UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

John Jairo Ramírez Leiton

DIRECTORA

María José Fernández Díaz

Madrid, 2016

© John Jairo Ramírez Leiton, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

CONVIVENCIA ESCOLAR EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO TRANSCULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL

AUTOR:
JOHN JAIRO RAMÍREZ LEITON

DIRECTORA:
DRA. DÑA. MARÍA JOSÉ FERNÁNDEZ DÍAZ

MADRID
© DERECHOS RESERVADOS 2015

DEDICATORIA

A mi familia, quienes han sido mi fuente de inspiración…

Me han dado una formación personal
basada en principios y valores humanos,
pero sobre todo, en mucho amor.

Me han brindado el apoyo necesario en mi vida académica,
mostrando su felicidad ante mis logros
y su fortaleza cuando todo no marchaba como esperaba.
Así, me enseñaron que de todas las experiencias
algo se aprende.

Me han ayudado a crecer como profesional
en el campo de la Pedagogía,
haciendo que cada momento fuese
un aprendizaje significativo,
donde la rectitud se nutra de caridad y de humildad.

Ahora, en esta nueva etapa de mi vida ,
sé que, igualmente, me acompañarán,
que serán el apoyo necesario
para continuar una vida al servicio de los demás.

¡Hasta pronto!

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradezco a la directora de este trabajo de tesis doctoral, a la Dra. Dña. María José Fernández Díaz, por su compromiso y ayuda para realizar este trabajo de investigación. Gracias por depositar su confianza en mis capacidades, desde el primer momento. La pertinencia e importancia de sus recomendaciones ofrecieron la madurez necesaria al escrito para desarrollar un trabajo de calidad. Pido a Dios, que le conceda salud y sabiduría para continuar con su tarea formativa en la Universidad.

También, ofrezco un especial agradecimiento al Dr. D. Juan Pablo Vázquez quien, sin esperar nada a cambio, colaboró inmensamente en la revisión y edición del texto. Asimismo, agradezco a la Dra. Dña. María Medina, Dra. Dña. Claudia Álvarez, Dr. D. Víctor Bonilla, Dr. D. César Vázquez y Dr. D. Julio Rodríguez, profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, por su asesoramiento en distintas áreas y etapas de la investigación.

Por otro lado, extiendo mi agradecimiento a la Dra. Dña. Eva María Pérez, Directora Técnica en el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), que me facilitó el acceso a los datos de la investigación que realizaron acerca de la convivencia escolar en siete países y, que a su vez, permitió el desarrollo de esta tesis doctoral. Además, quiero agradecer a dos grandes amigos, D. Andrés Mejía y el Dr. D. Juan Lucas Onieva, que me ayudaron con los procesos administrativos necesarios para completar el grado doctoral.

Finalmente, y no menos importante, doy gracias a mi familia, en especial a mi compañera de vida, padres, hermanas y sobrinos, quienes, a través de la distancia, han sabido mantener encendida la llama del amor y han sido partícipes de mis logros, fortaleciendo en mí el esfuerzo por crecer, desde la humildad.

RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL

CONVIVENCIA ESCOLAR EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO TRANSCULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL

Autor: John Jairo Ramírez Leiton
Directora: Dra. Dña. María José Fernández Díaz

La convivencia escolar es uno de los componentes de la educación acerca del cual se ha desarrollado un extenso debate, por más de cincuenta años. La idea de establecer una definición operacional del constructo, acentúa la necesidad de desarrollar estudios comparativos transculturales que faciliten su entendimiento. De igual forma, se enfatiza en la escasez de instrumentos con propiedades psicométricas que permitan analizar las variables que definen la convivencia escolar.

Por tanto, el presente estudio utilizó la metodología cuantitativa con un diseño de investigación transversal descriptivo de tipo no experimental (i.e., *ex post facto*) para analizar la convivencia en centros escolares en los países de Argentina, España, México y Puerto Rico, desde la perspectiva de las comunidades estudiantiles, con el fin de conocer sus diferencias, similitudes e identificar perfiles. Además, se empleó un instrumento cuyas características técnicas también se analizaron como parte de la investigación.

Los resultados que se obtuvieron a través de los distintos análisis demostraron que, de manera general, los estudiantes valoran positivamente la convivencia en sus respectivos centros. Sin embargo, al comparar los tipos de agresiones entre los países, se encontró diferencia más alta, estadísticamente significativa, en las agresiones físicas que se cometieron en los centros escolares mexicanos. Asimismo, los estudiantes puertorriqueños fueron principalmente víctimas de agresiones verbales y psicológicas, mientras que los españoles se declararon mayoritariamente agresores verbales. Por otro lado, la variable normas para la convivencia escolar fue la que más influyó en el nivel de victimización y agresión. Las propiedades psicométricas que presentó el *Cuestionario de Alumnos* lo hacen un instrumento que podría ayudar al personal de los centros escolares a recopilar evidencias acerca de sus situaciones y, en consecuencia, desarrollar estrategias para mejorar la convivencia.

ABSTRACT

School life is one of the educational components on which an extensive debate has grown for more than fifty years. The idea of establishing an operational definition punctuates the need of developing comparative transcultural studies to facilitate its knowledge. Likewise, the use of psychometrically sound measures has been lacking in the analysis of the variables that define school life.

This study employs a quantitative method with a descriptive- transversal, non-experimental research design, to analyze the students' perspective of school life among Argentina, Spain, Mexico, and Puerto Rico; with the aim of examining the differences, similarities and identify patterns. To accomplish this task, a questionnaire was also analyzed.

Research findings demonstrate that, generally, students highly rated school life. However, among the countries, Mexican students' have the highest statistical difference in physical aggressions. Similarly, Puerto Rican students were primarily victims of verbal and psychological aggressions, while Spaniards recognized themselves as verbal aggressors. Within the variables, norms for school life highly influences the degree upon a student become victim and aggressor. The psychometric properties of the "Cuestionario de Alumnos" make it an appropriate instrument to gather information regarding school life, in order to develop strategies to improve school coexistence.

ÍNDICE

Página

Dedicatoria……... *iii*

Agradecimientos…….. *v*

Resumen de la tesis…….. *vii*

Abstract……..…….. *viii*

Lista de tablas…….. *xv*

Lista de figuras…… *xix*

Introducción……. *xxi*

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: LAS RELACIONES INTERPERSONALES COMO PARTE DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1. Aspectos generales de la convivencia escolar……... *1*

1.1. Las relaciones interpersonales en los centros educativos…… *3*

1.1.1. Las relaciones en el aula de clase…… *6*

1.1.2. Las relaciones fuera del aula de clase……. *7*

2. Normativas que regulan la convivencia escolar por país…….. *9*

2.1. Elementos generales de las normas en la escuela Argentina……... *9*

2.1.1. Los acuerdos escolares de convivencia en Argentina……. *11*

2.1.2. Violación a los límites de los acuerdos escolares de convivencia……. *12*

2.2. Contexto de la normativa en España…… *14*

2.2.1. Disposiciones generales…….. *15*

2.2.2. Normas de convivencia……... *16*

2.2.2.1. Derechos del alumnado……... *17*

2.2.2.2. Deberes del alumnado……. *18*

2.2.2.3. Amonestaciones a las conductas que infringen las normas de convivencia en los centros……... *19*

2.2.2.4. Conductas que atentan severamente contra la convivencia escolar del centro…… *20*

2.3. Marco para la convivencia escolar en las escuelas

de educación básica del Distrito Federal de México…… *20*

2.3.1. Derechos y deberes de niñas, niños, jóvenes y adolescentes mexicanos…… *22*

2.3.2. Derechos de las alumnas y los alumnos…….. *23*

2.3.3. Deberes de las alumnas y los alumnos…… *24*

2.3.4. Comportamientos que atentan contra la sana convivencia escolar y sus consecuencias…… *25*

2.4. Disposiciones generales de la Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, Ley 149…….. *26*

2.4.1. Reglamento General de Estudiantes del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico…….. *28*

2.4.1.1. Derechos del estudiante…….. *29*

2.4.1.2. Deberes y obligaciones del estudiante…… *31*

2.4.2. Las normas…….. *32*

2.4.2.1. Uso del sistema de Internet en los planteles escolares…… *33*

2.4.2.2. Organizaciones estudiantiles y actividades escolares……. *33*

2.4.2.3. La disciplina…… *35*

2.4.2.4. Las medidas correctivas…….. *36*

2.4.2.4.1. Procedimiento para trabajar quejas informales……. *37*

2.4.2.4.2. Procedimiento para trabajar quejas formales…… *37*

2.4.2.4.3. Medidas disciplinarias para quejas informales……. *38*

2.4.3. Responsabilidad de la comunidad escolar……... *41*

2.5. Convergencias y divergencias entre las normativas que regulan convivencia escolar…….. *41*

2.5.1. Convergencias entre las normativas…… *41*

2.5.2. Divergencias entre las normativas……... *47*

CAPÍTULO II: TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y SOCIALES: UNA MIRADA PARA EL ANÁLISIS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1. La teoría del aprendizaje social de Bandura…….. *51*

1.1. Precedentes de la teoría del aprendizaje social…… *51*

1.2. Fundamentos de la teoría del aprendizaje social……. *52*

1.3. La teoría del aprendizaje social y los procesos cognitivos que influyen en la conducta y el comportamiento del ser humano….. *53*

1.4. El determinismo recíproco y las capacidades básicas personales…… *56*

1.5. Contribuciones de la teoría del aprendizaje social para pensar en la convivencia escolar…….. *61*

2. El desarrollo humano: Una lectura en clave del Modelo Ecológico……. *69*

2.1. Perspectiva general del Modelo Ecológico……. *69*

2.2. El desarrollo humano en los diferentes entornos ecológicos…….. *73*

2.3. El entorno ecológico y las estructuras relacionales del desarrollo humano…….. *81*

2.4. El Modelo Ecológico sus aportaciones para la lectura del entorno escolar…… *83*

CAPÍTULO III: VARIABLES QUE INCIDEN EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES COMO PARTE DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

1. Las relaciones sociales……... *91*

1.1. Las relaciones interpersonales en los centros educativos…… *92*

1.2. Los conflictos en la relación entre estudiantes…… *94*

1.2.1. Perfil de los alumnos agresores……... *97*

1.2.2. Perfil de los alumnos víctimas……. *99*

1.2.2.1. Perfil de los alumnos víctimas pasivas…… *101*

1.2.2.2. Perfil de los alumnos víctimas agresivas…… *102*

1.3. La relación entre alumnos y profesores……... *103*

2. Las normas en los centros escolares…….. *104*

2.1. Participación de la comunidad estudiantil……... *105*

2.2. Protocolos para la solución de los conflictos……... *105*

3. La violencia escolar……... *106*

3.1. Tipos de agresiones que se incluyen en los reglamentos escolares…. *108*

3.1.1. Agresiones verbales……. *108*

3.1.2. Agresiones físicas…… *109*

3.1.3. Agresiones psicológicas…….. *109*

3.1.4. Agresiones sexuales……. *110*

3.1.5. La disrupción……... *110*

3.2. Procedimientos comunes para la solución de los conflictos escolares…… *111*

4. Enfoques investigativos acerca de la violencia escolar: implicaciones en la convivencia……... *114*

4.1. Recursos necesarios para la prevención, paliación y solución de los conflictos escolares…….. *120*

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV: MÉTODO

1. El problema…… *123*
1.1. Antecedentes del problema…….. *123*
1.2. Planteamiento del problema……. *124*
1.3. Cómo afecta el problema……. *127*
2. Justificación…….. *128*
3. Objetivos: general y específicos…… *131*
4. Tipo y enfoque de la investigación…… *132*
5. Preguntas de investigación…… *134*
6. Hipótesis de investigación……. *135*
7. Definiciones operativas de las variables…… *136*
8. Diseño de investigación……. *138*
9. Población y muestra……... *139*
10. Técnica e instrumento para la recopilación de los datos……... *140*
11. Recogida de los datos…… *144*
12. Aspectos éticos de la investigación……... *145*

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1. Exploración y tratamiento inicial de los datos……... *147*
1.1. Fusión de las bases de datos……. *147*
1.2. Depuración de las bases de datos……. *148*
2. Caracterización de la muestra…… *149*
2.1. País ……..... *149*
2.2. Titularidad del centro……... *150*
2.3. Sexo ……. *150*
2.4. Descripción de la muestra por país…….. *151*
3. Estudio técnico del instrumento…… *152*
3.1. Análisis de ítems……. *152*
3.2. Fiabilidad …….……... *157*

3.3. Validez de constructo: Análisis factoriales……. *158*

3.3.1. Análisis factorial exploratorio …… *158*

3.3.2. Elaboración de matrices para los análisis factoriales confirmatorios……. *162*

3.3.3. Análisis factoriales confirmatorios……. *163*

3.3.3.1. Análisis confirmatorio por país…….. *163*

3.3.3.2. Análisis confirmatorio multigrupo……. *169*

4. Técnicas para el análisis de los datos…… *172*

4.1. Análisis de los ítems que mostraron dificultades psicométricas……. *172*

4.2. Análisis descriptivos…… *175*

4.2.1. Variables cuantitativas…… *176*

4.2.2. Variables categóricas ordinales…….. *181*

4.2.3. Variables categóricas nominales……. *184*

4.2.3.1. Víctima de agresión verbal, física y psicológica por parte de sus iguales……. *184*

4.2.3.2. Víctima de agresión verbal y psicológica por parte de profesores…… *185*

4.2.3.3. Agresor verbal, físico y psicológico hacia sus iguales…… *186*

4.2.3.4. Agresor verbal, físico y psicológico hacia profesores…… *187*

4.3. Análisis inferencial…….. *187*

4.3.1. Análisis de varianza……. *188*

4.3.1.1. Comprobación de supuestos…… *189*

4.3.1.2. ANOVA …… *192*

4.3.2. Tablas de contingencia…… *195*

4.3.2.1. Víctima de agresión verbal por parte de sus iguales……... *197*

4.3.2.2. Víctima de agresión física por parte de sus iguales…… *199*

4.3.2.3. Víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales.. *200*

4.3.2.4. Víctima de agresión verbal por parte de profesores…… *202*

4.3.2.5. Víctima de agresión psicológica por parte de profesores… *203*

4.3.2.6. Agresor verbal hacia sus iguales……. *205*

4.3.2.7. Agresor físico hacia sus iguales…….. *206*

4.3.2.8. Agresor psicológico hacia sus iguales……. *207*

4.3.2.9. Agresor verbal hacia profesores…….. *209*

4.3.2.10. Agresor físico hacia profesores……... *210*

4.3.2.11. Agresor psicológico hacia profesores……. *212*

4.3.2.12. Víctima de agresiones por parte de sus iguales: países americanos versus España…… *213*

4.3.2.13. Víctima de agresiones por parte de profesores: países americanos versus España…… *216*

4.3.2.14. Alumno agresor hacia sus iguales: países americanos versus España…… *217*

4.3.2.15. Alumno agresor hacia profesores: países americanos versus España…… *220*

4.3.3. Correlación ……. *222*

4.3.3.1. Víctimas de agresión y la valoración general de la convivencia escolar…… *223*

4.3.3.2. Agresores y las normas para la convivencia escolar……... *225*

4.3.4. Análisis discriminante múltiple…….. *225*

4.3.4.1. Análisis discriminante múltiple para la variable nivel de victimización……... *229*

4.3.4.2. Análisis discriminante múltiple para la variable nivel de agresión……. *233*

CONCLUSIONES……. *237*

REFERENCIAS……..…….. *267*

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO DE ALUMNOS…… *277*

ANEXO II: COMUNIDADES Y UNICIDADES ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO…….. *291*

ANEXO III: MATRIZ DIRECTA Y ROTADA ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO…….. *293*

ANEXO IV: VARIANZA TOTAL EXPLICADA ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO……. *295*

ANEXO V: COMPARACIONES MÚLTIPLES ESTADÍSTICO GAMES-HOWELL…….. *297*

ANEXO VI: TABLAS DE CONTINGENCIA…….. *299*

LISTA DE TABLAS

		Página
Tabla 1	Planilla de especificaciones del Cuestionario de Alumno……..…..	*142*
Tabla 2	Descripción de la muestra por país……..……	*151*
Tabla 3	Frecuencia de respuesta por categoría…….….	*153*
Tabla 4	Análisis para la discriminación de los ítems…….	*156*
Tabla 5	Coeficientes de fiabilidad alpha de Cronbach y alpha ordinal….…….	*158*
Tabla 6	Prueba de esfericidad y KMO…….…....	*159*
Tabla 7	Matriz directa y rotada…….…..	*160*
Tabla 8	Resultados de la fase inicial de la extracción de los autovalores de la matriz…….…….	*161*
Tabla 9	Índices de bondad de ajuste……...	*169*
Tabla 10	Resultados la prueba de invarianza de medida del cuestionario…..…..	*171*
Tabla 11	Resultados prueba de invarianza de las saturaciones factoriales por país……..…….	*172*
Tabla 12	Análisis de los ítems excluidos de los análisis inferenciales…….	*174*
Tabla 13	Estadísticos descriptivos……	*178*
Tabla 14	Índices de variación cualitativa…….	*182*
Tabla 15	Distribución de frecuencias y porcentajes de las víctimas y no víctimas de tres tipos de agresión por parte de sus iguales..……..	*185*
Tabla 16	Distribución de frecuencias y porcentajes de las víctimas y no víctimas de dos tipos de agresión por parte de profesores……..…	*185*
Tabla 17	Distribución de frecuencias y porcentajes de los agresores y no agresores de tres tipos de agresión hacia sus iguales…….…….....	*186*
Tabla 18	Distribución de frecuencias y porcentajes de los agresores y no agresores de tres tipos de agresión hacia profesores……..……	*187*
Tabla 19	Homogeneidad de varianzas……..	*189*
Tabla 20	Estadísticos *F* robustos……..	*193*
Tabla 21	Comparaciones múltiples: Estadístico Games-Howell…….…….	*195*
Tabla 22	Estadístico χ^2 de los distintos tipos de agresiones: víctimas y agresores……..……	*196*
Tabla 23	Comparaciones entre Argentina-España, Argentina-México y Argentina-Puerto Rico: Víctima de agresión verbal por parte de sus iguales.....	*198*
Tabla 24	Comparaciones entre México-España y México-Puerto Rico: Víctima de agresión verbal por parte de sus iguales……..	*198*

Tabla 25 Comparaciones entre España-Puerto Rico: Víctima de agresión verbal por parte de sus iguales…….. *198*

Tabla 26 Comparaciones entre Argentina-España, Argentina-México y Argentina-Puerto Rico: Víctima de agresión física por parte de sus iguales ……..……... *199*

Tabla 27 Comparaciones entre México-España y México-Puerto Rico: Víctima de agresión física por parte de sus iguales……...…… *200*

Tabla 28 Comparaciones entre España-Puerto Rico: Víctima de agresión física por parte de sus iguales……... *200*

Tabla 29 Comparaciones entre Argentina-España, Argentina-México y Argentina-Puerto Rico: Víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales…….. *201*

Tabla 30 Comparaciones entre México-España y México-Puerto Rico: Víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales……...….. *201*

Tabla 31 Comparaciones entre España-Puerto Rico: Víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales……...….... *201*

Tabla 32 Comparaciones entre Argentina-España, Argentina-México y Argentina-Puerto Rico: Víctima de agresión verbal por parte de profesores…….. *202*

Tabla 33 Comparaciones entre México-España y México-Puerto Rico: Víctima de agresión verbal por parte de profesores……..... *202*

Tabla 34 Comparaciones entre España-Puerto Rico: Víctima de agresión verbal por parte de profesores……...….... *203*

Tabla 35 Comparaciones entre Argentina-España, Argentina-México y Argentina-Puerto Rico: Víctima de agresión psicológica por parte de profesores……... *204*

Tabla 36 Comparaciones entre México-España y México-Puerto Rico: Víctima de agresión psicológica por parte de profesores……...….... *204*

Tabla 37 Comparaciones entre España- Puerto Rico: Víctima de agresión psicológica por parte de profesores…….. *204*

Tabla 38 Comparaciones entre Argentina-España, Argentina-México y Argentina-Puerto Rico: Agresor verbal hacia sus iguales……...… *205*

Tabla 39 Comparaciones entre México-España y México-Puerto Rico: Agresor verbal hacia sus iguales……... *205*

Tabla 40 Comparaciones entre España-Puerto Rico: Agresor verbal hacia sus iguales…… *206*

Tabla 41 Comparaciones entre Argentina-España, Argentina-México y Argentina-Puerto Rico: Agresor físico hacia sus iguales…..……. *206*

Tabla 42 Comparaciones entre México-España y México- Puerto Rico: Agresor físico hacia sus iguales……..…… *207*

Tabla 43 Comparaciones entre España-Puerto Rico: Agresor físico hacia sus iguales……..…… *207*

Tabla 44 Comparaciones entre Argentina- España, Argentina- México y Argentina-Puerto Rico: Agresor psicológico hacia sus iguales…..… *208*

Tabla 45 Comparaciones entre México- España y México- Puerto Rico: Agresor psicológico hacia sus iguales……... *208*

Tabla 46 Comparaciones entre España-Puerto Rico: Agresor psicológico hacia sus iguales……...…… *209*

Tabla 47 Comparaciones entre Argentina- España, Argentina-México y Argentina- Puerto Rico: Agresor verbal hacia profesores……..…… *209*

Tabla 48 Comparaciones entre México-España y México-Puerto Rico: Agresor verbal hacia profesores……...……. *210*

Tabla 49 Comparaciones entre España- Puerto Rico: Agresor verbal hacia profesores……...…….. *210*

Tabla 50 Comparaciones entre Argentina-España, Argentina-México y Argentina-Puerto Rico: Agresor físico hacia profesores……..…….. *211*

Tabla 51 Comparaciones entre México-España y México-Puerto Rico: Agresor físico hacia profesores……..... *211*

Tabla 52 Comparaciones entre España-Puerto Rico: Agresor físico hacia profesores……..……... *211*

Tabla 53 Comparaciones entre Argentina- España, Argentina-México y Argentina-Puerto Rico: Agresor psicológico hacia profesores…..…. *212*

Tabla 54 Comparaciones entre México-España y México-Puerto Rico: Agresor psicológico hacia profesores……...……. *213*

Tabla 55 Comparaciones entre España por Puerto Rico: Agresor psicológico hacia profesores…… *213*

Tabla 56 Tabla de contingencia entre víctima de agresión verbal por parte de sus iguales por país…… *214*

Tabla 57 Tabla de contingencia entre víctima de agresión física por parte de sus iguales por país…… *215*

Tabla 58 Tabla de contingencia entre víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales por país…….....……. *215*

Tabla 59 Tabla de contingencia entre víctima de agresión verbal por parte de profesores por país…….……. *216*

Tabla 60 Tabla de contingencia entre víctima de agresión psicológica por parte de profesores por país……...….. *217*

Tabla 61	Tabla de contingencia entre agresor verbal hacia iguales por país….....	*218*
Tabla 62	Tabla de contingencia entre agresor físico hacia iguales por país..…...	*219*
Tabla 63	Tabla de contingencia entre agresor psicológico hacia sus iguales por país…….…..	*219*
Tabla 64	Tabla de contingencia entre agresor verbal hacia profesores por país..	*221*
Tabla 65	Tabla de contingencia entre agresor físico hacia profesores por país…	*221*
Tabla 66	Tabla de contingencia entre agresor psicológico hacia profesores por país…….……..	*222*
Tabla 67	Análisis de correlación entre la valoración general de la convivencia y los alumnos victimizados……...……	*224*
Tabla 68	Coeficiente de correlación de Spearman……...	*225*
Tabla 69	Estadísticos descriptivos de las variables dependientes……	*228*
Tabla 70	Prueba de igual de medias: nivel de victimización……...	*228*
Tabla 71	Prueba de igual de medias: nivel de agresión…….…....	*228*
Tabla 72	Resultado de la Prueba de Box acerca de la igualdad de las matrices de covarianza…….…….	*229*
Tabla 73	Resumen de las funciones canónicas discriminantes……	*230*
Tabla 74	Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas…….….....	*231*
Tabla 75	Matriz de estructura……...	*231*
Tabla 76	Funciones en los centroides de los grupos…….……	*232*
Tabla 77	Resultados de la clasificación para los casos de victimización de parte de sus iguales……	*232*
Tabla 78	Resultados de la clasificación para los casos de victimización por parte de profesores……...…	*232*
Tabla 79	Resumen de las funciones canónicas discriminantes……	*234*
Tabla 80	Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas……..……...	*234*
Tabla 81	Funciones en los centroides de los grupos…….……	*235*
Tabla 82	Resultados de la clasificación para los casos de agresión hacia iguales……	*235*
Tabla 83	Resultados de la clasificación para los casos de agresión hacia profesores……...	*235*

LISTA DE FIGURAS

		Página
Figura 1	Distribución de la muestra por país……..……..….	*149*
Figura 2	Distribución de la muestra según la titularidad del centro……..	*150*
Figura 3	Distribución de la muestra según sexo de los estudiantes……...	*151*
Figura 4	Distribución de la muestra según la titularidad del centro por país……..	*152*
Figura 5	Distribución de la muestra según sexo de los estudiantes por país…….…….…….	*152*
Figura 6	Gráfico de sedimentación……	*162*
Figura 7	Modelo conceptual de los factores e indicadores del Cuestionario de Alumnos…….……..	*165*
Figura 8	Estimación de parámetros estandarizada para Argentina……	*166*
Figura 9	Estimación de parámetros estandarizada para España…….……	*166*
Figura 10	Estimación de parámetros estandarizada para México…….…...	*167*
Figura 11	Estimación de parámetros estandarizada para Puerto Rico…….	*167*
Figura 12	Diagrama de caja y bigotes….…….	*181*
Figura 13	Histogramas de frecuencias de la variable alumno victimizado por sus iguales……..…….……..	*183*
Figura 14	Histogramas de frecuencias de la variable alumno victimizado por profesores…..……..……..……	*183*
Figura 15	Histogramas de frecuencias de la variable alumno agresor hacia sus iguales……..….……..	*184*
Figura 16	Gráficos de normalidad Q-Q de la variable valoración general de la convivencia escolar…….….	*190*
Figura 17	Gráficos de normalidad Q-Q de la variable normas para la convivencia escolar…….	*191*
Figura 18	Gráficos de normalidad Q-Q de la variable relaciones interpersonales.....	*191*
Figura 19	Gráficos de normalidad Q-Q de la variable solución de los conflictos……	*192*

INTRODUCCIÓN

El estudio

La convivencia es un concepto que, en general, hace referencia a compartir espacios, tiempo, experiencias, etc. con otras personas, es decir, convivir junto a otros. Así pues, la interacción del ser humano con otros empieza en el seno del hogar y se extiende paulatinamente a otros grupos, como, por ejemplo, al centro escolar (Bronfenbrenner, 1987). Por otro lado, se reconoce que los conflictos siempre estarán presentes en las relaciones entre los seres humanos. No obstante y al mismo tiempo, se menciona la trascendencia al tratarlos, puesto que de esto dependerán las futuras conductas y consecuencias que puedan tener en los implicados (Defensor del Menor, 2006; Fernández, 1999; Nansel et al., 2001; Torres, 2011).

Históricamente el concepto de convivencia cobró relevancia en la literatura académica hace ya más de cien años (Perry, 1908). Sin embargo, no fue hasta el 1950 que comenzaron a hacerse investigaciones con el fin de proveer definiciones operativas al constructo (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Aun así, hasta el momento no existe consenso en una única definición de la convivencia escolar. No obstante, en las últimas tres décadas se han señalado al menos cuatro elementos o dimensiones comunes a la convivencia escolar, las cuales hacen referencia al nivel de seguridad en los centros, la relaciones existente entre sus actores, las prácticas de enseñanza-aprendizaje y el entorno del centro. De manera que el concepto de convivencia escolar tiene una clara implicación de aspectos sociales y físicos (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009).

Los estudios en torno a la violencia escolar se originaron en Europa alrededor de los años 70; Dan Olweus es el personaje de mayor reconocimiento en la región Escandinavia-europea, muy particularmente en Noruega. En la actualidad el *bullying*

es quizás la palabra más común para denotar las acciones de violencia, pero no se debe pasar por alto que este concepto conlleva ciertas características, tales como: a) intención de hacer daño, b) las agresiones se hacen de forma repetida e injustamente, y c) existe un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Calvo 2007; Defensor del Pueblo, 1999; Nansel et al., 2001; Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey, & Genebat, 2005). Sin embargo, cabe aclararse que aunque el *bullying* se encuentra asociado al concepto de violencia (Defensor del Pueblo, 1999), no necesariamente es el único tipo de violencia escolar (Defensor del Pueblo, 1999; Del Rey & Ortega, 2005; Torrego & Fernández, sf).

En las pasadas cinco décadas en muchas investigaciones se ha puesto énfasis al estudio de la convivencia desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje (Bandura & Walters 1963/1985). Algunos investigadores reconocidos en estos campos son: Rotter (1954) con la "Teoría del aprendizaje social"; Bijou y Baer (1961), Lundin (1961), Skinner (1953) "Aprendizaje operante o instrumental"; Miller y Dollard (1941), "*Social Learning and Imitation*". En otra línea de investigación, se encuentra el estudio de Pérez y Gázquez (2010), quienes dirigieron sus esfuerzos a la identificación de posibles variables en torno a las conductas violentas en los centros educativos, desde la perspectiva del alumnado. Por su parte, Del Rey y Ortega (2005) indagaron acerca de dos conceptos de difícil diferenciación: la violencia interpersonal y la disciplina escolar. Asimismo, Buhs, McGinley y Toland (2010) y Graham, Taylor y Ho (2009), compararon este fenómeno en contextos étnicos heterogéneos.

Así pues, los estudios del fenómeno exponen los lugares más comunes de ocurrencia, características o cualidades de los distintos implicados, consecuencias en la edad adulta, frecuencia y modalidades de las agresiones según la edad y el género, percepción de diferentes miembros de la comunidad escolar, estrategias efectivas de

afrontamiento, resultados de los programas de prevención, etc. De la misma forma, se ha observado la implementación de políticas educativas, y en algunos casos sociales, que se dirigen a promover mejores relaciones interpersonales entre los integrantes del centro escolar y a sancionar las conductas inapropiadas.

Desde el planteamiento deductivo, la violencia escolar en los últimos años ha mostrado un incremento de casos en infantes y adolescentes en etapa escolar de 8–10% (Nansel et al., 2001) o cuatro de cada 10 (Álvarez et al., 2006) a través de Europa, América del Norte, Asia y Australia. Debido a que este fenómeno se percibe como un problema global, Del Rey y Ortega (2007), Gómez (2015) y Proyecto Atlántida (2003) sugirieron que se realicen investigaciones que permitan abordar diferentes perspectivas de esta problemática, con el fin de realizar intervenciones apropiadas.

En efecto, son muchas las consecuencias y riesgos a los que las víctimas de violencia se exponen, entre los cuales pueden resaltarse afecciones físicas, emocionales y psicológicas. En el ámbito escolar, los estudiantes que padecen algún tipo de violencia pueden presentar conductas asociadas con ansiedad, ataques de nervios, tristeza, intranquilidad, infelicidad y estrés (Calvo, 2007; Defensor del Menor, 2006; Fernández, 1999; Nansel et al., 2001). En consecuencia al cúmulo de complicaciones que un estudiante puede desarrollar a nivel fisiológico y psicológico, ser víctima de violencia afecta negativamente su progreso académico y, por ende, su desarrollo. En concreto, la literatura que aborda el tema de violencia escolar pone énfasis en los daños que pueden observarse en el desarrollo psicosocial, personal, emocional y social de los alumnos que participan en situaciones de violencia (Del Rey & Ortega, 2005; Fernández, 1999; Trianes et al., 2006). Si bien se conoce que las situaciones de violencia tienen efectos en el desarrollo de las víctimas, de igual forma,

los agresores podrían desarrollar conductas delictivas y dificultades para establecer relaciones sociales saludables (Calvo, 2007; Defensor del Menor, 2006; Estévez, Martínez, & Jiménez, 2009; Fernández, 1999; Nansel et al., 2001).

Al considerar los estragos emocionales y psicológicos que acarrea la participación en situaciones de violencia, abordar la convivencia en los centros escolares toma una relevancia substancial, pues son en estas instituciones donde nuestros niños y jóvenes pasan gran parte del día. Así pues, los debates en torno a la función social de los centros escolares, han fundamentado las bases para crear nuevas culturas escolares mediante la clarificación de la visión y misión social de los centros (Defensor del Menor, 2006; Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional). En efecto, se desea que los centros se conviertan en espacios que faciliten el desarrollo integral de ciudadanos democráticos capaces de contribuir al crecimiento de su país, para lo cual se hace perentorio fomentar y dotar al estudiante de recursos cognitivos, sociales, emocionales y culturales que le permitan una futura inserción social de manera exitosa. No obstante, el logro de cambios en los paradigmas académicos requiere de esfuerzos comunes sociales que abarcan desde transformaciones en las políticas públicas de los países hasta cambios en las concepciones sociales en cuanto a la importancia de la educación. En esta dirección, los centros de formación y capacitación docente también juegan un papel importante al facilitar la toma de decisiones que se basen en evidencias, con el fin de iniciar los tan anhelados cambios sociales.

Así pues, proveer recursos y dotar del conocimiento adecuado a cada uno de los actores de la comunidad escolar, podría ayudar al entendimiento de las situaciones de confrontación que ocurran en los centros escolares y así, poder identificarlas, diferenciarlas, clasificarlas y atenderlas, considerando sus peculiaridades (Del Rey &

Ortega, 2005; Del Rey, Ortega, & Feria, 2009; Pérez & Gázquez, 2010). De igual forma, este planteamiento supone que el estudiante se apodere y reconozca sus derechos ciudadanos, a la vez que se proporciona al colectivo estudiantil de una voz activa, participativa y crítica capaz de manejar procesos que se relacionan con la convivencia escolar, los conflictos e incluso con programas de intervención (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pineda, 2006; Del Rey et al., 2009; Trianes et al., 2006).

Si bien hasta el momento se ha resaltado la importancia de concienciar a los implicados en la convivencia escolar para que establezcan relaciones que promuevan una sana convivencia, es fundamental resaltar la necesidad de desarrollar instrumentos que permitan evaluar estas relaciones. Por esto, resulta imperante profundizar en el conocimiento y establecer definiciones operativas que permitan la identificación de elementos y aspectos de las relaciones humanas que se generan en los centros escolares, con el objetivo de atender la convivencia escolar y desarrollar soluciones efectivas hacia los conflictos (Álvarez et al., 2006; Del Rey & Ortega, 2005).

En efecto, desde este planteamiento emerge la necesidad de que se realicen estudios que analicen la idoneidad de los instrumentos existentes para que pueda realizarse un diagnóstico adecuado de la situación actual de convivencia en los centros escolares (Álvarez et al., 2006). Cabe mencionar que cuando se alude a la idoneidad del instrumento, se desea poner énfasis en sus propiedades psicométricas. No obstante, el diagnóstico recae en las capacidades del investigador para hacer un análisis estructurado, sistemático y reflexivo, que le permita comprender la naturaleza del fenómeno bajo estudio y emitir juicios de valor acerca del mismo para así,

proporcionar información válida que facilite el mejoramiento y ajuste de la acción educativa (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2008).

Así pues, en todo este proceso debe incluirse el respectivo estudio técnico de los instrumentos en diferentes poblaciones, dado que la manifestación del fenómeno bajo estudio es particular y, en consecuencia, cambiante. Por tal razón, Konishi et al. (2009) pusieron énfasis en la importancia de utilizar instrumentos con evidencia empírica, que faciliten la comparación de los resultados entre grupos, especialmente en estudios transculturales. Concretamente, la presente tesis doctoral pretende proveer información en relación al *Cuestionario de Alumnos*. De esta forma, desea contribuirse a la subsanación de la escasez de instrumentos con propiedades idóneas, que se encontró en la revisión de literatura, para diagnosticar la situación actual de los centros escolares en cuanto a la conflictividad escolar. En efecto, el presente estudio es uno de los pocos que provee resultados comparables acerca de la convivencia escolar de varios países, haciendo uso de un mismo instrumento, lo cual contrasta con la multiplicidad de instrumentos y métodos que se utilizan para indagar en un mismo tema (Blaya et al., 2006; Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla, & Miras, 2007; Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey, & Genebat, 2005; Smith, 2003).

El objetivo general de esta investigación fue analizar la convivencia en centros escolares en los países de Argentina, España, México y Puerto Rico, desde la perspectiva de las comunidades estudiantiles, profundizando en sus diferencias y similitudes e identificando distintos perfiles en dichos países a través de un instrumento que reúna las características técnicas exigidas. De este objetivo, a su vez, se desprenden los objetivos específicos que guiaron el estudio, a saber:

- Comparar la valoración general de los estudiantes de los diferentes países participantes, acerca de la convivencia escolar en sus centros y de los

elementos que conforman la misma, definiendo las características propias de cada país.

- Identificar las diferencias entre los países participantes respecto a la incidencia de los distintos tipos de agresión, tanto de la perspectiva de la víctima como del agresor.
- Examinar las posibles relaciones existentes entre la participación en situaciones de violencia escolar y los elementos que conforman la convivencia escolar.
- Proporcionar recomendaciones al *Cuestionario de Alumnos* para que, luego de adaptarse a las características de la comunidad escolar, le sea útil al momento de indagar acerca de la convivencia escolar en sus centros.
- Proveer información a los profesionales de la educación, como parte de una intervención educativa, respecto a ciertas variables relevantes que deben tenerse en cuenta al momento de estudiar la convivencia escolar.

Para llevar a cabo este estudio, el investigador se sirvió de la metodología cuantitativo, en específico el estudio es de tipo descriptivo y correlacional. En efecto, el instrumento que se utilizó para recopilar la información (i.e., cuestionario), el uso de las estadísticas en el análisis de los datos y la forma en que se presentaron los resultados, evidencian la aplicabilidad de un enfoque cuantitativo. Respecto al diseño de investigación, fue uno transversal descriptivo y de tipo no experimental (i.e., *ex post facto*). De esta manera se logró analizar las respuestas de los participantes a preguntas en relación a hechos que ya habían acontecido, ya fuese por experiencias personales en torno al fenómeno o en relación a asuntos que pudieran tener efectos retroactivos acerca del hecho mismo del fenómeno. Asimismo, resulta preciso señalar las expresiones de Kerlinger y Lee (2002) acerca de este tipo de estudios: “son

potentes en cuanto a realismo, significancia, fuerza de variables, orientación de la teoría y cualidad heurística" (p. 263).

En relación a los análisis estadísticos, los mismos se eligieron con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación. Concretamente, los análisis de varianza y las tablas de contingencias se utilizaron para hacer comparaciones en el comportamiento de las variables bajo estudio, en los países participantes. Por otro lado, se aplicaron correlaciones para determinar las tendencias o patrones entre dos variables de interés, como parte de los elementos que conforman la convivencia en el contexto escolar. Además, se trabajó el análisis discriminante múltiple con el fin de explicar la influencia que tuvieron las variables (i.e., normas para la convivencia, relaciones interpersonales y solución de conflictos) en los niveles victimización y agresión.

Estructura de la tesis doctoral

Este trabajo de tesis doctoral se estructuró en dos partes principales: a) Parte teórica y b) Parte empírica. En la parte teórica se presentan, describen y sintetizan los temas generales y específicos en relación al marco teórico. Así pues, pudo determinarse el estado de la cuestión de los elementos fundamentales de la convivencia escolar. Del mismo modo, en la parte empírica se estableció y llevó a cabo la estructura metodológica para profundizar acerca de la convivencia escolar y sus elementos, desde la perspectiva estudiantil. Cabe mencionar que los resultados y conclusiones se sustentaron con información empírica relevante, lo cual facilitó la argumentación acerca de los mismos. A continuación se presenta una descripción de cada capítulo con el fin de contextualizar el lector en la parte teórica y empírica del estudio.

Parte teórica

- **Capítulo I** – En este capítulo se abarcaron asuntos generales acerca de la convivencia escolar. De esta forma, se introdujeron y explicaron los elementos particulares de las relaciones interpersonales entre los seres humanos que, a su vez, son los cimientos para la convivencia. También, en este capítulo se presentan y explican las normativas que regulan la convivencia escolar en cada uno de los países bajo estudio. En efecto, para el investigador resultó fundamental conocer y entender las formas que utiliza el personal de los centros escolar para vigilar el comportamiento de las comunidades estudiantiles que atienden. Así, podrían analizarse las percepciones de estos con argumentos coherentes para cada contexto.
- **Capítulo II** – El contenido de este capítulo se fundamentó en dos teorías psicológicas y sociales que se asocian al desarrollo del ser humano y, por ende, a su vida en sociedad. La selección de las teorías, Aprendizaje social (Bandura, 1977) y Modelo Ecológico (1987) se basó, principalmente, en la revisión de literatura y en las recomendaciones que realizó el Dr. César Vázquez Pietri[1], especialista en psicología y consejería. A modo general, a través de estas teorías se trató de explicar los procesos que lleva a cabo el ser humano para la creación e interacción de entornos sociales, en los que se destacan el hogar y el centro escolar. De esta forma, se enmarcan y sustentan las variables que formaron parte de estudio.
- **Capítulo III –** Con este capítulo finaliza la parte teórica de esta tesis doctoral. En el mismo se argumenta el estado de cuestión de la convivencia escolar,

[1] Profesor del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.

tanto de forma empírica como teórica. En efecto, a pesar de que la revisión bibliográfica comprendió información a nivel internacional, se puso énfasis en los estudios relevantes y pertinentes de los países que formaron parte de este estudio. Así pues, en este capítulo se exponen los elementos que se profundizaron mediante el *Cuestionario de Alumnos*, con el propósito principal de mostrar su adecuacidad y relevancia.

Parte empírica

- **Capítulo IV** – En este capítulo introductorio de la parte empírica, se delimita el problema bajo estudio, punto que resulta crucial en cualquier estudio, para mantener enfocados a los investigadores. A partir de esto, se detalla la importancia del estudio, así como otros recursos que se utilizaron para guiar la investigación, tales como: los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis. También, en este capítulo se encuentran los aspectos que se relacionan con el método de la investigación, tales como: tipo y enfoque, diseño, población y muestra, técnica, instrumento y recopilación de la información. El capítulo finaliza con los aspectos éticos que sugieren los expertos se tomen en cuenta para llevar a cabo una investigación.
- **Capítulo V** – En este capítulo se incluye todo lo que se relaciona con los análisis estadísticos y sus respectivos resultados. Así pues, los análisis estadísticos, tanto descriptivos como inferenciales, que se utilizaron en esta tesis doctoral se eligieron según la naturaleza de las variables y las particularidades presentes en las respuestas que ofrecieron las comunidades estudiantiles de los cuatro países participantes. Como consecuencia, la información empírica de este capítulo, aportó información valiosa para

responder a las preguntas de investigación que se propusieron, a las cuales se hace referencia en las conclusiones generales del estudio.

- **Conclusiones** – Esta parte final de la tesis doctoral se retoman los objetivos y las preguntas de investigación interrelacionándolos con los resultados para ofrecerle al lector una secuencia conclusiva que sintetiza el estudio y otorga coherencia del mismo. En efecto, las conclusiones se presentan con sus respectivas argumentaciones, y a su vez se despliegan afirmaciones con explicaciones que se sustentan desde la literatura que se revisó en la parte teórica de esta tesis. Esto se hace con el propósito de encontrar equivalencias o discrepancias con los hallazgos de estudios anteriores.

Finalmente, cabe mencionar que a través de esta tesis doctoral se espera que los profesionales de la educación tengan información relevante y específica acerca de ciertas variables que deben considerarse al estudiar y atender la convivencia escolar. De esta forma, como parte de su gestión educativa, podrían ofrecer soluciones positivas a los conflictos que se susciten en sus centros escolares y evitar consecuencias negativas en los participantes de situaciones de violencia escolar.

CAPÍTULO I

LAS RELACIONES INTERPERSONALES COMO PARTE DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1. Aspectos generales de la convivencia escolar

La naturaleza del ser humano lo hace un sujeto sociable. Esto quiere decir que hay un proceso intrínseco, denominado convivencia, en el cual se tienen como base principal las relaciones interpersonales. La convivencia se define como la acción de convivir en compañía de otro[1] u otros (Real Academia Española, [RAE], 2001) que a su vez, es vivir compartiendo elementos tales como espacio, tiempo, sentimientos, experiencias, etc. A partir de esta definición y a lo largo de la historia, se ha visto como las distintas agrupaciones de personas se han enfrentado a la necesidad de establecer, de manera general, una serie de normas o reglas que permitan una convivencia saludable entre sus integrantes. Sin embargo, la pérdida de valores, modales, respeto, tolerancia, entre otros, puede hacer que la interacción entre las personas se torne cada vez más difícil. De la misma forma, otras fuentes generadoras de violencia se presentan cada vez con más frecuencia en el día a día, por ejemplo, los juegos de video, la televisión: dibujos animados, películas, entre otros (). No obstante, la resistencia de las personas para reconocer que se vive en entornos violentos, podría llevar a la insensibilización ante los diferentes eventos, repercutiendo cada vez más en ambientes de mayor agresividad (Bandura & Walters, 1963/1985; Gómez, 2015).

En lo se refiere a la convivencia escolar, se observa que acontece en todos los escenarios educativos y, lo que corresponde al componente humano, se basa en las relaciones que se establecen entre los diferentes participantes (Del Rey, Ortega, &

[1] A lo largo del texto de esta tesis doctoral, el uso genérico de una forma léxica masculina designa, indistintamente, hombres y mujeres.

Feria, 2009; Núñez, 2015). Así pues, la convivencia escolar es un fenómeno que se basa en la percepción colectiva de los miembros de la comunidad escolar y de gran influencia en su forma de comportarse (Blaya, Debarbieux, Del Rey, & Ortega, 2006). De la misma forma en que la convivencia en la sociedad se ve afectada por la violencia, en los centros escolares este problema social se ha tornado cada vez más preocupante, ya que se está reproduciendo en los centros escolares (Colombo, 2011; de Lellis & González, 2012) sin discriminar por país, cultura, tamaño de escuela, tipo de escuela o nivel socioeconómico de sus integrantes (Vázquez, Vicente, & Galindo, 2011). Naturalmente, la forma cómo se manifiestan los eventos de violencia dentro de los centros escolares varía según las características de la población (e.g., edad, género, etnia). Las confrontaciones entre los integrantes de la comunidad escolar no son un problema nuevo, al contrario, es un fenómeno muy antiguo (Bandura & Walters, 1963/1985; Gómez, 2015), oculto en las sombras del silencio. Pese a esto, no debemos pensar que dicho problema pasa desapercibido, porque alrededor del mundo abundan las instituciones y agencias que continuamente desarrollan investigaciones enfocadas a explorar, describir y analizar los asuntos que se relacionan con la violencia de los escenarios educativos (Nansel et al., 2001). La gran cantidad de estudios realizados en torno a este tema ha permitido que se genere una perspectiva más clara del fenómeno en comparación al conocimiento que se tenía en sus etapas iniciales. Asimismo, las investigaciones enfocadas en los sistemas de relaciones entre el alumnado, profesorado/alumnado y familia/equipo docente han desarrollado apreciaciones holísticas, ecológicas y multidisciplinarias, provocando al mismo tiempo una dificultad en la uniformidad del concepto.

Es posible que al tema de la convivencia en los centros educativos se le esté ofreciendo una imagen distorsionada de la realidad, principalmente por los medios de

comunicación (de Lellis & González, 2012; Fernández, 1999). Esto tiene implicaciones más delicadas cuando no se distingue entre los diferentes tipos de conflictos que se presentan en las escuelas. Sin ánimo de restarle importancia a las distintas situaciones suscitadas en el día a día en un centro escolar, no son comparables los antecedentes o las consecuencias que puede tener un evento de conducta disruptiva versus uno de acoso sexual entre alumnos (Fernández, 1999), lo que puede observarse en más detalle en el siguiente epígrafe.

1.1. Las relaciones interpersonales en los centros educativos

La vida en sociedad implica compartir espacios y experiencias junto a otras personas. El proceso inicia dentro de los ejes familiares, para luego integrarse a otros escenarios, de los cuales uno de ellos es la escuela. Cabe señalar que los centros escolares tienen como tarea la formación de individuos con competencias académicas, personales y sociales, necesarias para enfrentar y ser entes productivos en la sociedad. Asimismo, Papalia, Wendkos y Feldman (2009) expusieron que la adolescencia es una etapa fundamental en la formación de la personalidad y que, por tal razón, resulta imperante que los centros educativos garanticen ambientes sanos y seguros en ellos que, a su vez, promuevan procesos de aprendizajes adecuados. La mayoría de las controversias escolares se originan en las relaciones interpersonales por lo cual, es de suma importancia identificar las dimensiones de los conflictos que acontecen en los centros educativos plasmándolas en conceptualizaciones teóricas más precisas del problema (Fernández, 1999). Por su parte, Galtung (1998) y Lederach (1984), resaltan la importancia de las relaciones interpersonales para el desarrollo humano. El problema surge cuando estas relaciones se traducen en situaciones de confrontación (i.e., conflictos) mal gestionadas, según se indicó en el Informe del Defensor del

Menor de la Comunidad de Madrid de 2006. En la misma línea de pensamiento, Lederach (2000) afirma que los conflictos son inevitables cuando se convive con otros. De acuerdo con sus palabras: "…proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo" (citado en el Informe del Ararteko de la CAPV, 2006, p. 7), argumento que también expusieron Torres, 2011, en su tesis doctoral, y de Lellis y González, 2012. En general, la sociedad tiene una noción errada de este concepto. En efecto, cuando se piensa en conflictos hay una asociación con situaciones negativas, dejando a un lado la naturalidad del proceso. Por consiguiente, ofrecer una definición adecuada del concepto y hacer entender a la comunidad escolar que el propósito es trabajar para gestionar positivamente los conflictos, es un reto para el equipo docente y directivo.

Los problemas de convivencia entre alumnos, que comúnmente se denominan como problemas de disrupción[2], son conductas variadas que pueden tener orígenes, manifestaciones, características y pronósticos muy diversos. En los centros escolares se presentan conflictos de distinta naturaleza, lo preocupante es que usualmente no se tramitan de manera apropiada, repercutiendo negativamente en la convivencia escolar (Fernández, 1999). Esta autora también indica que una de las razones por la cual algunos jóvenes se comportan de manera inapropiada, es decir, generando disrupción, es porque sus valores, motivaciones u objetivos no encajan con el funcionamiento normativo del centro escolar. Igualmente, ofrece su opinión acerca de la forma en que habitualmente se atienden los incidentes, apuntando a la inapropiada aplicación del modelo tradicional de solución de conflictos (i.e., incidente – tutor – jefe de

[2] La palabra disrupción es un anglicismo. Aunque la misma no aparece en el diccionario de la Real Académica Española, se utiliza comúnmente en la literatura que se relaciona con la convivencia escolar.

estudios/director – sanción). En consecuencia y con la necesidad de diligenciar apropiadamente cada tipo de conflicto, surge la importancia de diferenciar entre la variedad de conflictos escolares. La acertada identificación de cada situación podría redundar en conocer sus causas, consecuencias y forma de prevenirlos, entre otras cosas (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez, & González-Pineda, 2006; Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez & Álvarez, 2010; Fernández, 1999; Gómez, 2015; Ochoa & Peiro 2010).

En la literatura se identifican, al menos, seis tipos de conflictos: (a) conductas disruptivas, (b) conductas inapropiadas del alumnado a profesores, (c) conductas inapropiadas de profesores hacia los alumnos, (d) vandalismo, (e) absentismo y (f) violencia entre iguales (Defensor del pueblo, 2000; Fernández, 1999; Martín, Rodríguez, & Marchesi, 2003, 2005, citados en Defensor del Menor, 2006; Informe del Ararteko de la CAPV, 2006). De igual manera, no debe dejar de mencionarse a uno de los precursores de este tipo de iniciativas, Dan Olweus, quien fue uno de los primeros en desarrollar indicadores para detectar uno de los términos, quizás, más populares hoy día, el acoso escolar o *bullying*. Es reconocible que éstos no son los únicos elementos determinantes para el deterioro de la convivencia escolar, pero indudablemente son de gran influencia (Defensor del pueblo, 2000).

Por otro lado, las conductas sociales[3] son fuente de inspiración de distintos investigadores e incluso con diferentes enfoques (e.g., causas, manifestaciones, consecuencias) y en diversos campos (Rivera, 2011). Las primeras doctrinas de personalidad exponen el comportamiento humano como impulsos de fuerzas interiores, particulares de cada individuo, usualmente en estado de consciencia

[3] Según Rivera (2011), las conductas sociales se refiere a entender por qué las personas se comportan como lo hacen.

(Bandura, 1977). Dicha explicación se vislumbró como una ruta fácil y rápida para explicar un fenómeno tan complejo como lo es el comportamiento humano. Como consecuencia a esto, los estudiosos del fenómeno cambiaron su foco de atención para examinar en detalle la influencia de factores externos que afectan la conducta humana. De dichos análisis se encontró que los patrones de respuesta, generalmente, son provocados, eliminados o reinstaurados simplemente por variaciones en las fuentes externas influyentes. En síntesis, se concluyó que las causas del comportamiento humano no sólo se determinaban por elementos individuales, sino que también, se atribuían a fuerzas del entorno (Bandura, 1977). Así pues, en un entorno escolar debe ponerse énfasis en lo que ocurre tanto dentro como fuera del aula de clases para tener una perspectiva holística de las relaciones interpersonales.

1.1.1. Las relaciones en el aula de clase

Según se mencionó antes, las relaciones interpersonales se dan en espacios donde dos o más personas tienen la oportunidad de compartir tiempo y espacio. Por lo cual, cada aula de clase se convierte en un contexto reducido, dentro del centro educativo, donde los estudiantes interactúan entre sí y con sus profesores. En el interior de estos pequeños escenarios se crea una dinámica, que autores como Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya (2006), han denominado *clima de clase.* A su vez, este término se ha divido en dos: (a) clima académico y (b) clima social de la clase (Trianes et al., 2006). El clima académico comprende todo lo que se relacione a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, cómo se lleva a cabo el proceso de instrucción y de evaluación por parte del docente y en qué grado llega la información a los estudiantes de acuerdo con sus diferentes estilos de aprendizaje. Es preciso señalar, que resulta poco probable lograr un clima académico positivo si no existe un clima social de clase adecuado (Trianes et al., 2006; Álvarez et al., 2006).

La explicación a esto ha sido producto de investigaciones donde los hallazgos han demostrado que existe una asociación entre un clima social apropiado y un aprendizaje óptimo (Álvarez et al., 2006; Kuperminc, Blatt, & Leadbeater, 1997; Ladd, 1990; Parker & Asher 1987; Westling, 2002 citados en Trianes et al., 2006; Álvarez-García et al., 2010; Lugo, 2013; Ochoa & Peiro 2010; Torrego 2010). Es así, cómo el mantener relaciones de calidad entre estudiantes y éstos con sus profesores dentro del aula (clima social), permitiría minimizar las dificultades académicas, las conductas desadaptativas, las conductas agresivas y los problemas disruptivos, entre otros (Blaya, Debarbieux, del Rey, & Ortega, 2006; Del Rey, Ortega, & Feria, 2009; Trianes et al., 2006; Torrego & Fernández, *s.f.*).

1.1.2. Las relaciones fuera del aula de clase

Como se mencionó en el apartado anterior, cada aula se visualiza como un pequeño entorno donde los estudiantes se relacionan entre ellos y a su vez con el profesor a cargo. Sin embargo, no debe olvidarse que el centro escolar es la suma de todas las aulas, bibliotecas, oficinas, etc. Esta gran sumatoria hace que las interacciones entre los distintos individuos se lleven a cabo con mayor frecuencia e intensidad. Asimismo, se habla de que los hechos que producen conflictividad en los contextos escolares son generalmente ineludibles (de Lellis & González, 2012; Fernández, 1999; Torres, 2011), porque las conductas o maneras de pensar de los alumnos responden a intereses diferentes a los que se plantean en la misión de los centros escolares. De forma que, las diferencias entre estudiantes están presentes diariamente en los distintos centros escolares alrededor del mundo y, por ende, al ser mal gestionadas, podrían ubicarse en los primeros lugares de fuentes generadoras de eventos disruptivos. No obstante, esto no se registra como violencia, ya que como

establece Fernández (1999), se reconoce como violencia “sólo cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad” (p.44).

Álvarez et al. (2006), clasificaron la violencia en tres categorías y desarrollaron una breve definición de cada una de ellas. La primera la denominaron violencia verbal, siendo ésta la más común. Este tipo de violencia hace referencia a un individuo o un grupo de éstos que, deliberadamente, se expresan hacia otros de manera inapropiada, ya sea con insultos, faltando al respeto, usando motes, entre otras (de Lellis & González, 2012; Galtung, 1998, como se citó en Proyecto Atlántida, 2003; Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey, & Genebat, 2005). De la misma forma, este tipo de violencia se visualiza como una forma de invadir el espacio interpersonal. El resultado de agresiones verbales podría desencadenar discusiones acaloradas, que dependiendo de los involucrados alcanzaría efectos de la próxima categoría: la violencia física. Ésta, por su parte, comprende contacto con la intención de hacer daño. Dentro de la violencia física se establecen dos subcategorías: (a) directa e (b) indirecta. Cuando se refiere a violencia física directa, la acción se realiza directamente sobre la víctima (e.g., golpear). Por el contrario, en la violencia física indirecta se observa que la acción recae sobre objetos, propiedad de la víctima (e.g., robos, destrozos) (de Lellis & González, 2012; Galtung, 1998, como se citó en Proyecto Atlántida, 2003). Cabe señalar, que las víctimas en este último caso no son exclusivamente personas, las agresiones podrían ocurrir sobre aulas, edificios, etc. El tercer tipo de violencia se refiere a la psicológica, que incluye acciones como excluir, ignorar, amenazar, chantajear, entre otras (Fernández, 1999). Cabe mencionar que de los tres tipos de violencia, la psicológica es la que se vislumbra como la más dañina, debido a las secuelas que puede dejar y lo difícil y largo que puede llegar a ser su tratamiento (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009).

2. Normativas que regulan la convivencia escolar por país

A continuación se presentan los elementos más relevantes correspondientes a las normas de convivencia escolar, que estipula el personal de los Ministerios de Educación de los cuatro[4] países participantes en esta investigación. Para esto, se examinaron y sintetizaron los documentos oficiales y de dominio público. El propósito principal de esta apartado es mostrar al lector una visión general de las distintas reglamentaciones en torno a la convivencia escolar. Es decir, cuál es el procedimiento para su establecimiento y quién(es) participa(n) de él, qué conductas se consideran inapropiadas para una sana convivencia y cómo se atiende el incurrir en una de ellas, cómo se divulgan entre los miembros de la comunidad escolar, entre otros aspectos. Asimismo, se realiza un proceso comparativo entre las normativas con el fin de establecer similitudes y diferencias entre éstos. Así pues, todo este proceso permitió conocer cómo se conceptualiza la convivencia escolar y qué hacen los diferentes países para regularla y garantizar ambientes de sana convivencia dentro de los centros escolares. Es necesario señalar, que en los títulos de los epígrafes de esta parte, se incluyen los títulos de los documentos, tal y como se les conoce en cada país. Por tal razón, las palabras no necesariamente coinciden con la terminología que se utilizan en esta tesis doctoral para referirse a conceptos o asuntos específicos.

2.1. Elementos generales de las normas en la escuela Argentina

A través del Ministerio de Educación Argentino se establecen como normas aquel grupo de principios que permiten una relación organizada entre las personas que comparten un entorno. De igual forma, se pone énfasis en que las normas conciernen al comportamiento, comprobable y público, y no a las creencias, principios morales o

[4] Los países participantes de esta investigación (i.e., Argentina, España, México y Puerto Rico) son aquellos en los cuales se recopiló información utilizando el cuestionario original desarrollado por el Instituto IDEA.

formas de pensar de las personas (Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional). Igualmente, en lo que respecta al tema de instauración de normas, en el Ministerio de Educación se hace un llamamiento a la reflexión conceptual entre lo que se denomina norma y lo que hace referencia a valor. De esta forma, se señala que las normas y valores son inherentes el uno del otro, pero que no deben confundirse como iguales. Por lo tanto, el descubrimiento y desarrollo de valores se construye desde adentro hacia afuera, mientras que las normas son únicas, se rigen igual para todo el mundo y el incumplimiento de alguna de ellas producirá una sanción sin derecho a impunidad.

El primer componente que se destaca de entre las normativas referentes a la convivencia en las escuelas Argentinas, es la concepción de establecer una serie de normas en conjunto, es decir, cada miembro de la comunidad escolar, que de manera directa o indirecta se afecte por el establecimiento de una serie de regulaciones conductuales, puede realizar sus aportaciones en la construcción de ellas. Cabe resaltar que la participación de una persona en la construcción del acuerdo podría tomar diversos roles, como por ejemplo el de poder elegir y decidir algo o a alguien mediante un voto.

Para cumplir con el propósito anterior, es necesario que se establezcan canales de comunicación efectivos entre los participantes de la comunidad escolar. Así pues, se hace especial hincapié en la comunicación efectiva, ya que el fin es construir un manual de convivencia con acuerdos que se basen en argumentos y no una imposición de poder en torno a una posición. Este enfoque brinda especial atención al concepto democrático del gobierno argentino y persigue motivar a la ciudadanía desde edades tempranas en la participación activa en los distintos escenarios con los que se relaciona. Sin embargo, se reconoce que la escuela no funge como una democracia en todo el sentido de la palabra, porque los roles y responsabilidades no son iguales para

todas las personas. Por ejemplo, se espera que el personal docente (i.e., los adultos), se encargue de guiar el proceso educativo del alumnado (i.e., los menores de edad). De igual forma, dentro de este enfoque de pensamiento, se admite que un proceso como éste en las comunidades escolares (e.g., estudiantes, familiares) es cambiante generacionalmente y, por tanto, resulta inevitable renovar periódicamente las normativas de la escuela.

2.1.1. Los acuerdos escolares de convivencia en Argentina

Considerándose lo anterior, en el Ministerio de Educación Argentino se apuesta por restablecer el sistema de control de comportamientos en las escuelas. Como bien se conoce, todos los grupos a nivel mundial cuentan con normas como método de control de los comportamientos de sus integrantes, porque no puede confiarse sólo en su autocontrol. El restablecimiento que persigue el órgano educativo, es el desarrollo de *Acuerdos Escolares de Convivencia* (AEC), en sustitución de los tradicionales reglamentos de disciplina. El principal objetivo de este nuevo enfoque es establecer tanto límites al comportamiento del alumnado como promover el desarrollo de valores en ellos. Asimismo, se vislumbra redactar un escrito más dirigido a los tipos de conducta deseados (i.e., valores) que a los típicos documentos normativos. Para ilustrar esto, se presenta el siguiente ejemplo: “Deseamos que en nuestra escuela se viva un clima de alegría, confianza y respeto (i.e., valor). Por eso, no se aceptará ninguna forma de maltrato entre sus miembros (i.e., límite)” vs. “En esta escuela no se aceptarán los insultos o cualquier otra forma de falta de respeto entre compañeros y/o con los docentes y autoridades escolares (i.e., norma)”. De la misma forma, se establece que los AEC contendrán información

correspondiente al comportamiento del alumnado, no obstante queda a discreción de cada centro incluir un grupo de valores educativos dirigido al equipo docente.

La redacción de los innovadores AEC se caracteriza por ser un proceso sistemático y, a su vez, flexible. Esto implica que todos los centros escolares tendrán autonomía para desarrollar su AEC, pero dentro de unas pautas que regula el Ministerio de Educación. Entre los aspectos predominantes y comunes en los documentos, pueden resaltarse tres: (a) la integración de elementos de valores (e.g., libertad, paz, solidaridad, igualdad, justicia) y elementos educativos afines, (b) la formación de Consejos Escolares de Convivencia con la participación de directivos, docentes, estudiantes y representes de las familias y (c) mantener la estructura que se provee en el Ministerio de Educación. Cabe señalar, que el punto de mantener la estructura que se proporciona en el Ministerio de Educación incluye elementos específicos, tales como, exponer el proceso que se llevó a cabo en el centro para la creación del documento, las personas participantes en el proceso y su rol, futuros métodos de evaluación y reajustes, etc. Asimismo, los AEC finales requieren la aprobación en primera instancia por una gran representatividad del grupo docente y la autoridad máxima del centro (e.g., dirección escolar), para luego pasar a una valoración por parte del nivel superior del sistema educativo. Finalmente, el Ministerio de Educación sugiere que se realicen evaluaciones periódicas, tanto a la implementación de los AEC, como al desempeño de los distintos Consejos Escolares de Convivencia en el día a día del centro escolar.

2.1.2. Violación a los límites de los acuerdos escolares de convivencia

Al igual que en cualquier acuerdo que se establezca entre dos o más partes, quebrantar alguno de los incisos que contenga el AEC producirá la implementación de una sanción. No debe pensarse en la presencia de sanciones como un procedimiento

negativo, éstas conllevan en su interior un proceso cognitivo de aprendizaje que consiste en que cada alumno establezca la relación entre acción y consecuencia. Más allá, se espera que el alumnado desarrolle la capacidad mental para prever que cada decisión que se tome en la vida ocasiona consecuencias futuras. Igualmente, el sistema de amonestaciones contiene un método de gradualidad que comienza con una advertencia y continúa un proceso progresivo, sin perder de perspectiva que el propósito de una sanción es educar. Los AEC, también precisan que las amonestaciones guardan estrecha relación con la magnitud de la falta y por tanto, existe una diversidad de amonestaciones. Lo que sí se decreta claramente en el AEC, es que por ningún motivo las amonestaciones que se impongan a un alumno se relacionarán con su proceso educativo.

En lo que respecta a las sanciones que comprende el AEC, se destaca que se evite el uso de la amenaza como táctica para el desarrollo de autocontrol en el alumnado. Por el contrario, se alude a los sistemas de concienciación social, es decir, que se exponga a la comunidad estudiantil a experiencias que favorezcan la empatía, la solidaridad, el respeto, entre otros elementos que transmitan valores en el alumnado. De la misma manera, se sugieren estrategias que apunten al cambio de actitud del trasgresor en un tiempo determinado (i.e., tiempo de prueba) e incluso un sistema de reparación o sustitución en los casos comunes de deterioros o sustracción de materiales o equipos. En síntesis, el AEC Argentino se distingue por contar con numerosos procedimientos de corrección, todos ellos prestando especial atención al enfoque educativo de los mismos.

De igual forma, existen una serie de límites que se consideran innegociables al hablar de comportamientos inapropiados dentro de la convivencia en cualquier

sociedad. Concretamente, se hace referencia al respeto a la dignidad y al reconocimiento de los derechos que tiene cada ser humano. Dicho de otro modo, ningún AEC podrá permitir el abuso de poder, la discriminación o alguna manifestación de violencia. Asimismo, se reconoce que, inevitablemente, dentro de los centros educativos, existen relaciones de poder que se asocian a los roles que ejerce cada participante. Sin embargo, se exhorta a las comunidades escolares a promover el diálogo reflexivo anclándose en el cese del poder e impulsándose el respeto por la opinión y el pensamiento del otro, es decir, que la palabra de todos se escuche por igual.

2.2. Contexto de la normativa en España

En España, en el artículo 1 párrafo c, de la Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (el cual no se modificó en la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre), se establece que el sistema educativo español se inspira en principios como "la transmisión y la puesta en práctica de valores que fortalezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discrimen" (BOE núm. 106, p. 17164). En otras palabras, se desea proveer al alumnado hábitos de convivencia que se basen en el respeto, la tolerancia y la libertad, dentro de los principios de la democracia que le hagan posible una vida en sociedad sana. De esta forma, se percibe que la comunidad estudiantil adquirirá el conocimiento académico propio de cada etapa, en relación a las normas de convivencia del centro, es decir, los derechos y deberes estudiantiles. Es preciso señalar, que la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, ofrece autonomía, considerando lo decretado en las leyes, a cada centro

para que desarrolle, concrete, adapte y organice su proyecto educativo según las necesidades, edades y particularidades de su población estudiantil.

La vida en el interior de los centros educativos tiene múltiples intérpretes. No obstante, los protagonistas siempre serán los estudiantes. Debido a esto, cobra especial importancia la actuación de ellos en el escenario educativo. El deber más importante del alumnado es explotar al máximo su derecho a la educación, según estipula en la Ordenación General del Sistema Educativo. Para lo antes expuesto se encontró apremiante desarrollar un nuevo Real Decreto que reuniera una serie de normas generales para la convivencia que permita hacer cumplir, tanto, los derechos de los estudiantes, como sus deberes.

2.2.1. Disposiciones generales

El Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, tiene dos puntos esenciales. El primero y más importante es, que "Todos los alumnos tienen los mismo derechos y deberes básicos sin más distinciones que las derivadas de su edad y de las enseñanzas que se encuentren cursando" (BOE núm. 131, p. 16186). La segunda parte importante, reside en que el Consejo Escolar, que se constituye por un grupo de docentes, familiares, alumnos y que preside el director escolar, tiene un rol fundamental en asegurar el cumplimiento de los deberes y derechos del alumnado. Por tanto, dentro de las funciones del Consejo Escolar se encuentra el diligenciamiento y conciliación de los conflictos que se susciten en el centro para salvaguardar una convivencia saludable, que permita un óptimo ambiente para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el Consejo Escolar será el órgano responsable de la redacción de reglamento interno del centro, el cual deberá contener

tanto las normas de convivencia como las de organización. Otro de los documentos importantes a cargo del Consejo Escolar es el informe final del curso. Dicho informe debe contener información acerca del funcionamiento del centro a lo largo del curso, especialmente, de los eventos que alteraron la convivencia, la intervención que se realizó y las medidas que se tomaron al respecto. Finalmente, el informe se evaluará con el objetivo de examinar la labor que se realice por los miembros del Consejo Escolar.

2.2.2. Normas de convivencia

Como se mencionó en el apartado anterior, las normas para la convivencia se encuentran en el contenido del reglamento interno de cada centro educativo. Este documento, principalmente, contiene los deberes del alumnado y las medidas que deberá tomarse en el caso de incumplimiento de alguna de las normas internas. Sin embargo, es preciso mencionar que las correcciones que se establezcan para un alumno, no podrán en ningún caso privarlo de derecho a la educación, al contrario se debe procurar que las medidas para sancionar sean de tipo correctivo-educativo. Tampoco se permite, según el Real Decreto732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, aplicar sanciones que atenten contra la integridad física, mental o psicológica de la persona, ni contra su dignidad. De igual manera, se dispone que en el momento en que se cometa una falta deberán considerarse varios aspectos, tales como: edad, circunstancias personales, familiares o sociales, intención, reiteración, daños causados, entre otros. Finalmente, en este Real Decreto se determina que podrá corregirse toda acción que vaya en contra a las normas de convivencia, que se estipulen en el reglamento interno de cada centro, dentro o fuera de las instalaciones

del mismo, en o fuera del horario escolar, pero que atente contra algún miembro de la comunidad escolar o la sana convivencia escolar.

2.2.2.1. Derechos del alumnado

Los derechos del alumnado se resumen en académicos, sociales y de integridad que permitan a cada uno culminar su estancia por los centros escolares de manera exitosa y con los recursos, académicos, personales y profesionales adecuados para enfrentar la sociedad moderna. De esta forma, tienen derecho a recibir una formación integral que potencialice el pleno desarrollo de su personalidad. El sistema educativo se organiza de tal manera, para que los alumnos reciban una educación apta para su edad, sus capacidades y en las mejores condiciones de seguridad e higiene. Igualmente, es derecho del alumnado no ser víctima de daños físicos, mentales o psicológicos de parte de cualquier miembro de la comunidad escolar. Por tanto, es deber del sistema educativo y, en consecuencia, del centro garantizar el no discrimen por raza, género, convicciones políticas, morales, ideológicas o religiosas, discapacidad física, mental o psicológica, situación económica o familiar, entre otras.

El no discrimen incluye que todos los estudiantes tienen derecho a evaluarse con estrategias de plena objetividad. Las estrategias e instrumentos para la evaluación estudiantil que utilicen el equipo docente, son de dominio público, es decir, que tanto al alumnado, como sus familiares o tutores tienen el derecho de que se les comunique periódicamente las valoraciones que se realicen. Asimismo, si al finalizar un ciclo o curso, algún familiar, tutor legal o alumno no está conforme con la evaluación que le realice algún miembro del equipo decente, tiene derecho a radicar una reclamación haciendo uso del procedimiento apropiado, según la administración. De igual forma, es derecho del estudiante que información personal, familiar, económica, o de sanidad

se mantenga en confidencialidad, siempre y cuando ésta no atente en contra el menor. Por lo tanto, si el menor presenta carencias familiares, económicas o socioculturales, tiene derecho a recibir el apoyo necesario que promueva su derecho a la educación.

Como la meta final del sistema educativo es promover personas, futuros miembros productivos de la sociedad, es responsabilidad del centro proveer orientaciones académicas y profesionales a los alumnos, atendiendo a sus necesidades, capacidades, intereses, aspiraciones y particularidades. Para esto, por ejemplo, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, le da el derecho a la comunidad estudiantil de expresarse con libertad, manifestar discrepancias que les afecten, asociarse, elegir mediante votaciones secretas a sus representantes, entre otras actividades. Como se mencionó, existe un órgano responsable de cuidar que todos los derechos, antes expuestos, se cumplan a cabalidad en los centros escolares, incluyendo tomar las medidas necesarias cuando algún miembro de la comunidad escolar este atropellando el buen ejercicio de dichos derechos.

2.2.2.2. Deberes del alumnado

El deber primordial de los alumnos es desarrollarse de forma integral en aspectos cognitivos, afectivos sociales, etc. Esto conlleva elementos tales como asistencia, puntualidad, participación activa en las tareas que se realicen en el centro escolar y respeto a cada miembro de la comunidad, así como también de las instalaciones e inmuebles del centro. Es preciso exponer, con más detalle, lo referente al respeto, porque diariamente en los centros escolares se presentan situaciones o comportamientos en donde se viola este deber y pasan desapercibidos. Un ejemplo de estos casos, resulta en las aulas de clases que sufren disrupción por parte de un grupo

de estudiantes. Por tanto, ese grupo de alumnos que provocan la disrupción están violando su deber con la educación, pero al mismo tiempo están atropellando el derecho a la educación que tiene el resto del alumnado. De igual manera, existen múltiples deberes, que se relacionan con el respeto, de todos los miembros de la comunidad escolar, entre los cabe destacar la libertad de expresión, convicción religiosa, raza, género o cualquier otra circunstancia personal, familiar o social.

2.2.2.3. Amonestaciones a las conductas que infringen las normas de convivencia en los centros

Si algún representante de la comunidad estudiantil quebranta alguna de las normas de convivencia que se establecen en el centro escolar, podrá recibir una advertencia o sanción por alguna de las partes autorizadas según el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, (i.e., Consejo Escolar, Jefe de estudios, tutor legal del alumno o profesores). Existe diversidad de amonestaciones y lógicamente cada una de ellas responde a la falta que se comete. No obstante, se hará mención de algunas de ellas: hacer ciertos trabajos en tiempo no lectivo, realizar labores que aporten a mejorar el centro o actividades del mismo, no participar de actividades extraescolares, suspensión de la asistencia a ciertas clases o al centro. Es preciso señalar que el alumno que se suspenda deberá realizar los trabajos que se asignen en su ausencia, para no cortar su proceso formativo. Asimismo, ninguna sanción que se imponga podrá atentar contra la integridad personal y, si éste fuese el caso o si los padres o representantes legales consideran que el castigo no fue justo, podrán presentar una alegación dentro de las 48 horas después de que se imponga la corrección.

2.2.2.4. Conductas que atentan severamente contra la convivencia escolar del centro

De igual manera, pudieran ocurrir situaciones en las que se atente de forma peligrosa contra alguna norma o persona de la comunidad escolar (e.g., agresión grave física o moral). En estos casos, la corrección deberá hacerse mediante el diligenciamiento de un expediente donde se refleje la información necesaria para trabajar con el caso. Dicho expediente se diligenciará por un docente del centro, que nombre la dirección del centro escolar. Usualmente, este tipo de casos se trabajan a través del Consejo Escolar, que es el organismo asignado para imponer las sanciones correspondientes.

2.3. Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica del Distrito Federal de México[5]

En el artículo 42 de la *Ley General de Educación Mexicana*, se establece que

> …en la impartición de educación para menores de edad, se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad (Documento de divulgación del Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011, p. 2).

Además de la *Ley General de Educación*, en México, existen Acuerdos Secretariales (AS) (i.e., los AS de 96, 97 y 98), que hacen referencia a temas que se relacionan con la convivencia escolar en los centros educativos de los distintos niveles. Es necesario indicar, que dichos acuerdos se desarrollaron antes de eventos importantes en referencia al tema de convivencia escolar, tales como la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1990) y la Ley para la

[5] Se trabajó con la información correspondiente al Distrito Federal de México, capital y sede de los poderes federales de los estados Mexicanos, puesto que cada Estado Mexicano establece sus propias normativas.

protección de los derechos de los menores (2000), entre otros. El propósito principal con el que se crearon dichos acuerdos fue la integración de la normativa vigente conforme a la convivencia y disciplina escolar que beneficiara un ambiente adecuado para el aprendizaje, considerando los derechos de los menores.

Luego de examinar los distintos documentos de base legal, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal presentó el *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica* (MCEEB). Esto se hizo para consolidar que el proceso educativo de los alumnos del Distrito Federal se llevara a cabo en un ambiente seguro que promoviera el respeto entre los integrantes de la comunidad escolar, redundando en la preparación de educandos íntegros para la sociedad. El MCEEB incluye secciones de los derechos y deberes de los alumnos y de los comportamientos que se consideran como faltas con sus respectivas sanciones, considerándose el nivel educativo y la edad del menor, entre otros factores.

La Administración Federal vislumbró un elemento clave con el establecimiento del MCEEB: la positiva divulgación del documento entre los distintos grupos que conforman la comunidad escolar. En efecto, el contenido del documento manifiesta que alumnas y alumnos deben conocer claramente sus derechos y deberes. También, se pretendió que éstos estuvieran conscientes de las expectativas que tienen los adultos (i.e., directivos, docentes, familiares y comunidad) en cuanto a su comportamiento. Por su parte, a los directivos se les proveyeron las guías para educar en áreas de respeto, tolerancia, solidaridad, diversidad, es decir, sana convivencia. A los familiares y/o encargados de los alumnos, se les extendió una solicitud de colaboración y apoyo en el proceso de formación de los menores.

2.3.1. Derechos y deberes de niñas, niños, jóvenes y adolescentes mexicanos

El MCEEB se rige según el artículo número 28 de los Derechos de los niños, documento que aprobó la Asamblea de las Naciones Unidas. En el mismo, se establece que las niñas, los niños y los adolescentes tienen a su cargo una serie de responsabilidades y deberes que permitirán garantizar el efectivo cumplimiento de sus derechos y los de los demás. Dentro de este escenario, las alumnas y los alumnos se reconocen como personas en proceso de formación, tanto individual como en grupos, que en un futuro entrarán a desempeñarse como entes productivos de la sociedad. En consecuencia, se ofrece potestad a las personas encargadas dentro del centro escolar para administrar y vigilar que se ejerza de forma justa el derecho a la dignidad humana de cada niña y niño. Para esto, el documento contiene, dentro del apartado de *Faltas y Medidas Disciplinarias*, por nivel educativo, pautas que faciliten a los acompañantes del proceso educativo la clara identificación de faltas a la disciplina y sus pertinentes medidas correctivas. El objetivo de la redacción y el establecimiento de dicho apartado fue garantizar que las acciones correctivas que se implementen en los distintos centros escolares estén conforme al artículo 42 de la *Ley General de Educación* de protección y cuidado a la integridad física, psicológica y social de cualquier persona.

Según se mencionó antes, la administración desea que cada sección del MCEEB sea entendida por las personas que, de una forma u otra, se regirán por él. A su vez, esto se hizo para proveer una descripción detallada de las conductas que se considerarían faltas a la disciplina y las medidas correctivas que implicarían. Así, la Administración Federal esperaba garantizar objetividad, justicia y equidad en los procesos institucionales. De igual forma, se presumía que si cada miembro de la

comunidad conociera, entendiera y aceptara el actual MCEEB se provocaría una efectiva implementación. Así pues, la Administración Federal planteaba que luego de proveer un tiempo razonable a toda la comunidad escolar, para la revisión y edición del documento, avalaría el convenio de las partes mediante la firma de un compromiso a favor de la sana convivencia y el proceso educativo, especificando que la firma de este compromiso sería voluntaria. De igual forma, dentro del MCEEB se estableció que los procesos para la modificación de conductas no deseadas, deberían llevarse a cabo en un proceso formativo que llevase a los involucrados a intercambiar puntos de vista, con el fin de promover ambientes educativos saludables que redundasen en el desarrollo de ciudadanos justos dentro de la sociedad.

2.3.2. Derechos de las alumnas y los alumnos

Concretamente, las niñas y los niños de la sociedad Mexicana tienen un sin número de derechos, según las reglamentaciones legales del país. En lo respecta a la educación, las alumnas y alumnos tienen el derecho de acudir a la escuela y recibir una educación pública, gratuita, inclusiva e integral, desde preescolar hasta tercer grado de primaria, que contribuya a su desarrollo académico y personal. De igual forma, los centros educativos que se encargan del proceso de enseñanza-aprendizaje de los menores, deben velar por el cumplimiento de su derecho a recibir este servicio en ambientes sanos, seguros y libres de violencia, discrimen o cualquier otro tipo de violencia. Así, si se suscitasen eventos de algún tipo de violencia, es responsabilidad del centro educativo manejar la situación de la manera apropiada y proveer las intervenciones necesarias para que el menor no sufra consecuencias mayores, según se establece en el MCEEB.

Por otro lado, las alumnas y los alumnos tienen el derecho de recibir una copia del MCEEB vigente al inicio del año escolar y recibir los materiales y textos educativos que utilizarán. También, tiene el derecho de hacer uso de las instalaciones disponibles en el centro que apoyen u optimicen su aprovechamiento académico. Del mismo modo, es derecho de todos los alumnos conocer con antelación los criterios de evaluación que se utilizarán en cada una de las asignaturas, recibir periódicamente los resultados que obtengan en ellas, entender los requisitos para su promoción y obtener los documentos oficiales que acrediten su situación escolar actual. Finalmente, es derecho de las alumnas y alumnos que se mantenga su información en estricta confidencialidad.

2.3.3. Deberes de las alumnas y los alumnos

En el MCEEB se establece como deberes de alumnas y alumnos el asistir de forma puntual, según los horarios que establezca cada centro, en posesión de los materiales educativos necesarios, y llevar a cabo las actividades que proponga el equipo docente. En caso de tardanza o ausencia del menor, es su deber proveer al equipo docente la documentación (e.g., certificado médico) que justifique la situación. También, en la medida que sea posible, la alumna o el alumno es responsable de ponerse al día respecto al material que se estudie y/o a las tareas que se asignen en su ausencia. Asimismo, es deber del estudiantado participar y colaborar activamente en el proceso de evaluación del rendimiento académico de manera honesta e informar a sus padres, familiares o encargados de los resultados de dicho proceso. Finalmente, el alumnado tiene el deber de conocer las estipulaciones que contenga el MCEEB, así como cumplir con ellas. Por ejemplo, esto incluye, pero no se limita, respetar la dignidad de cada uno de los miembros que integran la comunidad escolar y el respeto por las opiniones, creencias, religión, género, origen étnico, etc. En efecto, es justo

contar con el compromiso y la colaboración del estudiantado en pro de garantizar un ambiente seguro que redunde en optimización de los procesos educativos.

2.3.4. Comportamientos que atentan contra la sana convivencia escolar y sus consecuencias

En el MCEEB se establecen cinco categorías, según su nivel de gravedad, para clasificar los comportamientos que van en contra de la sana convivencia, los cuales se denominan como faltas. Igualmente, se plasman en dicho documento las sanciones que conlleva cometer alguna falta. El diálogo y la conciliación deben imperar en los procedimientos para el manejo de conflictos y estos deberán guiarse por docentes. De esta forma, serán ellos los encargados de administrar tales procedimientos, de manera que se conviertan en procesos formativos para los educandos y que se dirijan hacia la modificación de conductas inapropiadas, que en ningún caso puedan atentar contra la dignidad humana. Asimismo, se instauran una serie de protocolos para trabajar los mecanismos correctivos.

Como primera medida debe notificarse a familiares o encargados del menor en torno a la falta que éste cometa. Igualmente, debe registrarse en el expediente académico del alumno los hechos que se suscitaron, la intervención y los acuerdos o convenios que se lleven a cabo. Además de todo esto, el MCEEB estipula que antes de aplicar medidas correctivas contra una falta a la convivencia escolar, deberán considerarse aspectos tales como el contexto en el que se produjo la situación, la edad, los antecedentes disciplinarios y las circunstancias personales, familiares y sociales de los involucrados, entre otros aspectos.

2.4. Disposiciones generales de la Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, Ley 149

En el documento de la *Constitución de Puerto Rico* se decreta que toda persona tiene el derecho a una educación básica, elemental y secundaria, gratuita y de excelencia, que le permita desarrollarse en ámbitos académicos y sociales dentro de los parámetros fundamentales del ser humano. En efecto, señala que la gestión escolar tiene como propósito desarrollar ciudadanos con un sentido de identidad sana y positiva que les permita ejercer sus derechos y deberes mediante la participación en decisiones de la comunidad. También, es responsabilidad del personal a cargo de la educación el desarrollo de actitudes de respeto hacia los otros y trabajar con situaciones de conflicto, tanto personales como de tipo social. Por lo tanto, la asistencia de personas entre cinco y veintiún años a los centros escolares es compulsoria, confiriéndoles a los padres, madres o encargados legales la responsabilidad de vigilar la presencia de los menores en los centros educativos.

Ahora bien, es preciso destacar que la *Ley 149* provee autonomía académica, fiscal y administrativa a las escuelas, manteniendo la coherencia y las reglamentaciones que rigen el *Sistema de Educación Pública de Puerto Rico*, bajo la jurisdicción del Secretario de Educación del País. En otras palabras, se le proporciona libertad al personal a cargo de los centros escolares para elegir las metodologías para enseñar más apropiadas para la población que atiendan y las formaciones profesionales que requieran su personal docente o administrativo, entre otros asuntos. De este modo, la composición funcional de los centros escolares será el alumnado, el componente académico (i.e., docentes, no docentes, personal de apoyo y director), el componente gerencial (i.e., equipo gerencial) y la comunidad externa. Asimismo, en la Ley 149 se señala que la razón principal del Sistema Educativo es la comunidad

estudiantil, prestando especial atención a quienes cuenten con algún impedimento, rezago académico, talento especial o desertores potenciales. Aunque se mencionó que el personal de los centros escolares tiene autonomía para dirigir su contexto educativo, el Secretario de Educación del País difunde una serie de documentos normativos para el sistema en general. Esto se hace con el propósito de constituir un grupo de centros escolares autónomos que se articulan por los mismos principios de política pública y objetivos comunes hacia una educación de excelencia.

Entre estos documentos normativos, se encuentra el *Reglamento General de Estudiantes del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico*. El mecanismo intermediario en esta gestión serán los Consejos Escolares. Cada centro escolar contará con un Consejo Escolar[6], el cual tendrá representación de cada uno de los componentes escolares y no podrá estar presidido por el director escolar. Dicho reglamento expondrá los derechos y deberes del alumnado, las normas de comportamiento en las escuelas y establecerán las sanciones que correspondan por su infracción. No obstante, los Consejos Escolares, por su parte, podrán adoptar reglamentos complementarios que se ajusten a su contexto en particular. De esta forma, tanto en el reglamento que presente el Secretario de Educación del País como los que adopten los Consejos Escolares, se reconocerá el derecho del alumnado a su seguridad personal, a estudiar en un ambiente seguro, a su intimidad y dignidad personal, a promover la formación de organizaciones estudiantiles, a una evaluación justa de su trabajo académico, a la confidencialidad de su información académica, personal y familiar, entre otros. Igualmente, en los documentos se incluirán deberes de los estudiantes, tales como la obligación de asistir al centro, de cumplir con sus

[6] Organismo compuesto por representantes de la comunidad escolar que asesora, recomienda y evalúa distintos procesos en el centro escolar conforme a sus funciones.

tareas escolares de forma responsable y honesta, de respetar la integridad física y moral de cada uno de los otros miembros de la comunidad escolar, de respetar el derecho de los demás alumnos a estudiar, etc.

En otras palabras, como parte de las funciones como director administrativo, del Departamento de Educación de Puerto Rico[7] (DEPR), el Secretario tiene la responsabilidad de divulgar un reglamento de disciplina que garantice el funcionamiento idóneo de las labores educativas en todos los centros escolares del País. Dicho reglamento, reflejará el comportamiento que se espera de cada miembro de comunidad escolar, por ejemplo, del personal docente, del personal administrativo, de los estudiantes e incluso de las personas que visitan el centro escolar. Asimismo, el documento incluirá un plan estratégico con el procedimiento que deberá seguirse en caso de la ocurrencia de situaciones de violencia dentro de los centros educativos. En efecto, el plan autoriza, de ser necesario para atender apropiadamente la situación que se suscite, la intervención de otras agencias tales como la Policía, Emergencias Médicas, Bomberos, etc.

2.4.1. Reglamento General de Estudiantes del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico

El primer asunto que destaca el *Reglamento General de Estudiantes* (RGE) es la relación directa existente entre el ambiente escolar y la enseñanza. En otras palabras, si el centro escolar garantiza espacios educativos donde impere el respeto, la tolerancia, la paz, la armonía, etc., los objetivos educativos podrían alcanzarse de manera más efectiva. Igualmente, cabe destacar que la Constitución de Puerto Rico establece que toda persona tiene derecho a una educación de calidad que le permita desarrollarse de manera integral en aspectos tanto personales, como sociales,

[7] Órgano administrativo central del sistema educativo público en Puerto Rico.

académicos, vocacionales o profesionales. Por lo tanto, el DEPR, expone en dicho reglamento aspectos en relación a las normas, los procedimientos, los derechos y los deberes de la comunidad estudiantil. No obstante, se deja claro que contar con un documento normativo dirigido a velar los comportamientos de los estudiantes en los centros escolares, sin una orientación apropiada, no es suficiente.

En este sentido, se propone primeramente que se divulgue el reglamento entre los que de alguna forma se involucran en el proceso educativo (e.g., familiares, docentes), con el objetivo de informarlos y que, a su vez, apoyen su instauración de parte del alumnado. De esta forma, las situaciones que se susciten en los centros escolares, que alteren su funcionamiento y que ameriten medidas disciplinarias correctivas, deberán atenderse por el personal docente, el personal de apoyo, el Comité de Disciplina, los familiares u otro personal de la comunidad escolar, considerando los documentos normativos. Esto se establece de esta forma, con el propósito de garantizar un trato justo y razonable a cada estudiante. Por ejemplo, en el caso de que un estudiante perteneciente al *Programa de Educación Especial* se involucre en un hecho que requiera sanción, deberá seguirse el proceso descrito en el *Manual de Procedimientos para Educación Especial del DEPR*.

2.4.1.1. Derechos del estudiante

El primer derecho del estudiante, que se establece en el RGE, hace eco a lo que se presenta en la Constitución en referencia a la responsabilidad gubernamental de ofrecer una educación básica de calidad y gratuita a todas las personas, que les permita desarrollarse en áreas personales, sociales e intelectuales. De lo anterior, se desprende que los servicios educativos que se ofrezcan a cualquier persona deberán estar libres de discrimen por género, etnia, política, religión, condición social,

orientación sexual, impedimento, etc. Asimismo, el alumnado cuenta con el derecho a la libertad de expresión, respetando las normas presentes en el RGE. Por otro lado, los centros escolares no sólo tienen el deber de educar en áreas académicas a sus participantes, sino que también es su responsabilidad dotar a las personas de las destrezas necesarias para integrarse a la sociedad como ente productivo y crítico.

De esta forma, es derecho de la comunidad estudiantil crear o participar en asociaciones, organizaciones o cualquier otro grupo que trabaje en labores educativas, tales como formulación de planes de estudio, procesos de evaluación académica, entre otros. Así que, a partir de séptimo grado, el alumnado podrá constituir un Consejo de Estudiantes que tendrá como propósito el desarrollo de destrezas de liderazgo, participación democrática y responsabilidad. En este Consejo deberán participar estudiantes de todos los salones hogares[8] que se elijan a través de votación anónima, de los cuales se elegirá una directiva. Los integrantes del Consejo de Estudiantes ejercerán durante un año y su función primordial será contribuir al logro del bienestar de la comunidad escolar, y por tanto, velar por el cumplimiento de las normas que se establecen en el RGE. Cabe mencionar que un miembro del Consejo de Estudiantes, o su totalidad, podría destituirse por violación al Reglamento.

En relación a la evaluación académica estudiantil, cada estudiante tiene derecho a conocer los criterios y el proceso con el cual se evaluará. Lo cual implica que es responsabilidad del docente la utilización de criterios de evaluación objetivos, razonables y justos para examinar las tareas o ejecuciones de los alumnos. Sí, un alumno se ausenta, de manera justificada, del centro escolar durante una actividad de evaluación, tiene derecho a que se le reponga la misma, siempre y cuando presente

[8] En el sistema educativo de Puerto Rico, se define como salón hogar al grupo de estudiantes que tiene a cargo un docente.

una excusa con la razón de su ausencia al docente a cargo y solicite la reposición. Asimismo, es derecho de los alumnos que toda su información, tanto académica como personal, familiar o de salud, se trate de manera confidencial. No obstante, familiares o personas autorizadas podrán hacer valer el derecho del estudiante para obtener o solicitar diplomas, transcripciones de créditos, copia del expediente académico, etc.

Respecto a las amonestaciones impuestas por faltar al reglamento escolar, es derecho del estudiante proveer su versión de los hechos y que se le escuche. Luego de tomar la decisión, cualquiera que sea, el estudiante deberá recibir orientaciones en torno a la evidencia que se presente y que justifique la acción a seguir. Cabe resaltar que en todos los casos, ninguna sanción podrá atentar contra la dignidad humana, ni tampoco a afectar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, en el caso de que una sanción intervenga con el tiempo lectivo, será responsabilidad del Departamento de Educación que se provean los servicios educativos alternos al estudiante para que su proceso de aprendizaje no se interrumpa o afecte.

2.4.1.2. Deberes y obligaciones del estudiante

El deber básico de los estudiantes del Sistema Educativo Público de Puerto Rico es conocer y respetar las leyes, normativas, reglamentos, instrucciones, etc., que promulguen los funcionarios autorizados del DEPR. Esto implica, que deberá asistir puntual y regularmente al centro escolar, durante los periodos de tiempo que establece esta agencia, y con una actitud positiva hacia la enseñanza, portando los materiales necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, un patrón de ausencias injustificadas superior a diez, durante un año escolar, se considerará una falta a las obligaciones. Igualmente, el estudiante deberá seguir las directrices que imparta el equipo docente para el cumplimiento de las tareas educativas que redunden

positivamente en su desempeño académico. Además de llevar a cabo las tareas académicas, se espera que el alumnado muestre un comportamiento adecuado para un escenario educativo, que demuestre respeto hacia los demás miembros de la comunidad escolar. En cuanto a las propiedades de los centros escolares (e.g., planta física, equipo, materiales), también, los estudiante deberán conservarlas y protegerlas velando por su uso apropiado.

2.4.2. Las normas

El propósito principal de esta sección en el RGE es garantizar el bienestar general en los centros escolares. Es decir, que a través de la misma se busca evitar la alteración de los procesos de enseñanza, minimizar la violencia, optimizar la resolución de conflictos, entre otros aspectos. En primer lugar en el RGE hace referencia a que los estudiantes que asistan a escuelas públicas en los niveles desde el preescolar hasta la secundaria deberán utilizar uniforme escolar[9]. Dicho uniforme deberá proponerlo el Consejo Escolar y aprobarlo, para luego presentarlo a familiares o encargados a través de una reunión. No obstante, si un alumno no porta el uniforme debido a razones económicas, religiosas o de salud, no podrá ser sancionado.

Respecto al uso de dispositivos electrónicos dentro de los centros escolares, si éstos se utilizan para labores no académicas, se restringirá su uso. Asimismo, la portación de armas o cualquier otro objeto o sustancia ilegal dentro o en los predios de los centros escolares se prohíbe y podría requerir la intervención de agencias externas. También, queda prohibido tener mascotas dentro de los centros escolares, con excepción de los perros guías o una actividad educativa autorizada.

[9] En sistema educativo de Puerto Rico, el uniforme es la vestimenta distintiva de los estudiantes y permite diferenciar según el centro de procedencia y en ocasiones del nivel académico que cursan.

Por otro lado, se establece como norma el respeto a cada uno de los miembros de la comunidad escolar. Esto implica respetar desde el derecho a la educación que tiene cada uno de los compañeros hasta respetar la dignidad, opinión, ideas, pensamientos, religión, orientación sexual, etnia, género, etc. de los demás. En relación con esto, se prohíbe el uso de ropa, accesorios, símbolos, tatuajes o cualquier otra forma de expresión que atente contra la integridad, los derechos humanos o que cause controversia, conflictos, discusiones y que pudiera afectar las laborares escolares o la armonía, paz y el orden del centro. Finalmente, en la sección de normas se repite que el alumno debe cumplir satisfactoriamente con los requisitos académicos de cada curso, aunque está estipulado en los deberes de los estudiantes.

2.4.2.1. Uso del sistema de Internet en los planteles escolares

Los centros escolares que tengan acceso a Internet deben certificar que poseen políticas de seguridad para el acceso a ciertos portales, esto según leyes federales[10], como por ejemplo la "*Children Internet Protection Act*". Ahora bien, el acceso a un programa educativo a través de la web es un privilegio y en ningún caso se considerará un derecho del estudiante. De esta forma, se señala como responsabilidad del alumnado seguir las instrucciones del equipo docente para realizar la tarea académica a través de Internet, según se planifiquen y de acuerdo al currículo. Por tanto, el uso inapropiado de este recurso electrónico se sancionará de acuerdo con el procedimiento específico y con la intervención de agencias externas, de ser necesario.

2.4.2.2. Organizaciones estudiantiles y actividades escolares

El Sistema de Educación Puertorriqueño tiene como objetivo, además de educar académicamente su población, la preparación de ciudadanos que se

[10] Puerto Rico se rige por leyes estales y federales, estas últimas se legislan a nivel de los Estados Unidos de América.

desempeñen, en el futuro, de manera óptima dentro de la sociedad. De acuerdo con esto, la administración del Sistema Educativo promueve en el RGE las asociaciones estudiantiles, que pudieran tener presencia docente y servir como asesores. Dicha iniciativa pretende desarrollar alumnos con destrezas para la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la tolerancia, etc., necesarias para convivir dentro de cualquier sociedad. La instauración oficial de cualquier asociación u organización estudiantil tendrá que hacerse ante el organismo acreditador, que será interno de cada centro escolar, presentando los nombres de los miembros que la integraran y los objetivos de la organización. Cabe señalar que las actividades que propongan las organizaciones estudiantiles deberán tener propósitos educativos, sin fines de lucro y respetando en todo momento los reglamentos y horarios escolares. Igualmente, es preciso mencionar que las organizaciones estudiantiles, instituidas oficialmente, gozarán de los derechos que se establecen para ellas.

Por otro lado, en todos los centros escolares se deberán proponer y apoyar el desarrollo de actividades con objetivos académicos, deportivos, artísticos, culturales, sociales o de cualquier otra índole que favorezcan el crecimiento positivo de la comunidad escolar. Asimismo, todas las actividades deberán aprobarse por el director escolar y el Consejo Escolar, teniéndose en cuenta que su programación sea para momentos en que no afecten con las labores escolares. El RGE, también, señala que luego de realizarse la actividad, se divulgue una reseña o reflexión de la misma entre los medios de comunicación, la oficina de comunicaciones del DEPR u otras agencias con el propósito de dar a conocer los esfuerzos y labores que se realizan con los alumnos en los centros educativos del País.

2.4.2.3. La disciplina

El ambiente imperante en cualquier centro escolar debe ser uno donde predomine la tranquilidad, la seguridad, la tolerancia, el respeto, el orden, etc., lo que ayude a cumplir con el objetivo principal de cualquier centro escolar, que es la educación. Para esto, es imprescindible el cumplimiento de las reglas, normas o leyes que figuren en documentos normativos y que sigan los principios de una sana convivencia. De tal forma, que cuando se incurra en alguna falta en contra a los reglamentos, se atienda siguiendo las normativas vigentes y respetando la justicia, la razón y la autoridad. En efecto, toda decisión o actuación correctiva deberá estar presente la acción democrática, dando prioridad al diálogo, a las acciones conciliadoras y educativas, antes de implementar un proceso disciplinario.

En el caso de emprender un proceso disciplinario, éste deberá ser preventivo, gradual, orientativo, regenerativo, educativo y, por supuesto, que respete los derechos de la persona. De igual forma, el protocolo que se señala en el RGE incluye acciones correctivas según las características de los implicados, considerando, por ejemplo, el nivel, la edad, entre otros elementos. De modo similar, se contempla la mediación como método alterno y voluntario para la solución de conflictos. Es decir, que se prevé que pueda haber un proceso de intervención que contemple la figura de un mediador, capacitado en el área, para facilitar que las partes en conflicto lleguen a un acuerdo mutuamente aceptable. Otro aspecto importante es que existe un conjunto de personas desde distintas posiciones, por ejemplo la *Comisión de Apoyo* desde la agencia central, el *Concilio de Apoyo* a nivel de los distritos y un *Comité de disciplina* en cada centro, encargados de vigilar, apoyar y adiestrar a las comunidades escolares

en relación a la prevención, intervención y solución de situaciones de casos disciplinarios.

Como resulta lógico pensar, no todos los casos podrán trabajarse a través de la mediación. Por tanto, quien refiere los casos a la evaluación del experto es el director escolar. Así, luego el experto puede examinar aspectos tales como: la naturaleza del caso, la relación entre los involucrados, la aptitud de las partes para llegar a un acuerdo, entre otros. Si un caso fuese idóneo para intervenirse a través de mediación, éste debe trabajarse antes de implementarse medidas disciplinarias. De igual modo, los acuerdos a los que se lleguen entre las partes, luego de la mediación, deberán constar por escrito y notificarse al director escolar. Cabe mencionar que la información que se provea y recopile en el proceso de mediación, deberá manejarse bajo estrictos parámetros de confidencialidad, excepto en el caso que se atente contra la seguridad o la integridad de un integrante o un tercero.

2.4.2.4. Las medidas correctivas

Lo primero que debe considerarse al momento de aplicar cualquier medida disciplinaria, según el RGE, es que la sanción impuesta al alumno que infrinja algunas de las disposiciones del reglamento deberá ser proporcional a la falta y al contexto. Igualmente, los castigos corporales quedan prohibidos como medidas disciplinarias. Así pues, podrán implementarse medidas disciplinarias provisionales cuando se vislumbre la presencia de riesgo para cualquier miembro de la comunidad escolar.

De la misma manera, en el RGE se expone que debe hacerse una distinción ante la ocurrencia de un evento. En otras palabras, no se podrán trabajar todos los casos de la misma manera o con un único procedimiento. Para esto, el Secretario de Educación clasifica las situaciones en “quejas informales y formales”. Así pues, las quejas informales serán aquellas donde se quebrante alguna de las normas presentes

en el reglamento escolar, pero sin incurrir en una violación a la *Ley de Menores, Núm. 88 del 9 de julio de 1986*. Algunos ejemplos de acciones en las que se viola esta Ley 88 son: soborno, posesión de armas, mutilación, robo, agresión agravada, entre otros. Asimismo, las quejas informales se atenderán por el director escolar, el Comité de disciplina o el organismo que corresponda, mientras que las quejas formales deberán referirse y atenderse en la División Legal del Departamento de Educación.

2.4.2.4.1. Procedimiento para trabajar quejas informales

La persona que presidirá el procedimiento de las quejas informales es el director escolar. Por tanto, él es la persona que abrirá el expediente del caso en un plazo no mayor a tres días laborables y citará al centro escolar a los implicados y sus encargados para dialogar acerca del suceso, escuchar las diferentes versiones y analizar la evidencia que sustente los hechos. Luego de esto, el director escolar o personal encargado conferirá la decisión, en un periodo no mayor a cinco días laborales. Finalmente, sin importar la decisión, deberá informarse por escrito, con las medidas disciplinarias dispuestas, a todas las partes involucradas, incluyendo a los familiares o encargados de los menores. Sí, el alumno que se sancione o el adulto a cargo de él no estuviesen de acuerdo con la resolución del caso, podrán solicitar, por escrito, una revisión ante el Secretario de Educación en un periodo de tiempo no mayor a cinco días calendario.

2.4.2.4.2. Procedimiento para trabajar quejas formales

Este procedimiento sólo podrá llevarse a cabo cuando el director escolar tenga la certeza que la conducta del/de los alumno/s constituye/n una falta con la *Ley de Menores* o cuando se entienda que pudiera ocasionarse daño a alguna otra persona o propiedad del centro escolar. Asimismo, antes de presentar la queja ante la División

Legal del DEPR, el director escolar deberá comunicarse con las personas de dicha División para realizar una consulta en torno a la formalización del caso. Una vez se finalice este paso, el director escolar deberá comunicarse con la Policía para informar de los acontecimientos, las personas involucradas y los testigos, si existe alguno. Del mismo modo, por razones de seguridad deberá suspenderse, por escrito, al/a los alumno/s si aún están asistiendo al centro escolar. No obstante, deberán ofrecerse alternativas educativas para que no se afecte el proceso de aprendizaje de éste/éstos.

En un lapso de tiempo no mayor a 24 horas, el director escolar presentará un informe detallado de los hechos e involucrados a la División Legal del DEPR. A partir de ese momento, el caso se trabajará desde esta División y será su personal quien se encargue de citar los involucrados, de examinar las versiones y las evidencias y de emitir una sanción, según lo establezca la *Ley de Menores.* De igual forma, el/los alumno/s o su adulto encargado podrán presentar una alegación de no estar de acuerdo con la determinación.

2.4.2.4.3. Medidas disciplinarias para quejas informales

El primer argumento para recordar dentro de las quejas de tipo informal, es que la persona que se encargará de procesarlas será el director escolar, por tanto será él el responsable de establecer las medidas disciplinarias correspondientes. De acuerdo con eso, el RGE sugiere que se comience con medidas disciplinarias que promuevan el diálogo y la mediación entre los involucrados. Si la conducta del alumno fuese reiterativa, se recomienda integrar los padres, familiares o encargados en el proceso correctivo. Asimismo, se aconseja que se incorpore al personal escolar de apoyo, que sea experto en las áreas de comportamiento, para evaluar y coordinar servicios de ser necesarios. De forma que, sí, el suceso causó daño a alguna propiedad del centro escolar será responsabilidad de los encargados reparar, reponer o

pagar la misma. Finalmente, entre las medidas más drásticas, se contemplan desde traslados internos de alumnos, hasta privarles de la participación en actividades extracurriculares o de la asistencia al centro escolar o trasladarlos a otros centros.

Por otro lado, en el RGE también se contempla la implementación de planes correctivos especiales, que pueden utilizarse en dos formas: a) sustituir las medidas disciplinarias o b) añadirse, de forma complementaria, a las medidas disciplinarias. Dicha alternativa tiene como propósito que el alumno modifique su comportamiento. No obstante, es importante mencionar que la puesta en práctica de esta medida deberá avalarse por los padres, familiares o encargados del alumno. Algunas de las actividades que pudieran integrarse como parte de los planes correctivos especiales son: horas de servicio comunitario, cese en la participación en clubes o equipos escolares, asistencia a programas o cursos de apoyo, suspensión temporera de privilegios escolares (siempre que estos no intervengan con su desempeño educativo), entre otras. Del mismo modo, en condiciones especiales podría incluirse la intervención de profesionales para proveer terapias, orientaciones, tratamientos, etc.

Finalmente, en el apartado 2.1.7.2 del RGE se clasifica de forma general a un grupo de sucesos que conllevarían la implementación de una medida disciplinaria informal. Dentro de las categorías generales se encuentran: incumplir con los deberes y obligaciones decretados para el alumnado, hacer uso inapropiado o atentar contra la propiedad escolar (e.g., infraestructura, equipos, materiales educativos, documentos oficiales), apropiarse ilegalmente de bienes de otros o del centro. También, se reconoce como una falta informal la alteración al orden institucional. Cabe mencionar, que el evento más común en esta categoría es violar del derecho a la educación que tienen los demás alumnos, es decir, obstaculizar el flujo normal del

proceso educativo (e.g., hablar en clase de manera desordenada, hacer ruidos innecesarios en los pasillos cerca de las aulas, interrumpir a propósito las tareas de otros). Sin embargo, son menos frecuentes, pero igualmente se considera alteración al orden institucional, las reuniones no autorizadas entre el alumnado con propósitos inadecuados (e.g, impedir el acceso al centro, organizar motines, conspirar en contra del sistema educativo). Respecto a la deshonestidad académica, se reconoce como una falta informal eludir el honor o la honestidad académica del proceso educativo. Esto implica hurtar o plagiar información, cambiar u obtener notas a través de engaños, sustituir o hacerse pasar por otra persona durante alguna actividad educativa.

En sentido común, el atropellar la integridad corporal de cualquier miembro de la comunidad educativo se considerará una falta el RGE. Por lo tanto, cualquier manifestación de agresión que provoque violencia, conllevará una sanción disciplinaria. La última de las categorías generales de acciones informales que se presentan en el RGE hace referencia a los eventos del acoso escolar, conocido como *bullying*. De acuerdo con la Parte G, núm. 6, inciso a del RGE se entenderá como acto de acoso escolar, cuando:

> …intencionalmente, mediante cualquier gesto, ya sea verbal, escrito o físico, tenga el efecto de atemorizar e intimidar a los estudiantes e interfiera con la educación de estos, sus oportunidades escolares, su aprovechamiento académico y su desempeño en el salón de clases (p.73).

Con esta categoría, el DEPR expresa claramente su desacuerdo con los actos de hostigamiento, intimidación o acoso entre miembros de la comunidad escolar dentro o en predios de los centros escolares. Evidentemente, no puede ocultarse que existen casos de acoso escolar en los centros escolares, por lo que el DEPR propone que se trabajen oportuna y eficientemente con la intención de minimizarlos. De esta

forma, se planea referir, tan pronto sea posible, tanto al agresor como a las víctimas a los profesionales correspondientes para que le brinden atención a estos casos.

2.4.3. Responsabilidad de la comunidad escolar

Puede afirmarse que los adultos, miembros de la comunidad escolar (i.e., administradores, docentes, padres), tienen una gran responsabilidad dentro del sistema educativo, ya que en sus manos se encuentra la seguridad de muchos menores. Así pues, en el RGE se responsabiliza a los adultos como encargados responsables de vigilar que los alumnos sigan tanto con las normas que se establecen en el RGE como en el reglamento interno de cada centro. Asimismo, se indica que estos adultos deberán velar que el alumnado cumpla con las medidas disciplinarias que se les impongan como consecuencia de sus actos. En efecto, todo esto es de gran importancia si se anhela contar con entornos educativos seguros, sanos, libres de violencia en los cuales prevalezca el orden institucional.

2.5. Convergencias y divergencias entre las normativas que regulan convivencia escolar

2.5.1. Convergencias entre las normativas

Resulta como elemento común en los documentos normativos que se revisaron de los cuatros países la existencia de protocolos regulados, en relación a las reglas para la convivencia escolar a implementarse en los centros educativos desde el organismo central, el Ministerio de Educación. No obstante, también es común que se ofrezca autonomía a cada centro para que desarrolle las normas conformes a su población, proyecto educativo y fin institucional. La principal intención de tener un documento normativo desde el nivel central, es organizar el sistema de centros escolares alrededor del Ministerio de Educación, pero con un grado de flexibilidad que les permita atender las necesidades particulares de sus alumnos. Sin embargo, es

preciso señalar que ningún reglamento escolar podrá contradecir lo que se dicta en el documento de Constitución Nacional ni en otro marco legal del estado o provincia. En efecto, se obliga a que los documentos normativos de los ministerios de educación deberán ser cónsonos con las leyes existentes en el país.

Otro aspecto en común de los documentos que se examinaron, es que las normativas se dirigen exclusivamente a la comunidad estudiantil. Sólo en el escrito del Ministerio de Educación Argentino se estipula que el personal del centro tiene la opción de incluir o no una sección en relación al componente docente. Por su parte, en el documento normativo del Ministerio de Educación Mexicano se resalta el compromiso del gobierno central para asegurar que los menores de edad se eduquen en ambientes escolares adecuados, considerando particularmente la edad y el nivel académico de los alumnos. Asimismo, en este ministerio suele mencionarse que su compromiso con este asunto ha sido desde mucho antes de los recientes y grandes movimientos en relación a este tema.

En una misma forma, en los documentos normativos de España, México y Puerto Rico se disponen secciones para incluir los derechos, deberes o responsabilidades de los alumnos. Cabe mencionar, que uno de los aspectos más destacados dentro de los derechos de los alumnos es la referencia que se hace a la evaluación de su ejecución en clase. Entre los elementos que más se señalan en esta área se encuentra: la objetividad en el proceso de evaluación, la confidencialidad de la información, el conocimiento –por alumnos y familiares– de las estrategias e instrumentos que se utilizarán para la evaluación y la objeción a la evaluación. De igual forma, se resalta dentro de los deberes del alumnado respetar el derecho a la educación que tienen sus compañeros. El ejemplo más común de esto son las situaciones de disrupción que se suscitan en las aulas de clases. Por tanto, en estas

circunstancias el alumno que causa la disrupción estaría incumpliendo con su deber a educarse y del mismo modo quebrantando el derecho a la educación de los demás.

Por otro lado, luego del análisis de las normativas vigentes en los cuatro países en torno a la convivencia escolar, se destaca que en Argentina y México se promueve la participación activa de cada miembro de la comunidad escolar en el desarrollo del documento que regirá como recurso para vigilar la sana convivencia escolar. Esto se apoya en la idea de que sujeto participativo interioriza, comprende y acepta mejor un proceso que aquel que se lleva a cabo mediante la imposición (Del Rey & Ortega, 2005; Lugo 2013). De esta forma, en la medida en que se involucra a los estudiantes en actividades o procesos similares a los que ocurren en las sociedades, podrían desarrollar las destrezas necesarias para cuando les toque desempeñar distintos roles dentro de la sociedad. Así pues, se reconoce la importancia del rol que juega cada integrante de la comunidad escolar en el desarrollo y establecimiento de normas escolares. En otras palabras, en estos países se aspira a exponer a los estudiantes, en edades tempranas, a situaciones tales como: participación en organizaciones, elecciones mediante votación, etc., con el fin de irlos preparando para su futura incorporación a la sociedad.

En lo que se refiere a la convivencia escolar, otra convergencia en las normativas de los cuatro países, se plantea que en ningún caso se tolerará el abuso de poder, la discriminación o cualquier otro tipo de manifestación de violencia hacia otro miembro de la comunidad escolar. En otras palabras, los sistemas educativos respaldan la libertad de expresión, el respeto por la diversidad (i.e., raza, género, religión), entre otros. Por ejemplo, las normativas que establece el personal de los Ministerios de Educación de España y Puerto Rico se especifica que los alumnos que

originen situaciones que atenten o amenacen de forma peligrosa a algún miembro de la comunidad escolar, deberá abrírseles un expediente que evidencie el evento de manera detallada.

En relación a lo que se denomina sanciones o amonestaciones, en las normativas de los cuatro países, se establece que deberán dictarse para un alumno que infrinja al menos una de las normas del centro escolar. También, coinciden en que de ninguna forma éstas deberán verse en relación al proceso educativo del estudiante, ratificándose, incluso, que deberá convertirse en un proceso formativo para los que se involucre en acciones en contra de las normas escolares. En efecto, en el sistema educativo argentino se vislumbra como un proceso cognitivo que lleve al estudiante a razonar, por ejemplo, la relación existente entre acción y consecuencia. Sin embargo, esto no significa que los casos que conlleven sanciones contundentes éstas no se utilicen.

De igual manera, en estos países se impide a cualquier centro escolar la imposición de sanciones o métodos para la solución de conflictos que no sean de conocimiento público en la comunidad escolar, ni que atenten contra la dignidad, la integridad física, psicológica o mental de cualquier miembro de la ésta. Así pues, si la situación abarca una sanción que afecte el tiempo académico, el sistema educativo deberá contar con otras alternativas educativas para que no se interrumpa su proceso de aprendizaje. En efecto, en los diferentes sistemas educativos se pretende que las medidas correctivas para subsanar una falta a la disciplina, se tenga como primer elemento el diálogo entre las partes seguido de un proceso reflexivo que brinde la oportunidad de aprender a convivir y respetar las diferencias de cada miembro de la comunidad escolar. De esta forma, se vislumbra el uso de medidas correctivas especiales que le brinde la oportunidad al alumno de desarrollar cierto grado de

conciencia respecto a su acción. Por ejemplo el alumno podría participar en servicios comunitarios, apoyo o colaboración en actividades del mismo centro, suspensión en la participación en equipos deportivos o clubes, entre otras.

Por otra parte, respecto a las sanciones, en los documentos normativos de los países se observa similitud en que los sistemas de amonestaciones deben ser graduales –según la recurrencia–, contextualizados de acuerdo a la situación que se suscite y ajustados a la falta que se cometa. En efecto, en todos los documentos que se revisaron, se presenta una variedad de sanciones y/o procedimientos para ocuparse de las sanciones, con el objetivo de trabajar cada caso según lo amerite. Por ejemplo, en los documentos normativos de Puerto Rico y México se incluyen categorías para clasificar los comportamientos inapropiados de alumnos y se hacen sugerencias de las sanciones o amonestaciones para trabajarlos.

De forma específica, se entiende que algunas situaciones requieren la intervención de otro profesional experto en un área en particular. Según se mencionó anteriormente la prioridad es atender las situaciones de una manera apropiada. En relación con esto, en las normativas de los Ministerios de Educación de Argentina, España y Puerto Rico se estipulan que cada centro tiene la responsabilidad de nombrar un Consejo Escolar, que deberá integrarse por representantes del grupo docente, familiares, alumnos y el director escolar. Respecto al Consejo Escolar, los documentos normativos, determinan que dentro de las principales funciones de sus miembros están: a) desarrollar, colaborar o revisar documentos normativos que se relacionen con la convivencia escolar, b) velar que se respeten las normas que se incluyan en los documentos normativos, c) asegurar que se cumplan los derechos y deberes de los estudiantes, d) regular que las sanciones que se impongan sean justas y

e) capacitar u orientar a los distintos miembros de la comunidad escolar en relación a la convivencia dentro del centro escolar. Asimismo, se especifica claramente que sólo las personas autorizadas (e.g., director escolar) podrán imponer las sanciones o amonestaciones a los alumnos que infrinjan las normas.

Finalmente, aunque se menciona de distintas formas, en todos los documentos normativos se expone que la razón principal para el desarrollo e implantación de normativas en relación a la convivencia escolar es garantizar escenarios educativos donde haya respeto por la diversidad, apertura al exponerse o escuchar opiniones individuales. En efecto, se pretende que se entienda que los centros educativos son "escenarios pilotos" de las sociedades, donde los alumnos se exponen tempranamente a situaciones futuras (i.e., relaciones interpersonales). De igual modo, el personal de los distintos Ministerios de Educación hace eco de las múltiples investigaciones donde se ha encontrado evidencia de la relación directa que existe entre los ambientes escolares y el desempeño académico de los alumnos (Álvarez et al., 2006; Trianes et al., 2006). Así pues, se afirma que si el personal que trabaja en los centros educativos cuenta con un ambiente sano y seguro, las actividades que se desarrollen en el interior de éstas tendrán un efecto positivo en sus integrantes (Trianes et al., 2006). Por ejemplo, esto se observa cuando se alude a que se podría lograr una mejoría en el aprendizaje de la comunidad estudiantil, en su ajuste psicológico y en su capacidad de afrontamiento, lo que a su vez redundaría en mejores comportamientos y relaciones entre alumnos. En consecuencia, los integrantes de la comunidad escolar podrían gozar de un bienestar personal, con un apropiado grado de estima propia, autoconcepto, empatía, sociabilidad, etc. (Trianes et al., 2006).

2.5.2. Divergencias entre las normativas

Respecto a las divergencias, puede mencionarse que el Ministerio de Educación Argentino cambió el tradicional régimen de disciplina por acuerdos escolares de convivencia. Esto implica, que se llevará al estudiantado a un proceso reflexivo en búsqueda de fortalecer o crear valores y no a la imposición de normas para controlar sus comportamientos. Como es de suponerse, esta iniciativa conlleva que cada uno de los implicados, sin importar el rol que desempeñen dentro de la comunidad escolar, participe activamente en la construcción y aprobación del documento. Contrario a esto, en España, en relación al desarrollo del documento de las normativas que regirán la convivencia escolar se incluye como parte de las responsabilidades de los miembros del Consejo Escolar. Por su parte, en México se llevó a cabo una labor similar por la Administración Federal de Servicios Educativos; en ésta se desarrolló el denominado *Marco para la Convivencia Escolar* con el propósito de asegurar un ambiente seguro y apropiado para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el Departamento de Educación de Puerto Rico se estableció que la persona a cargo de estos asuntos es el Secretario de Educación, quien tiene la responsabilidad de divulgar los diferentes documentos normativos, entre ellos el *Reglamento General de Estudiantes*. Dicho documento integra múltiples secciones, entre las que se destacan los derechos y deberes de los estudiantes y las normas y sanciones. Es necesario resaltar que ese documento normativo de Puerto Rico, es el único, de los cuatro que se revisaron, que incluye la participación o intervención a agencias externas (e.g., policía, bomberos), cuando se requiera, para atender apropiadamente alguna situación en el centro escolar. Por esto, llama la atención encontrar un

apartado para “normas” con gran detalle en aspectos tales como: uso de dispositivos electrónicos, portación de elementos ilegales, uso de Internet, etc. De la misma forma, resultar particular, que se destaque dentro del documento la clasificación de las faltas y cómo trabajar con ellas. Así pues, se clasifican las faltas como formales e informales, entendiéndose que las formales son las situaciones que involucran faltas graves y que, por tanto, trabajarán con ellas un personal específico desde el mismo Ministerio.

En lo referente a la comunicación, en todos los países se tiene como un elemento imprescindible entre los distintos miembros de la comunidad escolar. No obstante, la diferencia radica en qué rol desempeña la comunicación en cada uno de los sistemas. Por ejemplo, en Argentina se visualiza la comunicación entre las partes, desde el inicio del proceso de construcción de los acuerdos para la convivencia escolar. Por su parte, en Puerto Rico y México se percibe la comunicación como un aspecto importante al final del proceso, es decir, al momento de divulgar el documento entre los que de una u otra forma les atañe. En efecto, se expone que este paso es de suma importancia. Además, se manifiesta que el éxito de la implementación del documento normativo dependerá de la buena gestión de la divulgación entre los estudiantes, docentes, familiares, administradores, etc.

Por último, en todos los países se provee autonomía al personal de los centros para que desarrollen sus documentos normativos, siempre que se tenga en cuenta los documentos generales del sistema educativo central. De igual forma, se requiere que luego de desarrollar los escritos, éstos se presenten al personal encargado en el Ministerio de Educación para evidenciar el proceso. No obstante, particularmente el sistema educativo argentino, en su documento normativo se incluye la evaluación anual de los acuerdos para la convivencia escolar y la práctica de los Consejos

Escolares, porque se tiene la idea de que la comunidad escolar es cambiante y, por tanto, se deberá tener el grado de flexibilidad necesario para adaptarse a las características de cada población. En la misma línea, en el documento normativo de convivencia del Ministerio de Educación Español se plantea que es igual de importante que los alumnos desarrollen destrezas de convivencia en sociedad como conocimientos académicos, porque éstos le permitirán integrarse a la sociedad como sujetos productivos.

CAPÍTULO II

TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y SOCIALES: UNA MIRADA PARA EL ANÁLISIS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1. La teoría del aprendizaje social de Bandura

1.1. Precedentes de la teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977) se basa en la teoría conductista de Skinner. No obstante, Bandura incorpora al modelo variables cognoscitivas internas que median entre el estímulo y la respuesta, por tanto su enfoque se reconoce como cognoscitivo-conductual (Schultz, 2009). Los estudios de la teoría del aprendizaje social de Bandura, se dirigen a investigar cómo los seres humanos interactúan entre sí para crear o modificar la conducta. Todos ellos enmarcados en un contexto social, mostrando desacuerdo con los experimentos en seres humanos que carecen de interacción social por estar alejados de la realidad.

A pesar de que ambos investigadores observaron conductas, la diferencia está en que los experimentos de Bandura se incluyeron seres humanos mientras que en los de Skinner se utilizaron animales, encontrando que la conducta se aprende y que los refuerzos son importantes en dicho proceso. De igual manera, se observó que la eficacia de los refuerzos podía determinarse por la carencia o abundancia que el individuo tenga a ellos. Por ejemplo, la conducta de un individuo puede variar radicalmente si se le ofrece un refuerzo del que se le ha estado privado durante algún tiempo (Bandura & Walters, 1963/1985). Bandura (1977), reconoció que el reforzamiento facilita gran parte del proceso de aprendizaje, pero insistió en que las conductas pueden aprenderse sin recibir refuerzos directos; en síntesis, declaró que la conducta se aprende. De igual forma, Bandura expuso que un comportamiento particular no sólo depende de características individuales de la persona, sino que,

también, involucra elementos como tiempo, roles sociales, entre otros (Bandura, 1977).

1.2. Fundamentos de la teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social se fundamenta en el aprendizaje por observación o modelado, es decir, que observar conductas ajenas y sus consecuencias influye significativamente en el proceso de aprendizaje (Bandura, 1977). No obstante, debe señalarse que el autor estableció gran importancia a los procesos mentales (i.e., cognitivos) que median al momento de repetir alguna conducta o acción, ya que desde su perspectiva, el aprendizaje por observación no implica replicar exactamente lo que se observa, sino que existen procesos cognoscitivos que permiten enjuiciar y decidir conscientemente cómo comportarnos. Igualmente, Bandura explicó que los comportamientos individuales se influencian altamente por las interacciones con los demás. Todo esto, puede observarse en el título que distingue su teoría: Aprendizaje (cognición) Social (interacción) (Bandura, 1973).

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, la influencia del refuerzo en el aprendizaje no tiene que ser de manera directa, a lo que Bandura denominó reforzamiento vicario. Así pues, la conducta humana podría basarse en la obtención de un esquema de acción, a partir de uno o varios modelos, por medio de su observación y las consecuencias de la misma, generalmente de modelos contradictorios (Garrido, Herrero, & Masip, 2004). En efecto, el proceso de aprendizaje mediante la observación y el reforzamiento vicario parten del supuesto que debe preverse y conocerse las consecuencias de los actos que se observan, sin necesidad de haberlos experimentado personalmente. Esto hace ver el contraste con la teoría que propuso de Skinner de una relación directa entre estímulo y respuesta (i.e., conducta y refuerzo). Pues, para Bandura existía un proceso cognoscitivo que

intercede entre ellos. De igual forma, debe mencionarse que los hallazgos en torno a la agresividad en niños y adolescentes son producto de la casualidad, ya que durante sus investigaciones se enfocó en el proceso de aprendizaje vicario y los procesos psicológicos que determinan la conducta.

1.3. La teoría del aprendizaje social y los procesos cognitivos que influyen en la conducta y el comportamiento del ser humano

De acuerdo con la propuesta de Bandura, las intervenciones psicológicas deben dirigirse a generar en los individuos juicios personales de sus capacidades. Implantar la autoeficiencia debe ser la finalidad básica de tal intervención, entendiéndose la misma como la modificación de la percepción personal acerca de la propia capacidad. En efecto, para este autor, es indispensable hacer énfasis en "…el papel que juegan los procesos cognitivos en la capacidad de las personas para construir la realidad, regular la conducta y actuar en un sentido determinado" (Bandura, 1986, como se citó en Prieto, 2009).

Asimismo, Bandura indicó cómo los comportamientos dependen de las condiciones personales y de los ambientes o contextos y de su continua reciprocidad. Sin embargo, al mismo tiempo los comportamientos se afectan por otros factores, a lo cual denominó *determinismo*, puesto que la mayoría de éstos, en los humanos, se dan por la mediación de factores que operan en interacción. En relación con esta idea, Bandura introdujo el concepto *agencia personal*, que se entiende como la capacidad para tomar y mantener control sobre la misma realidad: la acción y la calidad de la vida personal. En otras palabras, significa ejercer control sobre uno mismo. Así pues, esta capacidad de agencia personal, al mismo tiempo, ubicaría a las personas como

productos y productores de su personalidad, de su conducta y del ambiente en el cual se desenvuelven. Respecto a este asunto, Prieto (2009) afirmó lo siguiente:

> Elegir un curso de acción determinado entre varias alternativas posibles no depende exclusivamente de determinantes contextuales, sino también del pensamiento reflexivo, que capacita a las personas para considerar diversas alternativas, para anticipar posibles resultados y para evaluar su propia capacidad para llevar a cabo las acciones consideradas. (p. 68).

También, el concepto agencia se refiere al hecho de actuar intencionadamente, entendiéndose por intención la representación de un curso de acción que va a realizarse en el futuro (Bandura & Walters, 2002). Esto se aplica cuando se tiene en cuenta que las acciones que pretenden servir a determinado propósito puedan hacer que sucedan cosas muy diferentes. Así, iniciar acciones para alcanzar determinados resultados es clave para la *agencia personal*.

En la teoría cognitiva se distinguen diferentes tipos de agencia, la *personal*, la *proxy* y la *colectiva*. Respecto a la, *agencia proxy*, Bandura explicó que es un tipo de agencia que se da por mediación social, donde las personas delegan en otras para acceder a determinados recursos, conocimientos, etc. y así, obtener los resultados que desean. Como es de esperarse, este tipo de agencia se fortalece con la relación del sistema social amplio y los logros dependen, en gran medida, de esfuerzos conjuntos de la *agencia colectiva* (Bandura, 1997). De esta forma, las creencias que compartan los individuos en torno a su eficiencia colectiva para alcanzar los resultados, constituyen un elemento fundamental, sobresaliendo las dinámicas interactivas y las que se coordinan entre los grupos. En consecuencia, puede decirse que, en todo tipo de agencia, resultan esenciales las creencias de autoeficiencia que tengan las partes, en relación también con la confianza en sus capacidades para poder llevar a cabo sus

objetivos, ya que podrían definir los cursos de acción o secuencias de acontecimientos que se lleven a cabo en determinados momentos y situaciones.

Así pues, Bandura (1986), como se citó en Prieto (2009), indicó que los mecanismos de *agencia personal* facilitan que las personas puedan alcanzar lo que desean, guiándose por sus procesos cognitivos, a través de autorrefuerzos y seleccionando y construyendo entornos que se ajusten a sus propósitos. Este aspecto permite evidenciar cómo a mayor nivel de previsión, competencia frente a la acción y autocontrol, será mejor el éxito y el resultado que se alcance, lo que demuestra que las personas pueden influir en sus pensamientos y acciones.

Por otro lado, el experimento de Bandura acerca de las fobias, puede ayudar a visualizar lo que se plantea en relación a la *agencia personal* y la autoeficiencia, ya que en él se observa la mejora en el autoconcepto y la autoestima del ser humano. En este contexto, su experimento más reconocido se dirigió a la fobia a las serpientes. El mismo consistió en que un grupo de adultos vieran una película en la cual un grupo de niños, adolescentes y adultos creaban contactos cada vez más cercanos con estos reptiles. Los individuos con herpetofobia (i.e., fobia a los reptiles) podían detener la película si las escenas les resultaban demasiado fuertes. No obstante, se observó cómo poco a poco, según transcurría el tiempo, en los resultados se demostró que los sujetos lograron vencer su miedo a estos animales. La correspondencia que encontró Bandura (1977), entre el vencimiento de un temor y/o fobia y sus estudios, radicó en que la eliminación de ellas puede ampliar el entorno de la persona, así como mejorar su autoeficacia. En otras palabras, las fobias y los temores limitan la vida e impiden que las personas crean en su capacidad para enfrentar situaciones de miedo conocidas e incluso desconocidas.

1.4. El determinismo recíproco y las capacidades básicas personales

Bandura (1977) se posicionó en que el ser humano controla su conducta, en una mezcla de sus procesos cognoscitivos y el entorno social que lo rodea. Esto lo denominó como *determinismo recíproco*. En efecto, Bandura afirmó que "…las personas no son objetos indefensos controlados por factores ambientales ni tampoco agentes libres de decidir lo que desean. Cada individuo y su entorno se determinan entre sí de manera recíproca" (p.7). Para esto, las capacidades básicas del ser humano resultan decisivas, pues le permiten a las personas influir, actuar y regular su conducta en determinado contexto situacional y ambiental. De tal forma, las influencias recíprocas se basan en cinco capacidades básicas del ser humano que le permiten ejercer control y autorregulación sobre sí mismo y su conducta: a) *capacidad simbólica*, b) *capacidad de anticipación*, c) *capacidad de aprendizaje vicario*, d) *capacidad de autorregulación* y e) *capacidad de autorreflexión*.

Para explicar la *capacidad simbólica* Bandura (1977) mencionó el valor de los símbolos como vehículo fundamental del pensamiento humano y la capacidad simbólica como un mecanismo para almacenar y manejar la información necesaria para guiar comportamientos futuros y modelar las conductas que se observan (Prieto, 2009). Es a partir de estos símbolos que pueden construirse, procesarse y reflexionarse las experiencias y los comportamientos. También, pueden adquirirse nuevos conocimientos y maneras para asumir y enfrentar las situaciones cotidianas, dando un significado a los acontecimientos y ubicándolos en el contexto personal de vida.

Ante este asunto específico, debe hacerse referencia a uno de los experimentos más reconocidos de Bandura, el denominado *Estudio con el muñeco Bobo* (Bandura, 1977). En dicho experimento el investigador examinó el modelamiento y cómo

mediante éste puede adquirirse, fortalecerse o debilitarse acciones que no se ha exhibido antes. En la demostración clásica de este experimento se utilizó un muñeco inflable de entre 1 y 1.20 m de altura, dos grupos de niños (i.e., experimental y control), en edad preescolar y un adulto modelo. El experimento consistió en que el grupo de niños del grupo experimental observaran, ya fuera en vivo o televisión, cómo el adulto golpeaba e insultaba al muñeco, mientras que el grupo control no lo haría. Luego, se dejó a los dos grupos de niños a solas en un cuarto de juegos con el muñeco y se observó cómo los niños del grupo experimental modelaron la conducta conforme a lo que habían presenciado. Finalmente, se comparó la conducta de ambos grupos niños encontrando que los niños del grupo experimental mostraron el doble de conducta agresiva que los niños del grupo control.

Como consecuencia, puede afirmarse que en la infancia el modelamiento se limita a reproducción inmediata (Bandura, 1977). En otras palabras, los niños no cuentan con las capacidades cognoscitivas necesarias para reflexionar en torno a las conductas, acudiendo a los recuerdos de modelos antes observados para reproducirlos, extendiéndose esto hasta los dos años de edad aproximadamente. Este proceso va progresando gradualmente con el transcurso de los años y, ciertamente, avanza con mayor rapidez con algunos incentivos (Bandura, 1977). Para este autor, los prototipos que se siguen son otro elemento que juega un rol importante en el proceso de modelaje. En efecto, en edades tempranas los primeros modelos son los familiares (e.g., padres, hermanos), cambiando proporcionalmente a medida que van ampliándose los círculos en los que participa el niño (e.g., escuela, amigos).

En cuanto a la *capacidad de anticipación,* según Bandura (como se citó en Prieto, 2009) se da no sólo cuando las personas reaccionan inmediatamente al entorno

mediante el procesamiento simbólico de lo que perciben, sino también regulando su conducta futura gracias a la capacidad de anticipación. En este momento, toma especial intervención la planificación cognitiva, es decir, la capacidad de evaluar y plantear posibles escenarios, planes de acción y las eventuales consecuencias que tendrían para la realidad específica. Así pues, esto puede verse reflejado en las características del observador aprendiz. La teoría social cognitiva menciona que individuos con poca seguridad y baja autoestima serán más propensos a imitar modelos que las personas con alta seguridad y autoestima (Bandura, 1977). De igual forma, se indica que si se establecen recompensas interesantes por imitar una conducta particular, la probabilidad de imitar el modelo aumentará considerablemente. Para explorarlo, Bandura (como se citó en Schultz, 2009) experimentó con dos grupos de niños, exponiendo a ambos a que observaran cómo un adulto agredía el muñeco Bobo. La diferencia radicó en que un grupo de niños vio cómo el adulto recibió elogios y premios por la conducta, mientras que los otros niños presenciaron cómo el adulto recibió castigos. Al compararse los resultados, se encontró que el último grupo de niños mostró menos conductas agresivas que los niños del primer grupo. De igual forma, puede destacarse que el modelo a imitar puede poseer características (e.g., cantante popular, jugador de futbol), que lo hacen más atractivo a los ojos de ciertos observadores.

Así pues, a través del experimento anterior se destacó el contexto en el que se da el autorrefuerzo como otra característica presente en la construcción de la conducta. De esta forma, pueden establecerse normas personales de conducta y logro, frente a las cuales se ofrece una recompensa cuando se cumplen (que puede ser tangible o emocional) y un castigo cuando no se logran. Por tanto, se requiere reforzar en el estudiantado su agencia, para que le permita tener poder sobre sí y ganar

confianza. Es decir, que entiendan que cada uno tiene la capacidad necesaria para conseguir lo que se propone y para responder a las situaciones de la cotidianidad de la manera que decida, desde referentes y posturas propias. Respecto a esto, en los centros escolares debe tenerse la labor de considerar estrategias de autorrefuerzo a las conductas relacionales que fomenten la capacidad de *agencia personal*. Para avanzar en el fortalecimiento de la *agencia personal* desde la autoeficacia, se cuenta con cuatro fuentes primarias de información: a) desempeño previo, b) experiencias vicarias, c) persuasión verbal y d) activación fisiológica y psicológica (Bandura, 1977).

En lo que se refiere a la *capacidad de aprendizaje vicario*, puede decirse que ésta permite el aprendizaje de formas para actuar o comportarse a partir de la codificación simbólica de aquello que se observa. El postulado fundamental de este aprendizaje reside en la capacidad de aprender, no solamente desde la propia experiencia, sino desde las experiencias que se perciban y observen de otros y las consecuencias que éstas traen a la vida. En esto intervienen cuatro tipos de procesos: a) *atención*, b) *retención*, c) *reproducción* y d) *motivación*.

- *Atención* a la conducta modelada depende en gran medida de las capacidades perceptuales y cognoscitivas del observador (Bandura, 1977). Si se pretende reproducir la conducta de un modelo, es necesario recordar elementos importantes del mismo (i.e., guardados en la memoria a través de imágenes mentales). Estos procesos de representaciones mentales se consideran de carácter cognoscitivo. Por ejemplo, la atención del observador puede verse deteriorada si el mismo se encuentra enfermo, soñoliento, nervioso, etc. Por el contrario, algunos elementos de atracción para el individuo, como son los colores, ayudarán a mantener su atención.

- *Retención* de información mediante nuestro sistema interno, puede realizarse de dos formas: mediante representación de imágenes visuales o de forma verbal (Bandura, 1977). La representación de imágenes visuales consiste en observar la conducta del modelo para luego imitarla en una próxima ocasión. La forma verbal, por su parte, implica la codificación verbal de la conducta que se observa (Bandura 1977).
- Por ejemplo, mientras se observa alguna conducta, se describe mentalmente, luego estas descripciones se convierten en recordatorios para reproducirla en el futuro. Subsecuente a la retención, se llevan a cabo el proceso de *reproducción* o práctica. El mismo implica que se convierta la información en acción que se almacenó en representaciones de imágenes y símbolos verbales.
- Finalmente, Bandura (1977), mencionó la importancia de la *motivación* dentro de la teoría del aprendizaje social, ya que por mayor atención que se preste a la observación, por muy buena retentiva que se tenga o por mucha habilidad que se posea para realizar cierta tarea, ésta no podrá realizarse si no se cuenta con una *motivación* real. Asimismo, se menciona que contar con estímulos (i.e., recompensas o castigos), no sólo ayuda a mejorar y agilizar el progreso de la observación a la reproducción de la acción, sino que permite maximizar los procesos de atención y retención (Bandura, 1977). No obstante, Bandura aclaró que, además de los refuerzos, existen otros factores, tales como sonidos, videos, etc., que capturaran la atención y la retención facilitando el proceso de aprendizaje.

A partir de estos planteamientos, Bandura (1977) introdujo el concepto de *reciprocidad tríadica*, que no es otra cosa que la interacción entre procesos cognoscitivos del individuo (i.e., atención, retención y reproducción), variables de

entorno social y conducta. Un ejemplo práctico del aprendizaje por observación podría ser: ver e interpretar los efectos de distintas acciones, decidir cuál de ellos resultaría más apropiado a una situación concreta y codificar. Luego, se previenen consecuencias para así elegir y reproducir la conducta, obtener refuerzos o evitar castigos.

Así pues, la teoría social cognitiva otorga cierto grado de importancia a la *capacidad de autorregulación*, puesto que son los mecanismos que le permiten a la persona controlar y modificar su conducta, dependiendo de las habilidades de autoobservación y autoevaluación y de los juicios personales que se hacen acerca de sí mismas. Es decir, que se facilita la apreciación de la conducta desde sí mismo (*self*).

Desde esta explicación, se argumenta que la conducta misma deberá responder a los juicios, valores y criterios personales y no a las demandas de otros. En conclusión, la *capacidad de autorreflexión*, permite a las personas pensar y analizar acerca de sus experiencias, procesos de pensamiento y, por consiguiente, generar nuevos conocimientos sobre sí mismas y su entorno. Por esto, Bandura (1986) (como se citó en Prieto, 2009) sostuvo que, mediante la reflexión, las personas dan sentido a sus experiencias, analizando sus cogniciones y creencias e integrándolas al proceso de autoevaluación y, a la vista de todo ello, modifican su pensamiento y conducta.

1.5. Contribuciones de la teoría del aprendizaje social para pensar en la convivencia escolar

En una investigación que realizó Bandura junto a McDonald en 1963, se profundizó en el uso del modelaje para establecer que éste puede cambiar los criterios por los que se juzgan la moralidad de determinadas acciones y que una vez se modifican estos criterios, permanecen en el tiempo después que desaparece el modelo.

En la investigación, se concluyó que el modelaje modifica los estándares de los enjuiciamientos morales de los niños y no el refuerzo. En términos generales, las contribuciones de esta investigación han sido de gran importancia en el campo de psicología. Por ejemplo, Garrido, Herrero y Masip (2004), expresaron que las influencias del modelaje y del refuerzo trabajan al mismo tiempo durante el aprendizaje social de la vida cotidiana, especialmente en conductas agresivas Así pues, señalaron que Bandura apostó al entendimiento de los procesos psicológicos presentes en el aprendizaje de conductas delictivas, permitiendo conocer cuáles son las características de dichos procesos y facilitando la modificación de ellas.

Asimismo, la teoría del aprendizaje social tiene implícita una definición de agresión, donde establece que toda conducta intencionada para provocar un daño, ya sea físico o psicológico, a una persona o alguna propiedad, puede considerarse como agresión. Ahora bien, se podría llegar a pensar cómo evaluar el grado de la conducta para que se determine como agresiva, a lo que Bandura y Ribes (1980) respondieron que deben definirse por los juicios sociales y medidos por factores, como la edad, la cultura, entre otros.

De igual forma, esta teoría explica el funcionamiento psicológico humano, por tanto la conducta, como el resultado de la reciprocidad continua, y en ambas direcciones, entre el individuo y el medio ambiente en el que convive. Igualmente, se reconoce la intervención de factores biológicos o genéticos en el modo de comportamiento del ser humano (Bandura, 1977). De esta forma, la estructura biológica humana permitiría que las representaciones de agresividad que el individuo exteriorice se aprendan o tengan mayor o menor progreso (Bandura & Ribes, 1980). Dicho de otra manera, en la teoría del aprendizaje social se considera que la

agresividad no es innata, sino que se desarrolla a través de la influencia que el contexto sociocultural realice sobre el individuo (Bandura, 1975).

En relación con esto, los contextos que se consideran como de mayor influencia en el aprendizaje social son: el entorno familiar, las influencias subculturales y el modelaje simbólico. Así pues, la familia ocupa el primer lugar, debido a que, en su etapa de infancia, el individuo copia muchas de las conductas y según expertos en investigación conductual, perduran en las demás etapas de su vida (Calvo, 07; Olweus, 1980, como se citó en Fernández, 1999; Pérez & Gázquez, 2010). También, se destaca el modelaje simbólico mediante la televisión, porque los patrones de respuesta que se transmiten a través de este medio, de manera gráfica o verbal, pueden ser de tanta influencia en el aprendizaje como los que presentan mediante demostraciones sociales (Bandura & Walter, 1982).

En lo que se refiere a las conductas agresivas, éstas se controlan, en gran medida, por las consecuencias. Respecto a esta idea, Bandura (1973) afirmó que si se logran desarrollar mecanismos de consecuencias de forma efectiva y consistente, las conductas agresivas podían modificarse. La agresión puede tener diferentes perspectivas, dependiendo desde qué ángulo una persona la observe. Por tanto, los patrones de refuerzo o de castigo pueden alterarse según las circunstancias particulares de cada situación, generando grandes inconvenientes al momento de juzgar (e.g., una agresión por comparación ventajosa, una justificación de la agresión, un desplazamiento o mediación de la responsabilidad, una atribución de la culpa a la víctima e incluso una desensibilización graduada ante las situaciones).

Por otra parte, la teoría social cognitiva aborda la noción del *self* y lo descompone en dos tipos de capacidades: a) la autorreflexión y b) la capacidad de

influirse a sí mismo, por lo que las personas pueden observarse tanto como agentes como objetos. Respecto a este asunto, Prieto (2009) afirmó lo siguiente:

> Uno es tanto más agente, cuantos más mapas reflexiona acerca de sus propias experiencias y ejerce influencia sobre sí mismo como cuando ejecuta los cursos de acción. En este caso se funde la doble naturaleza del "self": las personas son agentes cuando actúan sobre el entorno pero objetos cuando reflexionan y actúan sobre sí mismos. (p. 75).

De esta manera, el análisis de cómo operan los diferentes factores conjuntamente para contribuir a la adaptación y cambio permiten tener una visión integral del *self* (Bandura, 1997, como se citó en Prieto, 2009).

Desde esta perspectiva, en los centros escolares es clave valorar la construcción cognitiva que va haciendo la comunidad estudiantil de sus realidades de convivencia y de las formas de relacionarse. Luego, tendría que pasarse a analizar cómo a partir de los esquemas que se desarrollen se recrean imaginarios que influyen en su actuación cotidiana, en su capacidad de autorregulación y en el pensamiento reflexivo que puedan tener acerca de sus situaciones. De esta forma, tal vez, podría llegarse a entender que el funcionamiento personal es producto de la interacción dinámica entre elementos personales, conductuales y del ambiente, que permiten interpretar lo que suceda y actuar en relación con ello. A raíz de los planteamientos anteriores, la reflexión se centra en el estudio de la convivencia escolar como un campo que exige procesos de reflexión permanente en la comunidad escolar, con el fin de llevarles a plantear posturas personales acerca de sus formas para relacionarse y cómo éstas aportan al vivir con los otros en el contexto del centro escolar. En efecto, la reflexión acerca de sus experiencias y acciones en los centros escolares podría determinar las futuras actuaciones, la capacidad de influir en sus pensamientos, el ser

capaces de realizar acciones para tomar el control de las situaciones y conseguir que se modifique el entorno relacional. Es importante expresar que "el nivel de motivación de las personas, sus estados afectivos y sus conductas responden en mayor grado a lo que creen, que a lo que es objetivamente cierto" (Bandura, 1997, p. 2). Por ello las percepciones y concepciones que se tienen acerca de la convivencia escolar y que circulan en la cotidianidad, al igual que las significaciones y lenguajes que los adultos y los medios utilizan para referirse a las situaciones del acontecer escolar y de manera especial de los escolares, pueden influir de manera determinante en los comportamientos y conductas en el interior de los centros escolares. Según Bandura (1997), existe una mayor facilidad en predecir los logros y las situaciones a partir de las creencias de eficiencia percibida, que tomando como referencia los logros de momentos anteriores. Por tanto las creencias y la realidad no suelen coincidir en su totalidad.

Así pues, para la medición o el análisis de la autoeficiencia Bandura (como se citó en Prieto, 2009) planteó la necesidad de evaluar de manera detallada tres dimensiones: a) la magnitud en referencia al grado de dificultad de la tarea que una persona cree que es capaz de afrontar, b) la fuerza que se relaciona al juicio personal frente a la tarea, como tal y c) la generalidad que se relaciona con el sentimiento de autoeficiencia (i.e., las creencias). Por lo tanto, la autoeficiencia resultará un elemento determinante frente a la motivación, el esfuerzo, el periodo de tiempo y las formas como las personas asumen y afrontan las dificultades que se presenten en sus situaciones y relaciones particulares. En efecto, la autoeficiencia influye en los patrones de pensamiento y en las relaciones emocionales de los individuos, generando seguridad e interés en sus actividades o ansiedad, estrés y situaciones de violencias

cuando se tiene una visión reducida y poco flexible de su autoeficiencia. Además de las expectativas y creencias de autoeficiencia, es necesario el reconocimiento de capacidades, conocimientos y destrezas que les permitan a las personas identificar cómo responder en diversas situaciones. En el caso de los centros escolares, se requiere fortalecer la autoeficiencia personal con el propósito de que se generen canales para la comunicación, estrategias para el manejo de las relaciones con los otros el interior del centro y reconocimiento de las realidades y situaciones de violencias presentes en los contextos sociales de los cuales vienen los escolares y su influencia en los patrones de comportamiento escolar.

La relación evidente entre la autoeficiencia y la acción se afecta por otros factores de tipo externos, como las temporalidades y las experiencias personales previas, las cuales también influyen en las creencias de la eficiencia personal. Bandura (1977) señaló que un sentimiento consolidado de autoeficiencia es producto del tiempo y de múltiples experiencias que viven las personas y que este escenario puede llevarlas a generar gran resistencia a los cambios o una conducta flexible. Sin embargo, es importante resaltar que las creencias y percepciones acerca de la autoeficiencia y la agencia personal son susceptibles a transformaciones a partir de otras experiencias que impacten la vida de las personas y les permitan construir nuevos referentes. En el caso concreto de los centros escolares, especialmente en las relaciones interpersonales, debe tenerse en cuenta el respeto de los derechos humanos, el reconocimiento de la otredad y la posibilidad de la construcción conjunta y dialogística.

Como consecuencia, estos cambios en la manera de percibir nuestra *agencia personal* y las formas para relacionarnos, se mediarán por las motivaciones personales que se generan de igual manera a nivel cognitivo y que facilitan a las personas guiar

sus conductas frente a situaciones determinadas. Por tal razón, podría percibirse que en los centros escolares se desarrolla una relación entre los procesos de *agencia personal* del estudiantado y sus interacciones. De igual forma, deben incluirse elementos en relación a la edad y a las etapas de desarrollo vital por la que atraviesan los escolares, en las cuales los niveles de *agencia personal* se encuentran en formación y requieran la mediación de adultos. Pues, éstos podrían facilitar la identificación de puntos de referencia frente a lo contextual y ambiental, contribuyendo al autocontrol de las acciones. Por toda esta relación recíproca existente entre las personas y su ambiente, el *determinismo* se opone a la consideración de las personas como marionetas de fuerza externa y otorga un valor significativo a la posibilidad propia para ejercer cierto control sobre sus vidas.

De esta forma, un rol trascendental de los procesos en el trabajo escolar en torno a la convivencia, debería abordar la movilización de las motivaciones personales y las construcciones emocionales que inciden en las creencias y metas de la comunidad estudiantil. En la misma línea de pensamiento, la interpretación que hacen las personas de determinados factores personales y de su contexto influye decisivamente en los efectos que pueda alcanzar a partir de sus actuaciones. Respecto a este asunto, Bandura (como se citó en Prieto, 2009) introdujo el concepto de *pensamiento autorreferente*, que se relaciona con la evaluación que cada sujeto hace de sus capacidades y de cómo éste determine no sólo el esfuerzo y la posibilidad de conseguir ciertos objetivos, sino también la aparición de reacciones emocionales que acompañan sus acciones. Asimismo, intervienen la autoestima, que implica un juicio acerca de la propia valía, y el autoconcepto, que se refiere al conocimiento y la percepción que tiene la persona acerca de sí misma en situaciones de logro. Todos

estos factores influyen en las maneras para interactuar del estudiantado y al mismo tiempo van significando su experiencia de vida. Es importante mencionar que el autoconcepto, la autoestima y la autoeficiencia implican una valoración subjetiva.

En el caso del autoconcepto, es importante considerar las reacciones afectivas de las personas en torno a sus percepciones acerca del *self* y sus actuaciones, cobrando especial interés la significación que el estudiantado presenta acerca de los conflictos y de la convivencia escolar. Respecto a este asunto, cabe mencionar que la autoestima se influye por los juicios de tipo social y cultural, sobre todo por los estereotipos culturales. Es así, cómo la valoración subjetiva que hace cada estudiante de su autoestima, y que determina su forma de convivir con otros, conlleva una mediación por los cuestionamientos de clase, la etnia, la orientación sexual, la identidad de género, las características físicas, la religión y por las demás variables de orden diferencial que inciden en la manera de ser e interactuar con los otros.

Así pues, la convivencia escolar se enfrenta a situaciones de discriminación, exclusión e inequidad, que están presentes en las valoraciones culturales que se hace de ciertos grupos sociales y que determinan los modos y rituales a partir de los cuales se construye el día a día en los centros escolares. Por tanto, la mediación del profesorado deberá ligarse a las reflexiones y a la reconfiguración de las valoraciones subjetivas del estudiantado acerca de sí mismo y de los otros, derrocando los prejuicios que pueden generar mayor deterioro de las relaciones de convivencia. Esta labor docente podría verse reflejada en el fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto del estudiantado y facilitando una identificación y seguridad frente a sus características y rasgos personales, ya sean físicos o socio culturales, lo cual les permita establecer un lugar de control interno frente a sus posturas, actuaciones, formas de resolver situaciones, entre otros.

Frente a los condicionamientos sociales y culturales que circulan en el currículo explícito y oculto de los centros escolares, las normas y reglas para la interacción, denomínese acuerdos, pactos o manuales de convivencia, entran a desempeñar un rol fundamental, en la medida que establecen parámetros para la interacción y referentes, desde los cuales se refuerza el autoconcepto y la construcción de la autoeficiencia colectiva. De esta forma, el personal escolar contará con la evidencia de aquello que el ambiente escolar espera del comportamiento del estudiantado, a la vez que promueve una mirada respetuosa de los derechos humanos y la diversidad, en especial de aquellos estudiantes que forman parte de grupos hacia los cuales se mantienen situaciones de discriminación y exclusión, apoyando las construcciones de autoestima de todo el estudiantado. La observación y las representaciones simbólicas que el estudiantado acumula en el ambiente escolar a partir de los diálogos, discursos, espacios compartidos, actividades propuestas, formas para la intervención frente a determinadas conductas, están brindando una información detallada de las formas para vivir juntos, tanto en la institución como en otros ámbitos sociales. Por ello, la mediación docente, desde el manual de convivencia hasta las situaciones que implican afectación a la vivencia compartida, es clave para la comunidad estudiantil.

2. El desarrollo humano: Una lectura en clave del Modelo Ecológico

2.1. Perspectiva general del Modelo Ecológico

En el *Modelo Ecológico* se concibe el desarrollo humano desde una concepción cambiante que tiene una persona del ambiente y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener y modificar sus propiedades (Bronfenbrenner, 1987). En esta noción del desarrollo, es importante el

lugar que se le asigna a cada uno de los entornos en los cuales se transita y actúa durante la vida y a la capacidad creciente de las personas para modificar sus realidades de acuerdo a los requisitos y aspiraciones, lo que para la perspectiva ecológica se considera como la máxima expresión del desarrollo. En relación con esto, Bronfenbrenner (1987) mencionó lo siguiente:

> …la construcción de la realidad puede hacerse visible a partir de patrones de actividad, que se expresan tanto en conducta no verbal, como verbal. De esta forma, las diferentes prácticas, actividades, roles y relaciones de la persona, estos tres últimos factores constituyen lo que se conoce como elementos del microsistema. (p. 30).

La postura concreta de este modelo teórico es el desarrollo humano dentro de un contexto particular. Para la ecología del desarrollo humano es necesario reconocer tanto el medio físico, como el social, analizando los factores biológicos, psicológicos y sociales que inciden para la construcción de la vida de las personas, sus interacciones y formas de actuar. En este orden de ideas, el desarrollo interno de los comportamientos puede influenciarse por sentimientos, emociones, actitudes, valores, etc. Por lo tanto, el desarrollo humano depende, en gran medida, de la interacción de los individuos, sus sistemas y las relaciones que se crean entre ellos. Asimismo, Monreal y Guitart (2012) señalaron que es ineludible estudiar el desarrollo humano dentro del contexto real en el que se vive. Por ejemplo, cuando un grupo de individuos comparte espacio, experiencias, etc. durante un tiempo determinado, desarrollaran comportamientos y características similares. De esta forma, el individuo aprenderá valores y destrezas que luego utilizará en su inserción social. Sin embargo, en el caso específico de la investigación social, Bronfenbrenner (1987) mencionó: “Es preciso destacar que no es necesario, ni posible cumplir todos los criterios para la

investigación ecológica en una sola investigación, si el investigador reconoce que condiciones se cumplen y cuáles no, puede obtenerse una información científica útil" (p. 33).

Así pues, en el *Modelo Ecológico* de Brofenbrenner, se subraya la importancia del desarrollo humano considerándose los distintos escenarios en los que se participa a lo largo de su vida, sin olvidar ni restarle importancia a las personas con que comparten dichos contextos, que de una u otra forma influyen en este proceso. La teoría de Brofenbrenner se basa en el estudio sistémico de los contextos sociales tanto a nivel micro como macro (Rivera, 2011). Según las palabras del mismo Brofenbrenner (1987), se observa lo siguiente:

> La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (p. 40).

Por consiguiente, proponer el *Modelo Ecológico* como referente para la reflexión en esta parte teórica de la tesis doctoral, permite ubicar la sociedad y las relaciones que en ésta acontecen como un entramado o conjunto de estructuras en serie que influyen en el desarrollo y cotidianidad de los seres humanos, dando significado a sus vivencias, las maneras de actuar y responder a las situaciones del contexto. En este sentido, el modelo plantea una concepción teórica del ambiente que se presenta como algo que va más allá de la conducta de los individuos y que influye

en los sistemas funcionales, tanto dentro como entre entornos; sistemas que también pueden modificarse y expandirse (Bronfenbrenner, 1987).

De esta forma, el ambiente ecológico se concibe como algo que se extiende más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona en desarrollo. En este sentido, se atribuye importancia tanto a las conexiones entre las personas presentes en un contexto determinado como a sus vínculos, interacciones y conexiones con la naturaleza de manera directa o indirecta, denominándose a esto como el *microsistema*. Asimismo el modelo propone vínculos entre los diferentes entornos en los cuales intervienen las personas y los denomina *mesosistemas*. En contraposición, a otros entornos que influyen en el desarrollo, pero que no se participa en ellos activamente, se les llama como *exosistemas*. Todos estos sistemas se influyen y permean por aquello que se vive o experimenta en la cultura y la subcultura. A éstos, se le conoce como *macrosistemas*.

Tanto en el *microsistema*, como en el *mesosistema* y el *exosistema* se consolidan escenarios de aprendizaje y desarrollo e igualmente se influyen por lo que suceda en el *macrosistema*. Es por ello que, desde la perspectiva de la investigación, se destaca la importancia de considerar tanto los aspectos del ambiente inmediatos, como aquellos más remotos que serán determinantes para el desarrollo cognitivo, emocional, social y cultural de la persona. Para Bronfenbrenner (1987), el conocimiento y el análisis de la política social o de las políticas imperantes en el contexto social, son esenciales para el progreso de la investigación en torno al desarrollo humano. En otras palabras, el sistema de creencias y los patrones culturales, sociales, organizativos de cada región afectan el desarrollo humano y la manera en cómo las personas perciben su realidad y se organizan para asumirla.

Por otro lado, al hablarse del desarrollo humano a partir del *Modelo Ecológico*, remite al pensamiento acerca de cambios perdurables los cuales posibilitan identificarlos y hacerles un seguimiento en diferentes momentos. Esto se contempla, siendo necesario, también, revisar los impactos que determinados entornos o contextos pueden representar para la conducta y prácticas de los seres humanos. En efecto, se reconoce en estos impactos los aspectos no sociales del ambiente, incluso la naturaleza real de las actividades, en que intervienen los participantes. En relación con estas ideas, Bronfenbrenner (1987) vio importante mencionar lo siguiente:

> La comprensión del desarrollo humano exige algo más que la observación directa de la conducta de una persona o más personas en el mismo lugar; requiere el examen de sistemas multipersonales de interacción, que no se limiten a un solo entorno, y debe tener en cuenta los aspectos del ambiente que vayan más allá de la situación inmediata que incluye al sujeto. (p. 40).

Consecuentemente, la ecología del desarrollo humano centra su interés en comprender el proceso del desarrollo en interacción con los entornos inmediatos de la vida de la persona con los entornos cambiantes y, a su vez, todos éstos incluidos en contextos más grandes. Así pues, el ambiente ecológico se concibe, como analogía topológica, como una disposición en serie de estructuras concéntricas, en la que cada una se contiene en la siguiente.

2.2. El desarrollo humano en los diferentes entornos ecológicos

La teoría ecológica se fundamenta en los conceptos de: a) *ambiente* o *entorno ecológico*, b) *microsistema*, c) *mesosistema*, d) *exosistema*, e) *macrosistema* y f) las *díadas del desarrollo*. El ambiente o entorno ecológico es el contexto en el cual se participa de manera activa y protagónica, se ejerce un rol, se establecen interacciones

afectivas y de comunicación con los otros y se ejecutan actividades que permiten el intercambio de experiencias necesarias para avanzar en el desarrollo evolutivo. En otras palabras lo constituye el contexto diario del individuo. Dentro de éste, se encuentran los demás conceptos: *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema* y *macrosistema*.

En esta estructuración escalonada, cada categoría está dentro de la siguiente y el nivel más interno contiene el entorno inmediato donde se encuentra la persona en su día a día. Las otras estructuras permiten que se focalice la atención en otros elementos importantes para el desarrollo humano, que a pesar de que no pueden estar en relación directa con él, son de fundamental importancia en el proceso evolutivo. Entre ellos se dan una serie de interconexiones que son tan decisivas para el progreso humano, como lo que sucede dentro del entorno inmediato que incluye a la persona en desarrollo. Dentro de esta estructura escalonada, los aspectos del ambiente que moldean con más fuerza el curso del desarrollo, son sin duda aquellos que tienen significados para la persona en una situación determinada. Al respecto Lewin (como se citó Bronfenbrenner, 1987) mencionó lo siguiente:

> El ambiente que tiene más importancia para la comprensión científica de la conducta y el desarrollo, es la realidad, no tal como existe en el llamado mundo objetivo, sino como aparece en la mente de la persona; en otras palabras, se concentra en el modo en el que el ambiente es percibido por los seres humanos que interactúan dentro de él y con él. (p. 42).

A continuación se presenta una definición teórica de cada uno de los cuatro conceptos:

- *Microsistema* – Éste es el nivel más interno, donde la persona en desarrollo lleva a cabo roles, realiza un conjunto de patrones de actividades y establece relaciones

interpersonales, experimentándose en un entorno delimitado con características físicas y materiales particulares (Bronfenbrenner, 1987). Dentro del *Modelo Ecológico*, este primer *microsistema* funciona a partir de elementos concretos que se denominan *actividades molares*, las cuales se describen como conductas progresivas que poseen elementos propios y tienen un significado o una intención para los participantes en el entorno. Estas actividades pueden referirse tanto al entorno inmediato como a otros escenarios y entornos, lo que refleja una expansión del mundo fenomenológico, a lo cual Bronfenbrenner (1987) denominó *ecología de la vida mental*. El *Modelo Ecológico* ubica las relaciones con los demás como un elemento que aparece en el *microsistema* y que le supone complejidad. En todas estas actividades con el ambiente ecológico, se ponen en juego la capacidad para relacionarse y modificar las vivencias. El desarrollo, entonces, dependería también del alcance y complejidad de las actividades principales que se realicen en los sistemas, al igual que de la participación de las personas en sus sistemas de relaciones o referencia a otros entornos.

- *Mesosistema* – El mismo comprende las interrelaciones entre dos o más entornos (i.e., *microsistemas*), de manera bidireccional, en los que la persona en desarrollo participa activamente y amplía o se constituye cuando dicha persona entra en un nuevo entorno. En tal sentido, el *mesosistema* puede entenderse como un *sistema de microsistemas* (Bronfenbrenner, 1987). En relación con esto, el autor resaltó la importancia que tienen las distintas actividades sociales y las que se relacionan con tareas de responsabilidad para el desarrollo humano. Por un lado, estas actividades enseñan a trabajar de manera cooperativa y a compartir las responsabilidades. Por el otro, las actividades promueven la solidaridad. Por esto,

Bronfenbrenner (1987) manifestó que “ninguna sociedad puede mantenerse durante mucho tiempo si sus miembros no han adquirido las sensibilidades, las motivaciones y las habilidades necesarias para ayudar y cuidar a otros seres humanos” (p. 73). Esto se debe a que el desarrollo de la persona se construye en interacción o actividad conjunta con los otros.

Por otro lado, en el *mesosistema* se plantean algunas posibles conexiones entre los entornos, como por ejemplo, se presenta la participación en entornos múltiples que supone la realización de actividades en más de un entorno, constituyéndose una red social directa o de primer orden. Igualmente, la vinculación indirecta se presenta con la participación mediada por un tercero que funciona como intermediario del vínculo. También, se habla de la comunicación entre entornos, que se da con la composición de mensajes e información que se transfiere de un entorno a otro. El desarrollo en un nuevo entorno se incrementa si se recibe de forma continua, informaciones validas, consejos y experiencias acerca de este entorno (Bronfenbrenner, 1987). Finalmente, el conocimiento entre entornos se refiere a la información o experiencia de un entorno con respecto al otro. El entorno del hogar, la escuela y el grupo de pares se constituyen como elementos significativos para el proceso de desarrollo de los estudiantes en su etapa escolar. Así pues, Bronfenbrenner (1987) indicó lo siguiente:

> El potencial evolutivo de los entornos en un *mesosistema* se ve incrementado si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles y si los roles, las actividades y las diadas en las que participa la persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo. (p. 236).

Además, en los entornos, influyen los contextos culturales diversos, las características diferenciales de los grupos por su condición étnica-racial, la clase social, la edad, la condición de género, la orientación sexual, entre otros. De esta forma, el potencial evolutivo de un entorno puede verse beneficiado por la existencia de vínculos de apoyo con los entornos exteriores. Por ejemplo, la aparición y mantenimiento de redes sociales de segundo orden podría facilitar los procesos de comunicación, la identificación de recursos humanos y materiales, como también podría ser de utilidad para transmitir información o actitud acerca de un entorno al otro (Bronfenbrenner, 1987). Así, la mejora del desarrollo personal, emocional, intelectual, social, moral está ligada también a la participación en actividades progresivamente más complejas y en tiempos más estables con personas con las cuales puedan establecerse vínculos emocionales y que, a su vez, se comprometan con el bienestar y el desarrollo de las personas (Gifre & Guitart, 2012), en este sentido son necesarios contextos de desarrollo primarios y secundarios.

- De acuerdo con Gifre y Guitart (2012), los contextos de desarrollo *primario*, son espacios de aprendizaje que se acompañan y orientan por una guía que maneja el espacio y las actividades que se desarrollarán en éste. En tales contextos, la cercanía emocional y la confianza en las personas que se implican facilitarán la internalización de actividades y sentimientos positivos que motiven a las personas (Gifre & Guitart, 2012). En este punto, la relación que implicarán las actividades, recobran gran importancia para los procesos de aprendizaje, participación y motivación. Por otro lado, los contextos de desarrollo *secundarios* son aquellos en los

cuales se pone a prueba los aprendizajes de manera autónoma, sin acompañamiento o guía.

- Al preverse posibles facilitadores en los procesos de desarrollo humano, se percibe a la comunidad como un agente educativo capaz de influir en el curso del desarrollo psicológico de las personas, así como en su bienestar y calidad de vida. En este sentido, el principio de corresponsabilidad conlleva a considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se da exclusivamente en los centros escolares, sino también en otros escenarios de la vida y la actividad (Vila & Casares, 2009; Vila, 1998, como se citaron en Gifre & Guitart, 2012). En esta misma línea de pensamiento, las formas de vinculación, comunicación y disponibilidad de conocimiento que definen las propiedades óptimas de un *mesosistema*, constituyen también las condiciones óptimas para los *exosistemas*.

- *Exosistema* – En éste se hace referencia a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a la persona en desarrollo o que se afectan por lo que ocurre en ese entorno (e.g., trabajo de los padres) (Bronfenbrenner, 1987). Este autor, introdujo el concepto de *díadas* como elemento importante para el desarrollo humano y, además, como otro componente del microsistema, que va a marcar las pautas para el relacionamiento en los demás sistemas. Concretamente, las *díadas* las constituyen un patrón de relación, donde se establecen vínculos estrechos entre dos o más personas que se encuentran en un proceso de interacción permanente, por ejemplo, los menores con sus familiares o personal escolar. De esta manera, las relaciones que se estructuren dentro del *microsistema* se logran mediante *díadas*, las cuales se consideran centrales para el desarrollo de los individuos que participan en un mismo

entorno. De igual forma, éstas constituyen un contexto crítico para el desarrollo porque promueven en el niño la adquisición de habilidades como producto de la interacción y, además, estimulan la evolución de un concepto de interdependencia importante para su desarrollo psicológico.

Dentro de las características de las *diadas*, Bronfenbrenner (1987) propuso que se encuentran: la reciprocidad, el equilibrio de poderes y la relación afectiva. Dichos elementos, contribuyen a los procesos de desarrollo puesto que el aprendizaje y el desarrollo se facilitan con la participación de la persona en patrones de actividades recíprocas cada vez más complejos. Igualmente, Bronfenbrenner indicó que ocurre a través de sentimientos positivos hacia alguna persona con la que se haya desarrollado un apego emocional fuerte y duradero y cuando el equilibrio de poderes cambia gradualmente a favor de la persona en desarrollo.

- Ahora bien, los cambios que se suscitan dentro de las *diadas* tienen implicaciones e influencia conjunta y favorecen las interacciones de las personas en los diferentes escenarios. De esta forma, se fortalece la autonomía, la capacidad para trabajo en equipo y la independencia en el desarrollo de actividades y roles, conservando en estos últimos la particularidad de dar cuenta, también, de aquello que los demás esperan en relación a ese rol. No obstante, es importante poner énfasis en cómo un rol se constituye en una etiqueta o forma para demarcar diferentes posiciones sociales en la cultura. Del mismo modo, el desarrollo y las situaciones inscritas en éste se ubican, entonces, como un fenómeno dinámico que se produce en la interacción de las historias individuales, en las relaciones más inmediatas (i.e., *microsistema*), en los ámbitos socioeconómicos y

educativos donde se producen (i.e., *exosistema*) y los contextos culturales (i.e., *macrosistemas*).

- Frente a los roles en cada uno de estos sistemas de relaciones, se plantea que se puede producir una legitimación en el momento que se impone un rol en el contexto de instituciones que estén establecidas firmemente en la sociedad (Bronfenbrenner, 1987). Además, cuando una de las partes en la relación se inviste de una autoridad legítima y se da la aceptación del rol, por la otra parte se hablaría, también, que se está produciendo sumisión y dependencia. Esto supone la carga simbólica y social que se asume al representar un rol, que incluye la evocación de las percepciones, estereotipos y patrones relacionales que la sociedad ha determinado para el mismo. Por sentido común, las expectativas y conductas que se espera entre el *microsistema*, el *exosistema* y el *macrosistema*, se hace notoria y se materializa en los roles.

- *Macrosistema* – Por su parte, éste se refiere a la correspondencia en forma y contenido de los sistemas de menor orden (i.e., *micro*, *meso* y *exo*), que existen o pudieran existir a nivel de subcultura o cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustenten estas correspondencias. Por ejemplo, las creencias y el sistema político o económico de un país afectan en cómo se estructuran el *micro*, *meso* y *exosistema* y, en consecuencia, por ello se afecta el desarrollo humano.

Así pues, los esquemas presentes en cada uno de los sistemas ayudan a perpetuar o modificar los ambientes ecológicos específicos en los que se encuentra presente cada grupo. A esta modificación se le distingue, también, como *transición ecológica*, la cual se produce tras un cambio de rol, práctica, entorno, actividad o

varios cambios a la vez, que modifican la posición de la persona en el microsistema o sistemas conjuntos. Sin embargo, para demostrar que ha habido desarrollo humano, es necesario establecer que un cambio que se produzca en las concepciones y/o actividades de la persona se extienda también a otros entornos y otros momentos (Bronfenbrenner, 1987). A esto se le conoce como la *validez ecológica* del desarrollo. La misma, no sólo se refiere a la demostración de cómo cierta variación del ambiente ha producido una alteración de la conducta personal o de un grupo, sino, también, a la demostración de que ese cambio es perdurable en tiempo, contexto, etc. En conclusión, debe poder demostrarse que el cambio que se produzca sea significativo para la vivencia personal y colectiva, repercutiendo en las actividades y roles. No obstante, Bronfenbrenner (1987) afirmó que, de cualquier modo, se da lo siguiente:

> El objetivo fundamental del experimento ecológico ya no es la comprobación de hipótesis, sino el descubrimiento, la identificación de las propiedades y los procesos de los sistemas que afectan y se ven afectados por la conducta y el desarrollo humano. Un experimento transformador comprende la modificación y la reestructuración sistemática de los sistemas ecológicos existentes, de una manera que desafía a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura particular. (p. 56).

2.3. El entorno ecológico y las estructuras relacionales del desarrollo humano

Bronfenbrener (1977) percibió que el desarrollo humano era como una serie de cambios perdurables en el modo en que una persona aprecia su ambiente y se relaciona con él. Estos cambios son posibles por la vivencia constante de *relaciones*

diádicas en diferentes *microsistemas* de tal manera, que los modos para percibir el entorno influyen, a su vez, en la manera de cómo las personas se comportan en los diferentes ámbitos y escenarios cotidianos. Para Bronfenbrener, entre el ambiente (i.e., entorno) y la respuesta (i.e., conducta) existe una medición psicológica que se traduce en el modo en que una persona interpreta, vive y experimenta una situación. De este modo, su conducta se dirigirá al ambiente como se percibe, más que como puede existir en la realidad objetiva (Bronfenbrener, 1977).

Por lo tanto, cualquier fenómeno psicológico emerge en un determinado ambiente ecológico, pero también se expande a través del tiempo, lo que Bronfenbrenner describió bajo el concepto de *cronosistema* (Brofenbrener, 1988, 1992, 2001, como se citó en Gifre & Guitar, 2012). Así pues, cada entorno ecológico plantea una temporalidad. En efecto, en los *microsistemas* ésta es cotidiana y permanente, en el *mesosistema* se fundamenta en días o semanas y en el *macrosistema* se focaliza en las expectativas y sucesos cambiantes, a lo largo de la sociedad o las generaciones, y que tiene repercusión en los procesos del desarrollo humano durante las diferentes etapas de su vida. De esta forma, los procesos de reorganización de la conducta implican cierta continuidad en el tiempo y espacio.

Desde esta idea, Brofenbrenner (como se citó en Gifre & Guitar, 2012) postuló el *Modelo Proceso-Persona-Ambiente-Tiempo*, proponiéndolo dentro de su Teoría Bioecológica, en las cual estos cuatro elementos entran en interacción para apoyar en el desarrollo. De esta forma, el desarrollo se entiende como un conjunto de procesos, a través de los cuales las propiedades de la persona y del ambiente interactúan para producir constancia y cambio en las características biopsicologicas de la persona a lo largo de su vida. En efecto, las interacciones que ocurren en cada uno de los entornos constituyen el referente para el desarrollo, porque éste no se produce de manera

independiente. Pues, siempre se incluye y se expresa mediante la conducta en un determinado contexto ambiental. A tenor con lo anterior, Monreal y Guitart (2012) explicaron que el *Modelo Ecológico* define el *proceso* como las relaciones entre el individuo y su contexto –proceso que transcurre a lo largo de un *tiempo* determinado– desarrollado por una *persona*, con unos componentes biológicos, emocionales, conductuales y cognitivos particulares y, finalmente, dentro de un *contexto* a los cuales denominó *micro*, *meso*, *exo* y *macrosistemas*.

La integración del componente biológico dentro del desarrollo humano, condujo a Bronfenbrenner a proponer un nuevo enfoque, al cual llamó *Teoría Bioecológica*. Esta teoría, propuso que el desarrollo humano responde a un conjunto de procesos, a través de los cuales las características individuales de la persona interactúan con los distintos contextos. La participación de los individuos podría ser de forma activa o pasiva, produciendo cambios *biopsicológicos* en la persona a lo largo de su vida. Bronfenbrenner (1987), también aludió a la mediación psicológica entre estimulo-respuesta, la cual se determina por la manera en que la persona percibe e interpreta cada situación, más que por una realidad objetiva. Esto desencadenaría un asunto importante que debe resaltarse: el desarrollo humano no es algo que sucede mediante sucesos aislados, por el contrario, es un proceso continuo, organizado y de interacción entre espacio y tiempo; por tanto, no es indispensable leer el desarrollo humano en contexto.

2.4. El Modelo Ecológico sus aportaciones para la lectura del entorno escolar

El entorno escolar constituye un *microsistema* importante, tanto para el desarrollo del sujeto como el *microsistema* familiar. Ambos *microsistemas* poseen

sus características particulares y, a su vez, se encuentran en un proceso de interconexión dinámico, constituyendo uno de los primeros *mesosistemas* que se organizan alrededor del alumnado. Por tanto, desde el enfoque ecológico, el proceso de desarrollo humano puede influenciarse por las relaciones existentes en los centros escolares, cuyos protagonistas son los alumnos, sus grupos de pares, el personal docente y el organismo directivo. Así pues, el resultado de interrelaciones recíprocas, progresivamente más complejas, entre un organismo activo –alumno– y otras personas significativas de su ambiente –docentes–, proveen un conjunto de oportunidades y experiencias necesarias para avanzar en el proceso de desarrollo. Todo esto recaería en sentimientos mutuos, apego duradero y actividades compartidas. Por ejemplo, en los centros escolares se establecen estructuras complejas para vivenciar y significar los roles, actividades y relaciones; siendo un contexto con patrones de funcionamiento y roles explícitos que pueden entrar a predeterminar las conductas y las maneras de relacionarse. Es por ello que al introducir cambios en las expectativas tradicionales de roles para los alumnos, entra en acción nuevas actividades que implican nuevos patrones de interacción social.

Así pues, en el *Modelo Ecológico* es importante prestar atención a la estructura del ambiente inmediato, en este caso al centro escolar como *microsistema*. Pues, en el mismo está inmerso el individuo y puede proporcionar información de las actividades, roles y relaciones que en ella se establecen. Ahora bien, teniéndose claro que los diferentes entornos producen distintos efectos en el desarrollo humano, los mismos deberían reflejar las principales diferencias ecológicas entre los entornos que se revelan en los patrones contrastantes de actividades, roles y relaciones (Bronfenbrenner, 1987). Frente a todo esto, se observa la necesidad de superar la alienación del personal docente y no docente del centro, su poca conexión con el

entorno inmediato, con los *microsistemas*. Así, la cultura escolar tendría en cuenta los diferentes ámbitos y, por consiguiente, el conocimiento que se adquiere tanto en las familias como en los centros escolares, que llegan a esta cultura, sus saberes específicos y realidades, incluyéndoles y no aislándoles. En este sentido, analizar los centros escolares desde el *Modelo Ecológico*, implica reconocerlos como espacios que se interconectan con otras instituciones sociales, comunitarias, culturales y se influencian por una *macrocultura*, que determina la manera en que se construyen y representan las relaciones en la comunidad educativa. De igual manera, permiten conocer cuáles son sus valores y creencias predominantes y cómo se mantienen o perpetúan a partir del currículo oculto y explícito.

De esta forma, el personal escolar tendría como labor permanente la comprensión del desarrollo humano, lo cual exige algo más que la observación directa de la conducta de una o más personas en el mismo lugar, como por ejemplo las aulas de clase. Dicha comprensión, requiere, además del análisis de múltiples sistemas de interacción que no se limitan a un solo entorno, el análisis de los aspectos del ambiente que van más allá de la situación inmediata que incluya al individuo. Para Leighton y Morí (1991) (como se citó en Tejada, 2008), la capacidad de un entorno funciona de manera eficaz, como contexto en el desarrollo, depende de la existencia y naturaleza de las interconexiones sociales con otros entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación e información entre ellos. Asimismo, la potencialidad educativa del sistema familiar y escolar depende, además, de otros contextos más amplios, como lo son los entornos administrativos y políticos.

En consecuencia, resulta imperante que el grupo docente pueda reconocer los procesos que se activan o aquello que acontece en los diversos *microsistemas* en que

está inmersa la comunidad estudiantil. Así, podría analizar la forma en que estos procesos y situaciones influyen y determinan las relaciones e interacciones grupales. Igualmente, resulta indispensable el reconocimiento de las situaciones que afectan la convivencia comunitaria en las zonas cercanas a los centros escolares y de aquellas condiciones que están presentes en la vivencia familiar, ya que pudieran determinar los significados que dan los estudiantes a situaciones específicas, las formas en que asumen el conflicto y su capacidad para dialogar acerca del mismo o mantener situaciones que alteran la convivencia escolar.

En esta misma línea de pensamiento, es imprescindible promover la individualidad del estudiantado, generando ambientes cooperativos que les permitan colocar sus habilidades y destrezas para establecer *diadas*. En relación con esto, Sherif (como se citó en Bronfenbrenner, 1987) planteó que la actividad conjunta (i.e., trabajo cooperativo) como un elemento crítico, para lograr la armonía en las relaciones humanas, en nombre de una meta superior. También, planteó que la hostilidad desaparece cuando los grupos se unen para alcanzar metas dominantes, que son reales y apremiantes para todas las personas en cuestión. Así pues, lo anterior reafirma la importancia de plantear roles y actividades cooperativas, que confluyan en objetivos y apuestas comunes y permitan apoyo mutuo en los diferentes contextos de relaciones de solidaridad (Martín Bris & Muñoz, 2010; Zahonero & Martín Bris, 2012).

Tejada (2008), afirmó cómo la *díada* profesor/alumno es especialmente conveniente para el proceso de desarrollo, puesto que estimula la conceptualización, enfrenta al alumno a las relaciones de poder, lo activa en el proceso de toma de decisiones y le ofrece una oportunidad ideal para efectuar una transferencia gradual de poderes en busca de un equilibrio entre el docente y el alumno, impulsando con ello la

secuencia del desarrollo. Así pues, el profesorado se convierte en elemento fundamental dentro del *microsistema* escolar como contexto de desarrollo primario. En efecto, esto le permite al estudiantado definir un referente acerca de las maneras para asumir las realidades cotidianas del centro y reflexionar acerca de su papel, como parte de este entorno, con el poder para incidir sobre él y modificarlo.

Por otro lado, dentro del *microsistema* escolar se consideran aspectos importantes para cumplir con sus metas y objetivos, tales como: el clima escolar y el de las aulas, la organización del centro, los recursos curriculares, las metas compartidas, el estilo directivo y la formación continua de sus docentes. De igual manera, el equipo docente deberá tener siempre presente las condiciones del *microsistema* familiar que le permita explorar el ambiente de convivencia en el núcleo, la afectividad que se observa, la estabilidad del grupo familiar, su situación social y económica, para comprender el avance o detención del desarrollo de los niños que tiene ante sí (Tejada, 2008). Las formas en que el estudiantado y los profesores se relacionan en los centros, podría ser el reflejo de la formas de relacionamiento interrelacionadas en otros entornos o sistemas. Por tanto, estudiar la convivencia en los centros escolares, requiere una mirada detallada de la dimensión personal e institucional. La dimensión personal del estudiantado, trae consigo las construcciones y relaciones, tanto propias como de los demás entornos en los que interactúa o que median su cotidianidad (e.g., medios de comunicación). De la misma forma, en la dimensión institucional también podrían reconocerse diferentes subsistemas.

En lo que se refiere al aspecto *macrosocial*, éste se determina por las políticas educativas y las tendencias, a partir de los cuales se establecen las relaciones sociales y la vivencia de ciudadanía en los centros. Así, se evidencia cómo lo *macrosocial*

sirve de medio para observar al estudiantado como sujetos llenos de derechos y que están en proceso de formación para ser ciudadanos activos y responder a un orden social determinado. Por el contrario, el sistema *mesosocial* se visualiza en relación con el centro escolar, los programas curriculares, los proyectos educativos y las relaciones entre *diadas* presentes: directivas-docentes, docentes-estudiantado, estudiantado-directivas, familias-docentes, familias-directivas, entre otras. Así pues, las acciones orientan sus propias percepciones y expectativas frente a la formación ciudadana para la convivencia. Algunas de éstas se dan de manera explicita y otras de manera implícita, como puede reflejarse en el currículo oculto (i.e., desde las gráficas, las imágenes, las carteleras, las actividades, las directrices de funcionamiento, los pactos o manuales para la convivencia) y que sólo le apuntan a repensar la relación con los otros.

Un último *subsistema*, el *microsocial*, se ubica en el aula. En ésta, no sólo se aprenden diferentes contenidos académicos de manera formal, sino que se proyecta la vida en comunidad, el compartir entre estudiantes, el respeto por la diversidad, entre otros muchos elementos de carácter individual y social. Por esto, el aula entra en articulación con los valores sociales, principios éticos, posturas personales, familiares y comunitarias. Todos estos *subsistemas* están inmersos en un *macrosistema* dominante, que va definiendo el sujeto deseado y esperado para ser funcional, productivo y socialmente aceptado en relación a su manera para relacionarse. En efecto, en estos subsistemas presentes en los centros escolares, es que se reflejan los asuntos privados y públicos, para transformarse o perpetuarse en las formas en cómo se establecen las relaciones entre las personas. De esta forma, las relaciones de género, las formas de distribuir las tareas, los trabajos productivos y colaborativos son algunos ejemplos de situaciones que están presentes constantemente en los centros.

Por tanto, debe ponerse atención a lo diverso, a la interculturalidad, al respeto por la diferencia, al relacionamiento no violento. Pues, todas estas discusiones amplias de nuestras sociedades, se observan tanto en los centros escolares como en los asuntos diarios, lo que conduce a una reflexión respecto a la convivencia.

Finalmente, es por todo esto que abordar la convivencia escolar implica un ejercicio de aprendizaje complejo en dos vías: a) centrando su atención en la forma de relacionarse con los otros y b) ampliando comprensión de la sociedad, del entramado de relaciones en interacciones sociales que se dan en la cultura de cada uno de los sistemas. Así pues, este abordaje implica la comprensión de las prácticas sociales desde el *microsistema*. Lo que incluye las manifestaciones históricas de los individuos, que surgen de la experiencia misma de verse como sujetos sociales en la cotidianidad, y las que vinculan los procesos de significación y producción de sentido frente a lo que se hace. De esta forma, para entender las prácticas, las actuaciones y comportamientos del estudiantado, deberá mantenerse en conexión con el sentido que llevan consigo, con lo que se construya socialmente y con lo que se comparta en los diferentes *sistemas*.

CAPÍTULO III

VARIABLES QUE INCIDEN EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES COMO PARTE DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

1. Las relaciones sociales

El entramado de relaciones interpersonales presentes en un grupo de personas es complejo. La complejidad es mayor a medida que aumenta el tiempo que se comparte en un espacio delimitado y cuando las personas poseen características distintas, tales como edad, género, grado de escolaridad, nivel socioeconómico, religión, entre otras. Con lo cual, el ser humano se ha visto en la necesidad de constituir ciertas pautas, usualmente democráticas, para regular el comportamiento de los miembros de las agrupaciones, en la mayoría de los casos se denominan leyes, normas o reglas. Los modelos de control para los grupos de personas han cambiado con el paso del tiempo y también se ha observado variación según la agrupación. Algunos ejemplos de ello son los sistemas políticos, las organizaciones religiosas, los poderes judiciales y, por supuesto, los sistemas educativos. Aunque se reconozca que existen diferencias en la forma de dirigir o guiar las distintas agrupaciones alrededor del mundo, también se admite que el objetivo de todas es el mismo: brindar a cada miembro de la agrupación un lugar sano y seguro que favorezca el respeto mutuo para desempeñarse como un ser productivo.

Aunque se indica que las relaciones interpersonales que involucra numerosas y distintas personas se tornan dificultosas, hay quienes discuten que el concepto de convivencia: "…tiene un claro significado positivo y se relaciona con los principios básicos de la educación." (Del Rey, Ortega, & Feria, 2009, p. 159). Enmarcado en el contexto escolar, estas autoras expusieron, en su estudio titulado: *Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad*

escolar, la percepción acerca de la convivencia escolar de los tres principales colectivos de un centro educativo: alumnado, docentes y familias, encontrando una valoración de excelente o buena de todos ellos (83.5%, 100% y 92.6%, respectivamente).

1.1. Las relaciones interpersonales en los centros educativos

El personal que trabaja en los centros educativos, desde una perspectiva socio-educativa y psico-educativa, ha clasificado las relaciones interpersonales que se dan en un plantel escolar dentro del concepto de convivencia escolar o clima escolar, siendo las relaciones interpersonales uno de los elementos indispensables para su comprensión (Blaya, Debarbieux, del Rey, & Ortega, 2006; Del Rey, Ortega, & Feria, 2009; Núñez, 2015; Trianes, Blanca, de la Morena, Raya, & Muñoz, 2006). En efecto, se expresa que la convivencia escolar la constituyen, además del componente humano, aspectos físicos, estructurales, funcionales, etc. de la vida en conjunto que, a su vez, influyen en la conducta de sus integrantes (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez & Álvarez, 2010; Blaya et al., 2006; Colombo, 2011). La conflictividad escolar está presente en la mayoría de los centros educativos y suele manifestarse de distintas formas, desde las menos graves, como lo son las verbales, hasta algunas de mayor preocupación, como las psicológicas (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez, & González-Pineda, 2006; Álvarez-García et al., 2010; Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla, & Miras, 2007; Cerezo, 2009; Defensor del Pueblo, 2007; de Lellis & González, 2012; Del Rey & Ortega, 2005; Del Rey et al., 2009; Fernández, 1999; Nansel et al., 2001; Postigo, González, Mateu, Ferrero, & Martorell, 2009; Smith et al., 1999), debido a sus consecuencias futuras (Fernández, 1999; Nansel et al., 2001; Torres, 2011).

Usualmente, la manera operativa de los centros educativos proviene de un esquema general que provee el personal de los ministerios de educación, pero esto no significa que los centros escolares funcionarán estrictamente bajo las directrices que se estipulen en dicho esquema. De hecho, en los ministerios de educación se promueve que cada centro adapte o desarrolle los criterios particulares para la comunidad estudiantil que atiende (Documento de divulgación del Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011; Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo; Reglamento General de Estudiantes, 2011). No obstante, y pese a que a las personas que se encargan de administrar los centros educativos cuentan con los documentos normativos para su óptimo funcionamiento, diariamente se enfrentan a un sinnúmero de situaciones (Fernández, 1999). Por ejemplo, en la mayoría de los manuales o reglamentos escolares para la convivencia se estipula que cualquier alumno o alumna que incurra en comportamientos inapropiados dentro del centro escolar, en sus predios o fuera de él, en actividades curriculares o extra curriculares, estará sujeto a sanción.

Todo esto tiene como fin que el personal de los centros educativos pueda desempeñar su labor en la formación de competencias sociales, democráticas y ciudadanas en los alumnos a temprana edad (Álvarez-García et al., 2010; Colombo, 2011; Morales, 2012; Núñez, 2015). El objetivo principal de desarrollar estas competencias en la comunidad estudiantil, es la promoción de un sentido de convivencia donde se respete a la persona que se tenga al lado, su manera de pensar y de expresarse, sus creencias, etc. Asimismo, fortalecer en el alumnado el amor por sí mismo, por defender y hacer respetar sus derechos como ser humano y como miembro de la sociedad. De esta forma, se busca construir sociedades en las cuales sus miembros tengan arraigados los valores de tolerancia, comprensión, solidaridad,

respeto, etc., que les permita convivir en grupo en los eventos cotidianos en que se dé la convivencia.

1.2. Los conflictos en la relación entre estudiantes

En los centros educativos conviven diariamente, y por tiempos prolongados, distintas personas, entre ellos alumnos, docentes, personal administrativo, entre otros. Esta convivencia, implica la interacción continua entre todo este personal. De la misma forma, es comprensible que estas relaciones no sean perfectas en todo el sentido de la palabra. Lo sorprendente es que los mismos protagonistas de los actos violentos reseñen, en la mayoría de los casos mediante autoinformes anónimos, causas o razones que justifican su participación en ellos (Fernández, 1999). Por ejemplo, esta autora indicó que existen relatos en los que se exponen que se atacan las víctimas "porque se lo merecían" o que los agresores embisten simplemente "por obtener reconocimiento ante sus compañeros".

Retomando la problemática inevitable de las relaciones humanas dentro de la convivencia, en este momento se pondrá énfasis a la relación existente entre estudiantes con sus pares. A pesar del importante rol que desempeñan los adultos en la vida de los niños, las relaciones con iguales se consideran como un elemento importante para el desarrollo de destrezas sociales y que, en conjunto con otros elementos, como la familia, son determinantes en la adaptación y el ajuste social y emocional de los menores a lo largo de la vida (Defensor del Pueblo, 1999; Papalia, Wendkos, & Feldman, 2009; Pérez & Gázquez, 2010). Asimismo, es comprensible que las relaciones entre iguales en el contexto escolar tampoco están libres de conflictos. El enfrentamiento entre el estudiantado ocurre habitualmente en los distintos centros educativos. Según Nansel et al. (2001) una cifra razonable de conflictos, hostigamiento o acoso entre jóvenes, es algo característico de sus

relaciones. Por su parte, Fernández (1999) y Torres (2011), comentaron también, acerca de este asunto, poniendo énfasis en que, en ocasiones, al abuso entre alumnos no se le presta la atención necesaria, por considerarse como un proceso de maduración de los jóvenes. Sin embargo, las autoras también expusieron que los denominados abusos entre compañeros, es decir, las interacciones donde desaparece la relación de igualdad, ya han sido clasificados como un hecho conflictivo y, por tanto, deben ser un fenómeno de preocupación, atención e investigación.

Las situaciones de confrontación entre estudiantes pueden tomar distintas manifestaciones, entre las que se destacan la verbal, la física y la psicológica (Defensor del Pueblo, 1999; Fernández, 1999; Nansel et al., 2001). No obstante, e independientemente del tipo de la agresión o del rol que se ejerza en la misma, los estudiosos del área han indicado que la participación en situaciones de violencia no son parte del desarrollo natural del ser humano y, por el contrario, se consideran una amenaza potencial a su desarrollo psico-social y emocional (Defensor del Pueblo, 1999; Fernández, 1999; Nansel et al., 2001). Así pues, los problemas en el desarrollo individual de las personas afectan de forma negativa las relaciones que se puedan establecer entre ellas. En otras palabras, participar de situaciones de violencia podría influir en el establecimiento de relaciones de amistad y vincularse en trabajos cooperativos, entre otras situaciones de índole social.

La mayor parte de las destrezas que se han mencionado hasta el momento, se desarrollan en edades tempranas y se influencian altamente por los entornos en los que se participa, siendo el hogar y el centro escolar los más destacados (Bronfebrener, 1987; Defensor del Pueblo, 1999). Por tal razón, el centro escolar se convierte en un espacio determinante en la formación de hombres y mujeres, futuros integrantes de la

sociedad. Igualmente, resulta importante que en los centros educativos se les garantice a sus miembros el entorno apropiado, que promueva el cumplimiento general de su misión: propiciar un ambiente intelectual, afectivo y social en el que la comunidad escolar y cada uno de sus miembros colaboren en el proceso de aprendizaje para la construcción del conocimiento (Departamento de Educación de Puerto Rico, DEPR, 2011). Así pues, los casos de jóvenes a los que deben prestárseles atención prioritaria en los centros escolares, son de aquellos que tienden a mostrar problemas de conducta, bajos niveles de funcionamiento psico-social, emocional y dificultades para alcanzar el progreso académico esperado; características que generalmente son propias de acosadores y víctimas (Nansel et al., 2001). Por tanto, los problemas de conducta, aislamiento social y fracaso o deserción escolar, se relacionan con jóvenes pertenecientes a grupos de alto riesgo. Así pues, es preocupante el análisis de distintos autores (Defensor del Pueblo, 1999; Fernández, 1999; Nansel et al., 2001; Torres, 2011) que explican que los jóvenes que se exponen a situaciones de violencia, tienen mayor de riesgo de sufrir consecuencias negativas en su vida adulta. De la misma forma, el planteamiento de Bandura a través de la teoría del aprendizaje social expone que el ser humano tiende a repetir conductas que ha observado previamente. El informe del Defensor del Pueblo (1999) hace eco de este planteamiento, afirmando que se está produciendo un contagio en los casos de maltrato entre los miembros de la comunidad estudiantil. No obstante, en el caso específico de España, al comparase los informes del Defensor del pueblo de 2000 y 2007, (como se citó en Del Rey et al., 2009), se observó una disminución en las manifestaciones de acoso escolar. Según otro estudio que realizaron Del Rey, Ortega y Feria (2009), la mayoría de los estudiantes declaró no participar de situaciones de violencia escolar. De cualquier modo, aunque se percibe un cambio positivo, no

puede decirse que el fenómeno ha desaparecido. Por su parte, de Lellis y González (2012) y Del Rey y Ortega (2005), indicaron que muchos alumnos afirman haber sufrido algún tipo de violencia en el centro, no obstante señalaron que tales ataques fueron de poco importancia. En síntesis, el énfasis de los que se encargan de trabajar el tema de convivencia escolar, no debe estar en la cantidad de casos sino en tratar de forma apropiada las situaciones de conflicto que siempre existirán en los centros educativos.

Por otro lado, Fernández y Quevedo (1992), realizaron un estudio en el cual revisaron gran cantidad de literatura en relación a la convivencia escolar (como se citó en Fernández, 1999). Específicamente, los autores buscaban los casos donde los participantes en situaciones violentas exponían las razones, que desde sus perspectivas, promovían que cierto grupo de estudiantes se convirtieran en víctimas y sus opuestos, los que atacaban. Todo este análisis sólo perseguía un objetivo, establecer categorías con los prototipos de los involucrados. Los autores presentaron que en los resultados de los primeros estudios se mostraba que las razones externas eran el principal motivo por la que un estudiante tuviese mayor probabilidad de ser punto de agresión. No obstante, esa idea fue cambiando según se continuó estudiando el tema, dando paso a otros elementos que igualmente influían.

1.2.1. Perfil de los alumnos agresores

Dentro de los aspectos más sobresalientes de los estudiantes que ejercen como acosadores en los escenarios escolares, se encuentra su poder de dominio ante los demás (Calvo, 2007). Sus muestras de poder suelen exhibirse mediante cualidades físicas, edad y ausencia de remordimiento, entre otras. Asimismo, en la literatura se identifican características psicológicas presentes en los acosadores, las cuales les

permiten ejercer su dominio frente a otros. Así pues, algunas de las particularidades psicológicas de los acosadores son: instintos psicóticos, insensibilidad y extraversión (Calvo, 2007; Nansel et al., 2001).

Ahora bien, las cualidades y particularidades que se han mencionado antes no son las únicas que distinguen a los acosadores. También, estos jóvenes muestran problemas de conducta, bajo aprovechamiento académico, aburrimiento en los escenarios educativos, impulsividad y atracción por las situaciones violentas (Calvo, 2007; Nansel et al., 2001). El aspecto que se ha identificado luego del análisis de las conductas que realizan los jóvenes acosadores, quizás el más preocupante, es que éstos podrían llegar a ser buenos estrategas cognitivos. Esto quiere decir, que se piensa que los acosadores no sólo tienen la capacidad para manipular los sentimientos de los demás, sino que también podrían ser capaces de reconocer y entender el sufrimiento de los otros, antes de llevar a cabo sus acciones (Calvo, 2007; Fernández, 1999). Finalmente, pero no menos importante, cabe mencionar que este grupo de jóvenes no son excluidos por las demás personas integrantes del escenario educativo. Es decir, que cuentan con altos niveles de aceptación de grupo (Calvo, 2007; Fernández, 1999); que su comportamiento se aprueba de alguna forma por sus compañeros, familiares, etc., provocando un refuerzo positivo y repercutiendo esto en la internalización de que su conducta no es inapropiada. La naturalidad de los actos de violencia, según llega a percibirse por parte de los atacantes, puede ser producto de la continua realización de agresiones sin inconvenientes y consecuencias negativas.

Por otro lado, con los resultados de investigaciones se ha evidenciado que el hogar tiene gran impacto en la forma de comportarse de los menores (Olweus, 1980, como se citó en Fernández, 1999). De forma más específica, tal aseveración responde a que existe una alta asociación entre las conductas agresivas que muestran los

estudiantes y la observación o participación de éstos en sus hogares en situaciones de violencia. Así pues, estos resultados se apoyan desde la teoría del aprendizaje social, en la que establece que la familia es un modelo conductual influyente en el comportamiento de los menores. Otros elementos que pudieran influir en que cierta porción del alumnado reaccione o se comporte de manera violenta, es la carencia de muestras de afecto en el hogar y la falta de normas y sanciones claras, consistentes y apropiadas. Igualmente, Dodge y Frame (1982), como se citaron en Calvo (2007), explicaron que el comportamiento violento pudiera ser reflejo de un déficit cognitivo para entender y establecer relaciones sociales apropiadas con los demás.

1.2.2. Perfil de los alumnos víctimas

Uno de los aspectos inherentes de los estudiantes que son víctimas de sus pares, es que presentan un comportamiento sumiso y pasivo, lo cual permite cumplir el objetivo del acosador y reforzar este tipo de relación. Es preciso mencionar que no se ha concluido si las características propias de los estudiantes-víctimas, que próximamente se mencionarán, son producto de las actividades de acoso a la que son sometidos por sus pares o son rasgos específicos de sus personalidades (Calvo, 2007). Al igual que los acosadores, los estudiantes-víctimas de otros estudiantes poseen unas cualidades físicas peculiares entre las que se encuentran ser más pequeños, delgados, gordos o débiles que el acosador, tener algún defecto físico y presentar cierto grado de pobreza (Calvo, 2007; Fernández, 1999). Asimismo, las víctimas de otros estudiantes muestran altos niveles de inseguridad, ansiedad, depresión, infelicidad, dificultad para hacer amistades, soledad, baja popularidad, bajo autoconcepto, falta de independencia, entre otros (Fernández, 1999; Nansel et al., 2001).

Por otro lado, la práctica de permanecer aislados podría atribuirse a las pobres relaciones que establecen con sus pares, pero también pudiera explicarse por la exclusión a la que son expuestos. En ocasiones, el rechazo por parte de sus compañeros podría atribuirse al temor que éstos tienen de convertirse en punto de acoso por compartir tiempo y espacio con estudiantes víctimas (Nansel et al., 2001). Lo que sí puede afirmarse es que aislar a las víctimas dificulta la comunicación y, en consecuencia, reduce la posibilidad de recibir apoyo o ayuda de parte de sus iguales o de cualquier otra persona de la comunidad escolar. Del mismo modo, que los estudiantes acosadores, los estudiantes-víctimas de otros manifiestan bajo aprovechamiento académico y descontento al integrarse en ambientes educativos.

Por su parte, Calvo (2007) y Fernández (1999) indicaron que los niños miembros de familias que los protegen excesivamente, que presentan problemas de comunicación o en las cuales los lazos emocionales no son adecuados, podrían llegar a afectar el desarrollo de destrezas sociales. Como consecuencia, las habilidades de este tipo de niños para establecer relaciones saludables, seguridad en sí mismos y prevenir situaciones de riesgo, también podrían afectarse. En estos casos, se recomienda que se trabaje cautelosamente con los jóvenes en el desarrollo de dichas competencias, porque se ha observado que, en ocasiones, las víctimas se autoculpan de las situaciones que le suceden (Fernández, 1999). De igual forma, la percepción y manera de comportarse del grupo de compañeros que no se consideran acosadores ni víctimas, no favorece a que dichas prácticas disminuyan. Este grupo de estudiantes percibe a sus compañeros –víctimas– como seres diferentes y sin habilidades sociales básicas (Calvo, 2007). Esto parece justificar y apoyar, de algún modo, las acciones de acoso a la que se exponen las víctimas. Asimismo, se ha reconocido que los estudiantes integrantes de este grupo de víctimas carecen de ayuda por parte de los

docentes y el resto del personal de la comunidad escolar (Calvo, 2007). No obstante, se contempla la posibilidad de que dicho patrón de conducta se deba a que los adultos desconocen la ocurrencia de estos sucesos (Álvarez et al., 2006; Fernández, 1999).

Fernández y Quevedo (1992), según se citaron en Fernández (1999), realizaron una investigación en la que establecieron categorías para los argumentos que utilizan los alumnos para explicar los motivos de sus agresiones. Entre las alegaciones que indicaban los jóvenes, se encontraron, en primer lugar, los prototipos físicos y, en segundo lugar, algún tipo de impedimento. De igual modo, Calvo (2007) y Fernández (1999) presentaron subcategorías dentro de los estudiantes-víctimas debido a sus características, las cuales se argumentan en los siguientes dos epígrafes.

1.2.2.1. Perfil de los alumnos víctimas pasivas

Los estudiantes clasificados como víctimas pasivas, generalmente, son inseguros, retraídos, temerosos, sensibles, introvertidos, ansiosos y con bajo autoconcepto (Cerezo, 2001; Olweus, 1998; Vaughn & Lancelotta, 1990 como se citaron en Calvo, 2007). En efecto, se expuso que la actitud pasiva de estos estudiantes aumenta la probabilidad para ser victimizados por sus iguales. Otro de los rasgos, específicos de las víctimas pasivas, es sentirse y proyectar comportamientos negativos contra ellos mismos. Es decir, este tipo de estudiante percibe que las actividades de acoso a las que les exponen sus compañeros, son culpa de ellos mismos y que este tipo de contexto nunca cambiará. Esta percepción, probablemente, se explica por la carencia en éstos de destrezas para anticipar situaciones de riesgo frente a acosadores eminentes (Calvo, 2007).

1.2.2.2. Perfil de los alumnos víctimas agresivas

A pesar que este tipo de estudiantes se encuentra en la misma categoría de víctimas, que los que presentaron en el apartado anterior, sus características difieren de los estudiantes-víctimas-pasivas. Quizás, el rasgo de mayor discrepancia entre ambas categorías sea la manera de afrontar los conflictos y el modo de proyectarse hacia sus iguales (Calvo, 2007). Concretamente, esto se demuestra en una situación en la cual un estudiante-víctima-agresivo se comporta hostilmente ante uno o varios de sus compañeros, provocando que los estudiantes con rasgos de agresores produzcan una respuesta. Generalmente, el resultado de este evento termina con muestras de frustración, cólera y hasta cierto grado de desesperación por parte del estudiante-víctima-agresivo, convirtiéndolo en perdedor de la situación. En relación con esta idea, Olweus (1978), como se citó en Calvo (2007), planteó que el comportamiento hostil que manifiestan éstos estudiantes podría ser la causa para convertirse en víctimas potenciales de sus iguales. En síntesis, el estudiante estudiante-víctima-agresivo, usualmente, provoca las situaciones de conflictos negativos, ya sea en contra de acosadores, de otros estudiantes víctimas-agresivas, de víctimas puras o de cualquier otro estudiante (Calvo, 2007).

Los estudiosos del área describen a los estudiantes-víctimas-agresivas como individuos fuertes, agresivos, impulsivos (Fernández, 1999), hiperactivos, depresivos, ansiosos, hostiles, irritables y descontrolados emocionales y conductuales (Calvo, 2007; Nansel et al., 2001). De igual forma, en las investigaciones de Schwartz (2000), Perry, Kusel y Perry (1998), según se citaron en Calvo (2007), y Stephenson y Smith (1987), se encontró que los estudiantes que reflejan altas puntuaciones en las dimensiones de agresor y víctima de sus compañeros los excluyen más, en comparación con los estudiantes que simplemente son víctimas o agresores.

Finalmente, como elemento común de todos estos grupos de estudiantes, las víctimas-agresivas presentan deficiencias en el rendimiento académico, problemas de comportamiento, disrupción e incomodidad dentro de los escenarios educativos.

1.3. La relación entre alumnos y profesores

Los alumnos son el elemento más importante y que en torno a ellos deben girar todas las acciones presentes en el centro escolar. No obstante, el equipo docente es, de la misma manera, protagonista dentro de los escenarios educativos (Álvarez et al., 2006), ya que son las personas encargadas de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma forma, son los docentes, los adultos dentro del centro educativo, quienes comparten más tiempo con los alumnos y alumnas. Incluso ha llegado a mencionarse que son una figura de modelaje importante para los menores (Fernández, 1999; Fisher & Kettl, 2003; Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2009; Trianes et al., 2006). Así, el modelaje positivo por parte del equipo docente resulta un elemento muy valioso para el desarrollo de los menores.

No debe pensarse que las agresiones en los centro escolares ocurren, exclusivamente, entre los jóvenes. Éstas también se cometen por adultos y viceversa, dentro de dichos escenarios (Del Rey & Ortega, 2005; Fernández, 1999; Nansel et al., 2001). Los casos más comunes pueden ocurrir en dos vertientes: a) profesor(es) hacia alumno(s) y b) alumno(s) hacia profesor(es). En lo referente al número de casos de violencia escolar que se registra, las agresiones de profesor(es) hacia alumno(s) son menores (Fernández, 1999). Hasta cierto punto, esto podría ser un elemento tranquilizante para gran parte de los ciudadanos, pero no lo es para otro grupo de personas que se preguntan si este fenómeno ocurre por la posición de poder que poseen los profesores dentro de los centros educativos (Del Rey & Ortega, 2005). En

otras palabras, algunas personas aluden a que los casos de agresiones por parte de los profesores hacia los alumnos no son tan abundantes, porque realmente no se denuncian por los alumnos por miedo a sufrir alguna represalia o simplemente, porque la comunidad estudiantil no reclaman su derecho a ser respetados (Fernández, 1999).

Por el contrario, puede observarse que los estudiantes pueden victimizar a sus profesores. Fernández (1999) mencionó que, en ocasiones, características como la edad, la apariencia física o personalidad podrían llegar a ser los causantes de las arremetidas de alumnos contra sus docentes. Otra forma que utiliza la comunidad estudiantil para agredir a los docentes es la denominada disrupción. Aunque en ocasiones, la perturbación del proceso de enseñanza dentro del aula – disrupción – se atribuye al rechazo que podrían tener algunos estudiantes hacia el sistema educativo o hacia el centro escolar, se deja claro que es un tipo de violencia que afecta de manera negativa las relaciones entre el alumnado y el grupo docente y por ende la convivencia escolar (Fernández, 1999).

2. Las normas en los centros escolares

Las normas que rigen en los centros escolares de los países que participaron en la investigación de esta tesis doctoral, se desarrollaron considerando la Constitución Nacional y las leyes nacionales, estatales o provinciales vigentes. Es decir, que se tomaron en cuenta derechos tales como la integridad física, moral y personal, que normalmente se contienen en los documentos normativos de cualquier sociedad civil, con los cuales trata de regularse el comportamiento de sus integrantes y, en consecuencia, las relaciones entre ellos. Igualmente, éstos también deben estar implícitos en los documentos que moderan la convivencia dentro de los centros escolares (Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo). De esta forma, los documentos

normativos que se instituyen por el personal de los ministerios de educación para vigilar la sana convivencia escolar, se entregan a las personas que laboran en los centros educativos a modo de guía. Esto quiere decir, que desde el organismo central comparte un protocolo con las reglas generales que deben prevalecer en todos los centros escolares, pero esto no significa que son las reglas que prevalecerán en los centros, porque se recomienda que éstas se adapten y ajusten a las características particulares de la población estudiantil que se atiende.

2.1. Participación de la comunidad estudiantil

A partir de los distintos documentos normativos que se revisaron[1], puede inferirse que la participación de la comunidad estudiantil en la elaboración de reglas para organizar y velar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa es mínima. Si bien, puede apreciarse que hay un grupo de docentes que involucra a sus alumnos para establecer normas o reglas para su aula de clases, siendo una minoría, no necesariamente se observa cuando se desarrollan los documentos que regirán la convivencia dentro del centro educativo. Esto evidencia una primera área de necesidad, pues existe literatura donde se afirma que la participación en los procesos que atañen a las personas, les lleva a apoderarse de los mismos (de Lellis & González, 2012; Del Rey & Ortega, 2005; Lugo 2013; Martín Bris & Muñoz, 2010; Núñez, 2015; Zahonero & Martin, 2012).

2.2. Protocolos para la solución de los conflictos

En lo que respecta a la forma en que se tratan los conflictos en los centros escolares de los países bajo estudio, se observó que dentro de los documentos normativos de los ministerios de educación se describe una serie de comportamientos

[1] En el epígrafe 2 del Capítulo I de esta tesis, se trabajó este asunto.

que se catalogan como inapropiados o inaceptables en las relaciones que se establecen entre alumnos. Igualmente, en tales documentos se sugieren procedimientos para trabajar los conflictos. Por ejemplo, en el *Reglamento General de Estudiantes de Puerto Rico* se distinguen dos clasificaciones para los conflictos (i.e., informales y formales) y además, se detalla cómo y quién deben trabajarlos. No obstante, desde la experiencia del investigador de esta tesis sumado a lo encontrado en la literatura, se percibe una diferencia entre la práctica que se lleva a cabo para el tratamiento de los conflictos, por parte de algún personal que trabaja en los centros educativos, y lo que se establece en las normativas. En efecto, "todos los conflictos se describen con un término genérico: «problemas de disciplina»… Al categorizar cualquier incidente como indisciplina se aplica el modelo tradicional de solución de conflictos…" (Fernández, 1999, "Tipos de hechos violentos," párr. 1). Por su parte, Del Rey, Ortega y Feria (2009), afirmaron que, desde la percepción del alumnado (88.9%), existían diferencias entre las normas que establecían los profesores. Como consecuencia, el alumnado podría percibir inconsistencias al momento de imponerse algún proceso correctivo o sanción. Por tal razón, la forma diferenciada de tratar los conflictos dentro del aula de clases o del centro educativo, puede percibirse como una muestra de injusticia o de trato preferencial por parte de la comunidad estudiantil (Álvarez-García et al., 2010; Colombo, 2011; Fernández, 1999; Núñez, 2015; Proyecto Atlántida, 2003; Torrego 2010, Torres, 2011). Cabe mencionar que debe conocerse el trasfondo de las concepciones acerca de la violencia escolar, para entender estos planteamientos.

3. La violencia escolar

Los estudios e investigaciones en torno a la violencia escolar se originaron en Europa alrededor de los años 70. De la misma forma, cuando se hace referencia al

inicio de este tema, no puede dejarse de nombrar a la región de Escandinavia europea, muy particularmente a Noruega como uno de los países pioneros, con su ponente principal: Dan Olweus. El concepto de violencia se ha limitado a las acciones o comportamientos que producen algún daño a una persona, ya sea físico o psicológico (Álvarez-García et al., 2010; Fernández, 1999), provocando un desequilibrio de poder entre los implicados (Del Rey & Ortega, 2005). En la actualidad quizás el concepto más conocido, estudiado y utilizado entre los miembros de la comunidad educativa es el *bullying*. Sin embargo, antes de *bullying*, por la década del 70, se empleó el término de *mobbing* cuando se hacía referencia a agresiones que se llevaban a cabo por un grupo o colectivo. De esta forma, el *mobbing* respondía al modelo convencional de las agresiones (Fernández, 1999), en el cual un grupo de individuos agredía a una persona que a medida que padecía los ataques creaba sentimientos de temor e inseguridad. El inconveniente principal de usar el concepto de *mobbing* fue el reconocimiento de que las agresiones se realizaban también en carácter individual.

Igualmente, el uso del concepto *bullying* también presenta sus limitaciones, quizás el de mayor controversia es su traducción al castellano, porque se asegura que las traducciones que se realizan quedan incompletas para dar significado total a las implicaciones de dichas relaciones (Calvo, 2007). No obstante, en la literatura en que se presenta el tema, se encuentra que los autores utilizan conceptos como *acoso*, *abuso*, *intimidación* o *maltrato entre iguales*, respondiendo a los mismos actos detrás de ellos, que a fin de cuentas implican acciones de intimidación o agresión (Calvo, 2007; Fernández, 1999), que no es otra cosa que el *bullying*. Así pues, este concepto conlleva ciertas características, tales como: a) intención de hacer daño (ya sea de forma física o psicológica), b) las agresiones se hacen de forma repetida e

injustamente, y c) existe un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Calvo 2007; Defensor del Pueblo, 1999; Nansel et al., 2001; Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey, & Genebat, 2005). Sin embargo, cabe aclararse, que aunque el *bullying* se encuentra asociado al concepto de violencia (Defensor del Pueblo, 1999) y que en la actualidad quizás es el más estudiado y nombrado, no necesariamente es el único tipo de violencia escolar que impacta negativamente las relaciones interpersonales y, por ende, a la convivencia en el centro escolar (Defensor del Pueblo, 1999; Del Rey & Ortega, 2005; Torrego & Fernández, *s.f.*). Por esto, debe conocerse mejor la diversidad de agresiones que pueden observarse en un contexto escolar.

3.1. Tipos de agresiones que se incluyen en los reglamentos escolares

A través de las investigaciones que abordan asuntos en relación a los tipos de agresiones que se incluyen en los reglamentos escolares, se ha revelado que las manifestaciones de violencia o agresiones entre alumnos pueden presentarse de diversas formas, tales como: verbales, físicas, psicológicas, sociales y sexuales (Álvarez et al., 2006; Defensor del Pueblo, 1999; Del Rey & Ortega, 2005; Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey, & Genebat, 2005; Nansel et al., 2001). Es preciso señalar, que existe literatura en la que se afirma que sin importar cuál sea la forma de agresión o el caso de conflicto, son elementos que terminan deteriorando las relaciones humanas y, por tanto, afectando significativamente a la convivencia (Del Rey y Ortega, 2005; Del Rey, Ortega, & Feria, 2009; Martín Bris & Muñoz, 2010).

3.1.1. Agresiones verbales

Las agresiones verbales son las acciones que pretenden causar daño utilizando el lenguaje verbal o las palabras (Álvarez et al., 2006) y quizás la forma de agresión más común que se lleva a cabo en la comunidad estudiantil de los centros escolares (Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla, & Miras, 2007; Cerezo, 2009; Defensor del Pueblo,

2007; Papalia, Wendkos, & Feldman, 2009; Nansel et al., 2001; Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey, & Genebat, 2005). Gritar e insultar a otros son algunos ejemplos de cómo se manifiestan las agresiones verbales entre los alumnos (de Lellis & González, 2012; Galtung, 1998, como se citó en Proyecto Atlántida, 2003; Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey, & Genebat, 2005).

3.1.2. Agresiones físicas

La literatura divide las agresiones físicas en dos categorías: a) directas e b) indirectas. Las agresiones físicas directas, podrían reconocerse de manera más fácil, quizás porque los integrantes de la sociedad se familiarizan con este concepto y sus manifestaciones de forma más común. Éstas son las que usualmente toman la forma de pelea. En otras palabras, son acciones que se hacen de manera intencionada para causar lesiones al cuerpo, es decir, producir daños físicos (Álvarez et al., 2006; Papalia et al., 2009). Estas acciones pueden provocarse mediante golpes, palizas, patadas, puñetazos, quemaduras, etc. Por otro lado, se encuentran las agresiones físicas indirectas que, en este caso, son acciones que no se dirigen a producir daño físico a la persona, sino a algún objeto de su propiedad (Álvarez et al., 2006). Entre los sucesos más comunes en que suele observarse tipo de agresión se encuentran los robos y los destrozos a la propiedad ajena (de Lellis & González, 2012; Galtung, 1998, como se citó en Proyecto Atlántida, 2003). Ahora bien, la agresión podría no dirigirse hacia una persona sino hacia una propiedad o institución. En tal caso, también se señalan como agresión física indirecta (Papalia et al., 2009).

3.1.3. Agresiones psicológicas

Las agresiones psicológicas son quizás la forma de violencia más difícil de identificar, debido a que los agresores las realizan con especial cuidado para no ser

descubiertos y, además, no dejan secuelas físicas visibles en la víctima. No obstante, los estudiosos del área la clasifican como una de las más dañinas a largo plazo, ya que lo que inicia como una simple burla o juego podría conllevar problemas de autoestima baja, adaptación social (Papalia et al., 2009). Dentro de las formas de agresión psicológica a los alumnos dentro de los centros educativos, se encuentran los ataques a la identidad, destacándose los rechazos, los chantajes y las amenazas (Álvarez, et al., 2006; Fernández, 1999). Asimismo, se percibe que al someter a alguna persona a este tipo de agresión, se le está coartando su desenvolvimiento social, con lo cual en algunos contextos se habla de aislamiento social y, por tanto, de agresión social o relacional.

3.1.4. Agresiones sexuales

Una agresión sexual es cualquier encuentro sexual dañino, bien sea porque provoque lesiones físicas o psicológicas (Papalia et al., 2009). Según Ortega et al. (2005), las agresiones sexuales afectan comportamientos, actitudes y percepciones eróticas a corto y largo plazo.

3.1.5. La disrupción

En el entorno educativo, la disrupción se conoce como la perturbación o interrupción, ejemplificándose en acciones que realizan los alumnos, usualmente dentro del aula de clases, con la intención de impedir el flujo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos ejemplos de disrupción son: desobediencia, hostilidad, impertinencia, irrespeto, falta de cooperación, dificultar las explicaciones, no realizar los trabajos, molestias a compañeros, entre otras. No obstante, hay quién expone que dichas actuaciones no pueden atribuirse exclusivamente a un comportamiento premeditado del estudiante (Fernández, 1999). En efecto, se afirma que la disrupción podría deberse a varias razones, entre las que se destacan los

intereses estudiantiles, falta de motivación hacia lo académico, estrategias pedagógicas y la falta de control del docente de la clase (Del Rey & Ortega, 2005). Cabe señalar, que en ocasiones la disrupción no se clasifica como un tipo de violencia. Sin embargo, es una actividad que tiene un impacto negativo en el proceso de enseñanza y en las relaciones interpersonales dentro del aula de clases. Más concretamente, la mayoría de los integrantes la comunidad estudiantil no la señala como un problema, puesto que la ven, hasta cierto punto, como parte de su vida social en que la clase cambia para tomar un rumbo más informal. Sin embargo, para el equipo docente genera gran ansiedad, angustia y agotamiento hacia el cumplimiento de su labor, porque altera significativamente su ejecución de la enseñanza. A todo esto, Del Rey y Ortega (2005) encontraron, en nueve centros de Andalucía, las situaciones de disrupción como la razón principal para aplicar un castigo al estudiantado. Finalmente, Fernández (1999) afirmó que la denominada disrupción se asocia con el rendimiento académico. Esto lo argumentó declarando que los grupos con mayor grado de disrupción están más propensos al fracaso escolar. No obstante, debería auscultarse acerca de los procedimientos que se utilizan para trabajar conflictos en el contexto escolar.

3.2. Procedimientos comunes para la solución de los conflictos escolares

Como pudo apreciarse en los epígrafes anteriores, la violencia escolar se manifiesta de distintas formas en los centros educativos. No obstante, según lo expuso Fernández (1999), en la mayoría de los casos en los que ocurre una situación conflictiva en el centro escolar, cualquiera que sea esta, se clasifica y se trabaja de la misma manera. Desde su perspectiva, utilizar el modelo tradicional de solución de conflictos es un desacierto por parte del personal que trabaja en los centros, ya que la

manera de trabajar el caso y su respectivo tratamiento dependerá del contexto y las condiciones en el que se suscite el incidente (Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo; DEPR, 2011). Según esta autora, emplear el mismo procedimiento para todas las situaciones de conflictos, podría no servir como proceso reflexivo-educativo en el alumnado, puesto que al atenderse el asunto de manera general, escondería las verdaderas razones que provocaron la conducta (Fernández, 1999). Finalmente, debe recalcarse la importancia que tiene el proceso reflexivo-educativo en los participantes en situaciones de violencia dentro de los centros educativos, para asimilar y comprender el fenómeno (Álvarez-García, et al., 2010; Colombo, 2011; Torres, 2011). Por ejemplo, si un alumno ejerce como agresor, resultaría imprescindible que internalice que su conducta no fue apropiada, porque podría estar generando fuertes traumas en otra persona. Esto tiene como objetivo principal mitigar y, eventualmente, erradicar las conductas inapropiadas que lleve a cabo el agresor, dando paso a centros escolares donde se observe respeto mutuo entre sus diferentes miembros.

En la misma línea de pensamiento, Del Rey y Ortega presentan en su estudio del 2005, que la forma más común para castigar al alumnado, en nueve centros de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, España, es la expulsión del centro (n=1724). Esto reafirma la poca diferenciación de las situaciones de conflictos que se producen en los centros y, como secuela, en la aplicación de acciones correctivas. En consecuencia estos investigadores, afirmaron que la expulsión es un recurso poco o nada efectivo en el proceso para sensibilizar y concienciar al estudiantado y que, además, la comunidad estudiantil lo percibe como injusto y negativo (Proyecto Atlántida, 2003).

Aunque estas acciones aún se observan en las políticas educativas de algunos países alrededor del mundo, también es preciso señalar que existen ministerios de

educación que han apostado por reducir o reemplazar los métodos tradicionales de castigos, sanciones o amonestaciones. Un ejemplo de ello se encontró en los denominados *Acuerdos de Convivencia Escolar* del sistema educativo argentino, por medio de los cuales se instauraron actuaciones más naturales y lógicas, que se dirigiesen a concienciar y sensibilizar a los involucrados en situaciones de violencia escolar y, en general, a toda la comunidad educativa, en vez de la imposición, la fuerza o el poder.

Por otro lado, un elemento sencillo como comunicar las normas para la convivencia vigentes para el centro a los miembros de la comunidad educativa, podría prevenir la aparición de situaciones de conflicto entre alumnos. Asimismo, varios autores han mencionado que el establecimiento y la implementación de normas escolares en los centros son elementos fundamentales para que se dé una sana convivencia (Álvarez-García, et al., 2010; Colombo, 2011; Del Rey & Ortega, 2005; Del Rey et al., 2009; Gómez, 2015; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Núñez, 2015; Proyecto Atlántida, 2003). No obstante, a través de los resultados de la investigación que realizaron Del Rey, Ortega y Feria (2009), se demostraron grandes contradicciones, entre el grupo docente, al momento de emplear el reglamento escolar e imponer medidas correctivas al alumnado. Asimismo, podría pensarse que los resultados que se encontraron se basaron en la percepción de la comunidad estudiantil. Sin embargo, sorprende que la opinión del 80% del personal docente que participó del estudio, coincidiera con la opinión de los estudiantes.

Como consecuencia de esto, al examinarse los documentos normativos de los cuatro países a los que se aplica la investigación de esta tesis doctoral, se observó una necesidad de involucrar activamente la comunidad estudiantil en los procesos de

crear, vigilar y divulgar las normativas para la convivencia escolar de sus centros. Autoras como Del Rey y Ortega (2005), promueven la propuesta de que se establezcan las normativas para la convivencia escolar, a partir del consenso entre los integrantes de la comunidad escolar. Esto puede apoyarse en que existen programas que mediante la intervención de iguales han mostrado resultados positivos para la solución de conflictos entre alumnos (Martín Bris & Muñoz, 2010; Morales, 2012; Núñez, 2015; Zahonero & Martin, 2012). No obstante, quedan diversos aspectos específicos que deben examinase detalladamente en torno a la convivencia escolar.

4. Enfoques investigativos acerca de la violencia escolar: implicaciones en la convivencia

Como bien se mencionó anteriormente, los estudios en torno a la violencia escolar son incontables en diferentes países e incluso se han realizado desde diferentes enfoques, según la disciplina, por ejemplo la Psicología, la Educación, la Sociología y la Criminología (Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey, & Genebat, 2005). De igual forma, existen múltiples marcos teóricos de referencia que se utilizan por investigadores. No obstante, en las pasadas cinco décadas los investigadores psicológicos han enfocado sus trabajos desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje (Bandura & Walters 1963/1985). Algunos investigadores reconocidos en estos campos son: Rotter (1954) con la "Teoría del Aprendizaje Social"; Bijou y Baer (1961), Lundin (1961), Skinner (1953) "Aprendizaje Operante o Instrumental"; Miller y Dollard (1941), "*Social Learning and Imitation*". Asimismo, se establece que para explicar correctamente los fenómenos sociales, es necesario realizar los estudios de la conducta humana en situaciones diádicas y en interacción (Bandura & Walters 1963/1985).

Esto podría atribuirse a la preocupación que muestran los padres, madres, docentes, gobiernos, etc., acerca de que los centros escolares donde asisten los menores no pudieran considerarse como seguros, es decir, que puedan atentar contra integridad de éstos, tanto de manera física como psicológica. La situación podría tornase más angustiosa si a esta preocupación se le añadiera que "tanto los profesores como los familiares suelen no conocer el alcance y la intensidad de los hechos…" (Fernández, 1999, "Agresiones por parte de un grupo", párr. 3). Otra vertiente de intranquilidad por parte los adultos, es considerar la idea de que sus hijos estuviesen recibiendo una educación inapropiada. Así pues, que en vez de que se formasen en seres integrales para enfrentar los retos de las sociedades actuales en continuo cambio, reciban daños físicos o traumas psicológicos perjudiciales para su desarrollo personal. Esto, se apoya por Fernández (1999), Nansel et al. (2001) y Torres (2011) que afirmaron que los alumnos que padecen, realizan o presencian situaciones de violencia en su niñez o adolescencia podrían sufrir gran daño físico, social o psicológico, afectándoles incluso para su etapa adulta.

Si bien la conflictividad escolar, en sus distintas modalidades ha existido desde hace mucho tiempo, en la última década varios autores (Álvarez et al., 2006; Álvarez-García, et al., 2010; Calvo, 2007; Del Rey et al., 2009; Lugo, 2013; Núñez & Álvarez, 2010; Ochoa & Peiro 2010; Torrego 2010; Trianes et al., 2006) han reconocido que su presencia en los centros escolares perjudica sustancialmente el rendimiento académico de los estudiantes, el clima escolar, las relaciones entre las personas, entre otros muchos aspectos. Otro de los hallazgos preocupantes de las investigaciones, es que las acciones agresivas muestran un patrón ascendente en la gravedad de la agresión y el daño que pudiera generar (Álvarez et al., 06; Calvo,

2007). En otras palabras, las actividades de violencia suelen iniciarse con agresiones de tipo verbal y concluirse con ataques físicos o psicológicos.

A causa de esto, se ha invertido tiempo y conocimiento al estudio del fenómeno, encontrándose indicios de los lugares más comunes de ocurrencia, características o cualidades de los distintos implicados, consecuencias en la edad adulta, frecuencia y modalidades de las agresiones por variables (e.g., la edad y el género), percepción de diferentes miembros de la comunidad escolar, estrategias efectivas de afrontamiento, resultados de los programas de prevención, entre otros enfoques. Otra vertiente de investigaciones son las que han producido intervenciones directas con los integrantes de la comunidad educativa. Algunos ejemplos de este tipo de estudio son en los que se han desarrollado actuaciones preventivas, paliativas o posteriores (e.g., intervención y resolución de conflictos) (Defensor del Pueblo, 1999; Del Rey & Ortega, 2005; Fernández, 1999; Gómez, 2015; Pérez & Gázquez, 2010). De la misma forma, se ha observado la implementación de políticas educativas, y en algunos casos sociales, que se dirigen a promover mejores relaciones interpersonales entre los integrantes del centro escolar y a sancionar las conductas inapropiadas. Todo esto responde a un solo planteamiento: la obligación de contrarrestar los sucesos de violencia en los centros escolares mediantes intervenciones efectivas que permitan paliarlos y prevenirlos para cumplir con la responsabilidad de educar y formar ciudadanos íntegros.

Concretamente, y desde el planteamiento deductivo, la violencia escolar en los últimos años ha mostrado un incremento de casos en infantes y adolescentes en etapa escolar de 8–10% (Nansel et al., 2001) o cuatro de cada diez (Álvarez et al., 2006) a través de Europa, América del Norte, Asia y Australia. Ello supone un punto de atención público, ya que amenaza la seguridad de millones de alumnos alrededor del

mundo (Fernández, 1999). Debido a que este fenómeno se percibe como un problema global, de Lellis & González (2012), Del Rey y Ortega (2007) y Ochoa y Peiro (2010) sugirieron que se realicen investigaciones que permitan abordar diferentes perspectivas de esta problemática, con el fin de realizar intervenciones apropiadas. Por ejemplo, Crick et al. (1999) y Underwood (2003) examinaron detalladamente la victimización por género, basándose en la *Teoría de las dos culturas*, que presentó Maccoby (1998), en la cual se indica que los niños desarrollan distinciones culturales según el género, usualmente de forma más marcada en las etapas de la infancia y adolescencia.

Del mismo modo, en otros estudios de género se ha demostrado que los varones son más propensos a emplear agresiones físicas directas en comparación con las féminas, pero de manera opuesta, son éstas las que más incurren en agresiones indirectas al confrontarlas con los hombres (Gómez, 2015; Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey, & Genebat, 2005; Nansel et al., 2001; Torrego & Fernández, *s.f.*). En efecto, de manera general, se expone al género masculino más participativo en situaciones de violencia escolar que las féminas (Ortega et al., 2005; Smith, 2003; Trianes et al., 2006). Por su parte, Trianes et al. (2006) afirmó que las féminas valoran de forma más positiva la convivencia escolar.

En otra línea de investigación, se encuentra el estudio de Pérez y Gázquez (2010), quienes dirigieron sus esfuerzos a la identificación de posibles variables en torno a las conductas violentas en los centros educativos, desde la perspectiva del alumnado. En este estudio se presentó el contexto social como la variable de mayor incidencia para que el estudiantado incurra en conductas violentas. Por esta razón, en contextos escolares debe prestarse una especial atención a la convivencia y a las

relaciones entre iguales para así, tratar de minimizar las conductas violentas entre los alumnos.

Por otro lado, Del Rey y Ortega (2005) indagaron acerca de dos conceptos de difícil diferenciación: la violencia interpersonal y la disciplina escolar. Como resultado encontraron que los alumnos que se involucran en problemas de violencia suelen estar inconformes con los sistemas de normas, lo que demuestra que este proceso no se da de forma consensuada, sino que es impuesto. Por su parte, Buhs, McGinley y Toland (2010) y Graham, Taylor y Ho (2009) compararon este fenómeno en contextos étnicos heterogéneos, encontrando resultados similares.

Respecto al *bullying*, Smith, Cowie, Olafsson y Liefooghe, (2002), han realizado estudios transversales tomando en consideración las diferencias y similitudes del concepto, desde la perspectiva del estudiante. De esta forma, se evidencia la importancia que tienen las investigaciones cuando se estudian los fenómenos que afectan la convivencia escolar, desde la perspectiva del alumnado. En efecto, al indagarse estos asuntos desde las relaciones mismas de los estudiantes, podrían vislumbrarse situaciones desconocidas para los docentes, padres o directivos (Álvarez et al., 2006). Pues, los propios protagonistas de las situaciones de violencia son los que proveen la información (de Lellis & González, 2012; Del Rey et al., 2009; Torrego & Fernández, *s.f.*; Trianes et al., 2006). En relación con la perspectiva que tiene el alumnado acerca de la violencia escolar, también es importante que se interpreten correctamente los mensajes que desean transmitir los alumnos. La comunidad estudiantil utiliza una terminología diferente a la que utilizan los grupos de estudiosos del área para hacer referencia o describir las situaciones que se experimentan. Fernández (1999) presentó un ejemplo sencillo, lo que algún profesional pudiera denominar maltrato, abuso o acoso, la comunidad estudiantil

posiblemente se referirá a lo mismo con las siguientes expresiones: “se están metiendo conmigo”, “me están pegando” o “se están riendo de mí” (p. 50).

Como consecuencia, a lo largo del epígrafe ha podido observarse que los temas que se relacionan con la convivencia escolar son actualmente fuente de múltiples investigaciones. No obstante, son pocos los estudios empíricos en los que recopilan problemas de ajuste que experimentan los niños que son agresores o víctimas de éstos (Torres 2011; Trianes et al., 2006). En su mayoría, las investigaciones se han limitado al carácter descriptivo, sin ofrecer explicaciones teóricas en detalle que permitan desarrollar programas efectivos para la prevención o intervención. Así pues, se reconoce la importancia de este tipo de investigaciones para el desarrollo de marcos teóricos de partida. Sin embargo, para esto se recomienda que cada centro evalúe su situación particular utilizando instrumentos lo más objetivos posibles.

Para estos fines, existe una gran variedad de instrumentos con los cuales se ha intentado evaluar diferentes aspectos en relación a la agresión, victimización y otros conceptos en el estudiantado. Por ejemplo, en la década de los 80 se desarrollaron cuestionarios como el “*School Climate Survey Form*” (Kelly, 1989) y la Escala de clima social en el centro escolar (Moos & Trickett, 1974; Moos, Moos, & Trickett, 1987). También, el autoinforme, en su modalidad de cuestionario, es uno de los recursos más utilizado para recopilar información en la población escolar. Este tipo de instrumento ha sido objeto de estudio para varios autores (Nishina & Juvonen, 2005; Pellegrine & Bartini, 2000; Sandstrom & Cillessen, 2003; Schwartz, Gorman, Nakamoto, & Toblin, 2005). Cabe resaltar que en España el Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar, cuenta con varios instrumentos para auscultar asuntos en

relación a la convivencia escolar desde diferentes puntos de vista de los componentes de la comunidad escolar (i.e., alumnos, docentes, administrativos y familiares). Todo esto evidencia que esta técnica para la recopilación de datos se utiliza con mayor frecuencia por su comodidad en la aplicación, recopilación y análisis de la información y su costo-efectividad (Álvarez et al., 2006).

Sin embargo, es preciso mencionar que son pocos los estudios en los que se han realizado procedimientos para determinar cuán precisos y válidos son los resultados que se obtiene a través de éstos y su nivel de comparabilidad (e.g., consistencia interna, inferencias y conclusiones a partir de las puntuaciones, equivalencia de puntuaciones). Para entender los aspectos que integran la violencia escolar como para desarrollar soluciones eficaces, es indispensable disponer de instrumentos apropiados (Álvarez et al., 2006). De la misma forma, en esta tesis doctoral, se intenta responder a las recomendaciones de Konishi et al. (2009), quienes aluden a la importancia de utilizar evidencia empírica en la valoración de instrumentos que se utilizan para medir la comparabilidad de los resultados entre grupos, especialmente en estudios transculturales. En efecto, la información que se presente como parte de los resultados en esta tesis doctoral, podría ser de utilidad en la exploración sistemática de los distintos tipos de problemas existentes en el ámbito escolar, trascendiendo al desarrollo o mejora de programas de intervención que se dirigen a poblaciones en riesgo.

4.1. Recursos necesarios para la prevención, paliación y solución de los conflictos escolares

Es necesario que el personal que se encarga de atender los casos de conflictos en los centros escolares, cuente con el conocimiento y los recursos necesarios para manejar las distintas situaciones de la manera más apropiada (Álvarez-García et al.,

2010; de Lellis & González, 2012; Del Rey & Ortega, 2005; Gómez, 2015; Martín Bris & Muñoz, 2010; Ochoa & Peiro 2010; Zahonero & Martin, 2012). Así pues, deben tener conocimientos en torno a las clasificaciones de los incidentes según el contexto, los procedimientos para tratar la situación durante y después de ella, los programas preventivos y de apoyo, entre otros. Por tal razón, es conveniente que, por ejemplo, el equipo docente utilice instrumentos objetivos, con indicadores claros y precisos, que le permitan unificar las percepciones en torno a distintas situaciones de conflictos, para mejorar el ambiente en el centro educativo y en las aulas. La consistencia en la actuación por parte del equipo encargado (e.g., Consejo de disciplina), al momento de enfrentar situaciones de conflictos entre los miembros de la comunidad escolar, evidenciará los elementos de fiabilidad y justicia en los procesos. Cabe señalar la importancia que tiene la coherencia y la consistencia en la aplicación de los reglamentos escolares para la convivencia en el comportamiento de toda la comunidad educativa.

En lo que se refiere a las formas adecuadas para trabajar las diferentes problemáticas que se suscitan diariamente en los centros escolares, en la literatura se destaca la implementación de programas que se dirigen a la comunidad educativa. A través de estos programas, podría trabajarse la prevención, pasando por la mediación y llegando hasta asistir a los implicados luego de los sucesos para superar las secuelas. A raíz de estas alternativas, en los últimos años han surgido iniciativas por parte de grupos, como los Consejos Escolares Autonómicos del Estado, en España, que proponen abordar el tema de la convivencia a partir de su naturaleza, un enfoque positivo (Del Rey, Ortega, & Feria, 2009; Gómez, 2015). Dicha iniciativa tiene como finalidad exponer las bases en las que se fundamentan las relaciones interpersonales

humanas y, por ende, la convivencia, en vez de mostrar lo negativo de las mismas: los problemas que la afectan.

Respecto a la sensibilización y sus efectos en la convivencia escolar, Fernández (1999), Ochoa y Peiro (2010), Proyecto Atlántida (2003), Torrego (2010) y Velázquez (2005) explicaron el cambio positivo que podría generar dicha acción en la comunidad escolar, en torno a los hechos de violencia. Es decir, que se trate de minimizar los ataques, abusos, acosos, etc., mediante la concienciación moral de que estas maneras de actuar son inaceptables. Si a esto se le añade que se consiga que los observadores –pares– asistan a los alumnos que están siendo victimizados, podría promoverse que las víctimas contasen con el apoyo necesario para buscar los recursos que les ayuden a controlar las relaciones con sus iguales (Fernández, 1999).

CAPÍTULO IV

MÉTODO

1. El problema

1.1. Antecedentes del problema

La captación mediática de múltiples casos de violencia en centros escolares ha despertado el interés de diversas entidades para difundir o buscar información relevante acerca del mismo. En esta era de globalización, donde la información es de fácil acceso, es indispensable discriminar adecuadamente la fiabilidad de las fuentes de información. Esto toma mayor peso cuando, en ocasiones, los medios de comunicación ofrecen noticias exageradas y tergiversadas de los hechos que acontecen en los centros escolares (de Lellis & González, 2012; Fernández, 1999). Por otro lado, autores como Del Rey, Ortega y Feria (2009) declararon: "Siempre se ha valorado positivamente la convivencia escolar." (p. 160). De manera que hablar desde una óptica positiva de la convivencia no supone ocultar sus dificultades y conflictos, sino reconocer que no hay obstáculo insuperable para trabajarlas de manera apropiada. Por tal razón, es imprescindible que los ministerios de educación de diferentes países tengan como meta indagar y conocer la situación real de los centros escolares.

Respecto a la violencia escolar, también debe mencionarse que no es un fenómeno exclusivo de las pasadas décadas. No obstante, podría decirse que el incremento de investigaciones en torno a la violencia escolar en esta última década, ha motivado a que se comente acerca del mismo. Los resultados de estas investigaciones muestran aspectos relevantes del tema tales como: lugares más comunes de ocurrencia, características o cualidades de los participantes, consecuencias de participar en situaciones de violencia escolar, incidencia y tipos de agresiones,

estrategias efectivas de afrontamiento, etc. Sin embargo, existen dos elementos fundamentales en los que la violencia escolar interviene negativamente: a) funcionamiento efectivo del centro y b) consecuencias negativas en los implicados.

1.2. Planteamiento del problema

En la literatura se indica que hay un aumento en los casos de violencia escolar que se registran en los centros alrededor del mundo, por ejemplo, en Noruega, Estados Unidos de América, Nicaragua, entre otros (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez, & González-Pineda, 2006; Constitutional Rights Foundation, 2010; Nansel et al., 2001). Contrario a esto, en los informes del Defensor del pueblo (2000, 2007) (como se citó en Del Rey, Ortega, & Feria, 2009), se demostró que en España las distintas manifestaciones de violencia han disminuido. No obstante, indistintamente del flujo variable en las situaciones de violencia, no puede decirse que el mismo ha desaparecido. En efecto, las situaciones de conflicto en los centros escolares persisten; se percibe un ambiente molesto, especialmente en las relaciones interpersonales entre sus integrantes. Según Cruz (2000), las dificultades que se presentan a diario dentro de los centros escolares provocan un grado de histeria e incertidumbre colectiva.

A lo largo del tiempo, se ha observado que los problemas de violencia escolar, tienen como factor común la carencia de criterios bien definidos que permitan al personal escolar afrontar cada situación de manera adecuada (Del Rey & Ortega, 2005, 2007; Del Rey et al., 2009; Gómez, 2015; Ochoa & Peiro, 2010). En otras palabras, indistintamente del evento que se produzca en el interior del centro, se aplica el mismo procedimiento para su resolución. Por tal razón, reiteradamente se destinan múltiples recursos al estudio de la convivencia escolar, dando especial atención al fenómeno de violencia, particularmente entre pares (Cerezo & Esteban,

1992; Defensor del Pueblo, 2000; Ortega & Ángulo, 1998; Ortega & Del Rey, 2001; Fernández & Quevedo, 1989; Ortega, 1994a, 1994b; Ortega, Del Rey, & Fernández, 2003; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Vieira & Ortega, 2003, como se citaron en Blaya, Debarbieux, Del Rey, & Ortega, 2006; Proyecto Atlántida, 2003).

Asimismo, Del Rey y Ortega (2005), Fernández (1999), Gómez (2015) y Ochoa y Peiro (2010) señalaron que existe un subgrupo de docentes, administradores o directivos que no logra identificar y clasificar las distintas situaciones suscitadas diariamente en los centros escolares. Fernández ejemplificó la aseveración anterior haciendo referencia a un grupo de estudiantes que genera constantemente situaciones inapropiadas dentro del aula de clases y que luego, en una reunión de docentes, para algunos de ellos eso representa un claro patrón de disrupción, pero para otros no. Si a esto se le añade que el personal de los centros escolares carece de distintos procedimientos para atender los conflictos que se dan en los centros, la preocupación aumenta. A esto Fernández añadió que las situaciones de conflicto en los centros se resuelven de manera inapropiada, puesto que todas se tratan de igual forma. de Lellis y González (2012), Del Rey y Ortega, Gómez, Ochoa y Peiro y Zahonero y Martín Bris (2012) sustentaron el planteamiento de Fernández, explicando la importancia de capacitar a los grupos docentes en cómo actuar en distintas situaciones de conflictos, además de aprender a trabajar con cada uno de los que se implican. La importancia de que todo el personal escolar comprenda de la misma forma los conflictos, aporta consistencia y coherencia en la forma de tratarlos y, eventualmente, podría minimizar los enfrentamientos (Gómez, 2015; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Núñez, 2015; Proyecto Atlántida, 2003).

A todo esto, es necesario mencionar el elemento de cómo la comunidad estudiantil percibe la inconsistencia e incoherencia al valorar y manejar un conflicto por parte del personal encargado. En otras palabras, si el alumnado percibe actuaciones diferenciadas para los mismos incidentes, podría representar un claro caso de injusticia y favoritismo (Del Rey et al., 2009; Fernández, 1999; Núñez, 2015). De la misma forma, la inconsistencia en la implementación de acciones correctivas frente a comportamientos inapropiados de cualquier miembro de la comunidad escolar, se reproduce en falta de respeto ante la autoridad, especialmente de alumnos agresores que poseen la cualidad de retar o infringir las reglas (Calvo, 2007; Núñez, 2015; Proyecto Atlántida, 2003).

En relación con esto, la organización común de los sistemas educativos, en relación a sus normativas es que se expidan a través del órgano administrativo central. En los casos de las normativas para la convivencia escolar que se utilizan en los diferentes centros, la administración central le provee al personal que trabaja en ellos un documento normativo, que lo desarrollan a partir de la Constitución Nacional, para regular la convivencia entre los miembros de la comunidad escolar. Cabe resaltar que dicho documento sólo se proporciona a modo de guía, puesto que el personal de cada centro tiene total autonomía para adaptarlo de acuerdo con las características de la población estudiantil que atienden. No obstante, desde la experiencia del investigador de esta tesis, se percibe una brecha por parte de algún grupo del personal que trabaja en los centros escolares, cuando se presentan los conflictos y la forma para tratarlos. Por ejemplo, el *Reglamento General de Estudiantes del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico*, además de proveer una guía con las conductas o comportamiento inapropiados para una sana convivencia, proporciona sugerencias y procedimientos al personal encargado para atender cada situación. Sin embargo, se

observa cómo persiste la aplicación o gestión incorrecta de las normativas para tratar positivamente los conflictos, por parte de algunas personas que trabajan en los centros.

Finalmente y, como consecuencia de todo lo que se mencionó anteriormente, es necesario e importante resaltar la escasez de instrumentos con propiedades idóneas para diagnosticar la situación actual de los centros escolares (Álvarez et al., 2006) en diversos países. En efecto, cuando se refiere a diagnóstico, se habla de la evaluación como un proceso de análisis estructurado, sistemático y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del fenómeno bajo estudio y emitir juicios de valor acerca del mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2008).

1.3. Cómo afecta el problema

En la literatura que se relaciona con el tema de violencia escolar, se muestra el daño que provoca en el desarrollo psicosocial, personal, emocional y social de los alumnos la participación en situaciones de violencia (Del Rey & Ortega, 2005; Fernández, 1999; Martín Bris & Muñoz, 2010; Trianes et al., 2006). Durante la ocurrencia de violencia interpersonal, las víctimas se exponen a riesgos físicos, ansiedad, ataques de nervios, tristeza, intranquilidad, infelicidad, estrés, disminución en el progreso académico, entre otros muchos aspectos perjudiciales para su desarrollo. También se explica la alta probabilidad de sufrir consecuencias negativas a la que están sujetos los adultos que, en edades tempranas, participaron de situaciones de violencia (Calvo, 2007; Defensor del Pueblo, 1999; Fernández, 1999; Nansel et al., 2001; Trianes et al., 2006). Por ejemplo, las víctimas pueden manifestar rasgos de depresión y baja autoestima, entre otros. Por su parte, los agresores tienen

peligro de pertenecer a grupos delictivos, alcanzar sus metas mediante el poder de la agresión o establecer relaciones que tienen como base el abuso, entre otras.

Así pues, si los jóvenes egresados de los centros escolares no se desarrollan en ambientes que propicien y potencien, de manera adecuada, tanto sus destrezas académicas como personales y sociales, una vez se integren a los grandes retos de las sociedades actuales, no podrán actuar productivamente para ellas.

2. Justificación

En términos generales la misión de los centros escolares es promover el desarrollo de los estudiantes en aspectos cognoscitivos, sociales, emocionales y culturales para su futura incorporación a la sociedad. De la misma forma, los centros se convierten en uno de los primeros escenarios donde el individuo empieza a relacionarse con otras personas diferentes a sus familiares (Bronfenbrenner, 1987). Por tanto, debe ser mandatorio que los centros escolares no sólo se concentren en los asuntos académicos de los estudiantes, sino que presten la misma atención a las situaciones correspondientes a las interacciones personales y cómo estas pueden interferir, a corto, mediano o largo plazo, en el marco social del individuo (Jares, 2001; Trianes et al., 2006). Según Calvo (2007), para que sucedan situaciones de conflicto entre estudiantes o relaciones de intimidación, son necesarios tres elementos fundamentales: a) los agresores, b) las víctimas y c) las circunstancias particulares dentro de los centros. De tal manera que el personal que labora en los centros escolares debe estar preparado no solo para educar en las áreas académicas, sino también, para fomentar adecuadamente competencias sociales, democráticas y ciudadanas.

Así pues, identificar y conocer los elementos, tanto positivos como negativos, existentes en las distintas relaciones humanas de los centros escolares, resulta

imprescindible en el proceso de generar definiciones de los conceptos que se analicen con el objetivo de atenderlos y poder desarrollar soluciones efectivas hacia los conflictos escolares (Álvarez et al., 2006; Del Rey & Ortega, 2005; Gómez, 2015; Proyecto Atlántida, 2003). De ahí que conocer la naturaleza, incidencia y gravedad real de las situaciones de conflictos entre alumnos, permitirá valorar su presencia e informar correctamente a la comunidad escolar al respecto (Del Rey et al., 2009; Fernández, 1999). Por esto, el objetivo final de las investigaciones que se realizan en torno a la convivencia escolar, es que se logre clasificar cada situación del centro escolar, de forma coherente y consistente, con el fin de realizar intervenciones específicas, según amerite cada caso. Respecto a este asunto, Dan Olweus en el 1978 (como se citó en Fernández, 1999) dio un ejemplo de ello al desarrollar criterios específicos para distinguir los casos de *bullying* de otras situaciones de violencia, tales como disrupción, bromas, etc.

Asimismo, exponer a aquellos que se involucran en situaciones de violencia escolar a procesos reflexivos-educativos, en los que se reconozcan los motivos reales de su conducta, podría repercutir en procesos de rehabilitación y, por ende, en mejores comportamientos, sana convivencia y buena formación académica. En definitiva, la intención es desarrollar en el alumnado la capacidad para pensar y actuar considerando los sentimientos, las opiniones y necesidades de los demás, con el fin de promover ambientes de respeto y, en consecuencia, mejoría en las relaciones interpersonales. De esta forma, la expectativa es desarrollar una comunidad estudiantil con los valores morales necesarios para escuchar y hacerse escuchar, respetar y ser respetado; es decir, seres humanos para sociedades donde, aunque posean normativas, leyes o reglamentaciones, sus ciudadanos actúen conforme a las

disposiciones sociales, afectivas y emocionales que se esperaban. En otras palabras, se reitera la importancia de proveer escenarios educativos adecuados que redunden, a su vez, en una facilitación y maximización de los procesos educativos que se lleven a cabo en los centros escolares.

De esta forma, si el personal que trabaja en los centros posee el conocimiento necesario para entender las distintas situaciones de confrontación que ocurren frecuentemente entre el alumnado, podría llegar a diferenciarlas, clasificarlas y enfrentarlas con los retos que estas representen. En efecto, solucionar de forma apropiada las situaciones de conflicto, tiene, de forma implícita, mejores resultados para los implicados, es decir, los participantes de situaciones violentas podrían sufrir menos consecuencias. Para esto, recopilar la percepción de la comunidad estudiantil resulta de gran relevancia, porque son los alumnos los que se involucran en las situaciones de violencia dentro de los centros. Este planteamiento se apoya con las investigaciones de Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pineda (2006), de Lellis y González (2012), Del Rey et al. (2009), Torrego y Fernández, *s.f.* y Trianes et al. (2006), en las cuales se demostró que la comunidad estudiantil es el colectivo más crítico y mejor informado en aspectos que se relacionan con la convivencia escolar, los conflictos e incluso con programas de intervención, por encima de los docentes y las familias.

Concretamente, la presente tesis doctoral responde a una necesidad que se identificó en relación a la carencia de información (i.e., propiedades psicométricas), acerca de los instrumentos que suelen utilizarse para recopilar datos en torno a la convivencia escolar. En efecto, se observó que, generalmente, en diversas investigaciones que han sido publicadas, se emplearon instrumentos para recopilar datos sin profundizar en sus propiedades psicométricas. Respecto a este asunto,

Konishi et al., (2009) pusieron énfasis en la importancia de utilizar instrumentos con evidencia empírica para la valoración de los resultados que se obtienen a través de los mismos, con el objetivo de comparar los resultados entre grupos, especialmente en estudios transculturales. De igual forma, mediante esta tesis doctoral, desea atenderse la necesidad de unificar esfuerzos para el desarrollo de investigaciones que permitan comparar sus resultados. Esto responde al cuestionamiento que se observó en la revisión de literatura, donde se afirmó la dificultad para comparar los resultados de investigaciones entre países, debido a la multiplicidad de instrumentos y métodos que se utilizan para indagar en un mismo tema, pero en diferentes contextos (Blaya et al., 2006; Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla, & Miras, 2007; Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey, & Genebat, 2005; Smith, 2003).

3. Objetivos: general y específicos

El objetivo principal de esta tesis doctoral fue analizar la convivencia en centros escolares de diferentes países, desde la perspectiva de las comunidades estudiantiles, profundizando en sus diferencias y similitudes e identificando distintos perfiles en dichos países a través de un instrumento que reúna las características técnicas exigidas. Este objetivo se desglosa en otros de carácter más específico, a saber:

- Comparar la valoración general de los estudiantes de los diferentes países participantes, acerca de la convivencia escolar en sus centros y de los elementos que conforman la misma, definiendo las características propias de cada país.

- Identificar las diferencias entre los países participantes respecto a la incidencia de los distintos tipos de agresión, tanto de la perspectiva de la víctima como del agresor.
- Examinar las posibles relaciones existentes entre la participación en situaciones de violencia escolar y los elementos que conforman la convivencia escolar.
- Proporcionar recomendaciones al *Cuestionario de Alumnos* para que, luego de adaptarse a las características de la comunidad escolar, le sea útil al momento de indagar acerca de la convivencia escolar en sus centros.
- Proveer información a los profesionales de la educación, como parte de una intervención educativa, respecto a ciertas variables relevantes que deben tenerse en cuenta al momento de estudiar la convivencia escolar.

4. Tipo y enfoque de la investigación

La investigación fue de carácter cuantitativo. Esta decisión se tomó con el fin de responder a las preguntas de investigación que se propusieron, considerándose el contexto del problema. Además, el instrumento que se utilizó para recopilar la información (i.e., cuestionario), el uso de las estadísticas como método para analizar los datos y la forma para presentar los resultados, fundamentan, a su vez, la aplicabilidad de un enfoque cuantitativo. En efecto, este enfoque se utiliza cuando el investigador desea analizar tendencias, comparar grupos o relacionar variables mediante el uso de técnicas estadísticas (Creswell, 2012).

Así pues, el tipo de investigación que mejor se ajustó a la presente tesis doctoral fue el descriptivo y correlacional. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los estudios de tipo descriptivos son adecuados cuando el interés del investigador radica en examinar cómo es un fenómeno determinado y cuáles son sus

manifestaciones (e.g., características o rasgos). De forma que, el investigador deberá elegir y establecer una serie de elementos en relación con el tema bajo estudio para proceder a la recopilación de información. Por otro lado, Creswell (2012) indicó que por medio de estudios correlacionales pueden determinarse tendencias o patrones para dos o más grupos de puntuaciones o variables, las cuales se revelan más fuertes a medida se establecen pautas de mayor consistencia entre las variables. Así pues, desde la correlación podrían hacerse inferencias que avalaran las asociaciones que se observen entre los elementos que conforman la convivencia en el contexto escolar.

En consecuencia, en esta investigación se estudió el tema de convivencia escolar, en el nivel secundario, en cuatro países participantes, con el propósito de conocer y comparar la valoración general de los estudiantes acerca de la misma. De igual modo, se auscultaron diferencias entre los países participantes, respecto a la incidencia de los distintos tipos de agresión y la relación entre la participación en situaciones de violencia escolar y los elementos que conforman la convivencia escolar. Además, se indagó acerca de la contribución que ciertas variables tienen sobre el nivel de victimización y agresión.

Todo esto se hizo poniendo especial atención en aspectos relevantes y presentes dentro de la convivencia, tales como: las relaciones interpersonales entre estudiantes y de estos con el equipo docente, las normativas de los centros para regular la convivencia, los tipos de conflictos y las formas para resolverlos. No obstante, es preciso señalar que para profundizar en todos estos aspectos, se tomaron como punto de referencia las respuestas que ofrecieron los estudiantes, prestándose atención especial a las tendencias que se observaron en ellas, similitudes o diferencias, y cómo estas variaban entre los participantes.

5. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es la valoración general que tiene la comunidad estudiantil de la convivencia escolar en los centros de los países participantes?

2. ¿Cuál es la percepción que tienen los alumnos acerca de los siguientes aspectos de la convivencia en sus respectivos centros escolares?
    a. Desarrollo e implementación de las normas para la convivencia escolar
    b. Relaciones interpersonales entre los miembros
    c. Solución de conflictos

3. ¿Qué diferencia existe entre los países participantes respecto a la incidencia de los tipos de agresión, tanto desde la perspectiva de la víctima como del agresor?

4. ¿Qué diferencia existe entre los países americanos y España respecto a la incidencia de los tipos de agresión, tanto desde la perspectiva de la víctima como del agresor?

5. ¿Qué relación existe entre la participación en situaciones de violencia escolar, específicamente desde la perspectiva de las víctimas, y la valoración de la convivencia escolar de la comunidad estudiantil?

6. ¿Qué relación existe entre la participación en situaciones de violencia escolar, específicamente desde la perspectiva de los agresores, y la valoración de las normas de convivencia del centro?

7. ¿Cuál es la contribución de las variables normas para regular la convivencia escolar, relaciones interpersonales y solución de conflictos, en el nivel de victimización y de agresión estudiantil?

6. Hipótesis de investigación

A partir de los objetivos y las preguntas de investigación, se propusieron las siguientes hipótesis, sirviendo como explicaciones tentativas del fenómeno que se investigaba:

H_1: La valoración general que hace la comunidad estudiantil, de los cuatro países participantes, en torno a la convivencia escolar de sus centros será significativamente diferente.

H_2: La percepción que tiene la comunidad estudiantil de los cuatro países participantes, acerca de las normas para la convivencia escolar de sus respectivos centros es significativamente diferente.

H_3: Existen diferencias significativas en la percepción que tiene la comunidad estudiantil de los cuatro países participantes acerca de las relaciones interpersonales existentes en sus centros escolares, entre estudiantes y de estos con profesores.

H_4: Existen diferencias significativas en la percepción que tiene la comunidad estudiantil, de los cuatro países participantes, acerca de la forma como se gestionan los conflictos suscitados en sus centros escolares

H_5: Existen diferencias significativas en la incidencia según el tipo de agresión (i.e., verbal, física y psicológica), desde la perspectiva del agresor y de la víctima entre los países participantes.

H_6: Existen diferencias significativas en la incidencia según el tipo de agresión (i.e., verbal, física y psicológica), entre la perspectiva del agresor y de la víctima de los países americanos y España.

H_7: Cuanto mayor sea la participación estudiantil en situaciones de violencia escolar, con un rol de víctima, la valoración que tengan acerca de la convivencia en sus respectivos centros será significativamente menor.

H_8: A mayor participación estudiantil en situaciones de violencia escolar, con el rol de agresor, la valoración de las normas utilizadas para regular la convivencia en sus centros será significativamente menor.

7. Definiciones operativas de las variables

Para facilitar el entendimiento de los conceptos claves que se utilizan a lo largo de esta investigación, se presentan las definiciones operativas de los mismos, porque puede haber conceptos que tienen distintas acepciones, por lo que debe dejarse claro qué acepción se utiliza y su aplicabilidad. De esta forma, los lectores de esta tesis doctoral ofrecerán el mismo significado a los conceptos que aquí se utilizaron. Por otro lado, este epígrafe podría facilitar la tarea de otros investigadores del tema, al realizar confrontaciones. Las variables definidas en este apartado, responden a la agrupación de las respuestas estudiantiles a ciertos ítems del *Cuestionario de Alumnos*.

Así pues, las variables que, a juicio del investigador, necesitan definirse de forma operativa, son las siguientes:

- **Valoración general de la convivencia escolar** [1] – Percepción de los integrantes de una comunidad escolar acerca de distintos elementos presentes en el centro (e.g., normas para la convivencia, relaciones interpersonales), generalmente basándose en experiencias que se viven, las cuales determinan la calidad general del centro (Blaya et al., 2006).
- **Normativas** – Conjunto de normas aplicables a una determinada materia o actividad (Real Academia Española, [RAE], 2001).
- **Relaciones interpersonales en centros escolares** – Interacción entre dos o más personas. Esta interacción podría ocurrir entre estudiantes y de estos con profesores.
- **Participante en situaciones de violencia escolar** – Integrante de la comunidad estudiantil que se encuentre en el lugar donde se produce violencia, indiferentemente de su rol (i.e., agresor y víctima).
- **Violencia escolar** – Acción que se lleva a cabo con el fin de provocar daño, bien sea de tipo verbal, físico o psicológico (Defensor del Pueblo, 2000).
- **Solución de conflictos** – Importancia que se le otorga a los conflictos escolares y forma de afrontarlos por parte del personal escolar encargado.
- **Nivel de victimización** – percepción estudiantil de la frecuencia de haber sido victimizado ya fuera por iguales o profesores. Se establecieron tres niveles: bajo, medio y alto.

[1] Aunque en la presente investigación se definió y utilizó el concepto de *convivencia escolar*, existe otro concepto muy utilizado en este ámbito de estudio: *clima escolar*. El clima escolar hace referencia a las experiencias personales que se han vivido en contextos escolares en relación a las normas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza-aprendizaje, entre otros elementos (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009).

- **Nivel de agresión** – percepción estudiantil de la frecuencia de haber manifestado algún tipo de agresión bien fuera hacia iguales o profesores. Se establecieron dos niveles: bajo y alto.

8. Diseño de investigación

El diseño de investigación que guio este estudio se clasificó como transversal descriptivo. Hernández et al. (2010) indicaron que este diseño de investigación es adecuado cuando se recopila información de los participantes en un solo momento, en investigaciones del tipo no experimental. En relación con esto, puede afirmarse que esta investigación es no experimental *ex post facto*. En otras palabras, los hechos que constituyen el fenómeno ya acontecieron que, a pesar de no cumplir con supuestos experimentales, aportan información valiosa porque se desarrollan en un contexto real (Kerlinger & Lee, 2002). En el caso específico de esta investigación, los participantes respondieron a preguntas en relación a hechos que ya habían acontecido, ya fuese por experiencias personales en torno al fenómeno o en relación a asuntos que pudieran tener efectos retroactivos acerca del hecho mismo del fenómeno. En síntesis, y a partir de estas características, la presente tesis doctoral se fundamentó en una investigación de naturaleza cuantitativa, con un diseño de investigación transversal descriptivo y de tipo no experimental (i.e., *ex post facto*).

Así pues, el estudio tuvo como enfoque examinar la situación de convivencia escolar en los centros escolares de los países participantes, desde la perspectiva estudiantil, al momento específico en el que respondieron al cuestionario. En efecto, el investigador presentó un cuadro de la convivencia escolar, en cada país, a través de la descripción del comportamiento de las variables y al analizar su incidencia e interrelación. Del mismo modo, se mostró una descripción comparativa de la convivencia escolar entre los cuatro países participantes. Por esto, la aplicabilidad del

diseño transversal descriptivo a esta investigación se apoya en que se indagó en torno los efectos de las variables independientes, ya ocurridas, en la variable dependiente bajo estudio (Kerlinger & Lee, 2002).

En lo que se refiere al estudio, es necesario señalar que otro de los intereses del investigador fue tener una aproximación acerca de cómo se desarrolló el fenómeno bajo estudio en el contexto de los centros escolares participantes, al momento de llevar a cabo la investigación, con el fin de aportar información a los actores que les pudiera facilitar la tarea de identificar, clasificar y gestionar de manera apropiada los distintos conflictos escolares. También, debe mencionarse que los estudios no experimentales permiten al investigador tener un acercamiento más natural a la realidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Respecto al diseño de investigación, cabe resaltar que el diseño transversal descriptivo es un recurso que permite al investigador establecer procedimientos detallados que guíen el proceso de investigación (e.g., recopilación y análisis de los datos, Creswell, 2012). En esta misma línea de pensamiento, Kerlinger y Lee (2002) expusieron que en los estudios con este diseño tipo *ex post facto* se observa una situación específica para luego examinar las relaciones entre actitudes, valores, percepciones y conductas de los individuos y de los grupos, aunque no se acostumbra la manipulación de variables independientes. Así pues, Kerlinger y Lee añadieron que este tipo de estudios "son potentes en cuanto a realismo, significancia, fuerza de variables, orientación de la teoría y cualidad heurística" (p. 263).

9. Población y muestra

La población objetivo de esta investigación comprendió a todos alumnos provenientes de Argentina, España, México y Puerto Rico de ambos sexos, que

estuvieran matriculados tanto en centros escolares públicos como privados, generalmente, con edades entre 11 y 18 años. De esta población, se identificó una muestra de 22,571 estudiantes.

Para la recopilación de datos, se utilizó un muestreo estratificado, en el que la unidad principal fue el centro. Los estratos que se consideraron en esa investigación, se establecieron en función de las variables: curso, titularidad del centro –público o privado– y territorialidad –rural o urbana–. Según Hernández et al. (2010), es imprescindible realizar este tipo de muestreo cuando la unidad bajo análisis posee un determinado atributo que resulta importante para los objetivos del estudio.

10. Técnica e instrumento para la recopilación de los datos

Aunque existen una variedad de formas para realizar este tipo de estudios, la manera más común que los investigadores emplean para recopilar datos es la técnica de encuesta, ya sea utilizando el cuestionario o la entrevista (Creswell, 2012). Así pues, generalmente, los estudios que se realizan mediante encuesta permiten al investigador recopilar datos, usualmente cuantitativos y mediante cuestionarios, para luego analizarlos empleando técnicas estadísticas con el propósito de responder a las preguntas de investigación. En efecto, según Creswell (2012), las encuestas también resultan apropiadas para recopilar información acerca de las necesidades en la comunidad escolar con el propósito de ofrecer los servicios adecuados. Este autor también indicó que la encuesta podría ayudar a los investigadores que tienen como objetivo realizar comparaciones entre distintos grupos, ya sean homogéneos o heterogéneos, en términos de actitudes, creencias, opiniones o comportamientos.

En este caso, resultó apropiado utilizar el cuestionario como técnica para recopilar datos, porque el objetivo era indagar la percepción de los participantes (i.e., estudiantes) acerca de la convivencia escolar en sus respectivos centros. Además, se

necesitaba recopilar gran cantidad de información en un lapso de tiempo corto, descartando así cualquier otro tipo de técnica. En efecto, esta técnica permitió al investigador de esta tesis doctoral identificar y describir las opiniones, actitudes y creencias de la comunidad estudiantil acerca de distintos elementos pertinentes a la convivencia dentro de los centros escolares. De modo que la encuesta facilitó de forma particular, los elementos que se examinaron: las relaciones interpersonales entre estudiantes y de estos con el equipo docente, el establecimiento de normas para la convivencia, la incidencia de conflictos, los tipos de agresiones y la forma para solucionarlos.

El *Cuestionario de Alumnos* lo desarrolló personal del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA[2]), con el ánimo de explorar la percepción de la comunidad estudiantil acerca de la convivencia en sus centros escolares (véase Anexo I). La organización temática del instrumento se realizó bajo los temas de clima escolar, acoso, conflictos, valores, medidas del centro para mejorar la convivencia e influencia del sistema educativo y administrativo. Así pues, el cuestionario cuenta con un grupo de ítems que se dirigen a explorar las características personales de los participantes (i.e., socio-demográficos). También, posee un segundo grupo de preguntas a través de las cuales se pretende obtener las actitudes u opiniones de los estudiantes. Además, permite obtener información en relación a los comportamientos actuales de los participantes acerca de su participación en situaciones de violencia escolar (i.e., agresor o víctima). Finalmente, el investigador de esta tesis doctoral

[2] IDEA es una organización apoyada por la Fundación SM que está presente en varios países de Iberoamérica, tales como: Brasil, Chile, España, México y Puerto Rico. Se creó hace diez años por personas destacadas del ámbito educativo con el propósito de estudiar, asistir y mejorar el funcionamiento de los centros escolares. En España se creó en el 1999 y la iniciativa surgió con el objetivo de favorecer a los niños y jóvenes en situaciones de riesgo.

identificó un pequeño grupo de ítems de carácter sensitivo, porque a través de los mismos se preguntaba acerca de eventos que se relacionaban con agresiones sexuales.

En la tabla 1 se presentan las especificaciones del grupo de ítems bajo estudio.

Tabla 1

Planilla de especificaciones del Cuestionario de Alumnos

Pregunta de investigación 1: ¿Cuál es la valoración general que tiene la comunidad estudiantil de los países participantes, acerca de la convivencia escolar en sus centros?			
Dimensiones	*Cantidad de preguntas*	*Tipo de ítem*	*Identificación de la pregunta en el cuestionario*
Valoración general de la convivencia escolar	17	Escala de acuerdo (Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo)	16-32
Pregunta de investigación 2: ¿Cuál es la percepción que tienen los alumnos acerca de los siguientes aspectos de la convivencia en sus respectivos centros escolares?			
2a: Desarrollo e implementación de las normas para la convivencia escolar			
Normas para la convivencia escolar	7	Escala de acuerdo (Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo)	17-19, 21, 22, 29, 30
2b: Relaciones interpersonales entre los miembros			
Relaciones interpersonales	3	Escala de acuerdo (Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo)	23, 26, 27
2c: Solución de conflictos			
Solución de conflictos	7	Escala de acuerdo (Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo)	16, 5, 24, 25, 28, 31, 32
Pregunta de investigación 3: ¿Qué diferencia existe entre los países participantes respecto a la incidencia de los tipos de agresión, tanto desde la perspectiva de la víctima como del agresor?[a]			
Tipos de agresión: Víctima de sus iguales	5	Frecuencia (Nunca, Pocas veces, A menudo, Siempre)	33-37
Tipos de agresión: Víctima de profesores	4	Frecuencia (Nunca, Pocas veces, A menudo, Siempre)	47-50

Tipos de agresión: Agresor hacia sus iguales	5	Frecuencia (Nunca, Pocas veces, A menudo, Siempre)	40-44
Tipos de agresión: Agresor hacia profesores	4	Frecuencia (Nunca, Pocas veces, A menudo, Siempre)	51-54
Pregunta de investigación 4: ¿Qué diferencia existe entre los países americanos y España respecto a la incidencia de los tipos de agresión, tanto desde la perspectiva de la víctima como del agresor?			
Tipos de agresión: Víctima de sus iguales	5	Frecuencia (Nunca, Pocas veces, A menudo, Siempre)	33-37
Tipos de agresión: Víctima de profesores	4	Frecuencia (Nunca, Pocas veces, A menudo, Siempre)	47-50
Tipos de agresión: Agresor hacia sus iguales	5	Frecuencia (Nunca, Pocas veces, A menudo, Siempre)	40-44
Tipos de agresión: Agresor hacia profesores	4	Frecuencia (Nunca, Pocas veces, A menudo, Siempre)	51-54
Pregunta de investigación 5: ¿Qué relación existe entre la participación en situaciones de violencia escolar, específicamente desde la perspectiva de las víctimas, y la valoración de la convivencia escolar de la comunidad estudiantil?			
Víctima y Valoración general de la convivencia escolar	9 y 17	Frecuencia (Nunca, Pocas veces, A menudo, Siempre) y Escala de acuerdo (Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo)	33-37, 47-50 y 16-32
Pregunta de investigación 6: ¿Qué relación existe entre la participación en situaciones de violencia escolar, específicamente desde la perspectiva de los agresores, y la valoración de las normas de convivencia del centro?			
Agresor y Valoración general de la convivencia escolar	9 y 17	Frecuencia (Nunca, Pocas veces, A menudo, Siempre) y Escala de acuerdo (Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo)	40-44, 51-54 y 16-32

[a] Se utilizaron los mismo ítems pero esta pregunta agrupó los países de Argentina, México y Puerto Rico en la categoría de Americanos para compararlos con España (i.e., país europeo).

11. Recogida de los datos

Los datos que se utilizaron para desarrollar la presente investigación, se obtuvieron de un extenso estudio que el grupo IDEA realizó en referencia a la convivencia escolar. En el mismo se encuestaron estudiantes provenientes de centros escolares de educación secundaria, tanto públicos como privados, de siete países entre los que se encontraban: Argentina, Brasil, Colombia, España (Madrid, País Vasco y Valencia), México, Puerto Rico y República Dominicana. Para recopilar la información, se utilizó un cuestionario a través del cual se trató de evaluar los distintos elementos pertinentes a la convivencia en centros escolares, desde la perspectiva del alumnado. Aunque el estudio se originó desde la sede de Madrid, cada país estuvo a cargo de adaptar y administrar el cuestionario en su escenario particular. En ocasiones el proceso de adaptación involucró cambio de leguaje, integración de nuevos ítems o cambio de escala de respuesta.

Por tal razón, previo a cualquier procedimiento con los datos, el investigador se dio a la tarea de establecer similitudes entre las bases de datos, necesarias para los análisis (e.g., igualdad de escala de respuesta). Los resultados, obtenidos de esta comparación, sugirieron que se trabajase con las respuestas estudiantiles correspondientes a Argentina, México, Puerto Rico y de las comunidades autónomas de España: Madrid y País Vasco. En relación a la tasa de respuesta, esta no representó un problema para la investigación puesto que los estudiantes que contestaron el cuestionario lo hicieron dentro del centro escolar y en horario lectivo.

En relación con el cuestionario, como técnica para recopilar datos, cabe resaltar que facilitó la obtención de gran cantidad de información en un periodo corto de tiempo (Creswell, 2012). De la misma forma, el tipo de información que se recopiló, permitió comparar las percepciones de los estudiantes de los países

participantes, en torno a diferentes asuntos relacionados con la convivencia en contextos escolares, tales como: las normas para la convivencia escolar, las formas para resolver los conflictos y los tipos de agresiones más comunes en sus respectivos centros. Así pues, el uso de esta técnica facilitó recopilar y analizar los datos de tal manera que se respondiera a las preguntas de investigación. Es importante indicar que la profundización acerca del sentir y de la manera de actuar de la comunidad estudiantil participante, se realizó en el momento específico en que se les administró el cuestionario.

Según Creswell (2012), en una investigación de esta naturaleza (i.e., cuantitativa) es importante contar con muestras que contenga gran cantidad de casos, para así garantizar la representatividad de las características de la población. Así pues, para efectos de esta tesis doctoral se contó con la participación de cuatro países, lo que permitió al investigador cumplir con el criterio de Creswell, de trabajar con una muestra de un gran número de casos (i.e., específicamente se trabajó con una muestra de n=22,571).

12. Aspectos éticos de la investigación

Los aspectos éticos que se relacionan con las investigaciones que se realizan mediante los diseños de encuesta surgen en distintas etapas. Fowler (2002), identificó tres fases en las cuales se debe prestar especial atención en investigaciones con un diseño de encuesta: recopilación de la información, análisis de los datos y presentación de los resultados. No obstante, son pocas las investigaciones en donde se emplea un diseño de encuesta que deba ser presentada en alguna revisión institucional antes de ser realizada (e.g., poblaciones vulnerables).

El investigador de esta tesis doctoral, garantizó la confidencialidad de la información provista por los participantes y su derecho al anonimato, según lo estipulan los principios éticos de la investigación (Creswell, 2012). Así pues, la información para los análisis fue obtenida mediante bases de datos en las cuales se omitió información de identificación de los participantes. De esta forma, y para efectos del análisis de los datos, los participantes sólo se nombraron con un número de identificación que no permitió emparejar las respuestas con el participante. De igual forma, para llevar a cabo las comparaciones se mantuvieron segmentadas las bases de datos (e.g., país) pero únicamente el investigador contaba con acceso a las bases de datos. En relación con la presentación de los resultados de la investigación, el uso de estos fue exclusivamente pedagógico. De hecho, esta tesis doctoral tuvo como objetivo contribuir a ampliar y mejorar el conocimiento existente relacionado con la convivencia en los centros escolares para atender sus necesidades y ayudar a la mejora del sistema educativo.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1. Exploración y tratamiento inicial de los datos[1]

La preparación u organización de las bases de datos es un proceso que ayuda al investigador antes de iniciar la fase de análisis de datos. Este proceso inicia luego de realizar la entrada de los datos al programado[2] seleccionado y depende de los análisis estadísticos que se llevarán a cabo. En el caso particular de esta tesis doctoral, la preparación de las bases de datos se inició con la selección y fusión de los datos de los países que se eligieron. Luego de tener los datos de los cuatro países bajo estudio en una sola base, se procedió a examinar, codificar y tratar los valores perdidos. En los próximos dos epígrafes se encuentra una explicación más detallada de los criterios que se utilizaron para la selección de los países participantes en esta investigación y los procedimientos que se emplearon para trabajar los valores perdidos.

1.1. Fusión de las bases de datos

Previo a la fusión de las bases datos, el investigador identificó y estableció similitudes entre las bases de datos, considerando como criterio la igualdad de la escala de respuesta. Esto se debió a que la extensa investigación que realizó el personal del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) en el 2006 en los siete países (i.e., Argentina, Brasil, Colombia, España, México, Puerto Rico y República Dominicana) ofreció a cada uno la oportunidad de adaptar y administrar el cuestionario, considerando las particularidades de su escenario escolar. Así pues, el

[1] Aunque los procesos de preparación, fusión y depuración de las bases de datos se llevaron a cabo como parte del trabajo de fin de máster del investigador de esta tesis doctoral (c.f. Ramírez, 2011), se presentan nuevamente en esta investigación con el fin de ofrecer un mejor contexto al lector.

[2] Los programados que se utilizaron para llevar a cabo los análisis estadísticos de esta tesis doctoral fueron Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 17 y LISREL 8.7.

proceso de adaptación, en algunos países, conllevó cambios de leguaje, integración de nuevos ítems o cambios en la escala de respuesta.

En síntesis, y a partir de estas comparaciones, se decidió fusionar las bases de datos correspondientes a Argentina, México, Puerto Rico y España (comunidad autónomas de Madrid y País Vasco). Como resultado del proceso de fusión de los datos, se obtuvo una base de datos constituida por 22,605 casos pertenecientes a los países de Argentina, España, México y Puerto Rico, que se codificaron de tal manera que facilitaran la identificación e interpretación.

Por otro lado, para propósitos de análisis de datos, en el presente estudio se utilizaron 35 ítems del *Cuestionario de Alumnos* con escalas de respuesta de acuerdo (i.e., **Muy en desacuerdo**, **En desacuerdo**, **De acuerdo**, **Muy de acuerdo**) y de frecuencia (i.e., **Nunca**, **Pocas veces**, **A menudo**, **Siempre**), según la premisa correspondiente. Dos de los ítems eran inversos por lo que hubo que recodificarlos para los análisis (i.e., ítems 24 y 25).

1.2. Depuración de las bases de datos

El primer tratamiento que se realizó a la base de datos que se fusionó fue el análisis de los casos perdidos, para lo que se definió el número nueve correspondiente a las respuestas que la comunidad estudiantil dejó en blanco o contestó inapropiadamente. Se eliminaron 34 casos de la base de datos porque no aportaban ninguna información, puesto que todas sus respuestas aparecían en blanco. El resto de casos que tenía alguna casilla vacía se les aplicó la imputación de datos mediante el análisis de los valores perdidos por la media (i.e., *EM*), hacia una distribución normal.

2. Caracterización de la muestra

En la presente tesis doctoral se utilizaron los datos de cuatro países (i.e., Argentina, España, México y Puerto Rico), que se recopilaron a través del IDEA en una investigación que se realizó en centros escolares. La muestra total incluyó 22,571[3] casos. En los epígrafes 2.1 al 2.3, se presenta la descripción de la muestra total en las variables representatividad del país, titularidad del centro y sexo de los estudiantes. Por otro lado, en el epígrafe 2.4 se describe la muestra en las variables titularidad del centro y sexo de los estudiantes en cada uno de los países.

2.1. País

La figura 1 presenta la representatividad porcentual que tuvo cada país en la composición de la muestra. Por lo tanto, en orden descendente, según el número de respuestas estudiantiles al cuestionario, la participación de cada país fue la siguiente: España n = 7,553; Puerto Rico n = 5,922; Argentina n = 4,887 y México n = 4,209.

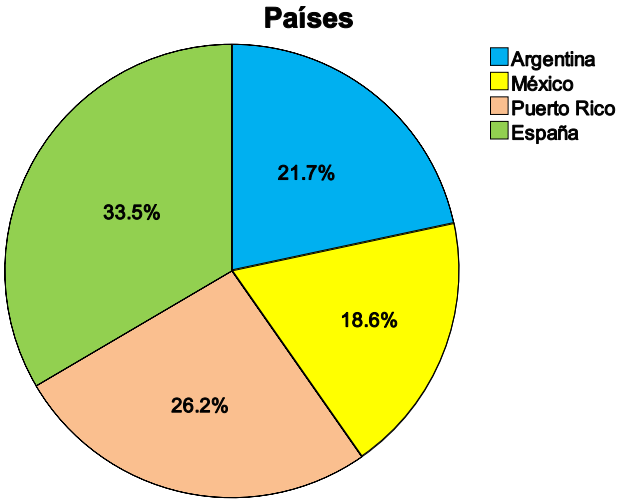


Figura 1. Distribución de la muestra por país

[3] Este total corresponde a la muestra luego del proceso de preparación y depuración de las bases de datos.

2.2. Titularidad del centro

La comunidad estudiantil que participó pertenecía tanto a centros escolares públicos como privados. Así pues, de los 22,571 estudiantes 15,611 pertenecían a centros públicos y 6,960 a instituciones privadas. En la figura 2 se observa la alta representatividad estudiantil del sector público respecto al privado.

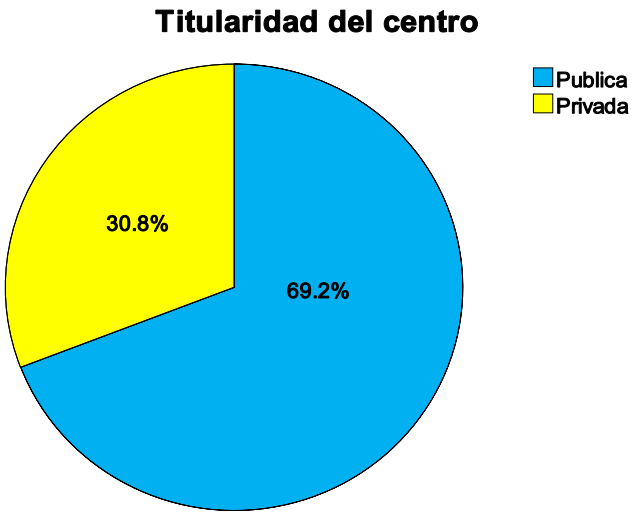


Figura 2. Distribución de la muestra según la titularidad del centro

2.3. Sexo

En relación a la variable sexo, aunque se observó mayor cantidad de respuestas de mujeres, podría decirse que la distribución fue equitativa en función del sexo (véase figura 3).

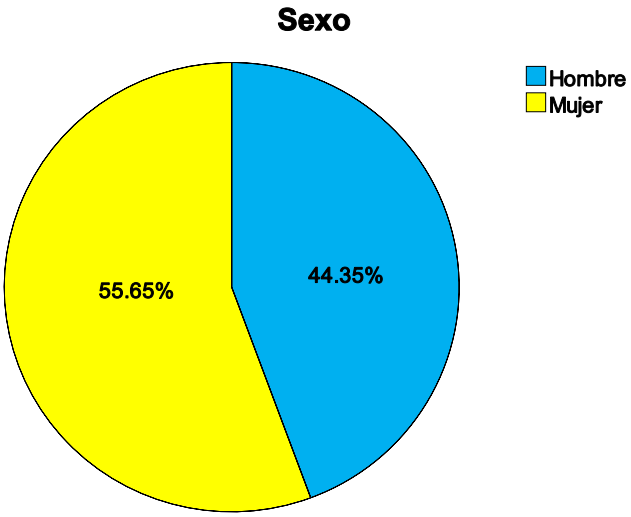


Figura 3. Distribución de la muestra según sexo de los estudiantes

2.4. Descripción de la muestra por país

En la tabla 2 se presenta la descripción de la muestra al considerar las variables de titularidad del centro y el sexo de los estudiantes en cada uno de los países. Respecto a la titularidad del centro se observó, de forma recurrente en todos los países, mayor participación estudiantil de centros públicos que de privados. El mismo patrón ocurrió al examinar la variable sexo, en todos los países se observaron más respuestas al cuestionario por parte de mujeres que de hombres.

Tabla 2

Descripción de la muestra por país

	Titularidad		Sexo	
País	**Pública**	**Privada**	**Hombre**	**Mujer**
Argentina	3,082	1,805	1,967	2,920
España	4,882	2,671	3,257	4,296
México	3,701	508	2,066	2,143
Puerto Rico	3,946	1,976	2,721	3,201

Asimismo, a través del análisis de las figuras 4 y 5 se pudo determinar que la mayor diferencia en representatividad se debió a la variable titularidad del centro, consistentemente en los cuatro países. En otras palabras, fue mayor la diferencia

entre las categorías de la variable titularidad –pública y privada– que las categorías de la variable sexo –mujer y hombre–.

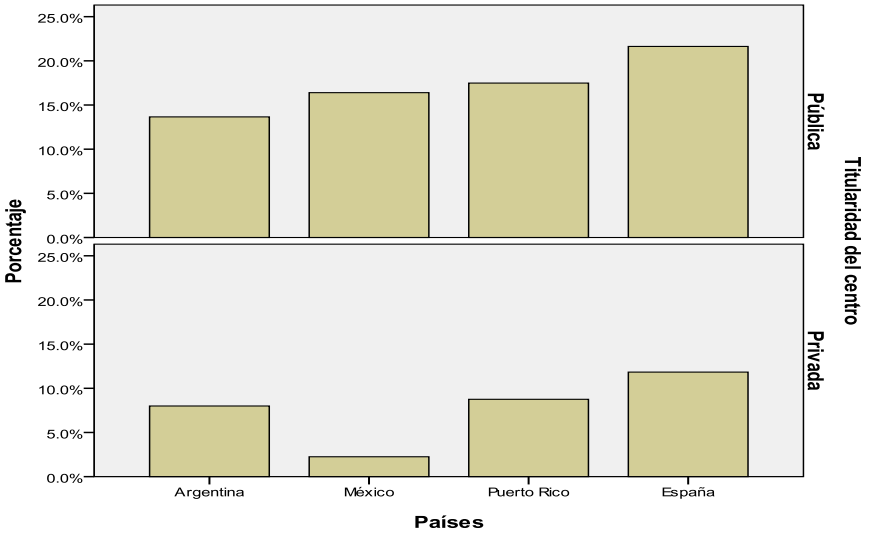


Figura 4. Distribución de la muestra según la titularidad del centro por país

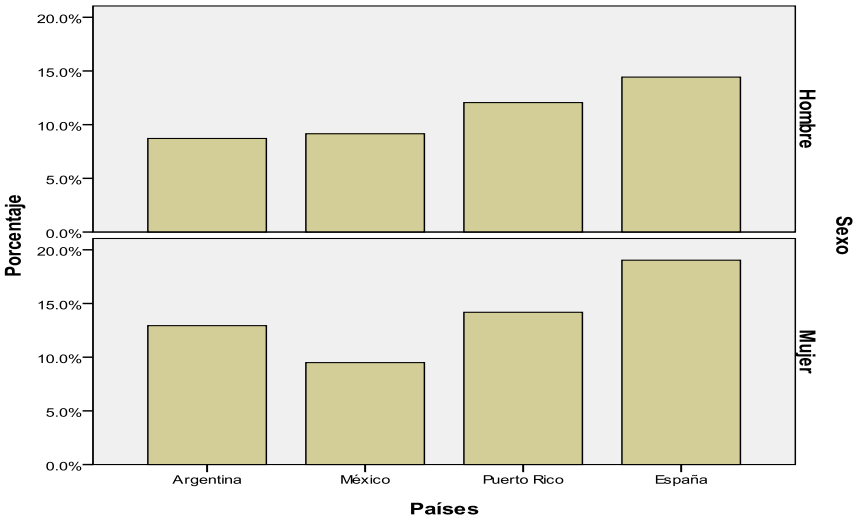


Figura 5. Distribución de la muestra según sexo de los estudiantes por país

3. Estudio técnico del instrumento

3.1. Análisis de ítems

Respecto al análisis de los ítems, este se abordó desde la *Teoría Clásica de los Tests* (TCT). Según Martínez, Hernández y Hernández (2006), el análisis de los ítems debe ocurrir siempre e independientemente del ámbito de aplicación. Asimismo, estas autoras indicaron que aunque la TCT se dirige a estudiar las puntuaciones totales

del instrumento, también posee procedimientos para analizar de manera individual los ítems puesto que de ellos dependerá la calidad de la puntuación total.

El primer paso para analizar los ítems consistió en el análisis de las frecuencias de elección de cada alternativa u opciones de respuestas. Para los primeros 17 ítems, que abordaban preguntas en relación a la valoración general de convivencia escolar en los centros, las opciones de repuestas con mayor frecuencia fueron **De acuerdo** y **Muy de acuerdo**, ambas aportando a una valoración general positiva. Sin embargo, la alternativa que más seleccionaron los participantes para la premisa "En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro" fue **En desacuerdo**, lo que permite afirmar que, en general, los estudiantes tienen una valoración positiva de la convivencia escolar.

En relación a los 22 ítems que abordaban asuntos correspondientes con agresiones verbales, físicas y sexuales, tanto desde la perspectiva de las víctimas como de los agresores, ya fuese esta última por estudiantes o profesores, las respuestas con mayor porcentaje de elección fueron **Nunca** y **Pocas veces**. Cabe resaltar que las premisas "Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado" e "Insultarle, hablar mal de él" tienen el porcentaje de respuesta más alto para la alternativa **Pocas veces**, 47.2% y 42.8%, respectivamente. De igual forma, el porcentaje de elección de la alternativa **Siempre** no superó el 5% en los 22 ítems (véase tabla 3).

Tabla 3

Frecuencia de respuesta por categoría

	Frecuencia y porcentaje de respuesta por categoría			
Ítem	**MED**	**ED**	**DA**	**MDA**
16. Cuando surge algún conflicto en el centro, en general se resuelve de manera justa.	2531 (11.2%)	7470 (33.1%)	10073 (44.6%)	2497 (11.1%)
17. En este centro existe orden.	1686 (7.5%)	4965 (22%)	11530 (51.1%)	4390 (19.4%)

18. Las normas de disciplina del centro me parecen adecuadas.	1777 (7.9%)	5258 (23.3%)	11621 (51.5%)	3915 (17.3%)
19. Desde el principio del año escolar, nos aseguramos que quedan claras las normas de convivencia en el centro.	978 (4.3%)	3392 (15.0%)	12193 (54.0%)	6008 (26.6%)
20. En el centro se tienen en cuenta las opiniones del alumnado para resolver los problemas que se plantean.	3918 (17.4%)	6685 (29.6%)	8767 (38.8%)	3201 (14.2%)
21. En general, los profesores mantienen el orden en la clase.	1081 (4.8%)	4234 (18.8%)	12396 (54.9%)	4860 (21.5%)
22. Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro.	2129 (9.4%)	6765 (30.0%)	10386 (46.0%)	3291 (14.6%)
23. En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás.	1087 (4.8%)	3915 (17.3%)	11778 (52.2%)	5791 (25.7%)
24. En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro.	3049 (13.5%)	8747 (38.8%)	7188 (31.8%)	3587 (15.9%)
25. Deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas.	2162 (9.6%)	4094 (18.1%)	8555 (37.9%)	7760 (34.4%)
26. Me siento muy bien en el centro y tengo muchos amigos.	844 (3.7%)	2003 (8.9%)	8908 (39.5%)	10816 (47.9%)
27. En este centro las relaciones entre los profesores y alumnos son buenas.	1367 (6.1%)	4153 (18.4%)	11672 (51.7%)	5379 (23.8%)
28. En el centro se le da mucha importancia cuando un alumno tienen un problema constantemente con otro.	1818 (8.1%)	5985 (26.5%)	10522 (46.6%)	4246 (18.8%)
29. En las clases los profesores y los alumnos hemos elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente.	2566 (11.4%)	6592 (29.2%)	10383 (46.0%)	3030 (13.4%)
30. En mi clase tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismo.	4402 (19.5%)	6140 (27.2%)	7577 (33.6%)	4452 (19.7%)
31. En mi clase tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas.	2451 (10.9%)	5471 (24.2%)	10396 (46.1%)	4253 (18.8%)
32. Los profesores se enteran cuando un alumno tiene problemas con otros.	2486 (11.0%)	5941 (26.3%)	9491 (42.0%)	4653 (20.6%)

Ítems	**Nunca**	**Pocas veces**	**A menudo**	**Siempre**
33. Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado.	8286 (36.7%)	10650 (47.2%)	2560 (11.3%)	1075 (4.8%)
34. Me han pegado.	17390 (77.0%)	3976 (17.6%)	824 (3.7%)	381 (1.7%)
35. Me han ignorado, me han rechazado.	13955 (61.8%)	6651 (29.5%)	1418 (6.3%)	547 (2.4%)
36. Me han amenazado o chantajeado.	17534 (77.7%)	3722 (16.5%)	902 (4.0%)	413 (1.8%)
37. Me han robado o roto cosas.	12843 (56.9%)	7302 (32.4%)	1715 (7.6%)	711 (3.2%)
38. Me han acosado sexualmente de palabra.	19217 (85.1%)	2159 (9.6%)	728 (3.2%)	467 (2.1%)
39. Me han acosado sexualmente de forma física.	20750 (91.9%)	1128 (5.0%)	364 (1.6%)	329 (1.5%)
40. Insultarle, hablar mal de él.	10534 (46.7%)	9657 (42.8%)	1754 (7.8%)	626 (2.8%)
41. Pegarle.	16422	4760	932	457

	(72.8%)	(21.1%)	(4.1%)	(2.0%)
42. Ignorarle, rechazarle.	12538	7915	1540	578
	(55.5%)	(35.1%)	(6.8%)	(2.6%)
43. Amenazarle, chantajearle.	18936	2658	651	326
	(83.9%)	(11.8%)	(2.9%)	(1.4%)
44. Robarle o romperle cosas.	19933	1848	483	307
	(88.3%)	(8.2%)	(2.1%)	(1.4%)
45. Acosarle sexualmente de palabra.	20678	1211	400	282
	(91.6%)	(5.4%)	(1.8%)	(1.2%)
46. Acosarle sexualmente de forma	21377	670	275	249
física.	(94.7%)	(3.0%)	(1.2%)	(1.1%)
47. Te ridiculizan.	15186	5775	1152	458
	(67.3%)	(25.6%)	(5.1%)	(2.0%)
48. Te tienen manía.	13876	6032	1863	800
	(61.5%)	(26.7%)	(8.3%)	(3.5%)
48. Te insultan.	17540	3760	823	448
	(77.7%)	(16.7%)	(3.6%)	(2.0%)
50. Te intimidan con amenazas.	18673	2634	762	502
	(82.7%)	(11.7%)	(3.4%)	(2.2%)
51. Faltar el respeto a los profesores.	17089	4332	808	342
	(75.7%)	(19.2%)	(3.6%)	(1.5%)
52. Agredir a los profesores.	21229	925	236	181
	(94.1%)	(4.1%)	(1.0%)	(0.8%)
53. Robar o romper material del centro.	19806	2123	422	220
	(87.7%)	(9.4%)	(1.9%)	(1.0%)
54. Tener un comportamiento en la aula	14106	6616	1329	520
que impide dar clases.	(62.5%)	(29.3%)	(5.9%)	(2.3%)

Nota. **MED** = Muy en desacuerdo; **ED** = En desacuerdo; **DA** = De acuerdo; **MDA** = Muy de acuerdo.

Como los ítems tenían cuatro opciones de respuesta, se calcularon estadísticos que ayudaran a visualizar la distribución de las puntuaciones de los participantes en cada ítem (véase la tabla 4). De esta forma, se corroboró que la opción **De acuerdo** fue la que más se seleccionó en los primeros 17 ítems (enumerados del 16 a 32), los cuales se dirigían a evaluar, de forma general, la convivencia escolar en los centros. Respecto al índice de tendencia central, media, las puntuaciones en los primeros 17 ítems fueron mayores a 2.50, pero menores a 3.35. Cabe resaltar que la moda para el ítem "Me siento muy bien en el centro y tengo muchos amigos" fue la opción **Muy de acuerdo**. Por otro lado, la alternativa que más se seleccionó en los 22 ítems que permitían a los alumnos evaluar acciones de agresión o victimización por parte de iguales o el profesorado, fue **Nunca**, siendo la media de las puntuaciones mayor a 1.09, pero menor a 1.85.

En lo referente al grado de relación que existe entre las respuestas al ítem y el criterio interno que se evaluaba, se analizó la homogeneidad de las respuestas mediante el índice de discriminación, basando el mismo en la correlación entre las puntuaciones de cada ítem y las puntuaciones directas de cada subescala (véase tabla 4, séptima columna). Ahora bien, considerándose que los ítems estaban puntuados en una escala graduada y podía presumirse que subyacía un latente continuo, se analizaron los resultados de la correlación de *Pearson* corregida entre las puntuaciones del ítem y las puntuaciones de la subescala. A pesar de que no existían valores de referencia para el índice de discriminación, se esperaba que las correlaciones fueran positivas y altas. En efecto, Martínez et al. (2006), recomendaron como regla práctica, valores mayores o igual a .30. Así pues, se observó que los ítems 24 "En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro" y 25 "Deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas" no cumplieron dicha recomendación. Por esta razón, se eliminaron para análisis subsiguientes, pues no contribuían a la consistencia interna u homogeneidad del cuestionario.

Tabla 4

Análisis para la discriminación de los ítems

Subescalas	**Ítem**	***M***	***Mdn***	**Moda**	***DE***	***r* corregida**	**α ítem eliminado**
Valoración	16	2.56	3.00	3	0.83	.44	.81
general de la	17	2.83	3.00	3	0.83	.47	.81
convivencia	18	2.78	3.00	3	0.82	.48	.81
en los centros	19	3.03	3.00	3	0.77	.42	.81
α = .82	20	2.50	3.00	3	0.94	.51	.81
	21	2.93	3.00	3	0.77	.46	.81
	22	2.66	3.00	3	0.84	.46	.81
	23	2.99	3.00	3	0.79	.49	.81
	24	2.50	3.00	3	0.92	**.15**	.83
	25	2.97	3.00	3	0.95	**.15**	.83
	26	3.32	3.00	4	0.79	.34	.81
	27	2.93	3.00	3	0.81	.51	.81
	28	2.76	3.00	3	0.85	.43	.81
	29	2.61	3.00	3	0.86	.41	.81
	30	2.54	3.00	3	1.02	.47	.81
	31	2.73	3.00	3	0.89	.54	.80
	32	2.72	3.00	3	0.91	.36	.81

Víctima de	33	1.84	2.00	2	0.80	.52	.74
sus iguales	34	1.30	1.00	1	0.62	.53	.73
α = .77	35	1.49	1.00	1	0.72	.53	.73
	36	1.30	1.00	1	0.63	.57	.73
	37	1.57	1.00	1	0.77	.44	.76
	38	1.22	1.00	1	0.60	.46	.75
	39	1.13	1.00	1	0.48	.42	.76
Agresor hacia	40	1.67	2.00	1	0.74	.53	.79
sus iguales	41	1.35	1.00	1	0.66	.58	.77
α = .81	42	1.56	1.00	1	0.73	.49	.80
	43	1.22	1.00	1	0.56	.65	.76
	44	1.17	1.00	1	0.51	.59	.77
	45	1.13	1.00	1	0.47	.55	.78
	46	1.09	1.00	1	0.41	.51	.79
Víctima de	47	1.42	1.00	1	0.68	.57	.68
profesores	48	1.54	1.00	1	0.79	.55	.70
α = .75	49	1.30	1.00	1	0.64	.56	.69
	50	1.25	1.00	1	0.62	.52	.71
Agresor hacia	51	1.31	1.00	1	0.61	.56	.59
profesores	52	1.09	1.00	1	0.38	.48	.66
α = .70	53	1.16	1.00	1	0.48	.50	.64
	54	1.48	1.00	1	0.71	.49	.66

Nota: α = *alpha* de Cronbach

3.2. Fiabilidad

Los análisis de fiabilidad que se realizaron (i.e., Cronbach y ordinal), contribuyeron para el análisis de la consistencia interna del instrumento. Asimismo, se calcularon los coeficientes de fiabilidad en la base de datos de cada país, puesto que los coeficientes de fiabilidad son sensibles a la muestra que pertenecen (Martínez, Hernández, & Hernández, 2006). Por lo que, además, se analizaron los coeficientes de fiabilidad en cada factor. Cabe mencionar que para realizar las interpretaciones acerca de los coeficientes de fiabilidad se siguieron las recomendaciones de Nunnally (1978) y Nunally y Bernstein (1994) (como se citaron en Martínez et al., 2006). Así pues, se consideraron aceptables coeficientes con valores mayores o iguales que 70.

Como puede observarse en la tabla 5, los valores de los coeficientes ordinales son, consistentemente, más altos que los de *alpha* de Cronbach. Esto se debió a que el coeficiente *alpha* de Cronbach tiende a subestimar los valores con escalas de medida ordinales (Elosua & Zumbo, 2008). De modo general, se apreciaron

coeficientes de fiabilidad con valores aceptables en los cuatro países participantes (véase tabla 5), lo que ratificó la consistencia en el conjunto de medidas recopiladas con el cuestionario (Martínez et al., 2006). De la misma manera, los coeficientes de fiabilidad, tanto *Cronbach* como el *Ordinal*, de la base de datos fusionada (fila *Todos* en la tabla 5) mostraron valores aceptables, superiores o iguales a .70.

Tabla 5

Coeficientes de fiabilidad alpha de Cronbach y alpha ordinal

	Factor 1		**Factor 2**		**Factor 3**		**Factor 4**		**Factor 5**	
Países	**α**	**α_{ord}**	**α**	**α_{ord}**	**α**	**α_{ord}**	**α**	**α_{ord}**	**α**	**α_{ord}**
Argentina	.797	.834	.736	.908	.784	.930	.730	.926	.714	.908
México	.795	.833	.711	.878	.787	.896	.726	.900	**.661**	.865
Puerto Rico	.839	.869	.796	.907	.853	.935	.802	.936	.761	.912
España	.860	.886	.778	.908	.767	.902	.720	925	**.641**	.889
Todos	.835	.867	.770	.901	.807	.916	.749	.924	.702	.896

Nota: α = *alpha* de Cronbach, α_{ord} = alpha ordinal.

3.3. Validez de constructo: Análisis factoriales

3.3.1. Análisis factorial exploratorio (AFE)

Antes de realizar el análisis factorial exploratorio, el investigador comprobó cuán adecuados eran los datos, en cada base de datos y en la que se fusionó, para un modelo de análisis factorial, mediante la prueba de esfericidad de Bartlett y la de Kaiser-Meyer Olkin (KMO). A través de los resultados de estas pruebas, niveles de significancia en la prueba de Bartlett, todos significativos (Sig.=.000) y valores de KMO > .80 (Kaiser, 1970), indicaron que la matriz era apropiada para la extracción de factores (véase tabla 6). Además, con el propósito de analizar la varianza que se explicó y la que no se explicó por los factores comunes, se examinaron las comunalidades y unicidades de las variables (véase Anexo II). A modo general, los valores de las comunalidades y unicidades indicaron que los ítems comparten un grado medio de varianza con los factores.

Tabla 6

Prueba de esfericidad y KMO

		Argentina	España	México	Puerto Rico	Todas
Kaiser-Meyer-Olkin		.901	.911	.899	.943	.925
Prueba de Bartlett	Chi-Cuadrado	43231.417	77382.700	35572.195	73453.881	229482.953
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000

Nota. En todos los casos la prueba de Bartlett tuvo 666 grados de libertad (gl=666).

Por otro lado, se seleccionó como método de extracción la factorización de ejes principales con una rotación *Promax*, con el fin de maximizar la varianza de los factores (Martínez et al., 2006). Asimismo, para la retención de factores se empleó la regla de Kaiser (autovalor mayor a uno), seguido del análisis del gráfico de sedimentación para una mejor interpretación de la cantidad de factores a retener (Horn, 1965).

Los resultados iniciales del AFE, utilizando el método de extracción de la regla de Kaiser, sugirieren un modelo de siete factores que explicaba 49% de la varianza. Sin embargo, al analizar la agrupación de los ítems, mediante la matriz rotada (i.e., matriz de configuración), se percibió un factor donde saturaban los cuatro ítems correspondientes a las agresiones sexuales tanto víctima como agresor (véase Anexo III). Este comportamiento resultó incompresible desde el punto de vista teórico, porque lo que se esperaba era que los ítems que se relacionaron con haber padecido agresiones sexuales se agruparan con el factor que englobaba aspectos asociados con ser víctima y no con los agresores. No obstante, este resultado puede explicarse debido a que los cuatro ítems tuvieron un alto porcentaje de respuestas aglutinadas en la opción **Nunca** (aproximadamente 91%; véase tabla 3, epígrafe 3.1., pp. 151-153).

Como consecuencia, y para propósitos de los análisis factoriales subsiguientes, se decidió no considerar estos ítems y se realizó un AFE con 33 ítems. Esta vez, se

observó que la solución recomendaba un modelo de seis factores. En la tabla 7 se presenta la agrupación de los ítems a los factores, según las saturaciones. No obstante, el análisis de la matriz rotada reflejó la presencia de tres ítems (i.e., 40, 42 y 54) que tuvieron cierta saturación en el sexto factor, pero resultó ser mayor en otros factores. En consecuencia, aunque el gráfico de sedimentación (véase figura 6) reveló un modelo de seis factores y la regla de Kaiser indicó autovalores superiores en estos (véase Anexo IV), se optó por un modelo más simple de cinco factores que explicó, aproximadamente, el 44% de la varianza en la fase inicial de la extracción (véase tabla 8).

Tabla 7

Matriz directa y rotada[4]

Ítem	**Matriz directa de los factores**						**Matriz rotada de los factores**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
16	-.381	.303					.450					
17	-.389	.342					.546					
18	-.402	.336					.510					
19	-.342	.306					.508					
20	-.400	.417					.558					
21	-.402	.317					.503					
22	-.392	.328					.476					
23	-.370	.388					.581					
26	-.342						.389					
27	-.462	.327					.509					
28	-.314	.354					.512					
29		.368					.478					
30	-.426	.329					.406					
31	-.427	.417					.551					
32							.430					
33	.402		-.500					.729				
34	.403	.313	-.315					.557				
35	.404		-.458					.685				
36	.443	.312	-.345					.572				
37	.384							.418				
40	.504				.359				.654			.445
41	.503	.318							.630			
42	.451								.571			.302

[4] En el programa SPSS la matriz rotada se denomina matriz de configuración.

43	.531	.359					.778		
44	.488	.338					.593		
47	.519		.392					.699	
48	.558		.350					.616	
49	.521		.365					.672	
50	.521		.303					.558	
51	.516	.327					.706		
52	.423			-.320			.618		
53	.453						.597		
54	.460						.600		.313

Nota: Para extraer los factores se utilizó el método de factorización de ejes principales, con una rotación *Promax*.

De modo más concreto, el **Factor 1** se compuso de 15 ítems (i.e., 16-32), los cuales se relacionaron con las normas para regular la convivencia, las relaciones interpersonales entre alumnos y de estos con profesores y las formas para gestionar los conflictos en el centro, por lo cual, se designó este factor como *Convivencia general*. En relación al **Factor 2**, se organizó por cinco ítems (i.e., 33-37) que aludían a un perfil de alumno victimizado por sus iguales, el cual se denominó *Victimización entre iguales*. El **Factor 3**, de cinco ítems (i.e., 40-44), se refirió a las agresiones que los estudiantes admitieron haber cometido contra sus iguales, a este factor se le denominó *Agresión entre iguales.* Por otro lado, el **Factor 4** constó de cuatro ítems (i.e., 51-54), se nombró como *Conductas disruptivas.* Finalmente, al **Factor 5** de cuatro ítems (i.e., 47-50) se denominó *Violencia del profesorado hacia el alumnado,* porque los ítems abordaban las agresiones que cometió el profesorado hacia el estudiantado.

Tabla 8

Resultados de la fase inicial de la extracción de los autovalores de la matriz

	Autovalores iniciales		
Factores	**Total**	**% de varianza**	**% acumulado**
1	6.799	20.604	20.604
2	3.415	10.348	30.952
3	1.799	5.451	36.403
4	1.413	4.281	40.684
5	1.221	3.701	44.385

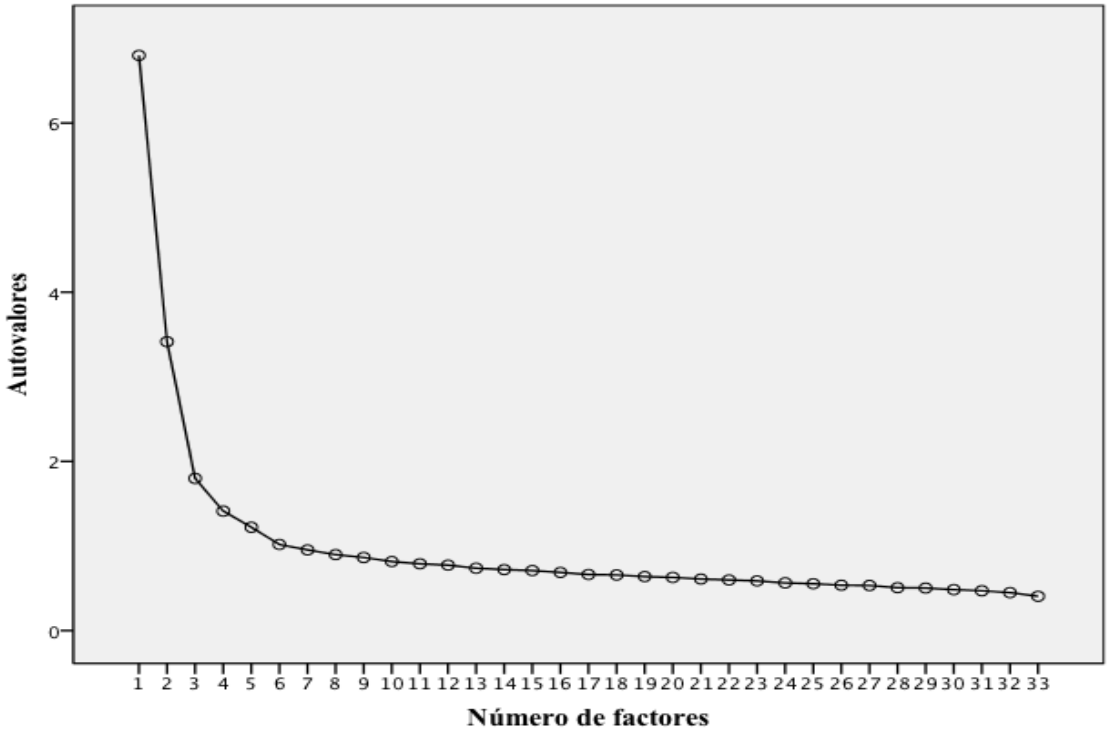


Figura 6. Gráfico de sedimentación

3.3.2. Elaboración de matrices para los análisis factoriales confirmatorios (AFC)

Con el fin de poner a prueba el modelo de cinco factores que se encontró con el AFE, se llevaron a cabo distintos AFC. Del mismo modo que los resultados de esta técnica estadística, permitieron recopilar evidencia para examinar la equivalencia en las medidas y la estructura de los parámetros entre los distintos países de forma más objetiva (Brown, 2006).

La fase para realizar los AFC comenzó con la creación de matrices de correlaciones policóricas y de covarianzas asintóticas, utilizándose el programa PRELIS. Esta tarea se hizo siguiendo las recomendaciones Martínez et al. (2006) para trabajar con puntuaciones de ítems cuya escala de medida es ordinal. Así pues, el análisis factorial confirmatorio se llevó a cabo a partir de correlaciones policóricas, donde se determinaron relaciones entre variables, presumiendo variables latentes continuas y normalmente distribuidas (Jöreskog & Sörbom, 1989; Bollen, 1989).

Respecto a las matrices de covarianzas asintóticas, estas se generaron para trabajar con el método de estimación de parámetros que se seleccionó (i.e., mínimos cuadrados ponderados, WLS, por sus siglas en inglés *Weighted Least Squares*).

3.3.3. Análisis factoriales confirmatorios (AFC)

3.3.3.1. Análisis confirmatorio por país

La identificación del modelo [5] se realizó después de determinar su especificación. Este paso previo a la estimación de los parámetros es de suma importancia, ya que la estimación de parámetros en modelos no identificados o saturados carece de sentido o resulta imposible de realizar (Martínez et al., 2006).

Respecto al método para la estimación de los parámetros, se utilizó el de mínimos cuadrados ponderados, WLS, debido a la escala ordinal de los datos y, en consecuencia, al incumplimiento del supuesto de normalidad multivariante (Ximénez & San Martín, 2004). Luego de la estimación de parámetros fue necesario establecer la proximidad o discrepancia entre la matriz de covarianza estimada y la matriz de covarianza muestral observada. De forma que este último paso se realizó disponiendo de distintas funciones de ajuste que proporciona el método de estimación.

En cuanto al AFC, es preciso resaltar una de sus principales fortalezas: la capacidad para cuantificar el grado de ajuste del modelo a los datos. Debido a la falta de acuerdo en la literatura psicométrica acerca de qué constituye un buen ajuste o cuál es el mejor índice, se optó por seguir las recomendaciones de Bollen (1989) quien indicó que se combinasen índices de bondad de ajuste. Así pues, se utilizó el índice de ajuste comparativo CFI (*Comparative Fit Index*), que es un índice incremental que permite comparar el modelo propuesto con un modelo nulo, cuyas variables son

[5] La identificación del modelo se comprobó mediante la utilización del programa LISREL, encontrándose que el modelo propuesto no presentaba problemas de identificación. De la misma forma, conviene señalar que cumplió con la *condición necesaria*, es decir, que el número de parámetros *t* fue menor que los grados de libertad (Martínez et al., 2006).

completamente independientes. Asimismo, se analizaron los índices de ajuste absolutos RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*), así como el GFI (*Goodness of Fit Index*) y, además, el SRMR (*Standarized Root Mean Square Residual*) para analizar los residuos entre la matriz de covarianza muestral y la ajustada al modelo.

Del mismo modo, para considerar adecuado el ajuste de los datos al modelo, según las recomendaciones de Hu y Bentler (1999), se consideraron valores superiores a .95 en el CFI y cercanos a 1 para el GFI. En cuanto al RMSEA, MacCallum, Browne y Sugawara (1996) sugirieron que valores menores a .05 sugieren un buen ajuste, entre .05 y .08 un ajuste aceptable, entre .08 y .10 un ajuste mediocre y valores superiores a .10 un ajuste pobre. Finalmente, Hu y Bentler indicaron que valores menores a .08 en el SRMR pueden considerarse adecuados.

En la figura 7 se representa el modelo conceptual que se trabajó. En él pueden apreciarse cinco factores, correlacionados con 33 indicadores. Las relaciones que se establecieron entre los constructos y los ítems fueron producto de los resultados del AFE. De igual modo, se debe mencionar que los errores se establecieron como independientes.

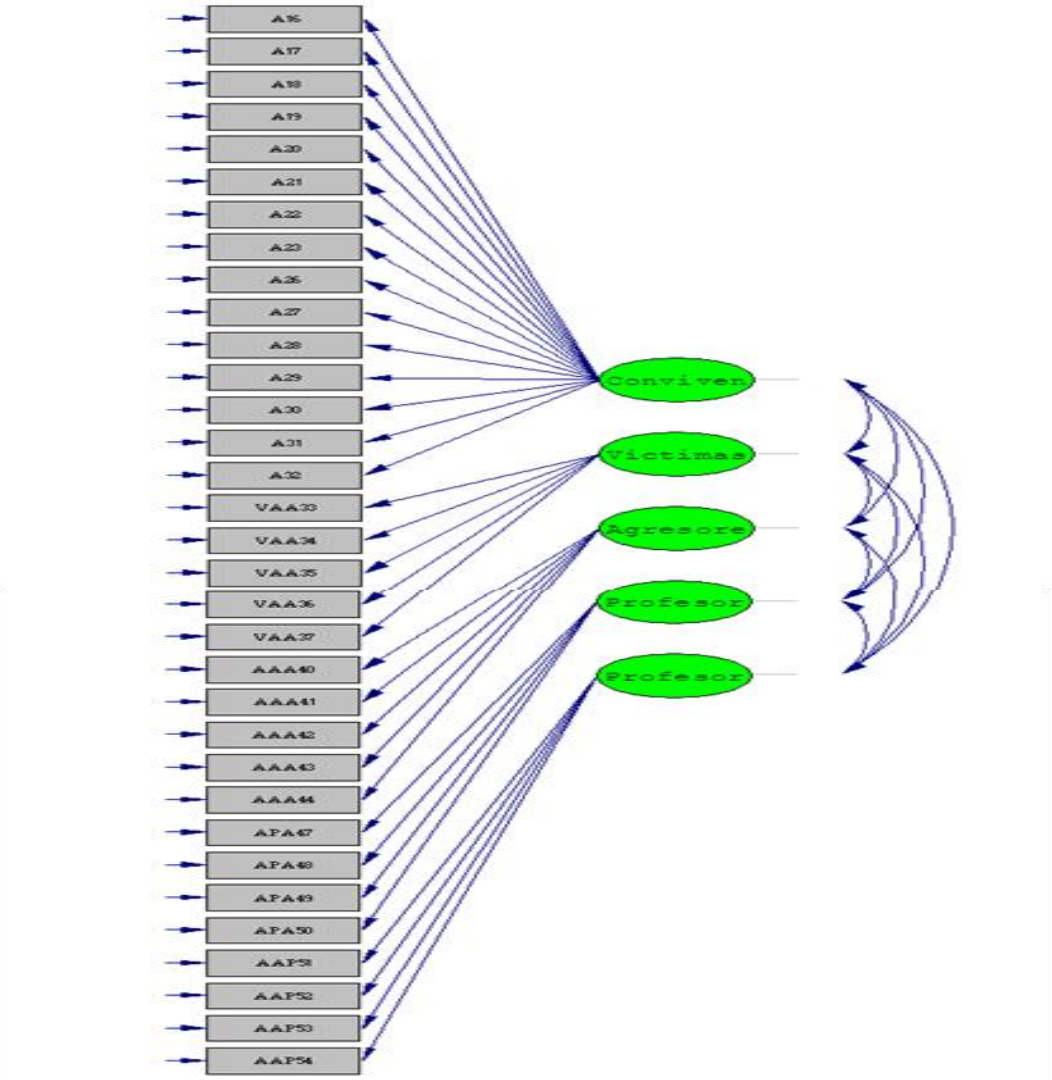


Figura 7. Modelo conceptual de los factores e indicadores del Cuestionario de Alumnos

De modo que de este modelo conceptual se produjeron las estimaciones de los parámetros para cada uno de los países bajo estudio, que se muestran en las figuras 8, 9, 10 y 11.

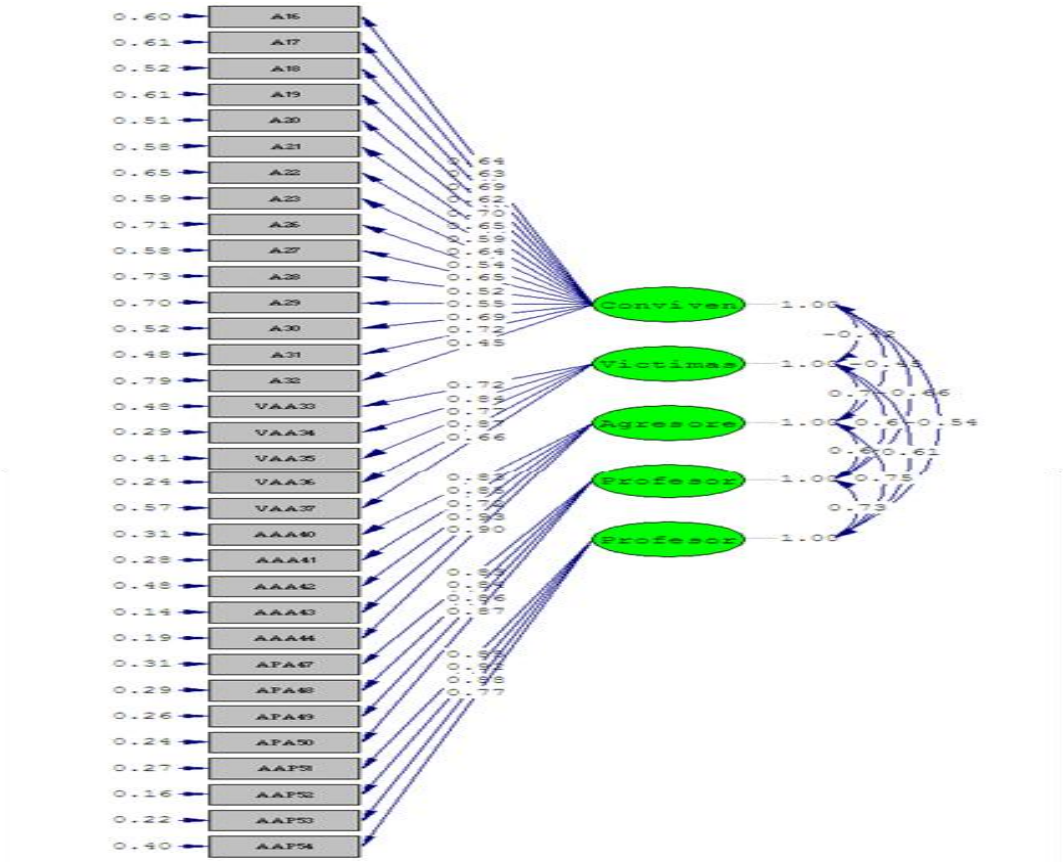


Figura 8. Estimación de parámetros estandarizada para Argentina

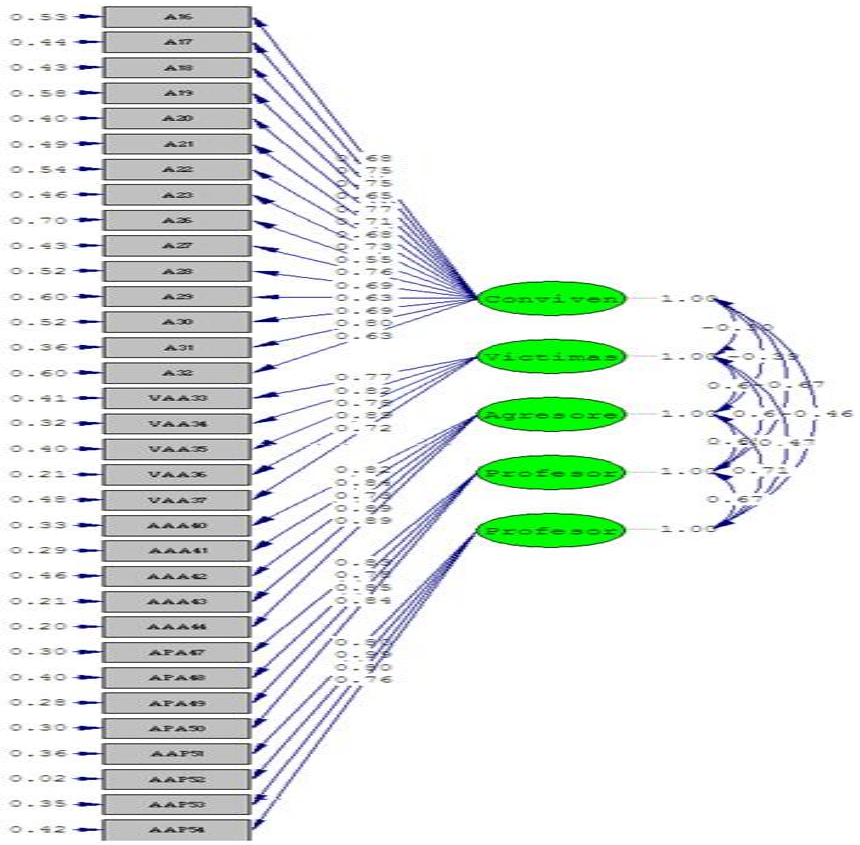


Figura 9. Estimación de parámetros estandarizada para España

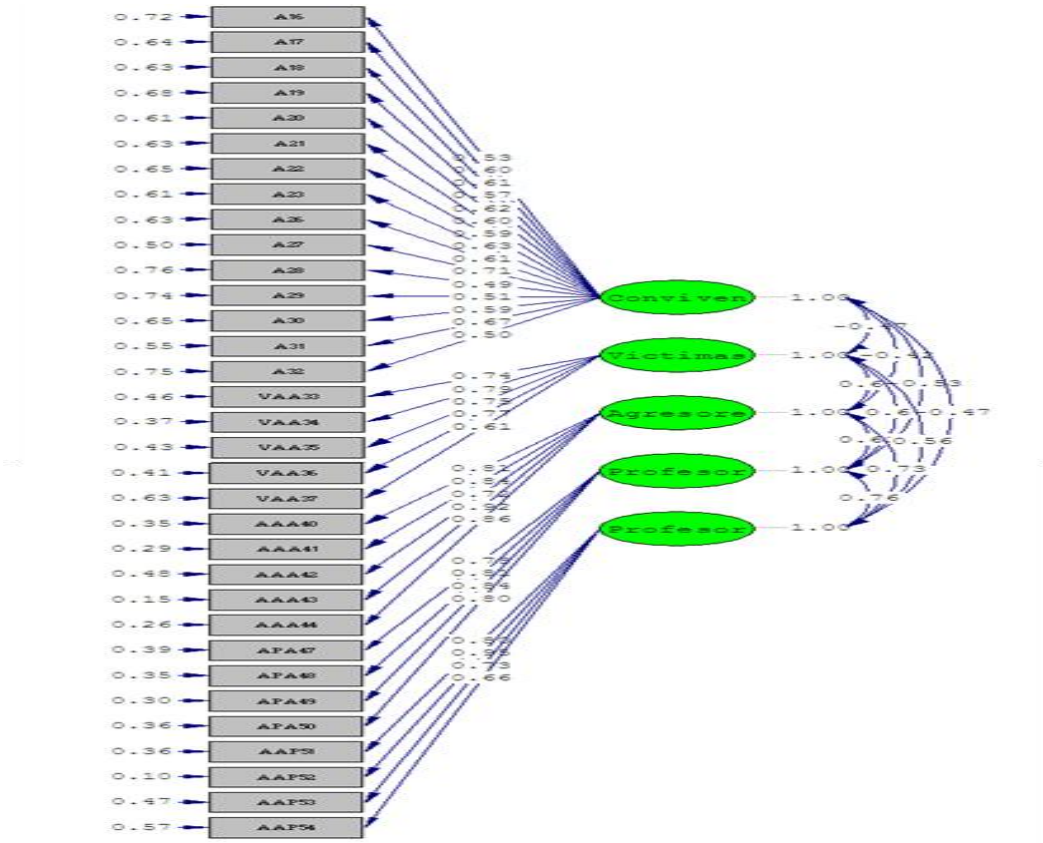


Figura 10. Estimación de parámetros estandarizada para México

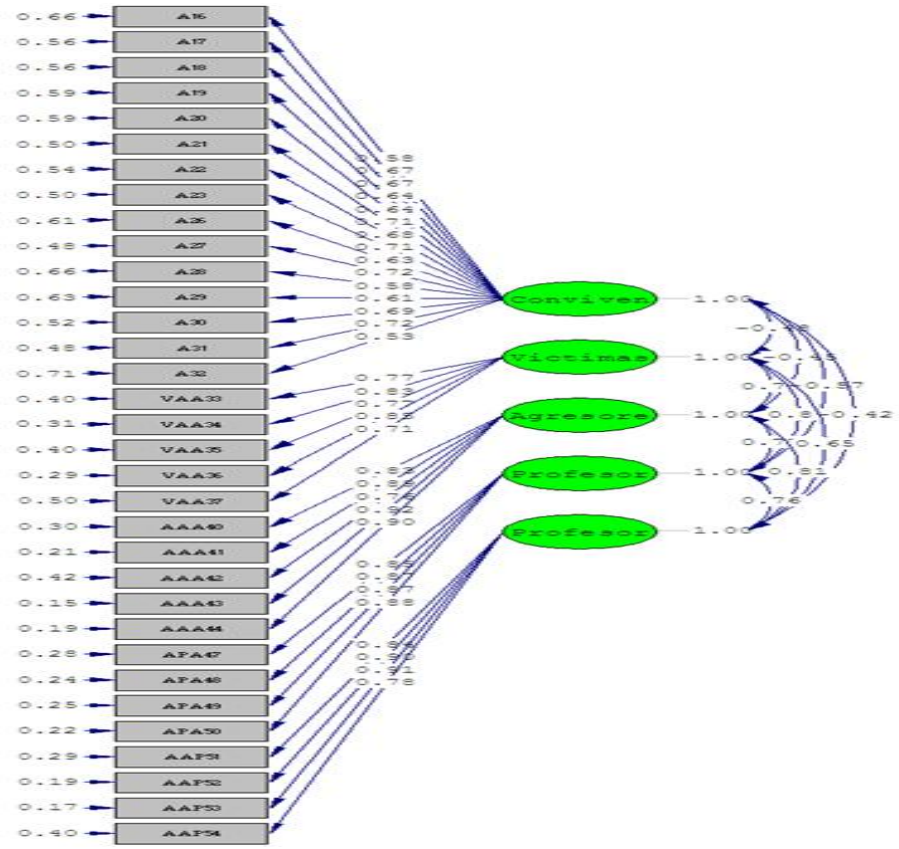


Figura 11. Estimación de parámetros estandarizada para Puerto Rico

En lo referente a las estimaciones de las saturaciones (i.e., matrices *lambda*) y al estadístico de contraste *T* asociado (i.e., cociente entre el estimador y su error típico), ambos reflejaron valores mayores que 2, en valor absoluto, consistentemente en todos los países. Así pues, todas estas medidas se consideraron significativas estadísticamente ($p<.05$). Lo mismo ocurrió al examinar la matriz *phi* (i.e., estimadores de las correlaciones entre los factores) y la matriz *theta-delta* (i.e., unicidades).

Por otro lado, la estimación de los parámetros estandarizados y las diferentes funciones de ajuste del WLS permitieron examinar la bondad de ajuste entre el modelo teórico y los datos empíricos. En la tabla 9 se presentan los índices de bondad de ajuste, obtenidos y esperados; valores que se consideran moderadamente buenos. No obstante, el índice de bondad de ajuste global, que se obtuvo a partir del estadístico χ^2, indicó el rechazo del modelo que se propuso. Esta situación es frecuente cuando se trabaja con muestras grandes (Bentler & Bonnet, 1980).

En relación a los valores del índice CFI, estos giraron alrededor de .90, mostrando cierto desajuste del modelo propuesto. Por su parte, los GFI giraron en torno a .99, revelando un buen ajuste; es decir, poca proporción de variación y covariación de $\boldsymbol{S}$, explicada por $\sum$ (Martínez et al., 2006). De la misma forma, los valores del RMSEA se observaron por debajo de .04, en todos los países, mostrándose como indicador de buen ajuste (Browne & Cudeck, 1993, como se citaron en Martínez et al., 2006). No obstante el SRMR presentó cierto desajuste, de forma constante, en todos los países.

Tabla 9

Índices de bondad de ajuste

Países	χ^2	gl	*p* valor	CFI (<.95)[a]	GFI (≈1)[b]	RMSEA (>.05)[c]	SRMR (>.08)[d]
Argentina	3333.28	485	.000	.89	.98	.034	.17
España	4792.46	485	.000	.88	.98	.034	.14
México	1953.82	485	.000	.90	.99	.027	.12
Puerto Rico	3225.37	485	.000	.92	.99	.030	.19

Nota. Para facilitar la valoración, se incluyen, como referencia, entre paréntesis los valores de los ajustes según se consideraron. Asimismo en los párrafos que anteceden a la tabla se indica la valoración del investigador de esta tesis doctoral con su respectiva explicación.
[a]Según Hu y Bentler (1999)
[b]Según Hu y Bentler (1999)
[c]Según MacCallum, Browne y Sugawara (1996)
[d]Según Hu y Bentler (1999)

3.3.3.2. Análisis confirmatorio multigrupo

Por otro lado, los AFC poseen ciertas aproximaciones que permiten ampliar sus aplicaciones, como por ejemplo los AFC multigrupo y los modelos de ecuaciones estructurales, conocido como *Structural Equation Modeling* (SEM), por sus siglas en inglés. Según Brown (2006) una de las ventajas que tienen los AFC frente a los AFE, es la capacidad de examinar la equivalencia en las medidas y la estructura de los parámetros en un modelo factorial entre distintos grupos de forma más objetiva, pues se basan en técnicas estadísticas. En lo pertinente a esta tesis doctoral, se siguieron las recomendaciones de Brown para estudiar la invarianza de la medida, es decir la equivalencia, entre países, en parámetros (i.e., saturaciones) mediante un AFC multigrupo. Asimismo, este autor estableció una serie de pasos a la luz del objetivo que se pretende alcanzar. Por consiguiente, en este estudio, el investigador realizó los pasos necesarios para evaluar la invarianza de la medida de la siguiente forma:

1. Realizar un AFC por separado (i.e, por país) con el propósito de determinar el ajuste del modelo que se propuso en cada grupo.
2. Determinar si el número de factores y los indicadores en cada uno de ellos permanecía igual en cada país (i.e., invarianza de la configuración).

3. Realizar un AFC donde las varianzas de los factores se establecieran iguales para todos los grupos. El objetivo de este paso fue obtener evidencia de las relaciones de equivalencia entre los constructos, indicadores, etc.
4. Analizar un modelo considerando saturaciones factoriales equivalentes en todos los grupos.
5. Comparar el ajuste de los modelos mediante el estadístico de contraste de la razón de verosimilitud de las diferencias de χ^2.

Como puede apreciarse, cada uno de los pasos implicó un aumento en el nivel de complejidad. Esto se hizo con el propósito de aumentar las restricciones al modelo, puesto que repercutiría directamente en los índices de bondad de ajuste.

Así pues, luego de haber establecido que el modelo de cinco factores se ajustó moderadamente bien a los datos de los cuatro países de manera individual (véase tabla 9), se prosiguió con el próximo paso hacia la evaluación de la invarianza de la medida: el estudio de las equivalencias en la configuración de la estructura factorial del modelo. Este análisis permitió evaluar si la cantidad de factores e indicadores que forman el modelo permanecía estable en un AFC conjunto. Es preciso señalar que durante esta parte del análisis las estimaciones de los parámetros se mantuvieron libres para cada uno de los grupos (i.e., saturaciones, varianzas error).

Al llevar a cabo el análisis de la invarianza en la configuración mediante el método de estimación de parámetros de WLS, el programa LISREL no convergió; es decir, que no finalizó el proceso iterativo necesario para ofrecer los resultados. Por tal razón, se realizaron los análisis con una muestra aleatoria correspondiente al 50%. En la tabla 10 se observa que los resultados de este análisis proporcionaron índices de ajuste dentro de los rangos aceptables, excepto el χ^2, CFI y el SRMR. Esto significó

que la estructura factorial del modelo propuesto se conserva estable en los datos correspondientes a estos cuatro países.

Tabla 10

Resultados la prueba de invarianza de medida del cuestionario

Pasos	χ^2	gl	χ^2_{dif}	Δgl	RMSEA	SRMR	CFI	GFI
1er paso: Solución por grupo								
Argentina	3333.28	485			.034	.17	.89	.98
España	4792.46	485			.034	.14	.88	.98
México	1953.82	485			.027	.12	.90	.99
Puerto Rico	3225.37	485			.030	.19	.92	.99
2do paso: Equivalencia factorial	8565.40	1955			.048	.16	.92	.98
3er paso: Equivalencia saturaciones	10103.33	2039	810.61	84	.052	.17	.90	.97

Dado que los resultados demostraron la equivalencia en la configuración de la estructura factorial del modelo, se procedió a evaluar la equivalencia de parámetros entre grupos, iniciando con las saturaciones factoriales. Así pues, establecer que las cargas factoriales se mantuviesen iguales entre los grupos, implicaría una ganancia en los grados de libertad, pues solo se estimaron las cargas correspondientes al primer grupo. De igual modo, se llevó a cabo el contraste de la razón de verosimilitud del estadístico χ^2 entre ambos modelos, poniendo a prueba la hipótesis nula (H_0) que hacía referencia a que las saturaciones factoriales eran equivalentes entre los países, contra la hipótesis alternativa (H_1) que hacía referencia que dichas saturaciones eran diferentes en cada país.

En la tabla 11 se pone de manifiesto el resultado de la razón de verosimilitud y su valor *p* asociado, obtenido de la diferencia en χ^2 y grados de libertad entre el modelo de saturaciones equivalentes y las formas equivalentes. Este valor tan pequeño de significación demostró que existía evidencia suficiente para rechazar la

hipótesis nula, incluso con un valor de *alpha* de .001 establecido. En otras palabras, puede decirse que hubo evidencia para afirmar que las saturaciones factoriales eran diferentes en los cuatro países analizados.

Tabla 11

Resultados prueba de invarianza de las saturaciones factoriales por país

Hipótesis	χ^2	gl	*p* valor
H_0: $Sf_{P1} = Sf_{P2} = Sf_{P3} = Sf_{P4}$	10103.33	2039	
H_1: $Sf_{P1} \neq Sf_{P2} \neq Sf_{P3} \neq Sf_{P4}$	8565.4	1955	
H_0: Sf_P equivalentes – Sf_P no equivalentes	1537.93	84	.000* **

Nota. Sf_P = Saturaciones factoriales por país
* p<.05 ** p<.001

Cabe mencionar que este último resultado no permitió que se trabajase el análisis comparativo de equivalencia de interceptos, porque el mismo solo tendría sentido si se hubiese demostrado la equivalencia de cargas factoriales (Brown, 2006). No obstante, es pertinente indicar que, aunque el contraste de la razón de verosimilitud impidió continuar con el análisis de la invarianza de la medida, la mayoría de los otros índices de bondad de ajuste presentaron valores aceptables. De esta forma, la estructura factorial del cuestionario de convivencia escolar se observó estable a través de todos los análisis (i.e., AFE y AFC) con el modelo de cinco factores en los cuatro países, según se realizó. En efecto, la invarianza en la estructura factorial que se observó respecto al cuestionario, aportó evidencias para la validez de constructo en los países para los que se evaluó.

4. Técnicas para el análisis de los datos

4.1. Análisis de los ítems que mostraron dificultades psicométricas

Los resultados de los análisis de ítems (explicado en el epígrafe 3.1.) indicaron una baja correlación entre las puntuaciones de los ítems 24 y 25 con las del total del cuestionario. Además, los ítems que indagaron a la comunidad estudiantil acerca de las agresiones sexuales mostraron poca variabilidad, según el análisis de frecuencia de

las alternativas y la saturación dividida entre los factores del AFE. Así pues, se decidió analizar de manera individual este grupo de ítems para evitar que interfirieran en los resultados de los análisis inferenciales.

Respecto a las respuestas que los estudiantes ofrecieron al ítem 24 se observó que las percepciones acerca del aumento de los conflictos escolares fueron equilibradas. Así pues, si se unen las alternativas **Muy en desacuerdo** con **En desacuerdo** y **Muy de acuerdo** con **De acuerdo**, para cada país resulta lo siguiente, Argentina: **Desacuerdo** 59% y **Acuerdo** 41%; España: **Desacuerdo** 42% y **Acuerdo** 58%; México: **Desacuerdo** 43% y **Acuerdo** 57%; y Puerto Rico: **Desacuerdo** 49% y **Acuerdo** 51%. No obstante, un poco más de la mitad de las comunidades estudiantiles participantes percibieron que en los últimos años habían aumentado los conflictos que se suscitaban en sus centros escolares, excepto los estudiantes argentinos (véase tabla 12).

Respecto a las respuestas estudiantiles al ítem 25 (que se relacionaba con la manera de trabajar con los estudiantes que causan los conflictos en el centro) tendieron hacia el **Acuerdo** (véase tabla 12). En efecto, consistentemente, las respuestas de las comunidades estudiantiles de los cuatro países participantes giraron alrededor del 70% en las siguientes categorías, Argentina: **Acuerdo** 75%; España: **Acuerdo** 70%; México: **Acuerdo** 76%; y Puerto Rico: **Acuerdo** 70%. Por lo tanto, la interpretación de las repuestas estudiantiles en los cuatro países reflejó que el personal encargado de tratar los conflictos debería ser más estricto con los alumnos que provocan los problemas.

En lo que se refiere a las respuestas de los estudiantes de los países participantes en torno a las agresiones sexuales, se observó que éstas eran el tipo de agresión menos frecuente en sus centros escolares, al compararse con las agresiones

verbales, físicas y psicológicas. Esta información puede apreciarse en los altos porcentajes que se alcanzaron en las respuestas con las alternativas **Nunca** o **Pocas veces**, tanto en el rol de víctima como en el de agresor (véase la tabla 12).

Tabla 12

Análisis de los ítems excluidos de los análisis inferenciales

Ítems	Alternativas de las respuestas	Argentina (n=4887)	España (n=7553)	México (n=4209)	Puerto Rico (n=5922)
24. En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro.	Muy en desacuerdo	938 (19.2)	997 (13.2)	545 (12.9)	1107 (18.7)
	En desacuerdo	1935 (39.6)	2211 (29.3)	1272 (30.2)	1770 (29.9)
	De acuerdo	1618 (33.1)	3301 (43.7)	1768 (42.0)	2060 (34.8)
	Muy de acuerdo	396 (8.1)	1044 (13.8)	624 (14.8)	985 (16.6)
25. Deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas.	Muy en desacuerdo	382 (7.8)	612 (8.1)	388 (9.2)	780 (13.2)
	En desacuerdo	859 (17.6)	1649 (21.8)	607 (14.4)	979 (16.5)
	De acuerdo	1981 (40.5)	3032 (40.1)	1603 (38.1)	1939 (32.7)
	Muy de acuerdo	1665 (34.1)	2260 (29.9)	1611 (38.3)	2224 (37.6)
38. Me han acosado sexualmente de palabra.	Nunca	4100 (83.9)	6684 (88.5)	3759 (89.3)	4674 (78.9)
	Pocas veces	463 (9.5)	635 (8.4)	334 (7.9)	727 (12.3)
	A menudo	169 (3.5)	162 (2.1)	75 (1.8)	322 (5.4)
	Siempre	155 (3.2)	72 (1.0)	41 (1.0)	199 (3.4)
39. Me han acosado sexualmente de forma física.	Nunca	4616 (94.5)	7077 (93.7)	3978 (94.5)	5079 (85.8)
	Pocas veces	146 (3.0)	334 (4.4)	153 (3.6)	495 (8.4)
	A menudo	57 (1.2)	78 (1.0)	40 (1.0)	189 (3.2)
	Siempre	68 (1.4)	64 (0.8)	38 (0.9)	159 (2.7)
45. Acosarle sexualmente de palabra.	Nunca	4386 (89.7)	7075 (93.7)	3980 (94.6)	5237 (88.4)
	Pocas veces	316 (6.5)	356 (4.7)	162 (3.8)	377 (6.4)
	A menudo	105 (2.1)	86 (1.1)	35 (0.8)	174 (2.9)
	Siempre	80 (1.6)	36 (0.5)	32 (0.8)	134 (2.3)
46. Acosarle sexualmente de forma física.	Nunca	4713 (96.4)	7275 (96.3)	4053 (96.3)	5336 (90.1)
	Pocas veces	88 (1.8)	199 (2.6)	84 (2.0)	299 (5.0)

A menudo	44 (0.9)	40 (0.5)	36 (0.9)	155 (2.6)
Siempre	42 (0.9)	39 (0.5)	36 (0.9)	132 (2.2)

Nota. Los valores corresponden a frecuencias y entre paréntesis se presenta el porcentaje.

4.2. Análisis descriptivos

Conforme a las recomendaciones de expertos en el área de estadística (King & Minium, 2008; Pardo, Ruíz, & San Martín, 2009), antes de realizar cualquier tipo de análisis estadístico es fundamental examinar las características presentes en los datos. Esta tarea se realizó, analizando cada una de las variables y empleando las técnicas más apropiadas, según la naturaleza de la variable. Asimismo, las características de las variables bajo estudio se examinaron de manera independiente según el país de procedencia. Los análisis descriptivos de los datos se enfocaron en tres características: centro, forma y dispersión.

De este modo, para la exploración de las características de las **variables cuantitativas** se emplearon medidas de tendencia central y de dispersión. De igual forma, se utilizaron gráficos de cajas y bigotes, con el fin de ofrecer un recurso visual de rápida y fácil interpretación. En lo que respecta a las **variables categóricas ordinales**, el análisis del centro y la forma se realizó a través de histogramas, mientras que la dispersión se examinó con el índice de variación cualitativa (*IVC*), sugerido por Pardo, Ruíz y San Martín (2009). El estadístico viene dado por la siguiente fórmula:

$$IVC = \frac{\sum n_i n_{i'}}{I(I-1)(n/I)^2/2}$$

El *IVC* toma valores entre cero y uno. Una dispersión nula o mínima vendrá como consecuencia de frecuencias que se concentran en una sola categoría y, en consecuencia, el *IVC* tendrá un valor de cero. El caso contrario, *IVC* con valor de uno, ocurrirá cuando las frecuencias estén uniformemente distribuidas entre todas las categorías (i.e., dispersión máxima).

Las **variables categóricas nominales**, fueron las que se utilizaron para categorizar y exponer los tres tipos de violencia escolar estudiados en esta tesis doctoral (i.e., verbal, física y psicológica). El primer paso para este análisis fue convertir las variables en dicotómicas. De este modo, a los estudiantes que registraron haber sido víctimas o agresores en estos ítems (ya fuese **Pocas veces**, **A menudo** o **Siempre**) se les asignó el valor de 1, mientras que los estudiantes que contestaron en la alternativa de **Nunca** se les asignó el valor de 0 en representación de no haber sido víctima o agresor. El próximo paso fue agrupar los ítems de acuerdo al tipo de agresión. El análisis de este tipo de variables se enfocó, exclusivamente, en la característica de centro. Según Pardo et al. (2009), al trabajar con variables dicotómicas esta labor se realiza al detallar cuáles fueron las categorías que concentraron mayor cantidad de respuestas (i.e., porcentajes más altos), debido a que éstas representan el centro de la distribución.

4.2.1. Variables cuantitativas

Las cuatro variables cuantitativas bajo estudio en esta tesis doctoral (i.e., valoración general de la convivencia escolar, normas para la convivencia escolar, relaciones interpersonales y solución de los conflictos), contaron con una escala de acuerdo de cuatro puntos –*Muy en desacuerdo* (1) hasta *Muy de acuerdo* (4) – para registrar las respuestas estudiantiles.

La variable **valoración general de la convivencia escolar** se formó por las respuestas que las comunidades estudiantiles, de los cuatro países, ofrecieron a 15 ítems. En consecuencia, el rango de valores osciló entre 15 a 60 con una mediana de 44 a 48. En cuanto a la variable **normas para la convivencia escolar** se compuso por las respuestas a siete ítems. Así pues, el valor mínimo en esta variable fue 7, mientras que el máximo 28 con una mediana de 18 a 20. Por su parte, la variable

relaciones interpersonales la constituyeron tres ítems con un rango de valores que osciló de 3 a 12 y obtuvo un promedio recortado entre 8.93 a 9.47. Finalmente, la variable **solución de los conflictos**, la integró las respuestas que proporcionó la comunidad estudiantil a cinco ítems. En consecuencia, el valor mínimo fue 5 el máximo 20, con un promedio recortado de 17.02 a 18.45 (véase tabla 13).

Es preciso mencionar que la decisión de considerar distintos estadísticos para analizar el centro de las distribuciones se basó en las sugerencias de Pardo et al. (2009), de escoger el estadístico de tendencia central más cercano a los valores que se obtengan por los estimadores *M* o estimadores robustos centrales. De este modo, se consideraron las puntuaciones con valores altos en estas variables como indicadores de un entorno escolar apropiado, mientras que puntuaciones bajas demostraban problemas de convivencia en los centros escolares.

Por otro lado, para estudiar la forma de la distribución se utilizaron los valores de los índices de asimetría y curtosis. Para hacer una interpretación más precisa de la forma de la distribución, se empleó el criterio del cociente –valor del índice y su error típico– entre -2 y 2. Según Pardo et al. (2009),

> Si el resultado se encuentra entre -2 y 2 puede presumirse que la distribución es simétrica (mesocúrtica); si es mayor que 2, puede afirmarse que la distribución es asimétrica positiva (leptocúrtica); y si es menor que -2, puede afirmarse que la distribución es asimétrica negativa (platicúrtica). (p. 116).

Luego de analizar los **cocientes de asimetría** se pudo determinar que la forma de las distribuciones de los datos para las variables: normas para la convivencia escolar, relaciones interpersonales y solución de los conflictos se mostraron asimétricas negativas, con excepción de Argentina en la variable normas para la convivencia escolar cuyo cociente la definió como simétrica. En lo que respecta a la

variable valoración general de la convivencia, el cociente de asimetría indicó que las distribuciones de los datos de Argentina, España y México eran simétricas, a diferencia de los datos de Puerto Rico que mostraron asimetría negativa (véase tabla 13).

En relación al **cociente de curtosis** de los datos de Puerto Rico, las formas de las distribuciones de las cuatro variables se mostraron platicúrticas. De igual modo, las formas de las distribuciones de los datos de Argentina se observaron platicúrticas, con excepción de la variable normas para la convivencia escolar que se reveló leptocúrtica. Los análisis de las formas de las distribuciones de los datos de las variables en España, mostraron que la valoración general de la convivencia escolar y la solución de los conflictos eran platicúrticas, mientras que las variables relaciones interpersonales y normas para la convivencia escolar tuvieron una distribución mesocúrtica. En el caso de México, las formas de las distribuciones de las variables valoración general de la convivencia escolar y normas para la convivencia escolar se revelaron platicúrticas, leptocúrtica para relaciones interpersonales y mesocúrtica en la variable solución de los conflictos (véase tabla 13).

Tabla 13

Estadísticos descriptivos

País	Estadísticos	Valoración general de la convivencia escolar	Normas para la convivencia escolar	Relaciones interpersonales	Solución de los conflictos
Argentina	Promedio	44.12	18.21	8.90	17.01
	Promedio recortado 5%	44.11	18.21	8.93	17.02
	Mediana	44	18	9	17
	Varianza	40.09	10.34	2.57	8.36
	Desviación típica	6.33	3.22	1.60	2.89
	Índice asimetría (IA)	0.037	-0.028	-0.285	-0.090
	Error típico (ET)	0.035	0.035	0.035	0.035
	Cociente: IA/ET	1.06	-0.8	-8.14	-2.57
	Índice curtosis (IC)	-0.258	-0.326	-0.249	-0.172
	Error típico (ET)	0.070	0.070	0.070	0.070
	Cociente: IC/ET	-3.69	4.66	-3.56	-2.46

España	Promedio	46.98	19.43	9.41	18.14
	Promedio recortado 5%	47	19.45	9.47	18.15
	Mediana	47	19	9	18
	Varianza	52.34	12.97	2.53	10.29
	Desviación típica	7.24	3.60	1.59	3.21
	Índice asimetría (IA)	-0.036	-0.083	-0.383	-0.079
	Error típico (ET)	0.028	0.028	0.028	0.028
	Cociente: IA/ET	-1.29	-2.96	-13.68	-2.82
	Índice curtosis (IC)	-0.263	-0.116	-0.062	-0.295
	Error típico (ET)	0.056	0.056	0.056	0.056
	Cociente: IC/ET	-4.7	-2.07	-1.11	-5.27
México	Promedio	47.74	19.93	9.38	18.42
	Promedio recortado 5%	47.76	19.95	9.46	18.45
	Mediana	48	20	9	19
	Varianza	39.65	10.20	2.70	8.10
	Desviación típica	6.30	3.19	1.64	2.85
	Índice asimetría (IA)	-0.064	-0.102	-0.546	-0.137
	Error típico (ET)	0.038	0.038	0.038	0.038
	Cociente: IA/ET	-1.68	-2.68	-14.37	-3.61
	Índice curtosis (IC)	-0.195	-0.188	0.296	-0.101
	Error típico (ET)	0.075	0.075	0.075	0.075
	Cociente: IC/ET	-2.6	-2.51	3.95	-1.35
Puerto Rico	Promedio	46.62	19.88	9.18	17.57
	Promedio recortado 5%	46.66	19.92	9.26	17.6
	Mediana	47	20	9	18
	Varianza	59.26	14.75	3.66	11.11
	Desviación típica	7.70	3.84	1.91	3.33
	Índice asimetría (IA)	-0.082	-0.160	-0.449	-0.143
	Error típico (ET)	0.032	0.032	0.032	0.032
	Cociente: IA/ET	-2.56	-5	-14.03	-4.47
	Índice curtosis (IC)	-0.334	-0.332	-0.357	-0.143
	Error típico (ET)	0.064	0.064	0.064	0.064
	Cociente: IC/ET	-5.22	-5.19	-5.58	-2.23

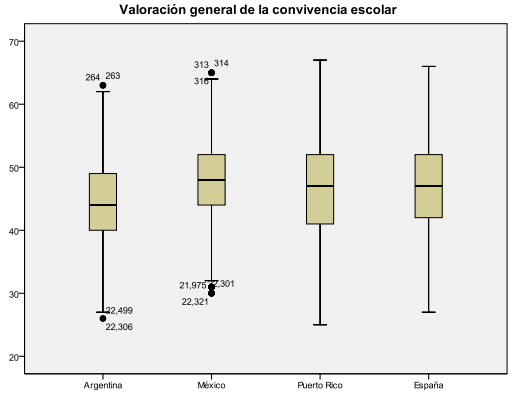
Nota: Argentina n = 4,887, México n = 4,209, Puerto Rico n = 5,922 y España n = 7,553.

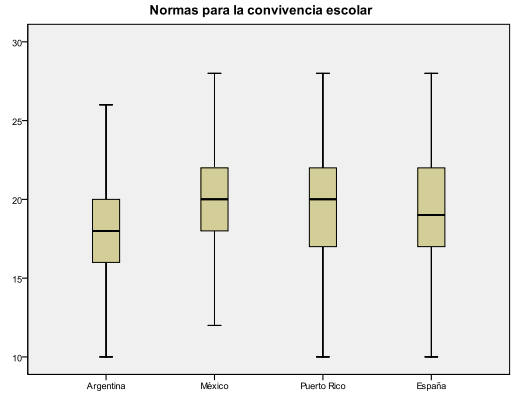
Los diagramas de caja y bigote se utilizaron para examinar la dispersión de los datos con respecto al centro. A continuación se presentan los análisis de la figura 12 en cada una de las variables.

- Valoración general de la convivencia escolar: los círculos a los extremos de los diagramas de Argentina y México, permitieron mostrar que existe cierto grado dispersión entre ellos y el centro de la distribución. De modo que las distribuciones de los datos de España y Puerto Rico mostraron menos dispersión, al compararse con las distribuciones de Argentina y México. En relación a la forma, también pudo apreciarse que las distribuciones de todos

los países se distribuyen aproximadamente igual cantidad de casos hacia las puntuaciones altas y bajas. Esto se observó en la similitud en longitud de los bigotes hacia cada extremo de las cajas.

- Normas para la convivencia escolar: la dispersión de los datos en los cuatro países es similar. Más concretamente, la similitud se observó entre pares distribuciones: por un lado, Argentina y México y por el otro, Puerto Rico y España.
- Relaciones interpersonales: las distribuciones de los datos de los cuatro países en esta variable mostraron poca dispersión. Además, se observó que la mayor dispersión de casos ocurrió en dirección a las puntuaciones bajas. Esto se percibió en la marcada diferencia entre las longitudes de los bigotes hacia arriba y abajo de cada una de las cajas.
- Solución de los conflictos: la longitud de los bigotes, en los diagramas de caja y bigotes, mostraron alto grado de dispersión en los datos de las cuatro distribuciones. Esto se reveló más explícitamente en las distribuciones de Puerto Rico y España. Aunque los bigotes del diagrama de los datos de México tuvieron menor longitud, su dispersión aumentó a consecuencia de la presencia de casos atípicos en ambos extremos de la caja.





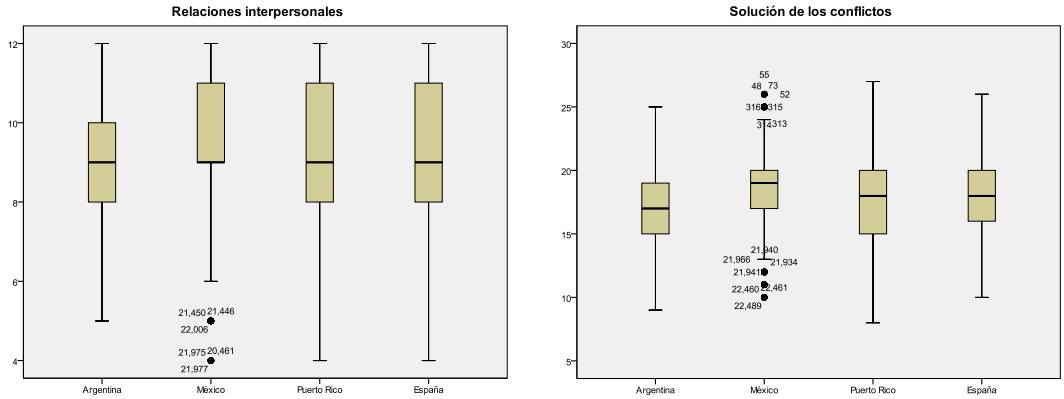


Figura 12. Diagrama de caja y bigotes. El eje vertical representa las puntuaciones estudiantiles.

4.2.2. Variables categóricas ordinales[6]

En cuanto a las variables ordinales: **Alumnado victimizado por sus iguales**, **Alumnado victimizado por profesores** y **Alumno agresor hacia sus iguales** se constituyeron por cinco, cuatro y cinco ítems, respectivamente. Todas ellas indagaron acerca de los tres tipos de agresiones verbal, física o psicológica y contaron con una escala de respuesta de frecuencia –**Nunca** (1), **Pocas veces** (2), **A menudo** (3) y **Siempre** (4)– para registrar las contestaciones de los estudiantes. Por lo tanto, los rangos de valores de las variables alumnado victimizado por sus iguales y alumno agresor hacia sus iguales osciló entre 5 a 20, mientras que, para alumnado victimizado por profesores fue de 4 a 16.

En la tabla 14 se presentan los índices de variación cualitativa para cada una de las variables bajo estudio, en los cuatro los países. En relación a la variable alumnado victimizado por sus iguales, los valores de los índices, todos mayores a .86, indicaron un alto grado de dispersión en las respuestas que ofrecieron las comunidades estudiantiles. Las variables que se relacionaban con haber manifestado alguna conducta de agresión hacia otros estudiantes o haber sido victimizado por

[6] Según Pardo, Ruíz y San Martín (2009), este tipo de variables categóricas son denominadas como no estrictamente ordinales y son clasificadas en la práctica como variables cuantitativas (i.e., intervalos o razón) y, por ende, permiten al investigador utilizar análisis estadísticos propios de ellas.

profesores mostraron un grado de dispersión medio-alto, con excepción de los datos correspondientes a la comunidad estudiantil mexicana que revelaron un grado de dispersión medio (i.e., .68), en la variable alumno victimizado por profesores. Así pues, los valores de estos índices indicaron que las respuestas de las distintas comunidades estudiantiles a estos ítems estuvieron agrupadas alrededor de unos valores particulares, en especial las de la comunidad estudiantil mexicana.

Tabla 14

Índices de variación cualitativa

	Países			
	Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
Alumnado victimizado por sus iguales	.87	.86	.88	.89
Alumno agresor hacia sus iguales	.84	.85	.82	.82
Alumnado victimizado por profesores	.80	.82	.68	.77

Por otro lado, en las figuras 13, 14 y 15 se muestra que la mayor concentración de los datos en las tres variables estuvo en el rango de valores bajos, lo que representó que las comunidades estudiantiles expresaron poca participación en situaciones de agresiones. Más concretamente, para las variables alumnado victimizado por sus iguales y alumnado agresor hacia sus iguales se agruparon de 5 a 7, mientras que para alumnado victimizado por profesores estuvo entre 4 a 6. Esto significó que la forma de las distribuciones se revelaron asimétricas positivas. Además, se observó que las distribuciones adoptaron una forma leptocúrtica. En otras palabras, por encima del 50% de respuestas estudiantiles, en porcentaje acumulado, se aglomeraron hacia la izquierda del eje de ordenadas (i.e., rangos de valores bajos).

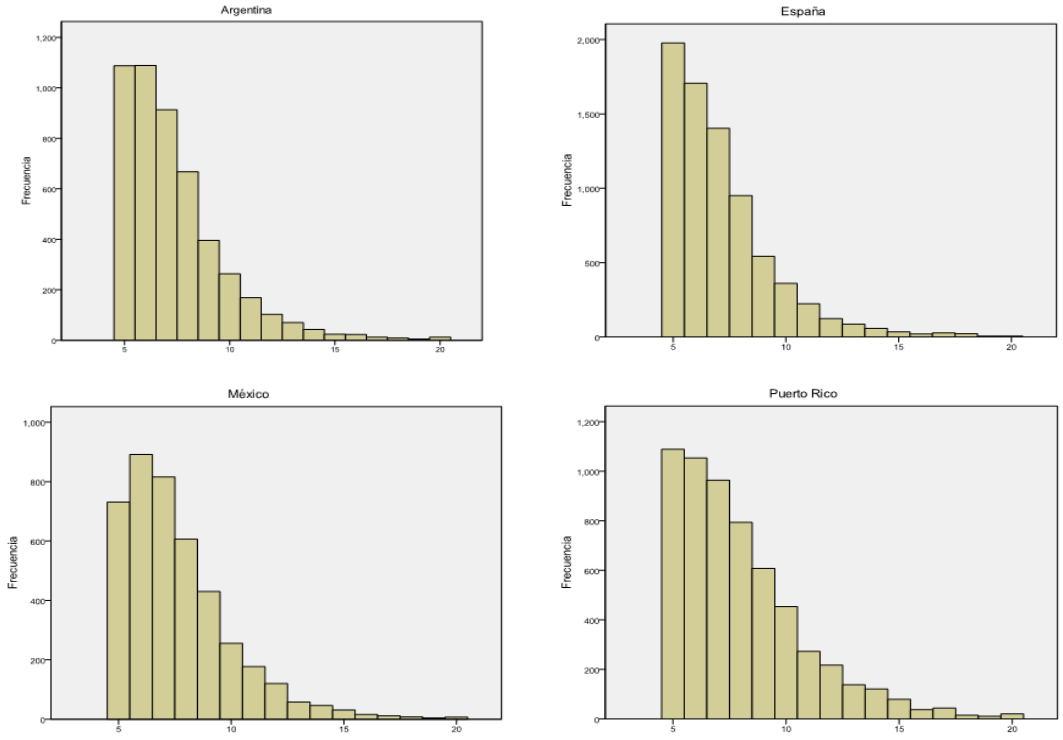


Figura 13. Histogramas de frecuencias de la variable alumno victimizado por sus iguales.

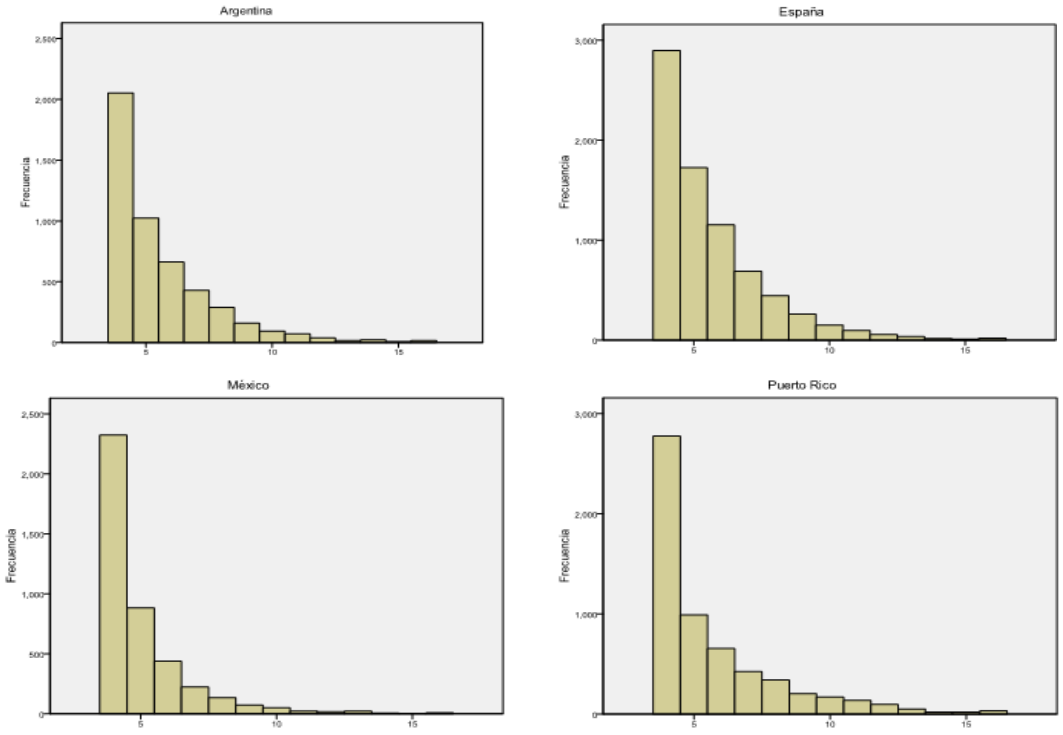


Figura 14. Histogramas de frecuencias de la variable alumno victimizado por profesores.

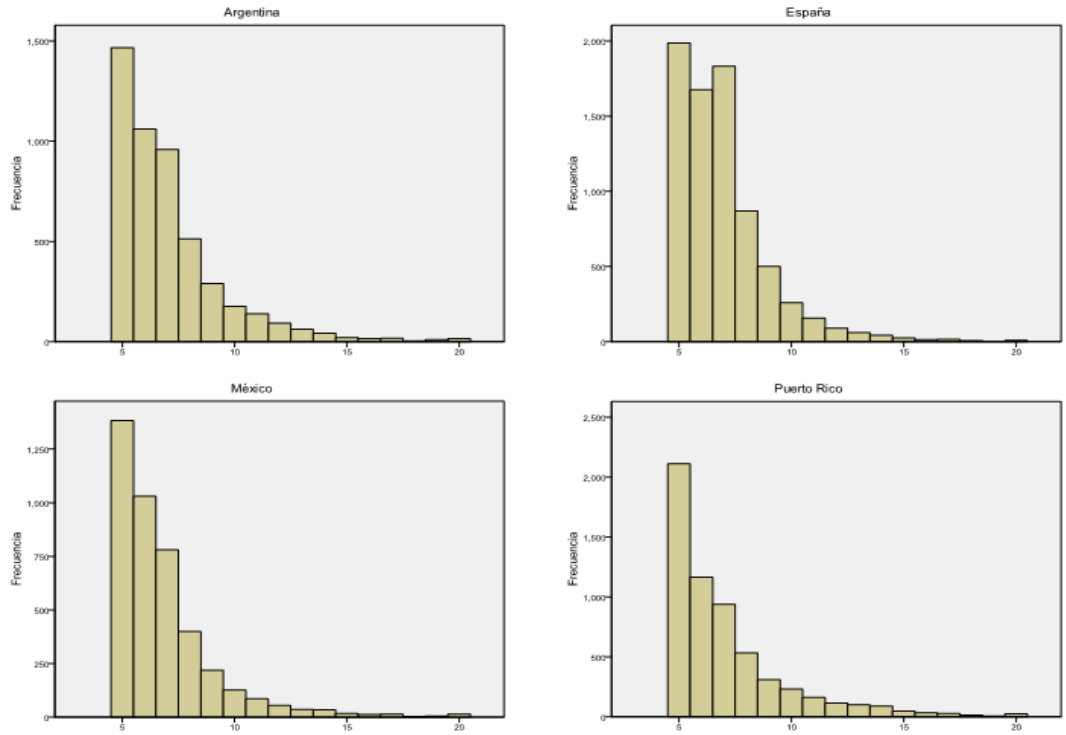


Figura 15. Histogramas de frecuencias de la variable alumno agresor hacia sus iguales.

4.2.3. Variables categóricas nominales

4.2.3.1. Víctima de agresión verbal, física y psicológica por parte de sus iguales

En la tabla 15 se muestra que los valores más altos, en porcentaje (i.e., centro de la distribución), de las respuestas estudiantiles se registraron en las alternativas de **Pocas veces**, **A menudo** o **Siempre** para las **agresiones verbales y físicas por parte de sus iguales**, con excepción de los españoles en agresiones físicas. Esto significó que la mayoría de los estudiantes reportaron ser víctimas por parte de sus iguales, ya fuera de forma verbal o física. Contrario a esto, ocurrió con el porcentaje de respuestas estudiantiles que expusieron no haber sido **víctimas de agresiones psicológicas** por parte de sus iguales, excepto el caso de Puerto Rico. En otras palabras, las comunidades estudiantiles de Argentina, España y México eligieron más la alternativa de **Nunca**, en los ítems que se relacionaron con las agresiones

psicológicas, mientras que los puertorriqueños alertaron de la presencia de alguna manifestación de agresión psicológica por parte de sus iguales.

Tabla 15

Distribución de frecuencias y porcentajes de las víctimas y no víctimas de tres tipos de agresión por parte de sus iguales

		Verbal		**Física**		**Psicológica**	
		f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Argentina	No víctima	1861	38.1	2398	49.1	2866	**58.6**
	Víctima	3026	**61.9**	2489	**50.9**	2021	41.4
España	No víctima	2863	37.6	4244	**56.2**	4535	**60.0**
	Víctima	4690	**62.1**	3309	43.8	3018	40.0
México	No víctima	1584	37.6	1592	37.8	2333	**55.4**
	Víctima	2625	**62.4**	2617	**62.2**	1876	44.6
Puerto Rico	No víctima	1978	33.4	2717	45.9	2572	43.4
	Víctima	3944	**66.6**	3205	**54.1**	3350	**56.6**

Nota: Argentina n = 4,887, México n = 4,209, Puerto Rico n = 5,922 y España n = 7,553.

4.2.3.2. Víctima de agresión verbal y psicológica por parte de profesores

En lo que respecta a las agresiones verbales y psicológicas hechas por profesores, las respuestas de las comunidades estudiantiles se concentraron en la alternativa de **No víctima** (i.e., **Nunca**), a excepción de España en las psicológicas. En términos generales, la mayoría de los estudiantes de los centros escolares que se encuestaron indicaron no ser víctimas de agresiones por parte de profesores (véase tabla 16).

Tabla 16

Distribución de frecuencias y porcentajes de las víctimas y no víctimas de dos tipos de agresión por parte de profesores

		Verbal		**Psicológica**	
		f	**%**	***f***	**%**
Argentina	No víctima	2868	**58.7**	2598	**53.2**
	Víctima	2019	41.3	2289	46.8
España	No víctima	4370	**57.9**	3729	49.2
	Víctima	3183	42.1	3824	**50.6**

México	No víctima	2839	**67.5**	2938	**69.8**
	Víctima	1370	32.5	1271	30.2
Puerto Rico	No víctima	3394	**57.3**	3543	**59.8**
	Víctima	2528	42.7	2379	40.2

Nota: Argentina *n* = 4,887, México *n* = 4,209, Puerto Rico *n* = 5,922 y España *n* = 7,553.

4.2.3.3. Agresor verbal, físico y psicológico hacia sus iguales

En relación a las respuestas de estudiantes que registraron haber realizado algún tipo de agresión verbal hacia sus compañeros, el centro de la distribución de Argentina y España se ubicó en la categoría de **agresor** (véase tabla 17). En el lado contrario, **no agresor**, se situaron la mayoría de las respuestas de los estudiantes mexicanos y puertorriqueños (54.6 y 53.5 por ciento, respectivamente). Asimismo, la mayoría de las respuestas de las comunidades estudiantiles de los países bajo estudio, expresaron no haber cometido agresiones físicas o psicológicas hacia sus iguales, excepto los estudiantes argentinos que tuvieron mayor porcentaje en la categoría de **agresor psicológico**.

Tabla 17

Distribución de frecuencias y porcentajes de los agresores y no agresores de tres tipos de agresión hacia sus iguales

		Verbal		**Física**		**Psicológica**	
		f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Argentina	No agresor	2314	47.4	3378	**69.1**	2414	49.4
	Agresor	2573	**52.6**	1509	30.9	2473	**50.6**
España	No agresor	2749	36.4	5264	**69.7**	3856	**51.1**
	Agresor	4804	**63.6**	2289	30.3	3697	48.9
México	No agresor	2300	**54.6**	2801	**66.5**	2313	**55.0**
	Agresor	1909	45.4	1408	33.5	1896	45.0
Puerto Rico	No agresor	3171	**53.5**	4115	**69.5**	3034	**51.2**
	Agresor	2751	46.5	1807	30.5	2888	48.8

Nota: Argentina *n* = 4,887, México *n* = 4,209, Puerto Rico *n* = 5,922 y España *n* = 7,553.

4.2.3.4. Agresor verbal, físico y psicológico hacia profesores

En relación a las agresiones verbales, físicas y psicológicas que realizaban estudiantes a profesores, las respuestas de las cuatro comunidades estudiantiles se concentraron en la categoría de **No agresor** (véase tabla 18). Esto significa que consistentemente los estudiantes reportaron no agredir a los profesores.

Tabla 18

Distribución de frecuencias y porcentajes de los agresores y no agresores de tres tipos de agresión hacia profesores

		Verbal		**Física**		**Psicológica**	
		f	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Argentina	No agresor	3558	**72.8**	4093	**83.8**	2936	**60.1**
	Agresor	1329	27.2	794	16.2	1951	39.9
España	No agresor	5541	**73.4**	6508	**86.2**	4430	**58.7**
	Agresor	2012	26.6	1045	13.8	3123	41.3
México	No agresor	3523	**83.7**	3534	**84.0**	2681	**63.7**
	Agresor	686	16.3	675	16.0	1528	36.3
Puerto Rico	No agresor	4467	**75.4**	5106	**86.2**	4059	**68.5**
	Agresor	1455	24.6	816	13.8	1863	31.5

Nota: Argentina n = 4,887, México n = 4,209, Puerto Rico n = 5,922 y España n = 7,553.

4.3. Análisis inferencial

El objetivo del análisis inferencial es diferente al del análisis descriptivo, porque la combinación de variables que realiza el investigador traspasa los límites de la descripción, al deseo de establecer posibles relaciones o diferencias (Pardo et al., 2009). De este modo, el análisis inferencial permite al investigador estudiar las características presentes en una muestra con el fin de describir cómo estas podrían presentarse en la población de la que provienen (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 1994; King & Minium, 2008; Pardo et al., 2009). En efecto, por medio de este grupo de análisis pudieron interpretarse las posibles diferencias o relaciones presentes en las respuestas que ofrecieron las comunidades estudiantiles de cuatro países en asuntos que se relacionaban con la convivencia en sus respectivos centros escolares. De forma que

las combinaciones que se realizaron con las variables para llevar a cabo los análisis involucró: a) examinar posibles diferencias entre las respuestas estudiantiles, de los distintos países, acerca de temas que se relacionaban con la convivencia escolar; b) estudiar posibles relaciones entre las distintas variables bajo estudio; c) analizar la contribución de las variables al nivel de victimización y agresión; e d) identificar cuál o cuáles tipos de violencia escolar (i.e., verbal, física y psicológica), eran más predominantes en cada país.

4.3.1. Análisis de varianza

Las preguntas de investigación que conllevaron hacer comparaciones y en las cuales las variables contaban con una escala de medida categórica no estrictamente ordinal, el investigador realizó análisis de varianza (ANOVA) con el objetivo de examinar el comportamiento de la variable dependiente a partir de la variable independiente, según fuera el caso. Asimismo, se eligió el modelo de ANOVA de un factor debido a que las distintas comparaciones solo involucraban a una variable independiente. Así pues, la variable factor fue de efectos fijos porque se utilizaron los niveles que resultaron de interés para el investigador.

Por otro lado, y siguiendo las recomendaciones de Pardo y San Martín (2010), se revisaron los supuestos necesarios para que el modelo de ANOVA de un factor funcione correctamente: independencia, normalidad y homogeneidad de varianzas. En relación al supuesto de independencia se revisó que cada uno de los datos fuera propio de un sujeto. El análisis de la normalidad de las distribuciones se hizo mediante gráficos *Q-Q* normal y *Q-Q* normal sin tendencias, recursos sugeridos cuando se trabajan con muestras grandes (Pardo & San Martín, 2010). El último de los supuestos, la homogeneidad de varianzas, se examinó empleando la variante de la prueba de Levene, propuesta por Brown y Forsythe (1974), en la que se utilizan las

medianas en lugar de las medias. Según Pardo et al. (2010), cualquier investigador debe hacer el contraste de hipótesis de homogeneidad de varianzas cuando se tiene la idea de utilizar el estadístico *F* para contrastar la hipótesis de igualdad de medias.

"La hipótesis nula que se contrasta con el estadístico *F* en el ANOVA de un factor es una hipótesis de tipo global" (Pardo & San Martín, 2010, p. 206). Esto significa que el rechazo de la hipótesis solo le informa al investigador que al menos dos de las medias de los grupos difieren significativamente, pero no indica en cuál o cuáles de los grupos están las diferencias. Para llevar a cabo la identificación de las diferencias, el investigador realizó comparaciones múltiples entre las medias de los grupos.

4.3.1.1. Comprobación de supuestos

El supuesto de independencia en las respuestas estudiantiles se presumió puesto que cada estudiante contestó solo un cuestionario. El rechazo de la hipótesis nula, en las cuatro variables bajo estudio, no permitió afirmar igualdad de varianzas (véase tabla 19). Así pues, siguiendo las recomendaciones de Pardo y San Martín (2010) para cuando se incumple el supuesto de homegeneidad de varianzas, se optó por utilizar los estadísticos propuestos por Welch (1951) y Brown y Forsythe (1974), que se basan en una modificación del estadístico *F*.

Tabla 19

Homogeneidad de varianzas

Variables	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Valoración general de la convivencia	96.72	3	22567	.000
Normas para la convivencia	70.55	3	22567	.000
Relaciones interpersonales	91.77	3	22567	.000
Solución de los conflictos	52.78	3	22567	.000

Nota: El estadístico de Levene se calculó basándose en la mediana.

De la figura 16 a la 19 se presentan los gráficos *Q-Q* normal que permitieron analizar el supuesto de normalidad de las variables: valoración general de la

convivencia escolar, normas para la convivencia, relaciones interpersonales y solución de los conflictos, en las bases de datos de cada país. Todas las figuras mostraron ciertos casos un poco alejados de la diagonal, generalmente en los extremos. Esto significó que las formas de las distribuciones de los cuatro países, estuvieron muy cercanas a la distribución normal. Aunque se percibió un leve alejamiento de las distribuciones de la normalidad, en esta investigación no conllevó un problema por dos razones: 1) las distribuciones muestran semejanzas en el patrón de alejamiento de la diagonal; y 2) el *Teorema del Límite Central* indicó que una muestra aleatoria de observaciones tenderá a ajustarse a la curva normal a medida que la cantidad de observaciones de la muestra aumente (véase tabla 2) (King & Minium, 2008).

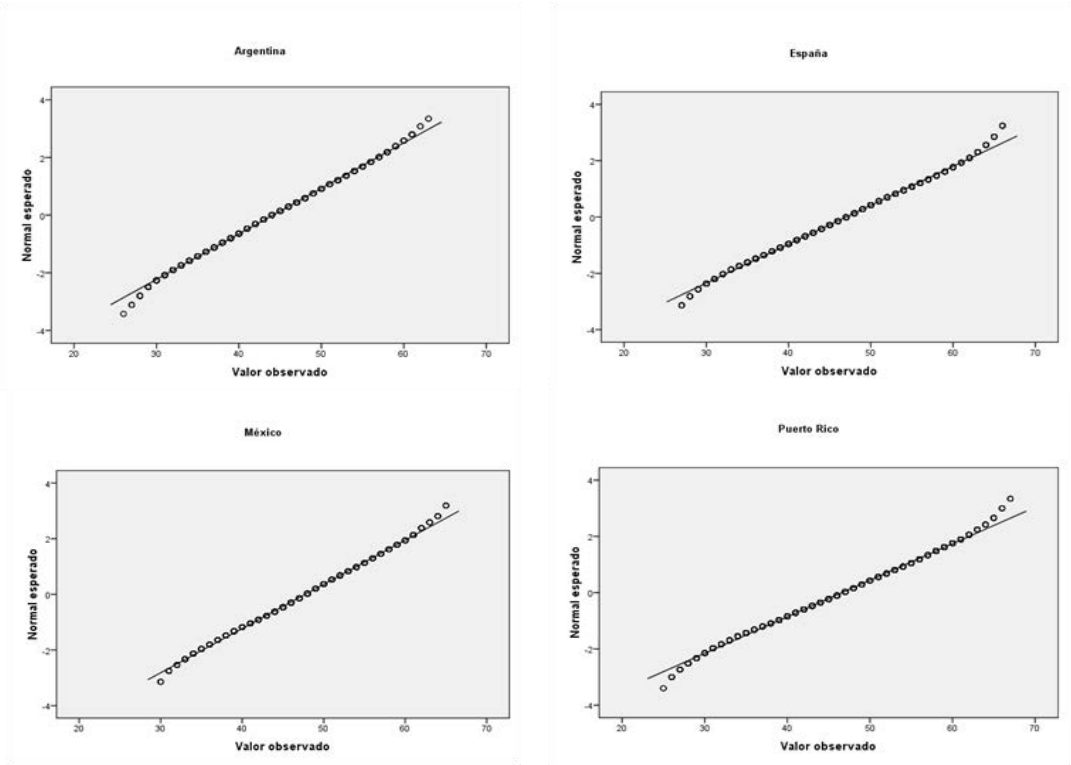


Figura 16. Gráficos de normalidad Q-Q de la variable valoración general de la convivencia escolar.

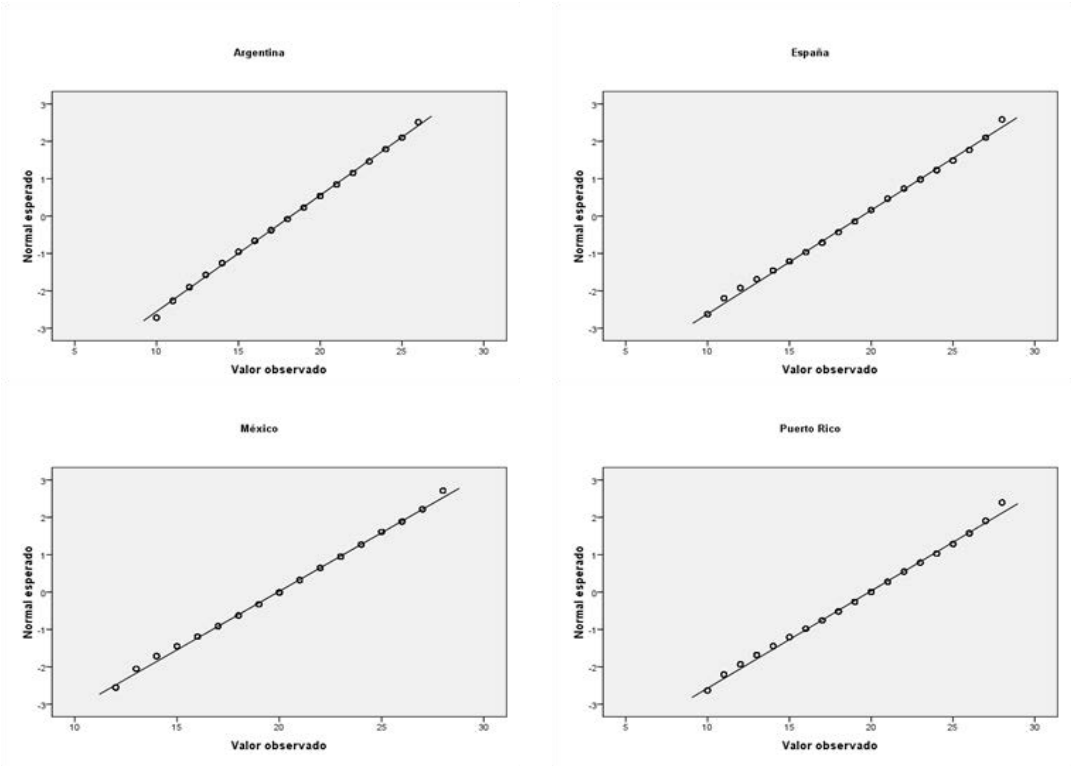


Figura 17. Gráficos de normalidad Q-Q de la variable normas para la convivencia escolar.

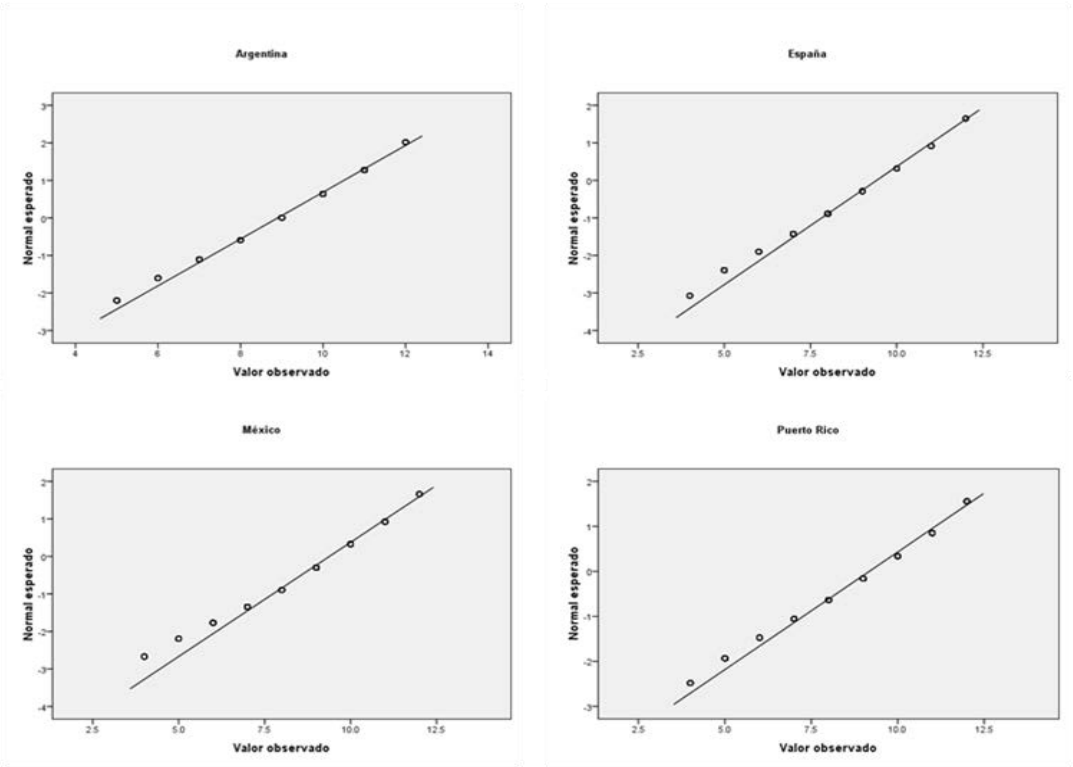


Figura 18. Gráficos de normalidad Q-Q de la variable relaciones interpersonales.

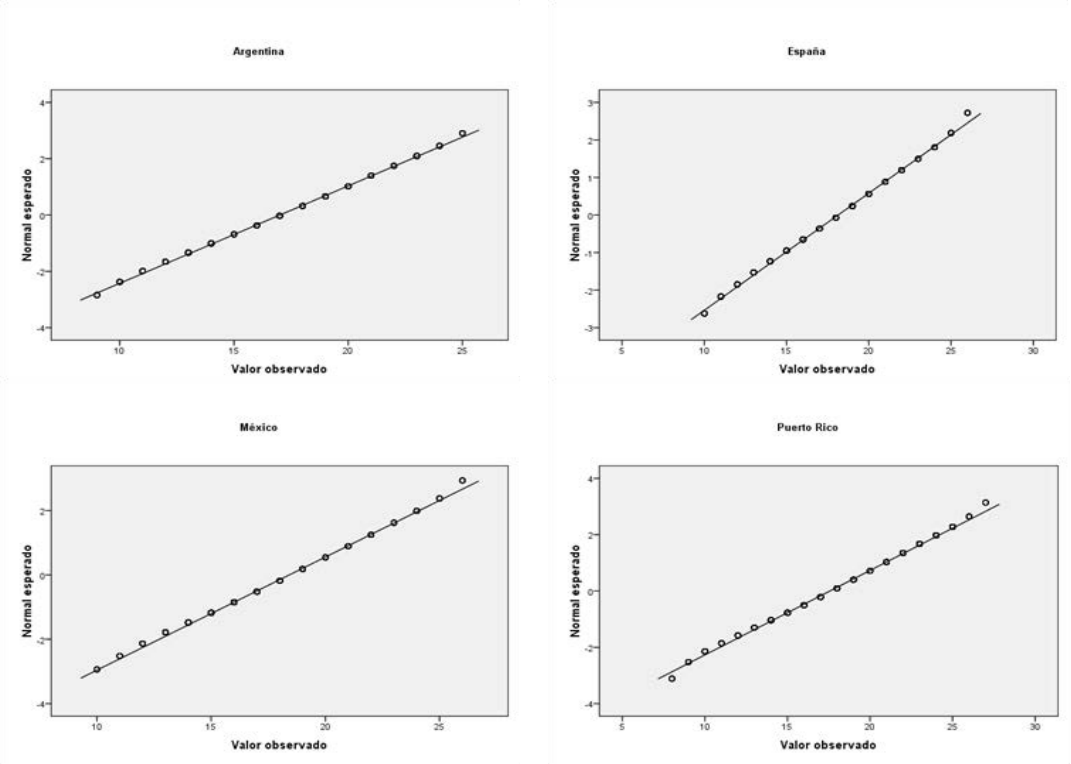


Figura 19. Gráficos de normalidad Q-Q de la variable solución de los conflictos.

4.3.1.2. ANOVA

Los resultados de los valores *p* que se asocian a los estadísticos que propusieron Welch (1951) y Brown y Forsythe (1974) indicaron el rechazo de la hipótesis de igualdad de medias entre las respuestas estudiantiles de los distintos países en las cuatro variables bajo estudio (véase tabla 20). En otras palabras, existen diferencias en la valoración general de la convivencia escolar, las normas que se utilizaban para regular la convivencia, las relaciones interpersonales entre estudiantes y de estos con profesores, así como, la manera en que se resolvían los conflictos en los cuatro países bajo estudio.

Tabla 20

Estadísticos F robustos

Variables	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Valoración general de la convivencia				
Welch	291.92	3	11783.79	.000
Brown-Forsythe	251.74	3	21686.31	.000
Normas para la convivencia				
Welch	289.70	3	11753.08	.000
Brown-Forsythe	263.54	3	21618.41	.000
Relaciones interpersonales				
Welch	116.19	3	11503.04	.000
Brown-Forsythe	105.08	3	20605.03	.000
Solución de los conflictos				
Welch	225.97	3	11745.16	.000
Brown-Forsythe	207.77	3	21669.83	.000

Nota: El estadístico se calculó según la distribución *F* asintótica.

Las pruebas a posteriori permitieron indagar más en detalle, entre qué países se encontraban las diferencias que se observaron en las respuestas estudiantiles en torno a los distintos aspectos de la convivencia en sus centros escolares. La prueba que se seleccionó para valorar las comparaciones fue la de Games-Howell, puesto que se incumplió el supuesto de homogeneidad de varianzas (Pardo & San Martín, 2010). De forma que en la sexta columna de la tabla 21 se muestran los valores de *p* que se asocian al contraste de la hipótesis nula de que la diferencia de medias, entre los pares de países, es igual a cero, en sus respectivas poblaciones. En la mayoría de los casos, pudo concluirse que las respectivas medias poblacionales de los cuatro países fueron distintas (véase Anexo V).

Las medias de los países que no mostraron diferencias estadísticamente significativas fueron: México y Puerto Rico en la variable **normas para la convivencia** y España y México en la variable **relaciones interpersonales**. Específicamente, los estudiantes de México que se encuestaron percibieron de manera positiva la **valoración general de la convivencia, normas para la convivencia** y

solución de conflictos, al examinarse las diferencias entre cada par de países que se compararon. Respecto a la variable **relaciones interpersonales**, los estudiantes de España expresaron con mayor frecuencia estar muy de acuerdo en que las relaciones, tanto entre iguales como con profesores, promovían la convivencia escolar respecto a los estudiantes de los demás países (c.f. *I-J*, tabla 21).

Finalmente, cabe destacar que las diferencias entre los países fueron mayores en relación a la variable **valoración general de la convivencia**. No obstante, esta variable tuvo un mayor rango de valores, lo que pudo incidir en la diferencia. A pesar de esto, las variables **normas para la convivencia** y **solución de conflictos**, tuvieron diferencias mayores en comparación con la variable **relaciones interpersonales** (c.f. *I-J*, tabla 21).

Tabla 21

Comparaciones múltiples: Estadístico Games-Howell

Variable dependiente	País (*I*)	Países (*J*)	Diferencias de medias (*I-J*)	Error típico	Sig.	IC (95%) Límite inferior	IC (95%) Límite superior
Valoración general de la convivencia	México	Argentina	3.618*	0.133	.000	3.28	3.96
		Puerto Rico	1.116*	0.139	.000	0.76	1.47
		España	0.755*	0.128	.000	0.43	1.08
	Puerto Rico	Argentina	2.502*	0.135	.000	2.16	2.85
	España	Argentina	2.863*	0.123	.000	2.55	3.18
		Puerto Rico	0.360*	0.130	.029	0.03	0.69
Normas para la convivencia	México	Argentina	1.723*	0.067	.000	1.55	1.90
		Puerto Rico	0.056	0.070	**.854**	-0.12	0.24
		España	0.502*	0.064	.000	0.34	0.67
	Puerto Rico	Argentina	1.667*	0.068	.000	1.49	1.84
		España	0.446*	0.065	.000	0.28	0.61
	España	Argentina	1.221*	0.062	.000	1.06	1.38
Relaciones interpersonales	México	Argentina	0.484*	0.034	.000	0.40	0.57
		Puerto Rico	0.207*	0.035	.000	0.12	0.30
	Puerto Rico	Argentina	0.277*	0.034	.000	0.19	0.36
	España	Argentina	0.514*	0.029	.000	0.44	0.59
		México	0.030	0.031	**.772**	-0.05	0.11
		Puerto Rico	0.237*	0.031	.000	0.16	0.32
Solución de los conflictos	México	Argentina	1.411*	.060	.000	1.26	1.57
		Puerto Rico	.853*	.062	.000	.69	1.01
		España	.283*	.057	.000	.14	.43
	Puerto Rico	Argentina	.559*	.060	.000	.40	.71
	España	Argentina	1.128*	.055	.000	.99	1.27
		Puerto Rico	.570*	.057	.000	.42	.72

*$p < 0.05$.

4.3.2. Tablas de contingencias

De otro lado, para las comparaciones que involucraban variables categóricas de tipo nominal (i.e., víctima de agresión verbal, física y psicológica por parte de iguales; víctima de agresión verbal y psicológica por parte de profesores; y agresor verbal, físico y psicológico tanto hacia iguales como a profesores), se utilizaron tablas de contingencia puesto que permitieron al investigador examinar el comportamiento de estas variables de manera conjunta. Concretamente, la presente investigación, utilizó tablas bidimensionales integradas por frecuencias porcentuales con el fin de facilitar la interpretación de los lectores. En efecto, el investigador empleó las

distribuciones porcentuales condicionales de columnas para analizar los comportamientos combinados de las variables, con el fin de indagar si existía algún grado de asociación entre ellas. En este caso, el investigador utilizó la prueba de χ^2 de Pearson para poner a prueba la hipótesis de independencia entre ambas variables. Del mismo modo, se revisaron los residuos tipificados ajustados para establecer las casillas en las que se produjeron diferencias importantes entre lo observado y lo que se esperaba.

Los valores de *p* asociados al estadístico χ^2 de Pearson de independencia mostraron, de manera consistente, diferencias estadísticamente significativas en las diferentes manifestaciones de agresiones, tanto para víctimas como agresores, en los cuatro países (véase tabla 22). Esto conllevó al rechazo de la hipótesis nula y, por tanto, pudo concluirse que las once variables que se analizaron no son independientes de la variable país. Los resultados de las tablas de contingencias de los tipos de agresiones por país se incluyen en el Anexo VI. Por otro lado, con el fin de identificar en qué países se encontraban las diferencias, se realizaron comparaciones múltiples entre pares las cuales se presentan en los próximos epígrafes.

Tabla 22

Estadístico χ^2 de los distintos tipos de agresiones: víctimas y agresores

Variable	Valor χ^2	Sig. asintótica (bilateral)
Víctima de agresión verbal por parte de sus iguales	38.053	.000
Víctima de agresión física por parte de sus iguales	387.779	.000
Víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales	421.509	.000
Víctima de agresión verbal por parte de profesores	131.855	.000
Víctima de agresión psicológica parte de profesores	508.204	.000
Agresor verbal hacia sus iguales	541.270	.000
Agresor físico hacia sus iguales	14.152	.003
Agresor psicológico hacia sus iguales	29.523	.000
Agresor verbal hacia profesores	191.506	.000
Agresor físico hacia profesores	23.714	.000
Agresor psicológico hacia profesores	154.723	.000

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron tres grado de libertad (gl=3).

Otro aspecto de interés en esta tesis doctoral fue examinar si la ocurrencia de los distintos tipos de agresión se asociaba a dos grupos de países (i.e., España y países americanos participantes). En este escenario se agruparon los países participantes del continente americano (i.e., Argentina, México y Puerto Rico) con el fin de compararlos con España. Por ende, las tablas de contingencias que se analizaron fueron bidimensionales 2x2, donde una categoría representaba el país y la otra el tipo de agresión. Los resultados de estos análisis están detallados a partir del epígrafe 4.2.2.12.

4.3.2.1. Víctima de agresión verbal por parte de sus iguales

Las comparaciones múltiples que se realizaron por pares de países, mostraron que las respuestas que ofreció la comunidad estudiantil puertorriqueña difirieron estadísticamente de los pronósticos que se esperaban con respecto a los otros tres países en la variable víctimas de agresión verbal de sus iguales. Estas diferencias se reflejaron, además de en la prueba de independencia de χ^2 de Pearson, en los valores de los residuos corregidos. Al analizar los residuos corregidos, pudo observarse una mayor cantidad de estudiantes de Puerto Rico que manifestaron haber sido agredidos verbalmente por parte de sus iguales, en comparación con los demás países.

Tabla 23

Comparaciones entre Argentina-España[a], Argentina-México[b] y Argentina-Puerto Rico[c]: Víctima de agresión verbal por parte de sus iguales

Variable		Países			
		Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	38.1%	37.9%	37.6%	33.4%
	Residuos corregidos		-.2	-.4	**-5.1**
Víctima	% dentro del país	61.9%	62.1%	62.4%	66.6%
	Residuos corregidos		.2	.4	**5.1**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=.039; Sig. asintótica=.844 (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=.192; Sig. asintótica=.661 (bilateral).
[c] Valor de Chi-cuadrado=25.603; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 24

Comparaciones entre México-España[a] y México-Puerto Rico[b]: Víctima de agresión verbal por parte de sus iguales

Variable		Países		
		México	**España**	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	37.6%	37.9%	33.4%
	Residuos corregidos		.3	**-4.4**
Víctima	% dentro del país	62.4%	62.1%	66.6%
	Residuos corregidos		-.3	**4.4**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=.085; Sig. asintótica=.771 (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=19.335; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 25

Comparaciones entre España-Puerto Rico[a]: Víctima de agresión verbal por parte de sus iguales

Variable		Países	
		España	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	37.9%	33.4%
	Residuos corregidos	5.4	**-5.4**
Víctima	% dentro del país	62.1%	66.6%
	Residuos corregidos	-5.4	**5.4**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=29.260; Sig. asintótica=.**000** (bilateral).

4.3.2.2. Víctima de agresión física por parte de sus iguales

Con respecto a las comparaciones múltiples que se realizaron entre pares de países, se observó que las respuestas estudiantiles que se ofrecieron en los cuatro países, produjeron diferencias estadísticamente importantes de las respuestas que se esperaban. Las diferencias se comprobaron, tanto mediante la prueba de independencia de Pearson como a través de los valores de los residuos corregidos. En mayor detalle, los residuos corregidos indicaron, consistentemente, que los estudiantes de México expresaron haber sido víctimas de agresión física por parte de sus iguales, en mayor grado que lo esperado, al compararse con los demás países (véanse tablas 26 y 27). Por el contrario, España fue el país en el cual los estudiantes indicaron, significativamente, en menor cantidad haber padecido alguna agresión física por parte de sus iguales (véanse tablas 26 a 28).

Tabla 26

Comparaciones entre Argentina-España[a], Argentina-México[b] y Argentina-Puerto Rico[c]: Víctima de agresión física por parte de sus iguales

Variable		Países			
		Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	49.1%	56.2%	37.8%	45.9%
	Residuos corregidos		**7.8**	**-10.8**	**-3.3**
Víctima	% dentro del país	50.9%	43.8%	62.2%	54.1%
	Residuos corregidos		**-7.8**	**10.8**	**3.3**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=60.456; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=116.133; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[c] Valor de Chi-cuadrado=10.924; Sig. asintótica=**.001** (bilateral).

Tabla 27

Comparaciones entre México-España[a] y México-Puerto Rico[b]: Víctima de agresión física por parte de sus iguales

Variable		Países		
		México	**España**	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	37.8%	56.2%	45.9%
	Residuos corregidos		**19.1**	**8.1**
Víctima	% dentro del país	62.2%	43.8%	54.1%
	Residuos corregidos		**-19.1**	**-8.1**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=364.692; Sig. asintótica=.**000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=65.328; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 28

Comparaciones entre España-Puerto Rico[a]: Víctima de agresión física por parte de sus iguales

Variable		Países	
		España	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	56.2%	45.9%
	Residuos corregidos	**11.9**	**-11.9**
Víctima	% dentro del país	43.8%	54.1%
	Residuos corregidos	**-11.9**	**11.9**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=141.286; Sig. asintótica=.**000** (bilateral).

4.3.2.3. Víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales

Luego de realizar las comparaciones múltiples entre los pares de países, se observó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas estudiantiles que se ofrecieron a los ítems que se relacionaban con haber sido víctima de agresiones psicológicas por parte de sus iguales y el pronóstico en la comparación entre Argentina y España (véase tabla 29). Por otro lado, los estudiantes de Puerto Rico indicaron haber sido más victimizados psicológicamente por parte de sus iguales en comparación con Argentina, España y México.

Tabla 29

Comparaciones entre Argentina-España[a], Argentina-México[b] y Argentina-Puerto Rico[c]: Víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales

Variable		Países			
		Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	58.6%	60.0%	55.4%	43.4%
	Residuos corregidos		1.6	**-3.1**	**-15.7**
Víctima	% dentro del país	41.4%	40.0%	44.6%	56.6%
	Residuos corregidos		-1.6	**3.1**	**15.7**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=2.403; Sig. asintótica=.121 (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=9.554; Sig. asintótica=**.002** (bilateral).
[c] Valor de Chi-cuadrado=247.911; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 30

Comparaciones entre México-España[a] y México-Puerto Rico[b]: Víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales

Variable		Países		
		México	**España**	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	55.4%	60.0%	43.4%
	Residuos corregidos		**4.9**	**-11.9**
Víctima	% dentro del país	44.6%	40.0%	56.6%
	Residuos corregidos		**-4.9**	**11.9**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=23.678; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=141.801; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 31

Comparaciones entre España-Puerto Rico[a]: Víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales

Variable		Países	
		España	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	60.0%	43.4%
	Residuos corregidos	**19.2**	**-19.2**
Víctima	% dentro del país	40.0%	56.6%
	Residuos corregidos	**-19.2**	**19.2**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=367.472; Sig. asintótica=.**000** (bilateral).

4.3.2.4. Víctima de agresión verbal por parte de profesores

Los resultados que se obtuvieron por las comparaciones múltiples que se realizaron entre los pares de países, mostraron, tanto mediante el estadístico de Pearson como los valores de los residuos corregidos, que las respuestas de los estudiantes de México acerca de haber sido víctima de agresión verbal por parte de profesores se produjeron en menor grado de lo que se esperaba (véanse tablas 32 y 33). Cabe resaltar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las víctimas de agresión verbal por parte de profesores en Argentina, España y Puerto Rico.

Tabla 32

Comparaciones entre Argentina-España[a], Argentina-México[b] y Argentina-Puerto Rico[c]: Víctima de agresión verbal por parte de profesores

Variable		Países			
		Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	58.7%	57.8%	67.5%	57.3%
	Residuos corregidos		-.9	**8.6**	-1.4
Víctima	% dentro del país	41.3%	42.1%	32.5%	42.7%
	Residuos corregidos		.9	**-8.6**	1.4

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=.837; Sig. asintótica=.360 (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=74.308; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[c] Valor de Chi-cuadrado=2.076; Sig. asintótica=.150 (bilateral).

Tabla 33

Comparaciones entre México-España[a] y México-Puerto Rico[b]: Víctima de agresión verbal por parte de profesores

Variable		Países		
		México	**España**	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	67.5%	57.8%	57.3%
	Residuos corregidos		**-10.2**	**-10.3**
Víctima	% dentro del país	32.5%	42.1%	42.7%
	Residuos corregidos		**10.2**	**10.3**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=106.844; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=104.835; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 34

Comparaciones entre España-Puerto Rico[a]: Víctima de agresión verbal por parte de profesores

Variable		Países	
		España	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	57.8%	57.3%
	Residuos corregidos	.6	-.6
Víctima	% dentro del país	42.1%	42.7%
	Residuos corregidos	-.6	.6

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=.405; Sig. asintótica=.524 (bilateral).

4.3.2.5. Víctima de agresión psicológica por parte de profesores

Con respecto a las comparaciones múltiples que se realizaron entre pares de países, se observó que las respuestas estudiantiles que se ofrecieron en los cuatro países produjeron diferencias estadísticamente importantes de las respuestas que se esperaban. Las diferencias se comprobaron tanto mediante la prueba de independencia de Pearson como a través de los valores de los residuos corregidos (véanse tablas 35 a 37). Concretamente, las comunidades estudiantiles españolas dijeron haber sido más victimizados psicológicamente por los profesores en comparación con Argentina, México y Puerto Rico. Asimismo, las respuestas de las comunidades argentinas mostraron mayor incidencia de agresiones psicológicas por parte de profesores que México y Puerto Rico.

Tabla 35

Comparaciones entre Argentina-España[a], Argentina-México[b] y Argentina-Puerto Rico[c]: Víctima de agresión psicológica por parte de profesores

Variable		Países			
		Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	53.2%	49.4%	69.8%	59.8%
	Residuos corregidos		**-4.1**	**16.2**	**7.0**
Víctima	% dentro del país	46.8%	50.6%	30.2%	40.2%
	Residuos corregidos		**4.1**	**-16.2**	**-7.0**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=17.056; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=262.908; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[c] Valor de Chi-cuadrado=48.495; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 36

Comparaciones entre México-España[a] y México-Puerto Rico[b]: Víctima de agresión psicológica por parte de profesores

Variable		Países		
		México	**España**	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	69.8%	49.4%	59.8%
	Residuos corregidos		**-21.4**	**-10.3**
Víctima	% dentro del país	30.2%	50.6%	40.2%
	Residuos corregidos		**21.4**	**10.3**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=459.530; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=106.217; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 37

Comparaciones entre España- Puerto Rico[a]: Víctima de agresión psicológica por parte de profesores

Variable		Países	
		España	**Puerto Rico**
No víctima	% dentro del país	49.4%	59.8%
	Residuos corregidos	**-12.1**	**12.1**
Víctima	% dentro del país	50.6%	40.2%
	Residuos corregidos	**12.1**	**-12.1**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=146.099; Sig. asintótica=.**000** (bilateral).

4.3.2.6. Agresor verbal hacia sus iguales

Luego de realizar las comparaciones múltiples entre pares de países se observó que, la única comparación que no reflejó diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas estudiantiles que se ofrecieron a los ítems que se relacionaban con haber realizado alguna acción de agresión verbal hacia sus iguales y el pronóstico fue entre México y Puerto Rico (véase tabla 39). Por otro lado, los estudiantes españoles indicaron, mayormente, haber sido agresores verbales hacia sus iguales que los de Argentina, México y Puerto Rico.

Tabla 38

Comparaciones entre Argentina-España[a], Argentina-México[b] y Argentina-Puerto Rico[c]: Agresor verbal hacia sus iguales

Variable		Países			
		Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	47.4%	36.4%	54.6%	53.5%
	Residuos corregidos		**-12.1**	**6.9**	**6.4**
Agresor	% dentro del país	52.6%	63.6%	45.4%	46.5%
	Residuos corregidos		**12.1**	**-6.9**	**-6.4**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=147.516; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=48.143; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[c] Valor de Chi-cuadrado=41.125; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 39

Comparaciones entre México-España[a] y México-Puerto Rico[b]: Agresor verbal hacia sus iguales

Variable		Países		
		México	**España**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	54.6%	36.4%	53.5%
	Residuos corregidos		**-19.2**	-1.1
Agresor	% dentro del país	45.4%	63.6%	46.5%
	Residuos corregidos		**19.2**	1.1

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=367.384; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=1.196; Sig. asintótica=.274 (bilateral).

Tabla 40

Comparaciones entre España-Puerto Rico[a]: Agresor verbal hacia sus iguales

Variable		Países	
		España	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	36.4%	53.5%
	Residuos corregidos	**-19.9**	**19.9**
Agresor	% dentro del país	63.6%	46.5%
	Residuos corregidos	**19.9**	**-19.9**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=396.357; Sig. asintótica=.**000** (bilateral).

4.3.2.7. Agresor físico hacia sus iguales

Los resultados que se obtuvieron por las comparaciones múltiples que se realizaron entre los pares de países mostraron, tanto mediante el estadístico de Pearson como los valores de los residuos corregidos, que los estudiantes de México expresaron haber cometido algún tipo de agresión física hacia sus iguales en mayor grado que lo esperado, al compararse con los demás países (véanse tablas 41 y 42). Contrario a esto, las comparaciones entre Argentina, España y Puerto Rico en la variable agresor físico hacia sus iguales no reflejaron diferencias estadísticamente significativas (véanse tablas 41 y 43).

Tabla 41

Comparaciones entre Argentina-España[a], Argentina-México[b] y Argentina-Puerto Rico[c]: Agresor físico hacia sus iguales

Variable		Países			
		Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	69.1%	69.7%	66.5%	69.5%
	Residuos corregidos		0.7	**-2.6**	0.4
Agresor	% dentro del país	30.9%	30.3%	33.5%	30.5%
	Residuos corregidos		-0.7	**2.6**	-0.4

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=.458; Sig. asintótica=.499 (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=6.879; Sig. asintótica=**.009** (bilateral).
[c] Valor de Chi-cuadrado=.167; Sig. asintótica=.683 (bilateral).

Tabla 42

Comparaciones entre México-España[a] y México- Puerto Rico[b]: Agresor físico hacia sus iguales

Variable		Países		
		México	**España**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	66.5%	69.7%	69.5%
	Residuos corregidos		**3.5**	**3.1**
Agresor	% dentro del país	33.5%	30.3%	30.5%
	Residuos corregidos		**-3.5**	**-3.1**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=12.414; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=9.808; Sig. asintótica=**.002** (bilateral).

Tabla 43

Comparaciones entre España-Puerto Rico[a]: Agresor físico hacia sus iguales

Variable		Países	
		España	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	69.7%	69.5%
	Residuos corregidos	0.3	-0.3
Agresor	% dentro del país	30.3%	30.5%
	Residuos corregidos	-0.3	0.3

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=.068; Sig. asintótica=.795 (bilateral).

4.3.2.8. Agresor psicológico hacia sus iguales

En relación a los resultados que se obtuvieron de las comparaciones múltiples que se realizaron entre los pares de países mostraron que, tanto mediante el estadístico de Pearson como los valores de los residuos corregidos, las respuestas estudiantiles que se ofrecieron a los ítems que se relacionaban con haber cometido alguna agresión psicológica hacia sus iguales, produjeron diferencias estadísticamente significativas, acerca de lo que se esperaba cuando los pares de comparaciones incluían las respuestas que ofreció la comunidad estudiantil mexicana (véanse tablas 44 y 45). Estas diferencias indicaron, que la comunidad estudiantil mexicana reportó agredir menos psicológicamente a sus iguales, que el resto de los países. Por otro lado, no se

encontraron diferencias estadísticamente significativas en las comparaciones entre Argentina, España y Puerto Rico.

Tabla 44

Comparaciones entre Argentina- España[a], Argentina- México[b] y Argentina-Puerto Rico[c]: Agresor psicológico hacia sus iguales

Variable		Países			
		Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	49.4%	51.1%	55.0%	51.2%
	Residuos corregidos		1.8	**5.3**	1.9
Agresor	% dentro del país	50.6%	48.9%	45.0%	48.8%
	Residuos corregidos		-1.8	**-5.3**	-1.9

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=3.256; Sig. asintótica=.071 (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=27.979; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[c] Valor de Chi-cuadrado=3.612; Sig. asintótica=.057 (bilateral).

Tabla 45

Comparaciones entre México- España[a] y México- Puerto Rico[b]: Agresor psicológico hacia sus iguales

Variable		Países		
		México	**España**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	55.0%	51.1%	51.2%
	Residuos corregidos		**-4.1**	**-3.7**
Agresor	% dentro del país	45.0%	48.9%	48.8%
	Residuos corregidos		**4.1**	**3.7**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=16.493; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=13.668; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 46

Comparaciones entre España-Puerto Rico[a]: Agresor psicológico hacia sus iguales

Variable		Países	
		España	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	51.1%	51.2%
	Residuos corregidos	-0.2	0.2
Agresor	% dentro del país	48.9%	48.8%
	Residuos corregidos	0.2	-0.2

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=.043; Sig. asintótica=.836 (bilateral).

4.3.2.9. Agresor verbal hacia profesores

Pese a que la prueba de independencia de Pearson global indicó diferencias estadísticamente significativas, al realizar las comparaciones múltiples se encontró que entre Argentina y España no existían diferencias estadísticamente significativas entre lo que se registró y lo que se esperaba en la variable agresor verbal hacia profesores (véase tabla 47). Sin embargo, consistentemente, la comunidad estudiantil de México reportó una cantidad significativamente menor de agresiones verbales a los profesores en comparación con Argentina, España y Puerto Rico (véase tablas 47 y 48).

Tabla 47

Comparaciones entre Argentina- España[a], Argentina-México[b] y Argentina- Puerto Rico[c]: Agresor verbal hacia profesores

Variable		Países			
		Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	72.8%	73.4%	83.7%	75.4%
	Residuos corregidos		0.7	**12.5**	**3.1**
Agresor	% dentro del país	27.2%	26.6%	16.3%	24.6%
	Residuos corregidos		-0.7	**-12.5**	**-3.1**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=.467; Sig. asintótica=.494 (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=155.687; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[c] Valor de Chi-cuadrado=9.650; Sig. asintótica=**.002** (bilateral).

Tabla 48

Comparaciones entre México-España[a] y México-Puerto Rico[b]: Agresor verbal hacia profesores

Variable		Países		
		México	**España**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	83.7%	73.4%	75.4%
	Residuos corregidos		**-12.8**	**-10.0**
Agresor	% dentro del país	16.3%	26.6%	24.6%
	Residuos corregidos		**12.8**	**10.0**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=163.478; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=100.984; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 49

Comparaciones entre España- Puerto Rico[a]: Agresor verbal hacia profesores

Variable		Países	
		España	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	73.4%	75.4%
	Residuos corregidos	**-2.7**	**2.7**
Agresor	% dentro del país	26.6%	24.6%
	Residuos corregidos	**2.7**	**-2.7**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=7.436; Sig. asintótica=.**006** (bilateral).

4.3.2.10. Agresor físico hacia profesores

En relación a la variable agresor físico hacia profesores, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las seis comparaciones que se realizaron entre las respuestas estudiantiles de los cuatro países participantes. Concretamente, los resultados de la prueba de independencia de Pearson y los residuos corregidos mostraron diferencias estadísticamente significativas mayores para Argentina y México en haber cometido agresiones físicas hacia profesores al compararse con España y Puerto Rico (véanse tablas 50 y 51). Por otro lado, al comparar la ocurrencia, de estudiantes que se identificaron como agresores físicos

hacia profesores, entre Argentina y México y España y Puerto Rico no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (véanse tablas 50 y 52).

Tabla 50

Comparaciones entre Argentina-España[a], Argentina-México[b] y Argentina-Puerto Rico[c]: Agresor físico hacia profesores

Variable		Países			
		Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	83.8%	86.2%	84.0%	86.2%
	Residuos corregidos		**3.7**	0.3	**3.6**
Agresor	% dentro del país	16.2%	13.8%	16.0%	13.8%
	Residuos corregidos		**-3.7**	-0.3	**-3.6**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=13.698; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=.074; Sig. asintótica=.786 (bilateral).
[c] Valor de Chi-cuadrado=12.866; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 51

Comparaciones entre México-España[a] y México-Puerto Rico[b]: Agresor físico hacia profesores

Variable		Países		
		México	**España**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	84.0%	86.2%	86.2%
	Residuos corregidos		**3.2**	**3.2**
Agresor	% dentro del país	16.0%	13.8%	13.8%
	Residuos corregidos		**-3.2**	**-3.2**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=10.492; Sig. asintótica=**.001** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=9.994; Sig. asintótica=**.002** (bilateral).

Tabla 52

Comparaciones entre España-Puerto Rico[a]: Agresor físico hacia profesores

Variable		Países	
		España	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	86.2%	86.2%
	Residuos corregidos	0.0	0.1
Agresor	% dentro del país	13.8%	13.8%
	Residuos corregidos	0.1	0.0

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=.009; Sig. asintótica=.925 (bilateral).

4.3.2.11. Agresor psicológico hacia profesores

Luego de realizar las comparaciones múltiples entre pares de países se observó que la única comparación que no reflejó diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas estudiantiles que se ofrecieron a los ítems que se relacionaban con haber sido víctima de agresiones psicológicas por parte de profesores y el pronóstico fue entre Argentina y España (véase tabla 53). En relación a las diferencias estadísticamente significativas, se observó que la comunidad estudiantil española se identificó más con agredir a los profesores de forma psicológica, al compararlo con México y Puerto Rico. De igual modo, se encontró de manera consistente, que los estudiantes puertorriqueños se identificaron significativamente menos como agresores psicológicos hacia los profesores que el resto de los países.

Tabla 53

Comparaciones entre Argentina- España[a], Argentina-México[b] y Argentina-Puerto Rico[c]: Agresor psicológico hacia profesores

Variable		Países			
		Argentina	**España**	**México**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	60.1%	58.7%	63.7%	68.5%
	Residuos corregidos		-1.6	**3.5**	**9.2**
Agresor	% dentro del país	39.9%	41.3%	36.3%	31.5%
	Residuos corregidos		1.6	**-3.5**	**-9.2**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).

[a] Valor de Chi-cuadrado=2.497; Sig. asintótica=.114 (bilateral).

[b] Valor de Chi-cuadrado=12.540; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

[c] Valor de Chi-cuadrado=83.986; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 54

Comparaciones entre México-España[a] y México-Puerto Rico[b]: Agresor psicológico hacia profesores

Variable		Países		
		México	**España**	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	63.7%	58.7%	68.5%
	Residuos corregidos		**-5.4**	**5.1**
Agresor	% dentro del país	36.3%	41.3%	31.5%
	Residuos corregidos		**5.4**	**-5.1**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=28.772; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).
[b] Valor de Chi-cuadrado=25.927; Sig. asintótica=**.000** (bilateral).

Tabla 55

Comparaciones entre España por Puerto Rico[a]: Agresor psicológico hacia profesores

Variable		Países	
		España	**Puerto Rico**
No agresor	% dentro del país	58.7%	68.5%
	Residuos corregidos	**-11.8**	**11.8**
Agresor	% dentro del país	41.3%	31.5%
	Residuos corregidos	**11.8**	**-11.8**

Nota: Las comparaciones por pares mediante la prueba de independencia de χ^2 de Pearson tuvieron un grado de libertad (gl=1).
[a] Valor de Chi-cuadrado=139.251; Sig. asintótica=.**000** (bilateral).

4.3.2.12. Víctima de agresiones por parte de sus iguales: países americanos versus España

En las tablas 56, 57 y 58 se presentan las respuestas estudiantiles a los ítems que se relacionaban con haber sido víctima de algún tipo de agresión (i.e., verbal, física o psicológica), por parte de sus iguales. De modo que los valores de *p* que se asocian al estadístico *Chi*-cuadrado, todos menores que .005, indicaron que las respuestas que se registraron por las comunidades estudiantiles de los países americanos y España difirieron de los pronósticos que se basaban en la hipótesis de independencia. Esto conllevó al rechazo de la hipótesis nula y, por tanto, pudo concluirse que las variables víctima de agresión verbal, física o psicológica de sus

iguales no es independiente de la variable país. Asimismo, los valores de los residuos corregidos permitieron interpretar las relaciones encontradas. Concretamente, los resultados españoles demostraron, consistentemente, menor cantidad de casos de los que pronostica la hipótesis de independencia, en las distintas manifestaciones de agresiones en comparación con los resultados en los países americanos.

Tabla 56

Tabla de contingencia entre víctima de agresión verbal por parte de sus iguales por país

Variable		Países			Chi-cuadrado de Pearson (gl=1)	
		Americano[a]	**España**	**Total**	**Valor**	**Sig. asintótica (bilateral)**
Víctima de agresión verbal por parte de sus iguales					6.973	.008
No víctima (0)	Cantidad observada	5423	2863	8286		
	Cantidad esperada	5513.2	2772.8			
	% dentro del país	36.1%	37.9%	36.7%		
	Residuos corregidos	-2.6	2.6			
Víctima (1)	Cantidad observada	9595	4690	14285		
	Cantidad esperada	9504.8	4780			
	% dentro del país	63.9%	62.1%	63.3%		
	Residuos corregidos	2.6	-2.6			
	Total	15018	7553	22571		

Nota: El cero (0) representó no haber sido víctima de agresión verbal por parte de sus iguales, mientras que el uno (1) significó haber sido, así fuese pocas veces, víctima de agresión verbal por parte sus iguales.

[a]En país americano se agruparon Argentina, México y Puerto Rico.

Tabla 57

Tabla de contingencia entre víctima de agresión física por parte de sus iguales por país

Variable		Países			Chi-cuadrado de Pearson (gl=1)	
		Americano[a]	España	Total	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Víctima de agresión física por parte de sus iguales					267.467	.000
No víctima (0)	Cantidad observada	6707	4244	10951		
	Cantidad esperada	7286.4	3664.6			
	% dentro del país	44.7%	56.2%	48.5%		
	Residuos corregidos	-16.4	16.4			
Víctima (1)	Cantidad observada	8311	3309	11620		
	Cantidad esperada	7731.6	3888.4			
	% dentro del país	55.3%	43.8%	51.5%		
	Residuos corregidos	16.4	-16.4			
	Total	15018	7553	22571		

Nota: El cero (0) representó no haber sido víctima de agresión física por parte de sus iguales, mientras que el uno (1) significó haber sido, así fuese pocas veces, víctima de agresión física por parte sus iguales.

[a] En país americano se agruparon Argentina, México y Puerto Rico.

Tabla 58

Tabla de contingencia entre víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales por país

Variable		Países			Chi-cuadrado de Pearson (gl=1)	
		Americano[a]	España	Total	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales					139.551	.000
No víctima (0)	Cantidad observada	7771	4535	12306		
	Cantidad esperada	8188	4118			
	% dentro del país	51.7%	60%	54.5%		
	Residuos corregidos	-11.8	11.8			
Víctima (1)	Cantidad observada	7247	3018	10265		
	Cantidad esperada	6830	3435			
	% dentro del país	48.3%	40.0%	45.5%		
	Residuos corregidos	11.8	-11.8			
	Total	15018	7553	22571		

Nota: El cero (0) representó no haber sido víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales, mientras que el uno (1) significó haber sido, así fuese pocas veces, víctima de agresión psicológica por parte sus iguales.

[a] En país americano se agruparon Argentina, México y Puerto Rico.

4.3.2.13. Víctima de agresiones por parte de profesores: países americanos versus España

En las tablas 59 y 60 se presentan las respuestas estudiantiles a los ítems que se relacionaban con haber sido víctima de algún tipo de agresión (i.e., verbal o psicológica), por parte de profesores. De modo que los valores de *p* que se asocian al estadístico *Chi*-cuadrado (p=.000, ambos), indicaron que las respuestas que se registraron por las comunidades estudiantiles de los países americanos y España difirieron de los pronósticos que se basaban en la hipótesis de independencia. Esto conllevó al rechazo de la hipótesis nula y, por tanto, pudo concluirse que las variables víctima de agresión verbal o psicológica de profesores no es independiente de la variable país. Asimismo, los valores de los residuos corregidos permitieron interpretar las relaciones encontradas. Concretamente, los resultados en los países americanos demostraron, consistentemente, menor cantidad de casos de los que pronosticó la hipótesis de independencia, en las manifestaciones de agresiones verbales o psicológicas por parte de profesores en comparación con los resultados que se encontraron en España.

Tabla 59

Tabla de contingencia entre víctima de agresión verbal por parte de profesores por país

		Países			**Chi-cuadrado de Pearson (gl=1)**	
Variable		**Americano[a]**	**España**	**Total**	**Valor**	**Sig. asintótica (bilateral)**
Víctima de agresión verbal por parte de profesores					15.712	.000
No víctima (0)	Cantidad observada	9101	4370	13471		
	Cantidad esperada	8963.2	4507.8			
	% dentro del país	60.6%	57.9%	59.7%		
	Residuos corregidos	4.0	-4.0			
Víctima (1)	Cantidad observada	5917	3183	9100		
	Cantidad esperada	6054.8	3045.2			
	% dentro del país	39.4%	42.1%	40.3%		
	Residuos corregidos	-4.0	4.0			
	Total	15018	7553	22571		

Nota: El cero (0) representó no haber sido víctima de agresión verbal por parte de profesores, mientras que el uno (1) significó haber sido, así fuese pocas veces, víctima de agresión verbal por parte profesores.

[a] En país americano se agruparon Argentina, México y Puerto Rico.

Tabla 60

Tabla de contingencia entre víctima de agresión psicológica por parte de profesores por país

Variable		Países			Chi-cuadrado de Pearson (gl=1)	
		Americano[a]	España	Total	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Víctima de agresión psicológica por parte de profesores					251.497	.000
No víctima (0)	Cantidad observada	9079	3729	12808		
	Cantidad esperada	8522.0	4286.0			
	% dentro del país	60.5%	49.4%	56.7%		
	Residuos corregidos	15.9	-15.9			
Víctima (1)	Cantidad observada	5939	3824	9763		
	Cantidad esperada	6496.0	3267.0			
	% dentro del país	39.5%	50.6%	43.3%		
	Residuos corregidos	-15.9	15.9			
	Total	15018	7553	22571		

Nota: El cero (0) representó no haber sido víctima de agresión psicológica por parte de profesores, mientras que el uno (1) significó haber sido, así fuese pocas veces, víctima de agresión psicológica por parte de profesores.

[a] En país americano se agruparon Argentina, México y Puerto Rico.

4.3.2.14. Alumno agresor hacia sus iguales: países americanos versus España

En las tablas 61, 62 y 63 se presentan las respuestas estudiantiles a los ítems que se relacionaban con haber cometido algún tipo de agresión (i.e., verbal, física o psicológica), hacia sus iguales. En relación con las agresiones verbales que se realizaron por los alumnos a sus iguales, el valor de *p* asociado al estadístico *Chi*-cuadrado (p=.000) indicó que las comunidades estudiantiles de los países americanos y España difirieron de los pronósticos que se basaban en la hipótesis de independencia (véase tabla 61). A base de este resultado se rechazó la hipótesis nula y, por tanto, pudo concluirse que las variables alumno agresor verbal hacia sus iguales no es independiente de la variable país. Por otro lado, los valores de los residuos corregidos permitieron interpretar las relaciones encontradas. Concretamente, las respuestas estudiantiles de los países americanos demostraron menor cantidad de casos de los

que pronostica la hipótesis de independencia en comparación con los resultados registrados por los españoles.

No obstante, en las agresiones de tipo físico y psicológico los valores de *p* que se asocian al estadístico *Chi*-cuadrado (.078 y .375, respectivamente), indicaron que las respuestas que se registraron por las comunidades estudiantiles de los países americanos y España no difirieron de los pronósticos que se basaban en la hipótesis de independencia. Esto conllevó a mantener la hipótesis nula y, por tanto, a concluir que las variables alumno agresor físico hacia sus iguales y alumno agresor psicológico hacia sus iguales es independiente de la variable país.

Tabla 61

Tabla de contingencia entre agresor verbal hacia iguales por país

		Países			**Chi-cuadrado de Pearson (gl=1)**	
Variable		**Americano[a]**	**España**	**Total**	**Valor**	**Sig. asintótica (bilateral)**
Agresor verbal hacia iguales					481.458	.000
No agresor (0)	Cantidad observada	7785	2749	10534		
	Cantidad esperada	7009.0	3525.0			
	% dentro del país	51.8%	36.4%	46.7%		
	Residuos corregidos	21.9	-21.9			
Agresor (1)	Cantidad observada	7233	4804	12037		
	Cantidad esperada	8009.0	4028.0			
	% dentro del país	48.2%	63.6%	53.3%		
	Residuos corregidos	-21.9	21.9			
	Total	15018	7553	22571		

Nota: El cero (0) representó no haber realizado alguna manifestación de agresión verbal hacia sus iguales, mientras que el uno (1) significó haber cometido, así fuese pocas veces, agresiones verbales hacia sus iguales.

[a] En país americano se agruparon Argentina, México y Puerto Rico.

Tabla 62

Tabla de contingencia entre agresor físico hacia iguales por país

Variable		Países			Chi-cuadrado de Pearson (gl=1)	
		Americano[a]	**España**	**Total**	**Valor**	**Sig. asintótica (bilateral)**
Agresor físico hacia iguales					3.102	.078
No agresor (0)	Cantidad observada	10294	5264	15558		
	Cantidad esperada	10351.8	5206.2			
	% dentro del país	68.5%	69.7%	68.9%		
	Residuos corregidos	-1.8	1.8			
Agresor (1)	Cantidad observada	4724	2289	7013		
	Cantidad esperada	4666.2	2346.8			
	% dentro del país	31.5%	30.3%	31.1%		
	Residuos corregidos	1.8	-1.8			
	Total	15018	7553	22571		

Nota: El cero (0) representó no haber realizado alguna manifestación de agresión física hacia sus iguales, mientras que el uno (1) significó haber cometido, así fuese pocas veces, agresiones físicas hacia sus iguales.
[a] En país americano se agruparon Argentina, México y Puerto Rico.

Tabla 63

Tabla de contingencia entre agresor psicológico hacia sus iguales por país

Variable		Países			Chi-cuadrado de Pearson (gl=1)	
		Americano[a]	**España**	**Total**	**Valor**	**Sig. asintótica (bilateral)**
Agresor psicológico hacia sus iguales					0.787	.375
No agresor (0)	Cantidad observada	7761	3856	11617		
	Cantidad esperada	7729.6	3887.4			
	% dentro del país	51.7%	51.1%	51.5%		
	Residuos corregidos	0.9	-0.9			
Agresor (1)	Cantidad observada	7257	3697	10954		
	Cantidad esperada	7288.4	3665.6			
	% dentro del país	48.3%	48.9%	48.5%		
	Residuos corregidos	-0.9	0.9			
	Total	15018	7553	22571		

Nota: El cero (0) representó no haber realizado alguna manifestación de agresión psicológica hacia sus iguales, mientras que el uno (1) significó haber cometido, así fuese pocas veces, agresiones psicológicas hacia sus iguales.
[a] En país americano se agruparon Argentina, México y Puerto Rico.

4.3.2.15. Alumno agresor hacia profesores: países americanos versus España

En las tablas 64, 65 y 66 se presentan las respuestas estudiantiles a los ítems que se relacionaban con haber cometido algún tipo de agresión (i.e., verbal, física o psicológica), hacia profesores. De modo que los valores de *p* que se asociaron al estadístico *Chi*-cuadrado, todos menores que .005, indicaron que las respuestas que se registraron por las comunidades estudiantiles de los países americanos y España difirieron de los pronósticos que se basaban en la hipótesis de independencia. Esto conllevó al rechazo de la hipótesis nula y, por tanto, pudo concluirse que las variables alumno agresor verbal, físico o psicológico hacia profesores no es independiente de la variable país. Asimismo, los valores de los residuos corregidos permitieron interpretar las relaciones encontradas. Concretamente, los resultados de los países americanos demostraron, en las agresiones de tipo verbal y psicológica, menor cantidad de casos de los que pronostica la hipótesis de independencia, en comparación con los resultados de España. Sin embargo, se encontraron resultados opuestos en las agresiones físicas, en las cuales, los países americanos registraron mayor cantidad de casos de los que pronostica la hipótesis de independencia cuando el punto de comparación fueron los resultados españoles.

Tabla 64

Tabla de contingencia entre agresor verbal hacia profesores por país

Variable		Países			Chi-cuadrado de Pearson (gl=1)	
		Americano[a]	España	Total	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Agresor verbal hacia profesores					34.109	.000
No agresor (0)	Cantidad observada	11548	5541	17089		
	Cantidad esperada	11370.5	5718.5			
	% dentro del país	76.9%	73.4%	75.7%		
	Residuos corregidos	5.8	-5.8			
Agresor (1)	Cantidad observada	3470	2012	5482		
	Cantidad esperada	3647.5	1834.5			
	% dentro del país	23.1%	26.6%	24.3%		
	Residuos corregidos	-5.8	5.8			
	Total	15018	7553	22571		

Nota: El cero (0) representó no haber realizado alguna manifestación de agresión verbal hacia profesores, mientras que el uno (1) significó haber cometido, así fuese pocas veces, agresiones verbales hacia profesores.

[a] En país americano se agruparon Argentina, México y Puerto Rico.

Tabla 65

Tabla de contingencia entre agresor físico hacia profesores por país

Variable		Países			Chi-cuadrado de Pearson (gl=1)	
		Americano[a]	España	Total	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Agresor físico hacia profesores					7.604	.006
No agresor (0)	Cantidad observada	12733	6508	19241		
	Cantidad esperada	12802.3	6438.7			
	% dentro del país	84.8%	86.2%	85.2%		
	Residuos corregidos	-2.8	2.8			
Agresor (1)	Cantidad observada	2285	1045	3330		
	Cantidad esperada	2215.7	1114.3			
	% dentro del país	15.2%	13.8%	14.8%		
	Residuos corregidos	2.8	-2.8			
	Total	15018	7553	22571		

Nota: El cero (0) representó no haber realizado alguna manifestación de agresión física hacia profesores, mientras que el uno (1) significó haber cometido, así fuese pocas veces, agresiones físicas hacia profesores.

[a] En país americano se agruparon Argentina, México y Puerto Rico.

Tabla 66

Tabla de contingencia entre agresor psicológico hacia profesores por país

Variable		Países			Chi-cuadrado de Pearson (gl=1)	
		Americano[a]	España	Total	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Agresor psicológico hacia profesores					71.562	.000
No agresor (0)	Cantidad observada	9676	4430	14106		
	Cantidad esperada	9385.7	4720.3			
	% dentro del país	64.4%	58.7%	62.5%		
	Residuos corregidos	8.5	-8.5			
Agresor (1)	Cantidad observada	5342	3123	8465		
	Cantidad esperada	5632.3	2832.7			
	% dentro del país	35.6%	41.3%	37.5%		
	Residuos corregidos	-8.5	8.5			
	Total	15018	7553	22571		

Nota: El cero (0) representó no haber realizado alguna manifestación de agresión psicológica hacia profesores, mientras que el uno (1) significó haber cometido, así fuese pocas veces, agresiones psicológicas hacia profesores.

[a] En país americano se agruparon Argentina, México y Puerto Rico.

4.3.3. Correlación

En este grupo de análisis se trabajó con dos variables cuantitativas. Estas variables no eran independientes entre sí, puesto que las medidas de ellas se obtuvieron mediante las respuestas que proporcionó un mismo alumno en distintas partes del cuestionario. Por lo tanto, el propósito principal del investigador con esta prueba estadística fue determinar las tendencias o patrones entre dos variables de interés, además, de observar cuales se revelan más fuertes a medida que se establecen pautas de mayor consistencia (Creswell, 2012). La selección de los pares de variables cuya asociación o relación se analizó responde a lo encontrado en la literatura revisada. Así pues, desde la correlación podrían hacerse inferencias que avalarán las asociaciones observadas entre los elementos que conforman la convivencia en el contexto escolar.

Antes de llevar a cabo el cálculo de los coeficientes de correlación entre las variables bajo estudio, se trabajó la comprobación del supuesto normalidad. Debido

al tamaño de la muestra, en esta tesis doctoral, el supuesto de normalidad no fue un inconveniente para trabajar el coeficiente de correlación de Pearson (Pardo et al., 2009). No obstante, el nivel de medida ordinal de las variables utilizadas en este análisis, sugirió el uso del coeficiente de *Spearman*. De modo que la relación que se estudió entre las variables de interés fue la relación monótona, en lugar, de una relación lineal (Pardo et al., 2009).

Luego de realizar estas tareas, el investigador procedió a determinar si el coeficiente de correlación resultaba estadísticamente significativo con el fin de realizar las correspondientes interpretaciones (Pardo et al., 2009). De modo que se puso a prueba la hipótesis nula de independencia lineal y, en consecuencia, al tamaño de la muestra $n \geq 50$ (Hays, 1994, como se citó en Pardo et al., 2009), se utilizó la distribución normal para determinar un coeficiente de correlación significativamente mayor de cero. Según Pardo et al. (2009), la decisión de declarar un coeficiente de correlación estadísticamente significativo debe realizarse con precaución al momento de analizar bases de datos provenientes de muestras grandes. Esto se debe, a que, cuanto mayor sea el tamaño muestral más posibilidad hay para determinar un coeficiente de correlación estadísticamente significativo, cuando en realidad su valor es cercano a cero. Así pues, siguiendo la recomendación de los autores, en esta tesis doctoral, se utilizó el coeficiente de determinación para interpretar la proporción de varianza compartida entre las variables bajo estudio.

4.3.3.1. Víctimas de agresión y la valoración general de la convivencia escolar

Los análisis de correlaciones comenzaron con la división de la variable víctima en dos tipos: 1) alumnos víctimas de sus iguales y 2) alumnos víctimas de profesores. En la tabla 67 puede observarse que los valores de los coeficientes de

correlación, tanto entre las variables **Valoración general de la convivencia** y **Alumno victimizado por sus iguales** como entre **Valoración general de la convivencia** y **Alumno victimizado por profesores**, resultaron ser estadísticamente significativos. Esto significó la presencia de una relación monótona entre ambos pares de variables. No obstante, según los valores de los coeficientes, se percibió una magnitud de relación baja.

Asimismo, el signo negativo de los coeficientes de correlación indicó una relación inversa o negativa entre ambos pares de variables. Finalmente, los valores de los coeficientes de determinación mostraron un 4% de varianza compartida entre las variables **Valoración general de la convivencia** y **Alumno victimizado por sus iguales** y un 14% entre **Valoración general de la convivencia** y **Alumno victimizado por profesores**.

Todo esto, de forma contextualizada, viene a decir que la comunidad estudiantil que expresó haber sido víctima, ya fuera por parte de sus iguales o profesores, tendieron a percibir que en sus centros escolares la convivencia no era buena. También, debe indicarse, que esta apreciación es más negativa por parte de la comunidad estudiantil víctimas de profesores (véase tabla 67).

Tabla 67

Análisis de correlación entre la valoración general de la convivencia y los alumnos victimizados

	Alumnado victimizado por sus iguales	Alumnado victimizado por profesores
Valoración general de la convivencia	-.200[a**]	-.368[a**]
Sig. (bilateral)	.000	.000
Coeficiente determinación	.040	.135
N	22571	22571

[a] Coeficiente correlación *Spearman*
[**] La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

4.3.3.2. Agresores y las normas para la convivencia escolar

En lo que respecta a la relación entre la variable **Normas para la convivencia escolar** y **Alumno agresor hacia sus iguales**, resultó ser estadísticamente significativa (véase tabla 68). Sin embargo, el valor del coeficiente de correlación de *Spearman* mostró una relación baja entre las variables. De igual modo, el signo negativo que acompaña el coeficiente indicó que la relación entre estas dos variables fue inversa o negativa. Luego de examinar el coeficiente de determinación, se pudo establecer que, de la varianza total, las variables bajo estudio comparten un 6.3% de ella.

Así pues, en el contexto de la investigación, esto viene a decir que la relación negativa que se encontró entre las variables, **normas para la convivencia escolar** y **alumno agresor hacia sus iguales**, representó que la comunidad estudiantil agresora hacia sus iguales percibía que las normas para regular la convivencia en sus centros escolares no resultaban apropiadas.

Tabla 68

Coeficiente de correlación de Spearman

	Alumnado agresor hacia sus iguales
Normas para la convivencia escolar	-.250**
Sig. (bilateral)	.000
Coeficiente determinación	.063
N	22571

[a] Coeficiente correlación *Spearman*
**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

4.3.4. Análisis discriminante múltiple

En el análisis discriminante múltiple (ADM) las variables independientes que se analizaron fueron tres (i.e., normas para la convivencia, relaciones interpersonales y solución de conflictos), en todos los casos. Por su parte, las variables que se utilizaron como variable dependiente (i.e., categórica nominal) se crearon a partir de

las respuestas estudiantiles a los ítems que se relacionaban con su participación en situaciones de violencia escolar, ya fuera como víctima o agresor. Estas variables se denominaron como **nivel de victimización** o **nivel de agresión.** En el caso del **nivel de victimización** se establecieron tres niveles (i.e., bajo, medio, alto), mientras que para el **nivel de agresión** dos (i.e., bajo y alto), utilizándose como base los cuartiles (i.e., **nivel de victimización** 25, 50 y 75; **nivel de agresión** 25 y 75).

La decisión de elegir los cuartiles 25 y 75 para examinar el **nivel de agresión**, se debió a que en el nivel de agresión hacia profesores en los cuartiles 50 y 75 tomaron el mismo valor. De modo que en este caso el interés del investigador fue comparar los extremos (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995/1999). Además, para propósitos del análisis en la variable nivel de victimización se hizo la diferencia, cuando el estudiante indicó haber sido victimizado por sus iguales en vez de por profesores. Asimismo, se separaron los estudiantes que se percibieron como agresores hacia sus iguales de los agresores hacia profesores.

El propósito para utilizar el ADM como técnica estadística multivariante en esta tesis doctoral fue contrastar la hipótesis de que las medias de los grupos: 1) nivel de victimización (i.e., bajo, medio, alto) y 2) nivel de agresión (i.e., bajo y alto), de un conjunto de variables independientes (i.e., normas para regular la convivencia escolar, relaciones interpersonales entre estudiantes y de estos con profesores y la forma de gestionar los conflictos escolares) eran iguales. Así pues, los contrastes para la significación estadística de cada función discriminante se hicieron examinando la distancia entre los centroides de los grupos y el estadístico multivariante *Lambda de Wilks* (Pérez, 2004). Este último permitió contrastar la hipótesis de que las medias multivariantes de los grupos (i.e., los centroides) eran iguales para así, poder determinar la proporción de variabilidad total que no se relacionaba con las

diferencias entre los grupos (Pérez, 2004). Del mismo modo, el ajuste de las funciones discriminantes se evaluó mediante la comparación de casos clasificados correctamente en cada grupo, contrastando la cantidad de casos que se agruparían al azar (i.e., 33% y 50%) versus la clasificación correcta hecha a través de la función discriminante que se obtuvo. En general, la principal aplicación del AMD en esta investigación fue explicar la influencia que tuvieron las variables independientes en hacer la distinción entre cada nivel de la variable victimización o agresión.

En la tabla 69 se observan los resultados de los estadísticos descriptivos de las variables dependientes antes de ser categorizadas. Al examinarse los estadísticos de tendencia central, pudieron apreciarse mayores puntuaciones en los conflictos perpetuados entre iguales en comparación a los que involucraban a profesores. La información de las tablas 70 y 71 corresponde a las hipótesis que permitieron contrastar la igualdad de medias entre los grupos en cada variable independiente. Tanto los valores de significancia asociados al estadístico *F* (*Sig.* .00 < .05) como los de *Lambda de Wilks* (cercanos a 1), indicaron de manera preliminar, en todos los casos, que los grupos diferían en las tres variables que se seleccionaron. De igual modo, los valores de significancia asociados al estadístico *F* (*Sig.* .00 < .05), transformación de la *M de Box*, mostraron el rechazo de la hipótesis nula de igualdad de matrices de varianzas-covarianzas en las cuatro variables dependientes (véase tabla 72).

Tabla 69

Estadísticos descriptivos de las variables dependientes

Estadísticos	Victimizado por sus iguales	Victimizado por profesores	Agresor a sus iguales	Agresor a profesor
N	22571	22571	22571	22571
Perdidos	0	0	0	0
Promedio	7.50	5.51	6.97	5.04
Mediana	7.00	5.00	6.00	4.00
Moda	5	4	5	4
Desviación típica	2.51	2.07	2.34	1.63
Varianza	6.28	4.30	5.48	2.66
Mínimo	5	4	5	4
Máximo	20	16	20	16
Cuartiles				
25	6	4	5	4
50	7	5	6	4
75	9	6	8	5

Nota. Estas variables dependientes se categorizaron en los niveles bajo, medio y alto a partir de los cuartiles.

Tabla 70

Prueba de igual de medias: nivel de victimización

Variables independientes	De parte de iguales					De parte de profesores				
	Λ	*F*	gl1	gl2	Sig.	Λ	*F*	gl1	gl2	Sig.
Normas para la convivencia	.97	317.37	2	22568	.000	.89	1337.84	2	22568	.000
Solución de conflictos	.98	220.99	2	22568	.000	.92	1002.65	2	22568	.000
Relaciones interpersonales	.96	524.47	2	22568	.000	.93	908.28	2	22568	.000

Nota. Λ = *Lambda de Wilks*

Tabla 71

Prueba de igual de medias: nivel de agresión

Variables independientes	Por parte de iguales					Por parte de profesores				
	Λ	*F*	gl1	gl2	Sig.	Λ	*F*	gl1	gl2	Sig.
Normas para la convivencia	.91	1331.13	1	13128	.000	.95	1227.94	1	22569	.000
Solución de conflictos	.95	643.60	1	13128	.000	.97	652.86	1	22569	.000
Relaciones interpersonales	.95	637.33	1	13128	.000	.98	538.71	1	22569	.000

Nota. Λ = *Lambda de Wilks*

Tabla 72

Resultado de la Prueba de Box acerca de la igualdad de las matrices de covarianza

Estadísticos	Victimizado por sus iguales	Victimizado por profesores	Agresor a sus iguales	Agresor a profesores
M de Box	438.33	464.57	249.38	169.91
F Approx.	36.52	38.71	41.55	28.31
gl1	12	12	6	6
gl2	1791587122.94	1124726439.50	1204932505.77	3566273455.35
Sig.	.000	.000	.000	.000

Nota. Se contrasta la hipótesis nula de igualdad de las matrices de covarianza poblacionales.

A partir de los siguientes epígrafes se presentan los resultados para los AMD que se examinaron por nivel de victimización y nivel de agresión.

4.3.4.1. Análisis discriminante múltiple para la variable nivel de victimización

En la tabla 73 se presenta el resumen de las funciones canónicas discriminantes que se obtuvieron para las variables **víctima de sus iguales** y **víctima de profesores**. A modo general, pudo observarse que, en relación a la variable **víctima de sus iguales**, la primera función discriminante explicó el 98.8% de la varianza. Por otro lado, el alto valor que alcanzó el estadístico *Lambda de Wilks* (.952), demostró la existencia de solapamiento entre los grupos. Sin embargo, la información que se proveyó a través del estadístico *Chi*-cuadrado, específicamente su valor de *p* asociado (*Sig*. = .000), permitió rechazar la hipótesis nula de que los grupos que se compararon tienen promedios iguales en las variables discriminantes (i.e., normas, relaciones interpersonales y solución de conflictos). En lo que respecta a la variable **víctima de profesores**, la primera función discriminante explicó el 99.5% de la varianza. El valor de *Lambda de Wilks* (.876) significó la presencia de casos que coincidieron entre los grupos, pero el valor de significancia asociado al estadístico *Chi*-cuadrado (*Sig*. = .000), permitió indicar que los grupos presentaban diferencias en las variables bajo análisis.

Tabla 73

Resumen de las funciones canónicas discriminantes

		Autovalores			Correlación canónica	*Lambda de Wilks*			
	Función	Autovalor[a]	% Varianza	% Acumulado		Λ	X^2	gl	Sig.
Víctima iguales	1	0.050	98.8	98.8	.218	.952	1108.948	6	.000
	2	0.001	1.2	100.0	.025	.999	13.978	2	.001
Víctima profesores	1	0.141	99.5	99.5	.351	.876	2985.229	6	.000
	2	0.001	0.5	100.0	.028	.999	17.083	2	.000

Nota. **Λ** = *Lambda de Wilks*

[a] Se emplearon las dos primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

La interpretación de los coeficientes estandarizados para el **nivel de victimización** resultantes se realizó a base de la información de la tabla 74. Al considerar las respuestas estudiantiles, a través de los resultados del ADM pudo observarse que las **relaciones interpersonales** tiene mayor influencia en el **nivel de victimización**. Por otro lado, la variable **solución de conflictos** tiene poco peso al momento de categorizar las víctimas (véase tabla 74, sección de la función 1 del nivel de victimización por parte de sus iguales).

Respecto a las respuestas de la comunidad estudiantil participante, los resultados del ADM permitieron observar que la variable **normas para regular la convivencia escolar** fue la que más contribuyó al **nivel de victimización,** por parte de profesores. Los coeficientes de las otras dos variables (i.e., **relaciones interpersonales** y **solución de conflictos**), mostraron intervenir de forma similar en el **nivel de victimización** estudiantil por parte de profesores (véase tabla 74, sección de la función 1 del nivel de victimización por parte de profesores).

Tabla 74

Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas

Variables discriminantes	Nivel de victimización por parte de sus iguales		Nivel de victimización por parte de profesores	
	Funciones		Funciones	
	1	2	1	2
Normas para la convivencia	0.288	1.019	0.580	-0.931
Relaciones interpersonales	0.786	-0.952	0.299	1.105
Solución de conflictos	0.038	0.250	0.305	0.025

Según la matriz de estructura, tabla 75, todos los coeficientes de correlación entre las variables independientes y las puntuaciones discriminantes de cada función resultaron estadísticamente significativas para la primera función en ambos niveles de victimización, tanto por parte de iguales como por parte de sus profesores.

Tabla 75

Matriz de estructura

Variables discriminantes	Nivel de victimización por parte de sus iguales		Nivel de victimización por parte de profesores	
	Funciones		Funciones	
	1	2	1	2
Relaciones interpersonales	0.966[a]	-0.256	0.755[a]	0.625
Normas para la convivencia	0.749[a]	0.647	0.918[a]	-0.332
Solución de conflictos	0.626[a]	0.389	0.795[a]	0.018

Nota. Correlaciones intragrupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas estandarizadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

[a] Correlación absoluta más grande entre cada variable y la cualquier función discriminante.

Por medio de los datos de la tabla 76 se examinó el ajuste de las funciones discriminantes mediante el estudio de las distancias de los centroides. A través de los resultados de este análisis pudo determinarse que la primera función discriminante, tanto en el caso de victimización por parte de iguales como de profesores, separó el grupo de nivel de victimización bajo del alto. Estos resultados se confirmaron mediante los resultados de la clasificación, en los cuales se observó que para el caso de **victimización por parte de sus iguales** el 53.9% de los casos se clasificaron

correctamente en el **nivel de victimización bajo** y 54.9% en el **nivel de victimización alto** (véase tabla 77). En lo que respecta a los resultados de la clasificación de los casos de **victimización por parte de profesores**, en el **nivel bajo de victimización** se clasificaron correctamente 58.5% de los casos y un 59.6% de los casos en el **nivel alto** (véase tabla 78).

Tabla 76

Funciones en los centroides de los grupos

	Por parte de sus iguales		Por parte de profesores	
	Funciones		Funciones	
Nivel de victimización	**1**	**2**	**1**	**2**
Bajo	0.206	0.017	0.370	-0.014
Medio	0.007	-0.037	0.009	0.054
Alto	-0.350	0.016	-0.477	-0.014

Nota. Las funciones discriminantes canónicas no tipificadas se evalúan en las medias de los grupos.

Tabla 77

Resultados de la clasificación para los casos de victimización de parte de sus iguales

			Grupo de pertenencia pronosticado			
		Nivel de victimización por parte de iguales	**Bajo**	**Medio**	**Alto**	**Total**
Original[a]	**Recuento**	Bajo	5192	1420	3014	9626
		Medio	3208	1093	2815	7116
		Alto	1894	735	3200	5829
	%	Bajo	53.9	14.8	31.3	100
		Medio	45.1	15.4	39.6	100
		Alto	32.5	12.6	54.9	100

Nota. Se estableció igual probabilidad para todos los grupos.
[a] De los casos originales, el 42% fueron clasificados correctamente.

Tabla 78

Resultados de la clasificación para los casos de victimización por parte de profesores

			Grupo de pertenencia pronosticado			
Caso		**Nivel de victimización por parte de profesores**	**Bajo**	**Medio**	**Alto**	**Total**
Original[a]	**Recuento**	Bajo	5880	1498	2670	10048
		Medio	1945	850	1831	4626
		Alto	2019	1170	4708	7897
	%	Bajo	58.5	14.9	26.6	100
		Medio	42.0	18.4	39.6	100
		Alto	25.6	14.8	59.6	100

Nota. Se estableció igual probabilidad para todos los grupos.
[a] De los casos originales, el 50.7% fueron clasificados correctamente.

Los ajustes globales de los modelos se realizaron contrastando el porcentaje de casos clasificados correctamente mediante aleatoriedad versus los casos clasificados por el modelo. En ambos casos, al contar con tres niveles de victimización, el porcentaje de clasificación por aleatoriedad sería de 33%. En el caso del **nivel de victimización por parte de iguales** se obtuvo un 42% de los casos clasificados correctamente por el modelo, mientras que para el **nivel de victimización por parte de profesores** alcanzó el 50.7%. Sin embargo, en los dos casos el porcentaje global de casos clasificados correctamente se afectó por la baja cantidad de casos clasificados correctamente en el **nivel de victimización medio** (véase tablas 77 y 78). Finalmente, para ambos casos, podría decirse que las variables independientes no clasifican adecuadamente los estudiantes que se encuentran en el nivel de victimización medio.

4.3.4.2. Análisis discriminante múltiple para la variable nivel de agresión

En la tabla 79 se presenta el resumen de los resultados que se obtuvieron de las funciones canónicas discriminantes para las variables **agresor hacia sus iguales** y **agresor hacia profesores**. La interpretación de los autovalores se hizo de forma conjunta con el estadístico de *Lambda de Wilks* y *Chi*-cuadrado. Así pues, para ambos casos, los valores de *p* asociados a *Chi*-cuadrado (*Sig*. = .000), permitieron rechazar la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las variables discriminantes bajo estudio (i.e., normas, relaciones interpersonales y solución de conflictos).

Tabla 79

Resumen de las funciones canónicas discriminantes

		Autovalores			*Lambda de Wilks*			
Grupos	**Función**	**Autovalor**[a]	**% Varianza**	**Correlación canónica**	**Λ**	**X^2**	**gl**	**Sig.**
Agresor hacia iguales	1	0.104[a]	100	.307	.906	1302.841	3	.000
Agresor hacia profesores	1	0.056[a]	100	.230	.947	1229.624	3	.000

Nota. **Λ** = *Lambda de Wilks*

[a] Se empleó solo una función discriminante canónica en el análisis.

Los valores de los coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas reflejaron que la variable que mejor discriminó en la pertenencia al grupo **nivel de agresión bajo** versus **alto**, tanto hacia iguales como hacia profesores, fue la variable **normas para la convivencia** (véase tabla 80).

Tabla 80

Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas

	Nivel de agresores hacia sus iguales	**Nivel de agresores hacia profesores**
Variables discriminantes	**Función 1**	**Función 1**
Normas para la convivencia	.843	.832
Relaciones interpersonales	.170	.114
Solución de conflictos	.077	.147

En los datos que se muestran en la tabla 81 puede observarse una distancia sustancial entre los centroides de los **niveles de agresión bajo** y **alto**; tanto en el **nivel de agresión hacia iguales** como **hacia profesores**. De igual manera, los resultados de la clasificación permiten indicar que alrededor de un 60% de los casos se clasificó correctamente mediante los modelos de discriminación que se utilizaron en ambos casos (véase tabla 82 y 83).

Tabla 81

Funciones en los centroides de los grupos

	Hacia iguales	Hacia profesores
	Función	Función
Nivel de agresión	1	1
Bajo	.305	.224
Alto	-.342	-.250

Nota. Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

Tabla 82

Resultados de la clasificación para los casos de agresión hacia iguales

			Grupo de pertenencia pronosticado		
Caso		Nivel de agresión hacia iguales	Bajo	Alto	Total
Original[a]	Recuento	Bajo	4435	2511	6946
		Alto	2303	3881	6184
		Casos no agrupados	4797	4644	9441
	%	Bajo	63.8	36.2	100.0
		Alto	37.2	62.8	100.0
		Casos no agrupados	50.8	49.2	100.0

Nota. Se estableció igual probabilidad para todos los grupos.
[a] De los casos originales, el 63.3% se clasificaron correctamente.

Tabla 83

Resultados de la clasificación para los casos de agresión hacia profesores

			Grupo de pertenencia pronosticado		
Caso		Nivel de agresión hacia profesores	Bajo	Alto	Total
Original[a]	*Recuento*	Bajo	7177	4750	11927
		Alto	4305	6339	10644
	%	Bajo	60.2	39.8	100.0
		Alto	40.4	59.6	100.0

Nota. Se estableció igual probabilidad para todos los grupos.
[a] De los casos originales, el 59.9% se clasificaron correctamente.

CONCLUSIONES

En la presente tesis doctoral se examinó la convivencia escolar en centros de educación secundaria de Argentina, España, México y Puerto Rico. Específicamente, se profundizó en elementos de la convivencia escolar, tales como: valoración general de las comunidades estudiantiles acerca de la convivencia escolar, normas para regular la convivencia en los centros escolares, relaciones interpersonales presentes en los centros escolares (i.e., entre alumnos y de estos con profesores), gestión de los conflictos escolares e incidencia de las distintas manifestaciones de violencia escolares (i.e., verbal, física y psicológica). Por otro lado, debe señalarse que la generalización de los resultados de esta investigación deberá hacerse con la debida precaución, porque no pudo garantizarse un control exhaustivo en la composición y representatividad de las muestras de participantes del estudio. No obstante, la presente tesis doctoral aporta evidencia en relación a la existencia de diferencias en los elementos de la convivencia escolar de los cuatro países participantes.

Así pues, para llevar a cabo el estudio se emplearon elementos propios de la investigación cuantitativa. En lo que se refiere al diseño de investigación, la tesis se guió con lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) denominaron estudio transversal descriptivo de tipo no experimental (i.e., *ex post facto*). Por otro lado, se usaron distintas técnicas de análisis de datos con el fin de potenciar al máximo la valiosa información disponible. En síntesis, el objetivo principal de esta tesis doctoral fue analizar la convivencia en centros escolares de diferentes países, desde la perspectiva de las comunidades estudiantiles, profundizando en sus diferencias y similitudes e identificando distintos perfiles en dichos países a través de un instrumento que reúna las características técnicas exigidas.

De modo general, en este capítulo se presentan ocho epígrafes generales que integran los principales elementos bajo estudio de esta investigación. Es preciso mencionar que las conclusiones de esta tesis doctoral se presentan en cursivas, seguido de éstas se encuentran sus respectivas argumentaciones. En efecto, se incluyen explicaciones que se sustentan desde la literatura que se revisó en la parte teórica de esta tesis. Esto se hace con el propósito de encontrar equivalencias o discrepancias con los hallazgos de estudios anteriores. También, se exponen las limitaciones de la investigación con sus respectivas recomendaciones. En efecto, éstas se identificaron y argumentaron considerando las palabras de Creswell (2012), quien mencionó que, en torno a la ética en la investigación, todo estudio empírico tiene límites y es importante que todo investigador lo presente en su informe. Del mismo modo, se ofrecieron y discutieron recomendaciones para modificar el *Cuestionario de Alumnos* para futuras aplicaciones. En efecto, las recomendaciones al cuestionario se hicieron al tomar como referencia los resultados del estudio técnico del instrumento y la revisión de literatura que se realizó. Asimismo, desde las limitaciones que se encontraron al elaborar esta tesis doctoral, el investigador pudo reflexionar y presentar ideas acerca de la prospectiva (i.e., futuros estudios que pudieran desarrollarse) para continuar aportando al mejoramiento de la convivencia escolar y, en consecuencia, a los distintos sistemas educativos.

Valoración general de la convivencia escolar

Respecto a la ***valoración acerca de la convivencia escolar****, puede afirmarse que, de manera general, los estudiantes valoran positivamente la convivencia que observan en sus respectivos centros. Específicamente, los estudiantes de México valoran significativamente mejor la convivencia en sus centros, al compararlos con los estudiantes de los otros tres países.* La valoración positiva de la convivencia

escolar coincidió con las ideas que presentaron Del Rey, Ortega y Feria (2009), Jares (2006) y Núñez (2015). En efecto, como parte de sus investigaciones, estos autores explicaron que la valoración positiva de la **convivencia escolar** se debe a su naturaleza interior (Ortega & Del Rey, 2004; Ortega & Martín, 2004, como se citaron en Del Rey, Ortega, & Feria, 2009); sin dejar de reconocer la ocurrencia de conflictos en los centros escolares. Asimismo, estos autores indicaron que la gran cantidad de investigaciones que tuvieron como enfoque los problemas en la **convivencia escolar**, pudieron haber activado una alarma social que, en ocasiones, no es real en todos los centros escolares.

No obstante, las ***comunidades estudiantiles victimizadas*** *valoran de forma menos positiva la convivencia en sus respectivos centros escolares; tendencia que incrementa en* ***estudiantes victimizados por parte de profesores***. Esto concuerda con lo que se concluyó en el estudio de *Clima y violencia escolar* (Blaya, Debarbieux, del Rey, & Ortega, 2006), acerca de que a mayor victimización aumenta el sentimiento de inseguridad y, por consiguiente, peor es la percepción estudiantil en torno a la convivencia general del centro. Según Estévez, Martínez y Jiménez (2009), los adolescentes victimizados relacionalmente (i.e., rechazados) perciben el clima social menos favorable. Respecto a este punto, cabe mencionar que el clima social es parte de los elementos de la convivencia escolar y, por ende, afecta a su valoración.

Así pues, una posible explicación a estos hallazgos podría ser que los estudiantes victimizados, al percibirse más vulnerables, identifican el centro como un escenario de riesgo y, en consecuencia, valoran de manera negativa los elementos de la convivencia, tales como: las normas, la solución de los conflictos y las relaciones interpersonales con sus iguales y profesores. Por otro lado, Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez (2010), Calvo (2007), Del Rey et al.

(2009), Ochoa y Peiro (2010), Torrego (2010) y Trianes, Blanca, de la Morena, Raya y Muñoz (2006), encontraron una relación entre fracaso escolar y percepción de mayor grado de violencia en el centro. Es decir, si el sentimiento de inseguridad en el centro es una característica común entre los estudiantes victimizados, estos estarán más propensos a presentar fracaso escolar.

Por consiguiente, resulta imprescindible que se desarrollen instrumentos que permitan al personal de los centros escolares delimitar e identificar la situación real del centro, pues las situaciones de conflicto son particulares. Esto quiere decir que parte de la labor pedagógica debe incluir el estudio de la situación de convivencia del centro, con el objetivo de diseñar las acciones que mejor respondan a sus necesidades (Ochoa & Peiro, 2010). En efecto, al analizar en profundidad la convivencia en los centros escolares, es importante reconocer que en este aspecto no se contempla únicamente el componente humano, sino que se abarcan aspectos físicos, estructurales y funcionales de los centros que, al manifestarse en conjunto, influyen en la conducta de sus integrantes (Blaya et al., 2006). Asimismo, se reconoce la trascendencia de contar con docentes que posean el conocimiento en el tema de convivencia, con el propósito de brindarles los recursos para la identificación y diferenciación de los conflictos y la manera de afrontarlos (de Lellis & González, 2012; Gómez, 2015; Martín Bris & Muñoz, 2010; Zahonero & Martin, 2012).

De este modo, las evidencias que se recopilen acerca de las situaciones particulares del centro, permitirán desarrollar estrategias para mejorar la convivencia, pues, justamente, la implementación de estas estrategias sería cónsona a uno de los pilares básicos de la educación: el desarrollo de seres humanos integrales con destrezas sociales para la democracia y la ciudadanía (Álvarez-García et al., 2010; Colombo, 2011; Morales, 2012; Núñez, 2015; Ochoa & Peiro, 2010; Torrego, 2010;

Velázquez, 2005). Además de propiciar un buen ambiente dentro del centro, tal implementación tendría como valor añadido un aumento en la efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Del Rey et al., 2009).

N**ormas para la convivencia escolar**

De manera general, puede concluirse que los estudiantes valoran de manera positiva el desarrollo y la implementación de las ***normas para la convivencia*** *de sus centros. Sin embargo, debe resaltarse que los estudiantes de México y Puerto Rico sostienen estar* ***Muy de acuerdo*** *con el uso y la aplicación apropiada de las normas en sus centros, en comparación con los demás países participantes.* Aunque los resultados de esta investigación reflejaron que los estudiantes percibieron de manera positiva las normas para la convivencia en sus centros, se encontró una cantidad considerable de respuestas estudiantiles, al unir las categorías **Muy en desacuerdo** y **En desacuerdo** (aproximadamente 40%), en los ítems que indagaron acerca de lo adecuadas que eran las normas y la consistencia de su aplicación. Al retomar las ideas de Del Rey y Ortega (2005), por medio de las cual se resaltó que "una norma democráticamente elegida, es reconocida más cercana y propia que una que se elabora e impone desde el exterior" (p. 812), y que apoyaron otros autores (de Lellis & González, 2012; Lugo, 2013; Martín Bris & Muñoz, 2010; Núñez, 2015; Zahonero & Martin, 2012), resulta apropiado poner énfasis en la participación activa de toda la comunidad escolar, pero muy particularmente de los estudiantes, en el diseño de las normas e incluso su implementación.

En efecto, incluir a los estudiantes en el proceso de formulación de las **normas para regir la convivencia**, podría disminuir que estos perciban como injustas las formas diferenciadas de tratar los conflictos, dentro del aula de clases y del centro escolar, o que promueven un trato preferencial (Álvarez-García et al., 2010; Colombo,

2011; Del Rey & Ortega, 2005; Del Rey et al., 2009; Gómez, 2015; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Núñez, 2015; Proyecto Atlántida, 2003; Torrego, 2010). En la misma línea de pensamiento, involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de crear, vigilar y divulgar las normas para la convivencia escolar, propicia y beneficia los programas que abordan la solución de conflictos mediante la intervención de iguales (Martín Bris & Muñoz, 2010; Morales, 2012; Núñez, 2015; Zahonero & Martin, 2012). Un ejemplo de cómo realizar una práctica participativa en la creación y aplicación de normas se presentó en el epígrafe 2.1. del primer capítulo de esta tesis doctoral (p. 9). En el mismo se explicó cómo el Ministerio de Educación Argentino modificó el sistema disciplinar que se basaba en normas diseñadas e implementadas por docentes por uno que se fundamenta en el desarrollo de valores y en el que cualquier miembro de la comunidad escolar que, de manera directa o indirecta, pudiera afectarse con el establecimiento de una serie de regulaciones conductuales, tiene la oportunidad de hacer aportaciones en el proceso de elaboración.

Reconociéndose que los ambientes escolares sin normativas claras pueden ser más propicios a la aparición de conductas violentas entre sus miembros, pudo evidenciarse la necesidad de resaltar la importancia que tienen en la organización de los centros escolares para promover la cohesión y consistencia en la aplicación de las normas. En efecto, la evidencia que surgió a partir de los hallazgos de esta investigación, guarda relación con lo que concluyeron Del Rey, Ortega y Feria (2009) y Núñez (2015), al mencionar que a través de estas acciones podría fomentarse una sana convivencia y reducir los factores que incrementan los niveles de victimización.

Cabe resaltar que, la ***comunidad estudiantil agresora*** *percibe que las* ***normas para regular la convivencia*** *en sus centros escolares no son apropiadas. En otras*

palabras, las variables ***normas para la convivencia escolar*** *y* ***alumno agresor*** *hacia sus iguales, mostraron una asociación negativa.* Así pues, esta asociación corresponde con resultados similares a los encontrados por Buhs, McGinley y Toland, (2010), Del Rey y Ortega (2005) y Graham, Taylor y Ho (2009). En especial, Del Rey y Ortega, afirmaron que los "implicados en problemas de violencia son quienes perciben de forma más paradójica y menos coherente el modelo disciplinar" (p. 805). Uno de los datos más sobresalientes del estudio de estos autores, fue el alto porcentaje de docentes (74%) que no fueron consistentes al implantar las normas del centro, lo que pone más de manifiesto los hallazgos que se relacionan en esta investigación. Asimismo, se concuerda con lo que aseveraron Pérez y Guzmán (2010), en torno a la existencia de una correlación positiva entre la falta de incentivos y la autoridad por parte de los docentes y la ocurrencia de conductas violentas en la escuela.

De igual manera, ***la participación en situaciones de violencia escolar*** *no se da como consecuencia de que las comunidades estudiantiles desconozcan las normas escolares. Sin embargo, hay cierta inconformidad con las* ***normas*** *de disciplina que rigen los centros escolares.* A partir de estos dos datos, se reitera la importancia de crear procedimientos en los que prolifere el diálogo y el consenso entre el personal docente y la comunidad estudiantil, para el establecimiento de normas, en lugar de contar con procesos informativos y correctivos. En esta misma línea de pensamiento, se retoma la idea de diseñar e implementar procesos educativos-reflexivos en sustitución de los métodos tradicionales y poco efectivos que se basan en el castigo (Álvarez-García et al., 2010; Colombo, 2011; Fernández, 1999; Martín Bris & Muñoz, 2010; Torrego, 2010; Torres, 2011). En otras palabras, el personal docente no debe olvidar que su labor sobrepasa los límites de lo académico, hasta el punto de

promover la formación de seres humanos capaces de insertarse de manera productiva en las complejas sociedades actuales.

Así pues, la variable ***normas para regular la convivencia escolar*** *tiene mayor contribución en el* ***nivel de victimización*** *–cuando las agresiones provienen de los profesores– y* ***nivel de agresión*** *de los estudiantes, bien sea, hacia iguales o profesores.* Las normas para regular la convivencia en los centros escolares tienen gran influencia para la vida diaria de estos. Por lo tanto, se sugiere que uno de los aspectos que resulta de gran importancia es divulgar y explicar de manera apropiada el sistema disciplinario que deberán seguir los distintos miembros de la comunidad escolar (Del Rey & Ortega, 2005; Gottfredson et al., 2005; Pérez & Gázquez, 2010). Sin embargo, a través de los hallazgos de la presente tesis doctoral pudo mostrarse cierto desconocimiento de las comunidades estudiantiles en torno a las normas que rigen en sus respectivos centros.

El proceso para desarrollar las normas que guiarán la convivencia escolar debería ser uno que se ajuste a las particularidades de cada centro (e.g., nivel de enseñanza). De igual manera, debe involucrarse a la comunidad estudiantil para el establecimiento de normas. Este planteamiento podría facilitar que las comunidades estudiantiles no vean las normas como directrices a seguir por obligación, sino que se entiendan como un proceso educativo hacia la vida en sociedad, la generación de valores como el respeto hacia los demás y hacia uno mismo, cuestión a la que se hace referencia en el documento *Acuerdos Escolares de Convivencia* (Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional) y en otros escritos (Martín Bris & Muñoz, 2010; Proyecto Atlántida, 2003; Torrego 2010; Zahonero & Martin, 2012). En efecto, esto podría ayudar a que los estudiantes se sientan partícipes, y, en consecuencia, perciban estos procesos como consensuados y no impuestos (Del Rey & Ortega, 2005; Lugo 2013;

Núñez, 2015). De esta forma, el enfoque participativo y democrático para el establecimiento de las normas escolares en los centros, debería promover la inclusión de los jóvenes, desde edades tempranas, en actividades similares a las que llevarán a cabo durante su vida adulta. Además, este enfoque se percibe como muy positivo para que las personas comiencen a desarrollar y establecer destrezas ciudadanas y sentido de pertenencia desde edades tempranas (Lugo, 2013; Martín Bris & Muñoz, 2010; Núñez, 2015; Zahonero & Martin, 2012).

En relación con los asuntos anteriores, autores como de Lellis y González (2012), Del Rey y Ortega (2005), Gómez (2015), Martín Bris y Muñoz (2010), Ochoa y Peiro (2010), Proyecto Atlántida (2003), y Zahonero y Martin (2012) reiteran la importancia que tiene que los docentes conozcan el sistema disciplinar en ruta hacia la disminución de casos de violencia. Como parte del trabajo docente subyace la generación de ambientes de orden que beneficien la sana convivencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la falta de coherencia y consistencia en la implementación de las normas y las sanciones perjudica esta labor (Del Rey et al., 2009; Fernández, 1999; Pérez & Gázquez, 2010; Proyecto Atlántida, 2003). Asimismo, la incoherencia en las normas y su mala ejecución es el elemento que más perjudica la convivencia escolar (Del Rey et al., 2009; Proyecto Atlántida, 2003). De esta forma, se confirma la relevancia que tiene la capacitación del docente en aspectos que se relacionan con las normas escolares, como, por ejemplo: qué son las normas, para qué sirven y quién o quiénes son los responsables de diseñarlas, implementarlas y mantenerlas (Del Rey & Ortega, 2005; Gómez, 2015; Martín Bris & Muñoz, 2010; Núñez, 2015; Torrego, 2010; Torres, 2011; Zahonero & Martin, 2012).

Otro de los asuntos que debe destacarse acerca de las normas, es su relación directa con la gestión de los conflictos. En otras palabras, los sistemas disciplinares

escolares, generalmente, incluyen las sanciones o amonestaciones que se impondrán a los estudiantes que incumplan con alguna(s) de las normas. Respecto a estos dos elementos, se recalca la importancia de implantar acciones correctivas que se basen en procesos reflexivos-educativos, en lugar de las habituales y erróneas acciones punitivas (e.g., expulsión). Además, se hace eco de la recomendación de Fernández (1999), Martín Bris y Muñoz (2010) y Torrego (2010) quienes indicaron que siempre debe considerarse el contexto en que ocurrió la situación, antes de decidir e implementar la acción disciplinaria.

Por último, pese a que esta tesis doctoral no incluyó el cuestionario dirigido a las familias, se reconoce la relevancia de que estas participen en el proceso para el establecimiento e implementación de las normas escolares, puesto que ellas también forman parte de la comunidad escolar, pues se plantea que la forma de manejar la convivencia en el hogar (i.e., normas), influye en el ajuste estudiantil al sistema disciplinar del centro (Estévez, Martínez, & Jiménez, 2009; Torrego, 2010).

Relaciones interpersonales entre los miembros

En cuanto a las ***relaciones interpersonales****, puede afirmarse que existen buenos vínculos entre los estudiantes y de estos con los profesores, lo que promueve una sana convivencia. No obstante, debe resaltarse que la comunidad estudiantil española valora de forma más positiva las relaciones interpersonales de sus respectivos centros.* Como bien presenta Brofenbrenner (1987) en el *Modelo Ecológico*, después del hogar, los centros escolares son uno de los primeros contextos en los que el niño interactúa con otros. Estas interacciones son trascendentales para los procesos de desarrollo o modificación de la conducta humana. Según Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega (2006), Del Rey y Ortega (2005), Del Rey, Ortega y Feria (2009) y Trianes, Blanca, de la Morena, Raya y Muñoz (2006), las relaciones

interpersonales son piedra angular para la convivencia en los centros escolares. También resulta pertinente mencionar los resultados del estudio de Pérez y Gázquez (2010), que indicaron que el contexto social escolar es el principal elemento que promueve conductas violentas en los centros y se media, básicamente, por las relaciones con el grupo de iguales. Asimismo, las relaciones sociales (i.e., amistades) son muy significativas, especialmente en la etapa de la adolescencia, para el buen desarrollo y ajuste psicosocial (Estévez et al., 2009). No obstante, según los resultados de esta tesis doctoral, pudo establecerse que la variable **relaciones interpersonales** fue la que menos diferencias mostró, según las respuestas que ofrecieron las comunidades estudiantiles participantes a los tres ítems asociados la misma.

*Por otro lado, las **relaciones interpersonales** son un elemento fundamental para la vida en sociedad, repercutiendo en la convivencia y, además, tienen mayor contribución en el **nivel de victimización** de los estudiantes, principalmente, cuando las agresiones provienen de iguales*. Las relaciones interpersonales redundan en la convivencia en los centros escolares (Blaya et al., 2006; Del Rey & Ortega, 2005; Del Rey et al., 2009; Trianes et al., 2006), de manera que puede deducirse que las malas relaciones interpersonales pudieran generar conflictos y, en consecuencia, situaciones de violencia escolar. Asimismo, las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar se consideran una red de apoyo que permite minimizar la posibilidad de ser victimizado (Pérez & Gázquez, 2010).

En efecto, en los centros escolares se establecen, principalmente, dos tipos de relaciones interpersonales: a) entre estudiantes y b) entre estudiantes y profesores. Las relaciones entre iguales se consideran importantes para el desarrollo de destrezas sociales (Defensor del Pueblo, 1999; Papalia, Wendkos, & Feldman, 2009; Pérez &

Gázquez, 2010). Por un lado, estas relaciones pueden tener un efecto positivo para el desarrollo psicológico, social y emocional o negativo al influenciar la pertenencia a un grupo de iguales conflictivo (Estévez et al., 2009) y provocar comportamientos violentos e incrementar la victimización (Estévez et al., 2009; Pérez & Gázquez, 2010). De igual manera, las relaciones entre los estudiantes y profesores adquieren gran relevancia en la modificación o desarrollo de conductas de niños y adolescentes (Bandura, 1977). Por otro lado, Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu (2008), afirmaron que los agresores perciben cuándo los profesores establecen malas relaciones con algún estudiante, lo que incrementa el riesgo de que ese estudiante se convierta en víctima.

Aunque las relaciones entre estudiantes son importantes para la sana convivencia en un centro, no puede ignorarse el rol significativo de las relaciones que se establezcan entre los estudiantes y los profesores. En este sentido, resulta importante rescatar el 24.5% de las respuestas estudiantiles en las categorías de **Muy en desacuerdo** y **En desacuerdo** al ítem: "En este centro las relaciones entre los profesores y alumnos son buenas" (capítulo 5, tabla 3, epígrafe 3.1., pp. 151-153). Esto implica que, en los centros de los países participantes, deberá prestarse una atención especial a las relaciones que se den entre estudiantes y profesores, pues estas podrían afectar a la convivencia escolar. En efecto, la importancia de las relaciones entre estudiantes y profesores se plasmó en la literatura al presentarse el papel que juega el docente en el desarrollo social del adolescente (Palomero & Fernández, 2002; Reinke & Hernán, 2002, como se citaron en Estévez, Martínez, & Jiménez, 2009). Este elemento toma mayor relevancia al examinar la teoría de Bandura (1977), que planteó que el aprendizaje social de los niños y jóvenes ocurre mediante el modelaje de conductas de otras personas. Es decir, que existe evidencia para pensar que las

relaciones entre estudiantes y profesores pudieran influir en las relaciones entre estudiantes (Jiménez, Moreno, Murgui, & Musitu, 2008).

Así pues, la calidad de las relaciones sociales pudiera afectar al ajuste psico-social y al éxito académico de los estudiantes (Estévez et al., 2009). Por tanto, si los conflictos que se suscitan en los centros escolares no se gestionan de manera adecuada, se pudieran deteriorar las relaciones interpersonales entre los miembros y, en consecuencia, originar problemas de violencia y dificultades académicas (Trianes et al., 2006; Velázquez, 2005). En relación con esto, puede afirmarse que la tarea del docente no debe limitarse a enseñar contenidos académicos, sino que debe trascender a la formación integral de los estudiantes (Estévez et al., 2009; Ochoa & Peiro, 2010; Proyecto Atlántida, 2003; Torrego, 2010). En efecto, si un estudiante tiene amigos, cuenta con una red de apoyo que pudiera facilitarle la atención a sus dificultades académicas, además, pertenecer a un grupo disminuye la probabilidad de ser blanco para agresiones.

Las buenas valoraciones que ofrecieron las comunidades estudiantiles participantes a los ítems del Cuestionario de Alumnos, que se relacionaban con las relaciones interpersonales en sus centros, pone de manifiesto que, quizás, el mayor reto de los docentes es tratar de manera correcta los conflictos que se generan en los centros. Este planteamiento toma mayor relevancia cuando los hallazgos de otros estudios en escenarios educativos (Del Rey & Ortega, 2005; Del Rey et al., 2009; Pérez & Gázquez, 2010) reafirmaron que los problemas escolares deterioran la convivencia de los centros. Al recapitular las ideas que se plasmaron en el epígrafe 1.2. del capítulo 3 de esta tesis doctoral (p. 92), la meta del personal docente no puede ser erradicar los conflictos escolares, ya que estos son parte inevitable de las relaciones humanas (Nansel et al., 2001), sino aprender a darles un tratamiento

positivo (Núñez, 2015). Por tanto, el énfasis no debe ser la frecuencia u ocurrencia de eventos conflictivos, sino en establecer formas apropiadas para lidiar con los conflictos. Así pues, la creación de ambientes libres de violencia favorece las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar y repercute en una buena convivencia.

Solución de los conflictos

Las comunidades estudiantiles avalan la gestión que realiza el personal encargado de gestionar los conflictos en los centros escolares, de forma particular en México. No obstante, pese a la muy buena opinión de los estudiantes acerca de la gestión con la que se abordan los conflictos en los centros escolares, el manejo de los conflictos para buscar soluciones, mayormente, se diseña sin tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes, por lo que estos lo califican como injusto. Esta aseveración puede llamar la atención, puesto que al revisar la literatura se observó que, contrario a México, el Ministerio de Educación argentino apostó por un modelo participativo y democrático. Sin embargo, este fenómeno no se observó en el resto de los países bajo estudio y, además, no se reflejó de alguna forma en los resultados de esta investigación. Asimismo, se destacan las conclusiones que realizaron Ochoa y Peiró en su estudio del 2010 en relación a las notables prioridades del sistema educativo hacia la parte académica y, en consecuencia, restando importancia a los asuntos que se relacionan con la convivencia escolar.

Es necesario afrontar la gestión de los conflictos a través de nuevas estrategias de intervención que promuevan la integración, modelo tipo participativo, de los que pueden verse afectados por los resultados de la solución de los conflictos en los centros escolares. Los modelos participativos han mostrado resultados muy positivos, quizás, porque son los propios protagonistas los que pasan por el proceso de

tomar decisiones con el fin de proponer soluciones al fenómeno (Álvarez-García et al., 2010; Colombo, 2011; Martín Bris & Muñoz, 2010; Zahonero & Martin, 2012). Igualmente, existen investigaciones en las que los participantes inician su intervención desde la etapa de identificación y conceptualización del problema o situación. Así pues, las personas que perciben que sus voces se escuchan, generarán sentimientos de pertenencia y, en consecuencia, mantendrán los nuevos comportamientos más afianzados a lo largo del tiempo (Lugo, 2013). A raíz de esto, se recomienda la implementación de este tipo modelos en los contextos educativos, con el propósito de incluir a los niños y jóvenes como colaboradores en asuntos que les afecta de forma inmediata (Jares, 2006).

Asimismo, esto concuerda con las recomendaciones que Estévez et al. (2009) ofrecieron a partir de los hallazgos de su estudio, poniendo énfasis en que se propicie la participación familiar, actuaciones específicas según el tipo de conflicto, cooperación de toda la comunidad educativa y revisión de los sistemas disciplinarios que permitan mejorar la convivencia en los centros escolares. Es importante que los estudiantes participen de un proceso reflexivo-educativo para la solución de conflictos con el fin de poder comprender y asimilar mejor las situaciones de violencia (Álvarez-García et al., 2010; Colombo, 2011; Fernández, 1999; Martín Bris & Muñoz, 2010; Proyecto Atlántida, 2003; Zahonero & Martin, 2012). De igual modo, resultaría conveniente diseñar e implementar nuevas estrategias para la solución de conflictos, como, por ejemplo, programas que se basen en la creación de conciencia social o mediación entre iguales (Blaya et al., 2006; Del Rey et al., 2009; Jares, 2006; Martín Bris & Muñoz, 2010; Morales, 2012; Proyecto Atlántida, 2003). De alguna forma estas iniciativas se contextualizan dentro del modelo ecológico (Bronfenbrenner,

1987), porque se considera e integra desde el individuo hasta niveles inmediatos y sociales (i.e., microsistema y macrosistema, respectivamente).

Uno de los ejemplos de programas de mediación entre pares de estudiantes, "Prevención de Violencia y Resolución de Conflictos a través de la Mediación entre Pares en Niños y Jóvenes en Riesgo Social", se llevó a cabo en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Argentina. De acuerdo con la Fundación Alternativa Social y Educativa (FASE) (2007), el programa inició con una versión piloto en 1997 y ya en el 2008 se extendió por toda la Provincia de Río Negro en 21 centros, con más de 10,000 estudiantes. Entre sus logros se destacó la reducción de situaciones de violencia escolar y la armonización en las relaciones interpersonales entre estudiantes y de estos con los profesores. No obstante, se recalcó que su principal ganancia fue hacer trascender los resultados del programa de las paredes de los centros. En otras palabras, los participantes crearon conciencia y aprendieron que los conflictos, en cualquier contexto (e.g., hogar) se resolvían mediante el diálogo y la mediación.

La obtención de resultados positivos en la implementación de estos programas implica el apoyo y trabajo de todo el personal docente. En efecto, los docentes deberían capacitarse para conocer la naturaleza de las distintas manifestaciones de violencia escolar, así como los perfiles de los implicados y el contexto en el que ocurren las situaciones. Esto podría facilitar detecciones tempranas y disminuir las secuelas que la participación en situaciones de violencia tiene en sus implicados.

Tipos de agresión

La ***ocurrencia de conflictos*** *en los centros escolares es evidente, aunque esta pudiera considerarse baja. No obstante, las consecuencias negativas o dificultades que se asocian a la participación estudiantil en este tipo de situaciones son reales y, por tanto, ameritan la atención e intervención pertinente por parte de toda la*

comunidad escolar. En efecto, se reconoce la inevitable existencia de conflictos en las relaciones interpersonales (Proyecto Atlántida, 2003; Torres, 2011). No obstante, esto no significa que ciertos niveles de acoso entre los jóvenes sea normal en sus relaciones y que las únicas consecuencias negativas provienen de las situaciones de *bullying*, por consiguiente, olvidarse del resto de manifestaciones de violencia escolar, como concluyeron Nansel et al. (2001). Además, en relación con esto, varios autores (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez, & González-Pineda, 2006; Calvo, 2007) han afirmado que las manifestaciones de violencia inician con acciones leves, como, por ejemplo, miradas, y van en aumento de intensidad hasta producir agresiones severas (e.g., físicas).

En efecto, la participación en situaciones de violencia escolar, ya sea como víctima o agresor, trae consecuencias negativas a corto, mediano o largo plazo (Lugo, 2013; Martín Bris & Muñoz, 2010; Nansel et al., 2001; Torres, 2011). Así pues, la encomienda del personal docente en los centros escolares deberá ser la minimización y gestión positiva de los conflictos, con el propósito de mejorar las relaciones interpersonales entre sus miembros y, en consecuencia, la convivencia escolar. Es importante resaltar que la gestión de conflictos debe iniciar con una divulgación apropiada a los estudiantes y al resto de la comunidad escolar, de las normas para la convivencia vigentes en el centro y aula de clase (Del Rey & Ortega 2005; Martín Bris & Muñoz, 2010).

Respecto a los ***tipos de agresiones*** *y desde el* ***punto de vista de las víctimas****, en la comunidad estudiantil puertorriqueña se observan más* ***agresiones entre iguales*** *(i.e., entre estudiantes), tanto en las manifestaciones* ***verbales*** *como en las* ***psicológicas****, al compararse con las comunidades estudiantiles de los otros tres países. Por el contrario, las* ***agresiones físicas*** *se observan más entre los estudiantes*

mexicanos. La mayoría de los estudios que se hacen en torno a este tema, tienen como objetivo final la identificación del tipo de agresión con incidencia mayor, pero no la diferenciación entre países, como en el presente estudio. Así pues, los registros en Puerto Rico acerca de la violencia escolar no presentan información precisa. No obstante, se tiene la certeza de la necesidad de implementar estrategias de intervención que permitan trabajar de manera amplia y convincente los casos de violencia en los centros escolares (Lugo, 2013).

Respecto a los participantes españoles, contrario al caso de Puerto Rico, puede mencionarse que los informes que se desarrollaron en el 2000 versus 2007, a través de la oficina del Defensor del Pueblo, mostraron correcciones positivas hacia los conflictos que se suscitaron en los centros escolares. Además, autores como Trianes et al. (2006) indicaron que en España la disminución de casos de violencia escolar pudiera ser producto de la concienciación y su denuncia. En efecto, la mejora de la convivencia escolar en los centros escolares españoles, pudiera ser consecuencia del gran impulso e inversión de recursos que han hecho los gobiernos de las comunidades autónomas y el propio Estado en los últimos años. Así pues, los especialistas de los escenarios educativos, principalmente del área psico-educativa, se pusieron como meta trabajar para la prevención, paliación e incluso la erradicación de la violencia escolar. Un ejemplo de esto, son las iniciativas españolas para mejorar la convivencia en centros escolares que, aún sin tener problemas graves de violencia, trabajan en ella con el objetivo de incrementar la efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Del Rey et al., 2009; Martín Bris & Muñoz, 2010; Proyecto Atlántida, 2003).

En lo que respecta a Argentina, debe mencionarse la modificación del sistema disciplinar que realizó el Ministerio de Educación. En efecto, el modelo participativo y democrático para el desarrollo e implementación del sistema disciplinar que se

estableció en Argentina, podría ser una estrategia que, al menos, a la luz de los resultados que se obtuvieron en esta tesis doctoral, parece tener resultados positivos en la disminución de la incidencia de violencia escolar.

En relación a los ***tipos de agresiones*** *y desde el* ***punto de vista de las víctimas****, en la comunidad estudiantil de México se observan menos* ***agresiones de profesores****, tanto en las manifestaciones* ***verbales*** *como en las* ***psicológicas****, al compararse con las comunidades estudiantiles de los otros tres países.* Aunque de forma general, en los cuatro ítems en los que se hizo referencia a las manifestaciones de agresiones por parte de los profesores hacia los estudiantes, se aglutinaron pocas respuestas en las categorías de **Muy de acuerdo** y **De acuerdo**, resulta pertinente recordar la explicación que realizaron Del Rey y Ortega (2005), en relación a las agresiones por parte del personal docente. En efecto, estas pudieran ser difíciles para percibir por la posición que estos ocupan dentro del sistema escolar. Los docentes se observan como figuras de autoridad en los centros escolares, puesto que son ellos los que se encargan de la aplicación de las normas que facilitan la sana convivencia en sus aulas. Sin embargo, algunos docentes hacen uso de formas agresivas para promover el cumplimiento de las normas, lo que incrementa que estudiantes vulnerables presencien actos de violencia (de Lellis & González, 2012; Del Rey & Ortega, 2005; Gómez, 2015; Zahonero & Martin, 2012). Asimismo, Del Rey y Ortega, manifestaron que esta práctica, únicamente, no puede ser atribuible al abuso del poder, sino que esta pudiera ser el reflejo del desconocimiento de los profesores acerca de estrategias efectivas para manejar e implementar el orden.

Así pues, se evidencia la necesidad de capacitar a los profesores en torno al establecimiento de buenas relaciones interpersonales con los estudiantes y que, al mismo tiempo, puedan reflejar un trato igualitario. En efecto, la implementación de

intervenciones que tengan como objetivo promover el diálogo y la mediación, como recursos para mejorar las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar, podría minimizar la victimización y promover una mejor convivencia escolar. Por ejemplo, en estudios como los de Hughes, Cavell y Willson (2001) y Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu (2008) (como se citaron en Estévez et al., 2009) y Torrego y Fernández (*s.f.*) se concluyó que estudiantes que no lograron establecer buenas relaciones con los profesores fueron más victimizados, particularmente mediante rechazo por parte de iguales. Asimismo, los estudiantes que han sido victimizados tienden a presentar conductas antisociales.

En referencia a las ***agresiones****, desde el* ***punto de vista de los agresores****, los estudiantes de México tienden a incurrir más en* ***agresiones físicas*** *hacia sus iguales. Por el contrario, los estudiantes de España y Argentina incurren más en agresiones* ***verbales*** *y* ***psicológicas***. Estos resultados pudieran ser de gran utilidad para el personal a cargo de los conflictos escolares en los centros mexicanos participantes, porque fueron los propios participantes en situaciones de violencia escolar, desde la perspectiva de víctima y agresor, quienes manifestaron la numerosa ocurrencia de agresiones físicas. Asimismo, le ofrece información específica acerca del tipo de agresión de mayor incidencia, con el fin de desarrollar estrategias que se dirijan a atenderla de manera oportuna y efectiva. Respecto a las agresiones que ocurren en el contexto español, varios autores (Ararteko-IDEA, 2006; Bolado & Gómez, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF 2000, 2007; Jiménez, 2007; Marchesi, Martín, Pérez, & Díaz, 2006; Martín, Rodríguez & Díaz, 2003 como se citaron en Álvarez-García et al., 2010) indican que la agresión verbal es la más común en España, lo que ratifica los hallazgos de la presente tesis doctoral.

Respecto a las agresiones, desde el ***punto de vista de los estudiantes que agreden a profesores****, los estudiantes de Argentina incurren más en* ***conductas disruptivas*** *(i.e., agresiones verbales y psicológicas) y en* ***agresiones físicas*** *(i.e., directas e indirectas).* Este hallazgo pone de manifiesto que todavía existe mucho trabajo por hacer con las grandes iniciativas que se han puesto en marcha en Argentina, como, por ejemplo, hacia la normalización y puesta en marcha de los "*Acuerdos Escolares de Convivencia*" en todos los centros escolares (Núñez, 2015). Además, resalta más la relevancia cuando diferentes autores (Álvarez-García et al., 2010; Calvo, 2007; Del Rey et al., 2009; FASE, 2007; Ochoa & Peiro, 2010; Rodríguez, 2005; Torrego, 2010; Trianes et al., 2006) señalan que existe una asociación inversa y bidireccional entre el clima en el aula y el rendimiento académico de los estudiantes. Por esta razón, se destaca la necesidad de desarrollar intervenciones para atender no sólo los problemas de convivencia escolar, sino que al mismo tiempo se atiendan los que se relacionan con el componente académico.

Tipos de agresión: Países americanos[1] y España.

Desde la ***perspectiva de los estudiantes que son víctimas de sus iguales****, las comunidades estudiantiles de los países americanos son más victimizadas en los tres tipos de agresión que se examinaron (i.e., verbal, física y psicológica).* Así pues, a partir de los hallazgos de este estudio, se evidencia la necesidad que se tiene en los países americanos del desarrollo e implementación de programas de intervención educativa, que se dirijan a trabajar con las comunidades estudiantiles en torno a las relaciones interpersonales, fomentándose la tolerancia, solidaridad, respeto y comprensión.

[1] En esta categoría se agruparon los países participantes del continente americano (i.e., Argentina, México y Puerto Rico).

Desde la ***perspectiva de los estudiantes que son víctimas de profesores****, las comunidades estudiantiles españolas son más victimizadas en agresiones verbales y psicológicas.* Respecto a este asunto, debe prestarse especial atención a los comportamientos de los profesores que se encontraron en la comunidad española, puesto que la literatura explica la importancia de la figura del docente para la modificación o creación de conductas en los niños y adolescentes, siendo modelos a seguir por estos (Bandura, 1977; Álvarez-García et al., 2010).

En lo que se refiere a los ***estudiantes agresores, tanto hacia iguales como a los profesores****, puede afirmarse que en las comunidades estudiantiles españolas son mayores las agresiones verbales y psicológicas, mientras que en los países americanos son mayores las agresiones físicas.* Estos hallazgos pudieran atribuirse, según las conclusiones del estudio de Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey y Genebat (2005) y Torres (2011), a las indudables diferencias culturales entre los países del continente americano y España. En efecto, podría decirse que culturalmente en los países americanos se tiende a **agredir** de forma **física**, mientras que en España las agresiones son más de corte **verbal** y **psicológico**. A raíz de esto, pudo evidenciarse al personal de los Ministerios de Educación y los especialistas del área, la especificidad de los conflictos en sus principales tipologías, lo que pudiera servir como punto de partida para la reestructuración o el desarrollo e implementación de futuras acciones para mejorar la convivencia en los centros y, en consecuencia, su labor educativa.

Limitaciones de la investigación

Esta tesis doctoral es un eslabón en una serie de investigaciones que realizó el personal del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) desde el año 2006 en distintos países iberoamericanos. De este modo, y mediante la realización de

estudios descriptivos, el personal del grupo IDEA informó a las personas encargadas en los Ministerios de Educación acerca de la situación de convivencia en los centros escolares participantes. Así pues, cuando el investigador de esta tesis doctoral realizó sus prácticas de máster en la sede que el grupo IDEA tiene en la ciudad de Madrid, tuvo como labor ampliar los análisis que se habían realizado.

Como resultado de la experiencia en el grupo IDEA, se despertó el interés del investigador por continuar la investigación doctoral en el tema de la convivencia escolar, además del deseo de aportar a su campo de trabajo, la educación. En efecto, como parte de las primeras tareas que se realizaron estuvieron: revisión de literatura, traducción de los instrumentos en otros idiomas y estudio de las bases de datos. Al llevar a cabo estas tareas el investigador identificó discrepancias en las bases de datos que se debieron a cambios en las premisas y escalas de respuesta de los instrumentos. No obstante, respecto a la selección de la escala de respuesta, Medina (2010) sugirió, como primer criterio a considerar, el nivel de análisis de datos que quiere realizarse. En efecto, esta autora indicó que es preferible optar por un nivel de medida escalar, el cual permitirá al investigador realizar cualquier tipo de análisis inferencial. Del mismo modo, expresó que siempre puede pasarse de un nivel de medida cuantitativo a uno categórico, pero no a la inversa.

Por su parte, al momento de seleccionarse los países que se estudiarían se observaron diferencias en la cantidad de ítems que contenía cada base de datos. Esto representó una dificultad trascendental, porque para realizar análisis inferenciales es necesario contar con un instrumento que posea una estructura de ítems iguales y escalas de respuestas equivalentes. Por tanto, de los siete países que se tenía información, sólo pudo realizarse el estudio con cuatro de ellos, siendo estos los que conservaron la estructura original del cuestionario (i.e., igual cantidad ítems y escala

de respuesta para medir los constructos bajo estudio). En otras palabras, se redujo el alcance de un estudio transcultural que hubiese permitido realizar mayores comparaciones.

Para contrarrestar esta limitación, según la experiencia del investigador a lo largo del desarrollo del estudio, se aconseja que en casos en los que la recopilación de información se realice en distintos lugares (e.g., países, comunidades), la escala de respuesta se mantenga igual para todos. De igual manera, se sugiere conservar los mismos ítems. En otras palabras, que el personal encargado de administrar los instrumentos no elimine ítems con el fin de mantener una estructura común. Sin embargo, añadir ítems para estudiar algún aspecto particular del contexto no afectaría la estructura del cuestionario porque para efectos del análisis comparativo estos pudieran eliminarse. En síntesis, estas decisiones permitirán al equipo de trabajo que lleva a cabo una investigación, utilizando este instrumento, realizar distintos análisis, por ejemplo de comparabilidad de ser requeridos; además, que provee fiabilidad a las respuestas (Medina, 2010).

Otra limitación que se identificó, guarda relación con los ítems que se redactaron en formato inverso (i.e., ítem 24: "En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro*"* e ítem 25: "Deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas*"*). Específicamente, las puntuaciones de estos ítems mostraron poca correlación con las puntuaciones de la subescala, consistentemente en los cuatro países participantes. Así pues, estos ítems no se consideraron en los análisis factoriales e inferenciales por no aportar a la consistencia interna u homogeneidad del cuestionario.

En relación con los ítems de formato inverso (i.e., 24 y 25), y a luz de los resultados que se encontraron en el análisis de ítems, se recomienda su revisión.

Aunque la etapa de construcción del cuestionario ya se llevó a cabo, para una próxima administración se sugiere emplear alguna de las técnicas que comúnmente se utilizan para un estudio piloto. Según Medina (2010), técnicas como la entrevista cognitiva, los grupos focales o el pensar en voz alta, permiten al investigador identificar la existencia de ambigüedades en las preguntas, instrucciones y escala de respuesta. Asimismo, facilitan el entendimiento del proceso que los participantes utilizan al momento de proveer su respuesta, por ejemplo, confusiones o dudas. En efecto, emplear alguna de estas técnicas pudiera ayudar a explicar el patrón de respuesta que tuvieron estos ítems. Por otro lado, también se sugiere que se desarrollen protocolos estandarizados para la administración de los instrumentos en los distintos países participantes, con el fin de maximizar el uso de la información que se recopile. Asimismo, podría resultar apropiado mantenerse en comunicación y dar seguimiento para apoyar en las distintas fases del proceso.

En lo que se refiere al uso de preguntas sensitivas, hubo cuatro ítems en torno a las agresiones sexuales que no presentaron variabilidad entre las categorías de respuestas. Esta poca variabilidad en las respuestas pudiera relacionarse con el aspecto sensitivo de los ítems. En efecto, según Bradburn, Sudman y Wansink (2004), como se citaron en Medina (2010), cuando los ítems tratan comportamientos inaceptables socialmente los participantes pudieran distorsionar sus respuestas para evitar desaprobación. Al igual que los ítems inversos, los ítems que hacían referencia a las agresiones sexuales se excluyeron de los análisis inferenciales y del análisis factorial confirmatorio. Así pues, para contrapesar esta dificultad, se recomienda propiciar un fraseo o utilización del lenguaje que promuevan la confianza entre los participantes para responder a los ítems concernientes a las agresiones sexuales, con el fin de reducir el temor a que sus respuestas se revelen. Esto, también, podría

minimizar que los participantes perciban que las preguntan invaden su privacidad. De igual forma, se aconseja acompañar este tipo de ítems con material introductorio que permita ejemplificar y mostrar la ocurrencia de estas conductas en otras personas y en contextos similares (Medina, 2010). Otra forma de reducir las posibles amenazas a la privacidad, por parte de los participantes, sería cambiar el método de administración tradicional del cuestionario (i.e., papel y lápiz) a uno informatizado. Esta alternativa pudiera incrementar el sentido de confidencialidad de los participantes puesto que no habría contacto directo entre los administradores y los encuestados. Además, este tipo de administración del cuestionario incrementaría las evidencias de validez de las puntuaciones (Abad, Olea, Ponsoda, & García, 2011).

Desde otra perspectiva, luego del análisis exhaustivo del *Cuestionario de Alumnos* se encontró como aspecto limitante la falta de temporalidad que se estableció en las premisas en torno a la participación en situaciones de violencia escolar, tanto de víctimas como de agresores. En otras palabras, las respuestas de la comunidad estudiantil a los ítems que se asociaban con la participación en situaciones de violencia escolar, pudieron estar enmarcadas en diferentes tiempos. Por ejemplo, un encuestado pudo percibirse como víctima al tener como referencia un evento que ocurrió en el último año, mientras que otro proveyó su contestación en mención a sucesos que acontecieron en los pasados cinco años. Así pues, el elemento de la temporalidad se percibió como un inconveniente en el proceso para establecer un contexto más preciso de la situación actual de convivencia en los centros escolares bajo estudio.

En relación con este asunto, Medina (2010), recomendó que si un cuestionario incluye preguntas acerca de acciones, comportamientos o hábitos debe dirigirse al encuestado para que refiera sus contestaciones a un tiempo determinado, según el

tema que se indague. En lo pertinente al *Cuestionario de Alumnos*, los ítems con los que se inquirió acerca de la participación en situaciones de violencia de escolar, pudieran considerarse preguntas que se dirigían a acciones para eventos importantes, porque de alguna forma marcaron la vida del estudiante. Así pues, en las premisas de estos ítems se sugiere que se ubique a los encuestados en periodos largos de tiempo, por ejemplo, un año (Medina, 2010), con el objetivo que estos tengan un marco de referencia que les facilite establecer la frecuencia de ocurrencia de los eventos. Este cambio, pudiera contribuir a proporcionar mayor fiabilidad y validez de la información que se recopile, a través de las respuestas de los participantes, e incrementar la capacidad para presentar de forma más exacta la situación actual de los centros escolares.

De igual modo, y mediante la revisión de literatura, se observó la existencia de múltiples manifestaciones de violencia dentro de los centros escolares. El *Cuestionario de Alumnos* que desarrolló el personal del IDEA incluyó cuatro formas de manifestaciones de violencia escolar: a) verbal; b) física; c) psicológica (i.e., directa e indirecta); y d) sexual. Sin embargo, se excluyeron otras manifestaciones de violencia escolar, como, por ejemplo la violencia virtual o cibernética, que en la actualidad representan grandes retos dentro de los sistemas educativos (Gairín et al., 2011).

En consecuencia y, a modo general, se recomienda la revisión del *Cuestionario de Alumnos* para actualizar el contenido del instrumento en una futura aplicación. Esta recomendación permitirá renovar las evidencias que se basan en el contenido, con el fin de respaldar las interpretaciones e inferencias que se realicen a partir de la información que se recopile con el cuestionario (Medina, 2010). Así pues, mediante la correcta actualización en los contenidos del *Cuestionario de Alumnos*, se

obtendría una mayor representación de los componentes más relevantes y que se asocian con la convivencia escolar (e.g., agresiones virtuales o cibernéticas).

Investigación prospectiva

Las recomendaciones para investigaciones futuras surgieron a partir de cuestionamientos que, durante el transcurso de esta investigación, despertaron el interés del investigador para profundizar en ellos, pero no formaban parte de los objetivos de la misma. En efecto, la delimitación en toda investigación hace que asuntos como éstos queden fuera del alcance investigativo, lo que puede redundar en nuevos estudios que permitan el avance del conocimiento en áreas más específicas. Entre las recomendaciones se encuentran las siguientes:

- Llevar a cabo estudios relacionados con la convivencia escolar que integren estudiantes de niveles primarios, con el propósito de aplicar la teoría del relacionamiento social, que explicó Bandura (1977), pues, es durante esa etapa de desarrollo del individuo donde resulta más efectivo afianzar las destrezas de cómo relacionarse apropiadamente. En estos estudios podrían considerarse aspectos tales como: si las malas relaciones interpersonales propician convertirse en agresor o si el ser victimizado promueve iniciar la realización de conductas agresivas.
- Realizar investigaciones en torno a la convivencia escolar que se fundamenten en evidencia empírica y redunden en nuevos modelos para mejorar la convivencia en los centros.
- Incorporar evaluaciones periódicas para los programas que se desarrollan hacia la convivencia en los centros escolares para confirmar o modificar sus operaciones.

- De igual modo, trabajar en el diseño e implantación de estudios longitudinales acerca de la perduración del estatus a lo largo del tiempo, por ejemplo, víctima y agresor. De esta forma podría evaluarse si los programas que intervienen con los estudiantes que participan en situaciones de violencia cumplen con su cometido: remediar los efectos de dicha situación.
- Realizar estudios transculturales comparativos que, a la vez que se consideran las particularidades de los sistemas educativos, cuenten con información específica que permita identificar entre la diversidad de estrategias o intervenciones, la más apropiada para la intervención en torno a la convivencia escolar.

REFERENCIAS

Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.

Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF, 2011). *Documento de divulgación del Oficio Circular: Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria del Distrito Federal Derechos, deberes y disciplina escolar*. Recuperado de http://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/escuela/archivos/divulgacion_secundaria.pdf

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J.C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 35-56.

Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, C., & González, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema, 18*(4), 686-695.

Bandura, A. (1973). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Espasa-Calpe.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman & Company.

Bandura, A., & Ribes, E. (1980). *Modificación de la conducta. Análisis de la agresión y la delicuencia*. México: Trillas.

Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Extractos de la teoría de aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (Trad. Riviére A.). Madrid, España: Alianza Editorial, S. A.

Bandura, A., & Walters, R. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza Editorial, S. A.

Bandura, A., & Walters, R. (2002). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid, España: Alianza Editorial, S. A.

Bentler, P., & Bonnet, D. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588-606.

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.

Buhs, E., McGinley, M., & Toland, M. (2010). Overt and relational victimization in Latinos and European Americans: Measurement equivalence across ethnicity, gender, and grade level in early adolescent groups. *Journal of Early Adolescent, 30*(1), 171-197.

Blaya, C., Debarbieux, E., del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación,* (339), 293-315.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.

Brown, M., & Forsythe, A. (1974). The Small Sample Behavior of Some Statistics which Test the Equality of Several Means. *Technometrics 16*, (1), 129-32.

Calvo, A. (2007). *Acoso entre escolares: Identificación y prevención. Materiales para la formación del profesorado*. Recuperado de http://teleformacion.carm.es/moodle/mod/resource/view.php?id=33

Cangas, A., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, C., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema, 19*(1), 114-119.

Cerezo, F., & Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, 14*(2), 131-145.

Cerezo, F. (2009). *Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology Therapy, 9*(3), 367-378.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.

Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología, 8-9*(15-16), 81-104.

Constitutional Rights Foundation (2010). *Causes of school violence.* Recuperado de http://www.crf-usa.org/schoool-violence/causes-of-school-violence.html

Creswell, J. (2012). *Eductional Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4.ª ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Cruz, E. (2000). Década 1970, todo comenzó así… El sol. *Revista Oficial de la Asociación de Maestros de Puerto Rico, 1,* 1-44.

Crick, N., Werner, N., Casas, J., O'Brien, K., Nelson, D., & Grotpeter, J. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In D. Bernstein (Ed.), *45th Annual Symposium on Motivation: Gender and motivation* (pp. 75-141). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Defensor del menor (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Madrid, España: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Defensor del Pueblo-UNICEF (1999). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp

Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria.* Madrid, España: Publicaciones del Congreso de los Diputados.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006.* Madrid, España: Editores: Defensor del Pueblo.

de Lellis, M., & González, M. (2012). Concepciones y prácticas sobre la violencia escolar en el ámbito escolar. *Anuario de Investigaciones, 19*, 123-130.

Del Rey, R., & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y la gestión de la disciplina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(26), 805-832.

Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 10, 77-90.

Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(3), 159-180.

Departamento de Educación de Puerto Rico. (DEPR, 2011). *Reglamento general de estudiantes del sistema de educación pública de Puerto Rico*. Recuperado de http://www.de.gobierno.pr/padres-y-estudiantes/581-recursos-del-estudiante/211-reglamento-de-estudiantes

Departamento de Educación de Puerto Rico. (DEPR, 2004). *Manual de Procedimientos para Educación Especial del DEPR.* Recuperado de http://ponce.inter.edu/cai/bv/ManualFinal2.pdf

Díaz-Aguado, M., Martínez, R., & Martín, J. (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria: avance de resultados*. Recuperado de http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf

Elosua, P. y Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema, 20*(4), 896-901.

Estévez, E., Martínez, B., & Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología educativa, 15*(1), 5-12.

Fernández, I. (1999). Tipos de hechos violentos, *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Fisher, K., & Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health and Human Development, 17*(2), 79-83.

Fowler, Jr. (2002). *Survey research methods*. (3.ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Gairín, J., Moles, R., Castro, D., Martín, M., Sans, J., Rosales, M., & Sentinella, X. (2011). La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria de España. *Seguridad y Medio Ambiente,* (121), 22-34.

Garrido, E., Herrero C., & Masip, J. (2004). Teoría congnitiva social de la conducta humana moral y de la delictiva. *In memoriam Alenxadri Baratta*, 379-414.

Gázquez, J., Cangas, A., Pérez, M., & Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education, 24*(1), 49-59.

Gómez, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género* (Tesis doctoral). Recuperado de http://cisne.sim.ucm.es/search*spi~S/X?SEARCH=tesis

Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A., & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 42*(4), 412-444.

Graham, S., Taylor, A. Z., & Ho, A. Y. (2009). Race and ethnicity in peer relations research. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 394-413). New York: Guilford Press.

Gifre, M., & Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos, 15*, 79-92.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). Análisis Multivariante (Trad. Prentice, E., & Cano, D.). Madrid, España: Pearson Educación, S.A.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). D.F., México: McGraw Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (1994). *Applied Statistics for the behavioral sciences* (3.ª ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Horn, J. L. (1965). A rationale and technique for estimating the number of factors in factor analysis. *Psychometrica, 30*, 179-185.

Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.

Institución del Ararteko (2006). *Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de educación secundaria de la CAPV*. País Vasco, España: Ararteko.

Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación, 339*, 467-491

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1989). LISREL 7. *A guide to the program and applications*. Chicago: SPSS.

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7 User's reference guide*. Mooresville, Indiana: Scientific Software.

Kaiser, H. F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika, 35*, pp. 401-415.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2000). *Foundations of Behavioral Research* (4.ª ed.). Fort Worth, TX: Harcourt College Publishers.

Kelly, E. (1989). Improving school climate. *Practitioner, 15*(4), 1-5.

King, B., & Minium, E. (2008). *Statistical Reasoning in Psychology and Education* (5.ª ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B., Li, Z., Taki, M., Slee, P., Pepler, D., Sim, H., Craig, W., Swearer, S., & Kwak, K. (2009). Investigating the comparability of a self-report measure of childhood bullying across countries. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(1), 82-93.

Ley General de Educación, DOF 20-04-2015. *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio de 1993. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_200415.pdf

Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, del 14 de diciembre de 2006. Recuperado de http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf

Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico, del 30 de junio de 1999. Recuperado de http://www.lexjuris.com/lexlex/Ley1999/lex99149.htm

Ley Orgánica 2/2006-7899, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo de 2006, Recuperado de http://todofp.es/dctm/todofp/lomce/loe-texto-consolidadolomce.pdf?documentId=0901e72b817ddb9c

Lugo, E. (2013). Acción y transformación para la prevención de la violencia a través de la Investigación Participativa de Base Comunitaria con niños y niñas. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 24*, 1-15.

MacCallum, R.C., Browne, M.W., & Sugawara, H., M. (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130-49.

Maccoby, E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap Press/Harvard University Press.

Martín Bris, M., & Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de "Una escuela para todos". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(3), 120-138.

Martínez, R., Hernández, J., & Hernández, V. (2006). *Psicometría*. Madrid, España: Alianza editorial.

Medina, M. (2010). Construcción de Cuestionarios para la Investigación Educativa. San Juan, Puerto Rico: ExPERTS Consultants, Inc.

Miller, N., & Dollard, J. (1941). *Social Learning and Imitation*. Santa Barbara, CA: Greenwood Press Reprint.

Ministerio de Educación. *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=347

Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos, 15*, 79-92.

Morales, C. (2012). *La mediación: una solución a la violencia escolar y familiar*. Cali, Colombia: Civitas Corporación.

Moss, R., & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual.* Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Moss, R., Moss, B., & Trickett, E. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar.* Madrid, España: TEA.

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094-2100.

Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development, 76*(2), 435-450.

Núñez, P. (2015). Ideas de justicia en conflicto. Divergencias entre las regulaciones de los Acuerdos de Convivencia y las percepciones juveniles sobre la justicia en la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *23*(57).

Ochoa, A., & Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: El caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(4), 113-122.

Ortega, R., & Angulo, J. (1998). Violencia Escolar. Su Presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud, 42*, 47-61.

Ortega, R., & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación, 324*, 253-270.

Ortega, R., Sánchez, V., Ortega, J., Del Rey, R., & Genebat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua: Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(26), 787-804.

Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11.ª ed. en español). D.F., México: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Pardo A., Ruíz, M., & San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S. A.

Pardo A., & San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S. A.

Pellegrini, A., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 360-366.

Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos: Aplicaciones con SPSS*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.

Pérez, M., & Gázquez, J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(3), 427-437.

Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según el género en convivencia escolar. *Psicothema, 21*(3), 435-458.

Prieto, L. (2009). *Auto eficiencia del profesor universitario, Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Proyecto Atlántida. (Septiembre, 2003). *La convivencia democrática y la disciplina escolar*. Madrid, España: Proyecto Atlántida.

Ramírez, J. (2011). *Análisis de fiabilidad y de la estructura factorial del cuestionario de convivencia escolar entre iguales: un estudio transcultural*. Manuscrito inédito, Departamento de Ciencias del Comportamiento y de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid, España: Autor.

Real Decreto 732 de 1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de junio de 1995, núm. 131, 16185-16192.

Rivera, M. (2011). *Las voces en la adolescencia sobre bullying*. Bloomington, IN: Palibrio.

Rodríguez, X. (2005). *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria.* Tenerife, España: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).

Rotter, J. (1954). Social learning and clinical psychology. University of Michigan: Johnson Reprint Corporation.

Sandstrom, M., & Cillessen, A. (2003). Sociometric status and children's peer experiences: Use of the daily diary method. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*(4), 427-452.

Schultz, D. P. (2009). *Teorías de la personalidad/Theories of personality*. Cengage Learning Editores.

Schwartz, D., Gorman, A., Nakamoto, J., & Toblin, R. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 425-435.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Smith, P.K. (2003). Research on Bullying in Schools: The first 25 years. *Kobe Seminars: Bullying in Schools.* Japón. Kobe, 2003.

Smith, P.K. (2003). Research on Bullying in Schools: The first 25 years. En Tsuchiya, M., Smith, P.K., Goodman, R., & Taki, M. (Eds.), *Bullying in Schools* (pp. 10-32). Kobe, Japón: Oxford Kobe University Seminars

Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefooghe, A. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 73*(4), 1119-1133.

Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.

Stephenson, P., & Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 170, 11-15.

Tejada, M. (2008). La escuela desde una perspectiva ecológica. *Revista Venezolana de Investigación Educativa, 9*(5), 55-72.

Torrego, J.C., (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. *Revista de currículum y formación del profesorado, 14*(1), 251-274.

Torrego, J.C., & Fernández, I. (*s.f.*). Procedimiento de intervención sobre acoso y maltrato escolar. Recuperado de http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.acoso.maltrato/Intervencion_acoso(Torrego-Fernandez)16p.pdf

Torres, T. (2011). *El tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil* (Tesis doctoral). Recuperada de http://cisne.sim.ucm.es/search*spi~S/X?SEARCH=tesis

Trianes, M., Blanca, M., Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema, 18*(2), 272-277.

Underwood, M. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.

Vázquez, J.P., Vicente, P., & Galindo, M.P. (2011). Variables que inciden en la seguridad de las escuelas de los Estados Unidos. *Revista Pedagogía, 44*(1), 141-165.

Ximénez, C., & San Martín, R. (2004). *Fundamentos del análisis multivariante*. Madrid: UNED Ediciones.

Zahonero, A., Martín Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas,* (20), 51-70.

ANEXO I

CUESTIONARIO DE ALUMNOS

CA-4

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO

idea

CUESTIONARIO DE ALUMNOS

- El Instituto/Colegio está participando en un estudio sobre la *convivencia entre iguales* promovido por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Lo que se pretende es conocer como funciona el centro educativo, a fin de conseguir mejores resultados.
- Te pedimos que respondas a este cuestionario que va a permitir conocer la opinión de los alumnos de tu Instituto/Colegio.
- Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por el director/a ni por ninguno de los profesores/as del centro.

INSTRUCCIONES PARA RELLENAR ESTE CUESTIONARIO

- En este cuestionario te pedimos que contestes algunas preguntas en relación con las relaciones de convivencia que se dan en tu Colegio/Instituto.
- Para contestarlo sólo necesitas señalar en la hoja de respuestas la casilla correspondiente al número de opción que elijas.

  Ejemplo: 1 2 3 4 5

- Al escribir **comprueba** que la numeración de tu hoja de respuesta coincide con el número de pregunta al que quieres contestar.
- En la hoja de respuestas siempre encontrarás cinco casillas para responder pero ten cuidado y **fíjate en la escala de respuesta** de cada pregunta pues en muchas de ellas sólo tienes dos, tres o cuatro opciones de respuesta posibles.
- Marca una sola respuesta en cada pregunta.
- Escribe con **lápiz** en la hoja de respuestas. Si te equivocas, borra y vuelve a marcar la opción escogida.
- Si no sabes la respuesta de alguna pregunta, déjala en blanco.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

POR FAVOR, NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

Con el fin de agilizar la lectura, en el cuestionario se emplea el masculino de forma genérica; debe entenderse, por tanto, que con él se hace referencia tanto a varones como a mujeres.

- ***A continuación encontrarás una serie de frases con las que te pedimos que, por favor, nos digas si estás de acuerdo o no. Para ello utiliza la siguiente escala de respuesta:***

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

1. En general, me gusta como soy
2. A menudo me siento aislado
3. Me gustaría que la gente me apreciara más
4. Otras personas piensan que soy una buena persona
5. Tengo muchas cosas buenas
6. A menudo me siento solo en el recreo porque mis compañeros no han querido estar conmigo
7. Cuando hago algo, lo hago bien
8. Soy tan bueno en los estudios como yo quiero
9. Yo puedo hacer sin problemas los deberes que me mandan para casa
10. Tengo buenas ideas
11. Me gustaría trabajar mejor en la escuela
12. Me preocupa si tengo que estar con personas que no conozco
13. A veces pienso que no hago las cosas bien en absoluto
14. Me va bien en los estudios
15. Me siento capaz de hacer lo que me propongo
16. Cuando surge algún conflicto en el centro, en general se resuelve de manera justa.
17. En este centro existe orden.
18. Las normas de disciplina del centro me parecen adecuadas.
19. Desde el principio del año escolar, nos aseguramos que quedan claras las normas de convivencia en el centro.
20. En el centro se tienen en cuenta las opiniones del alumnado para resolver los problemas que se plantean.
21. En general, los profesores mantienen el orden en la clase.
22. Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro.
23. En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás.
24. En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro.
25. Deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas.
26. Me siento muy bien en el centro y tengo muchos amigos.

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

27. En este centro las relaciones entre profesores y alumnos son buenas.

28. En el centro se le da mucha importancia cuando un alumno tiene un problema constantemente con otro.

29. En las clases los profesores y los alumnos hemos elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente.

30. En mi clase tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismos.

31. En mi clase tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas.

32. Los profesores se enteran cuando un alumno tiene problemas con otros.

- ***Señala si te has sentido mal en tu centro escolar porque algún compañero o compañera te ha hecho alguna de las siguientes cosas:***

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

33. Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado.

34. Me han pegado.

35. Me han ignorado, me han rechazado.

36. Me han amenazado o chantajeado.

37. Me han robado o roto cosas.

38. Me han acosado sexualmente de palabra.

39. Me han acosado sexualmente de forma física.

- ***Señala si has hecho sentirse mal a algún compañero o compañera porque le has hecho alguna de las siguientes cosas:***

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

40. Insultarle, hablar mal de él.

41. Pegarle.

42. Ignorarle, rechazarle.

43. Amenazarle, chantajearle.

44. Robarle o romperle cosas.

45. Acosarle sexualmente de palabra.

46. Acosarle sexualmente de forma física.

- ***Señala si es habitual que algunos profesores hayan tenido contigo alguna de las siguientes conductas:***

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

47. Te ridiculizan.

48. Te tienen manía

49. Te insultan.

50. Te intimidan con amenazas.

- ***Señala si has tenido alguna vez problemas en el centro por alguna de estas razones***

Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4

51. Faltar al respeto a los profesores.

52. Agredir a los profesores.

53. Robar o romper material del centro.

54. Tener un comportamiento en la aula que impide dar clase.

55. Cuando hay conflictos de convivencia en el centro, lo más frecuente es que se resuelvan (Elige una opción):

1) Dialogando entre los implicados.
2) Con castigos y sanciones.

56. Los conflictos que se producen en tu centro se deben a que (Elige una opción):

1) Hay algunos alumnos muy conflictivos.
2) Los profesores son demasiado intolerantes con los alumnos.
3) Los alumnos están acostumbrados a que en casa les dejen hacer todo lo que quieren.
4) Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.
5) Los profesores no saben como mantener el orden en la clase.

- ***A continuación tienes el relato de algunos temas que se les plantean con frecuencia a jóvenes como tú sobre los que queremos conocer tu opinión***

57. Un grupo de alumnos está hablando sobre un problema que ha surgido en su clase con un compañero. Se trata de un chaval, Álvaro, al que otro grupo de alumnos le está haciendo la vida imposible. Los amigos que están discutiendo tienen distintas opiniones sobre lo que se podría hacer. Señala aquella con la que estás más de acuerdo

1) No se puede hacer nada. Ser chivato es lo peor.
2) No merece la pena hacer nada, son cosas que con el tiempo pasan. Hay que saber aguantar mientras tanto.
3) Es mejor no meterse a defenderle porque si haces algo al final es a ti a quien empiezan a machacar.
4) Habría que decírselo a un profesor aunque me llamen chivato

58. Este mismo grupo discute por qué creen que Elena, una compañera de clase que saca malas notas, está siempre molestando a los profesores, interrumpiendo las clases, contestando mal, negándose a hacer las tareas....Hay distintos puntos de vista. Señala aquel con el que estás más de acuerdo.

1) Elena lo hace para hacerse la interesante. Si nadie le riera las gracias, no seguiría haciéndolo.
2) Es normal que se porte así porque la clase es un rollo y los profesores unos autoritarios.
3) En el fondo Elena lo pasa mal, ha cogido el papel de gamberra y no sabe cómo salir. Los profesores deberían hablar con ella e intentar buscar una solución
4) Lo que le pasa a Elena es que se ha ido descolgando de los estudios desde hace ya varios años, empezó a suspender a juntarse con todos los "broncas" y ahora ya no hay forma de que le interesen los estudios.

59. También comentan el caso de Miguel que tuvo que estar durante un semana haciendo todo lo que le pedían para conseguir que le aceptaran en el grupo. Unos lo entienden y otros no. Señala la opinión con la que estás más de acuerdo:

1) No hay que prestarse a ello. Es cierto que tener amigos es muy importante, pero aunque se tarde más en encontrarlos hay que aguantar.
2) Se pasa mal, pero hay que hacerlo porque lo importante es tener un grupo de amigos.
3) Son bromas que no tienen mucha importancia. Son divertidas. Cuando ya estás dentro del grupo, se las haces tú a los nuevos.
4) A veces es mejor estar solo que con amigos que abusan

60. Durante esta discusión Alejandro, uno de los miembros de grupo, plantea que él cree que es peor que no te hagan caso y que te marginen a que se metan contigo. Las opiniones son muy diversas. Señala aquella con la que estás más de acuerdo:

1) Es que hay gente muy rara, que se lo tienen más que ganado.
2) No tener amigos es lo peor que te puede pasar, hay que esforzarse para que te acepten.
3) La culpa no es de ellos. Lo que pasa es que hay gente que quiere mandar en el grupo y lo demuestra diciendo a quien deja o no entrar.
4) Bueno, estar aislado tampoco es un gran problema.

61. Cuando lo que analizan es por qué a veces en los institutos se pintan las paredes o los baños, se estropean las mesas, o se rompen otras cosas, algunos proponen estas explicaciones. Señala aquella con la que estás más de acuerdo:

1) No es tuyo, qué más da.
2) Te lo pasas bien, te echas una risas
3) Ganas puntos con tus compañeros
4) Para molestar a los profesores

62. Tampoco se ponen de acuerdo sobre las razones que hacen que haya mal rollo entre los profesores y los alumnos. De entre las explicaciones que dan, elige aquella con la que estás más de acuerdo:

1) Los profesores son unos autoritarios y no tienen en cuenta a los alumnos para establecer las normas.
2) Los alumnos nos pasamos y a los profesores no les queda más remedio que ponerse duros.
3) La mayor parte de los profesores no se preocupan de los alumnos, sólo van a cumplir.
4) Es normal, somos dos mundos distintos

63. Finalmente, intentan explicarse por qué hay determinados grupos que no hacen más que montar el lío y en los que es muy difícil dar clase. Hay varias opiniones. Elige aquella con la que más coincidas:

1) Depende sobre todo del tipo de alumnos y alumnas que hay en clase, si te tocan broncas, hagan lo que hagan los profesores da igual
2) Se debe sobre todo a los profesores, con los que ponen límites pero te respetan, no hay problemas.
3) No depende de los alumnos o profesores concretos, lo importante es que haya unas normas de disciplina claras y exigentes en todo el centro.
4) No es un problema que se origina en el centro. Los alumnos broncas suelen tener también problemas en su familia o con los amigos de fuera.

- ***Ahora, después de cada pregunta aparece un listado de alternativas. Léelas atentamente y luego marca sólo una de ellas en la hoja de respuestas.***

64. ¿Con quién hablas principalmente cuando ocurren problemas de convivencia y le cuentas lo que pasa?

1) No ha sido necesario porque no he tenido problemas.
2) Con tus amigos o amigas.
3) Con alguien de tu familia.
4) Con algún profesor.
5) Con nadie.

65. ¿Quién interviene generalmente para ayudarte cuando ocurren estos problemas de convivencia?

1) No ha sido necesario porque no he tenido estos problemas.
2) Algún amigo o amiga.
3) Un profesor o profesora.
4) Alguien de tu familia.
5) Nadie.

66. ¿Qué haces tú cuando ocurren problemas continuamente con un compañero o compañera?

1) Intervengo para cortar la situación si es mi amigo.
2) Intervengo para cortar la situación aunque no sea mi amigo.
3) Informo a algún adulto (profesor, familiar).
4) No hago nada.
5) No corto la situación sino que me incorporo a ella.

67. ¿Podrías decirnos cómo te consideran en tu centro?

1) Piensan que soy un mal estudiante.
2) Piensan que soy un estudiante flojo.
3) Piensan que soy un estudiante normal.
4) Piensan que soy un buen estudiante.

68. Y tú ¿cómo te consideras como estudiante?

1) Soy un mal estudiante.
2) Soy un estudiante flojo.
3) Soy un estudiante normal.
4) Soy un buen estudiante.

69. ¿En tu casa te ayudan a estudiar?

1) Nunca.
2) Casi nunca.
3) A veces.
4) Casi siempre.
5) Siempre.

70. ¿Crees que tu familia se preocupa por tus estudios?

1) Nada.
2) Poco.
3) Algo.
4) Bastante.
5) Mucho.

71. ¿Qué factor consideras más importante para el progreso de la sociedad?:

1) La Moral
2) La Política
3) La Religión
4) La Ciencia
5) El Arte

72. En el mundo de hoy, los conflictos son resueltos:

1) Mucho más por la agresión que por el diálogo
2) Más por la agresión que por el diálogo
3) Igual por la agresión que por el diálogo
4) Menos por la agresión que por el diálogo
5) Muchos menos por la agresión que por el diálogo

73. Indica tu opinión sobre la importancia de la escuela para la educación en la tolerancia, la convivencia y los valores de los alumnos

1) Nada importante
2) Poco importante
3) Algo importante
4) Bastante importante
5) Muy importante

74. Señala el grado de influencia de tus profesores en los valores que hoy tienes

1) Ninguna influencia
2) Poca influencia
3) Alguna influencia
4) Bastante influencia
5) Mucha influencia

75. Señala el grado de influencia de tus padres en los valores que hoy tienes

1) Ninguna influencia
2) Poca influencia
3) Alguna influencia
4) Bastante influencia
5) Mucha influencia

76. Señala el grado de influencia de tus amigos en los valores que hoy tienes

1) Ninguna influencia
2) Poca influencia
3) Alguna influencia
4) Bastante influencia
5) Mucha influencia

77. Señala el grado de confianza que tienes en tu familia

1) Ninguna
2) Poca
3) Algo
4) Bastante
5) Mucha

78. Señala el grado de confianza que tienes en la escuela:

1) Ninguna
2) Poca
3) Algo
4) Bastante
5) Mucha

79. La escuela es un lugar en donde me enseñan, en relación con los problemas entre las personas y sobre cómo enfrentarlos:

1) Casi nada
2) Pocas cosas
3) Algunas cosas
4) Bastantes cosas
5) Muchas cosas

80. Para mi desarrollo personal y social, la escuela es:

1) Nada importante
2) Poco importante
3) Algo importante
4) Bastante importante
5) Muy importante

81. Me gustaría ser principalmente en el futuro una:

1) Persona famosa
2) Persona con grandes conocimientos
3) Persona justa
4) Persona querida
5) Persona feliz

82. Mi mayor defecto es que:

1) Me esfuerzo poco
2) Soy poco responsable
3) Soy poco sociable
4) Soy poco solidario
5) Soy violento

83. Considero que la principal virtud que habría que enseñar en la escuela sería:

1) Generosidad
2) Honestidad
3) Sacrificio
4) Lealtad
5) Humildad

84. ¿Qué virtud consideras más importante para la sociedad?

1) Tolerancia
2) Justicia
3) Competencia profesional
4) Responsabilidad
5) Sentido del deber

85. Señala la alternativa que se corresponda a lo más importante para tu vida:

1) Que me quieran
2) Ser respetado
3) Ser tratado de forma justa
4) Creer que la vida merece la pena ser vivida
5) Ser valorado

86. Escoge la alternativa que se corresponda con la peor cosa en la vida:

1) Ser marginado
2) Ser tratado con injusticia
3) Ser despreciado
4) Ser maltratado
5) Estar solo

87. Selecciona el obstáculo más importante para alcanzar una vida que merece la pena ser vivida:

1) Soledad
2) Violencia
3) Mala preparación profesional
4) Marginación
5) Racismo

88. Señala el grado de influencia de los medios de comunicación (TV, prensa, Internet, ...) en los valores que hoy tienes:

1) Ninguna influencia
2) Poca influencia
3) Alguna influencia
4) Bastante influencia
5) Mucha influencia

Por último, te pedimos que contestes a estas preguntas sobre tu familia y tu casa.

89. ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu padre?

1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
2) Bachillerato, Formación profesional o equivalente terminado
3) Carrera universitaria terminada

90. Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu padre:

1) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...)
2) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
3) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller.
4) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas.
5) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros.

91. ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu madre?

1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
2) Bachillerato, Formación profesional o equivalente terminado
3) Carrera universitaria terminada

92. Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu madre:

1) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...)
2) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
3) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller.
4) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas.
5) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros.

93. ¿Cuántos cuartos de baño y aseos tiene tu casa?

1) Uno
2) Dos
3) Tres o más
4) Ninguno

94. ¿Tiene coche tu familia?

1) No
2) Sí, uno
3) Sí, dos o más

95. ¿Tenéis ordenador en tu casa?

1) SI
2) NO

96. ¿Cuántos libros hay en tu casa además de los que tienes para el colegio?

1) Menos de 50
2) Entre 50 y 100
3) Entre 100 y 500
4) Más de 500

97. ¿Con qué frecuencia se compra el periódico en tu casa?

1) Nunca o casi nunca
2) Los fines de semana
3) Todos o casi todos los días

ANEXO II

COMUNALIDADES Y UNICIDADES
ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Comunalidades y unicidades análisis factorial exploratorio

Ítems	Comunalidad		Unicidad
	Inicial	Extracción	
16	0.225	0.239	0.761
17	0.262	0.286	0.714
18	0.257	0.279	0.721
19	0.202	0.239	0.761
20	0.318	0.336	0.664
21	0.25	0.27	0.73
22	0.24	0.268	0.732
23	0.251	0.305	0.695
26	0.193	0.218	0.782
27	0.291	0.323	0.677
28	0.205	0.236	0.764
29	0.193	0.223	0.777
30	0.286	0.341	0.659
31	0.337	0.362	0.638
32	0.164	0.177	0.823
33	0.348	0.486	0.514
34	0.334	0.382	0.618
35	0.346	0.444	0.556
36	0.354	0.429	0.571
37	0.214	0.244	0.756
40	0.375	0.525	0.475
41	0.399	0.449	0.551
42	0.302	0.365	0.635
43	0.441	0.583	0.417
44	0.382	0.478	0.522
47	0.357	0.48	0.52
48	0.372	0.479	0.521
49	0.366	0.483	0.517
50	0.333	0.415	0.585
51	0.364	0.494	0.506
52	0.313	0.421	0.579
53	0.323	0.412	0.588
54	0.299	0.41	0.59

ANEXO III

MATRIZ DIRECTA Y ROTADA
ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Matriz directa y rotada

Ítem	Matriz directa de los factores							Matriz rotada de los factores						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
16	-.33	.36						.45						
17	-.34	.38						.55						
18	-.35	.39						.51						
19	-.30	.34						.51						
20	-.34	.47						.57						
21	-.36	.36						.51						
22	-.34	.38						.49						
23	-.32	.43						.59						
26	-.32							.40		-.31				
27	-.41	.39						.52						
28		.39						.52						
29		.40						.49						
30	-.36	.41						.42						
31	-.36	.47						.56						
32		.33						.44						
33	.41		.51							.72				
34	.44		.33							.56				
35	.42		.46							.69				
36	.48		.36							.58				
37	.40									.41				
38	.51						.32							**.66**
39	.49													**.54**
40	.51				-.44								.67	
41	.54				-.34				.34				.41	
42	.46												.51	
43	.58								.56				.37	
44	.55								.62					
45	.54	.34												**.70**
46	.53	.34												**.72**
47	.50			.38							.71			
48	.54			.37							.62			
49	.53										.64			
50	.53										.52			
51	.52											.69		
52	.47											.52		
53	.49											.53		
54	.46											.59		

ANEXO IV

VARIANZA TOTAL EXPLICADA
ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Varianza total explicada

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
Factores	Total	% Varianza	% Acumulado	Total	% Varianza	% Acumulado	Total
1	6.799	20.604	20.604	6.191	18.761	18.761	4.563
2	3.415	10.348	30.952	2.763	8.372	27.133	3.434
3	1.799	5.451	36.403	1.225	3.711	30.844	3.927
4	1.413	4.281	40.684	.874	2.647	33.491	3.663
5	1.221	3.701	44.385	.628	1.904	35.395	4.150
6	1.017	3.083	47.468	.399	1.210	36.605	.858
7	.954	2.890	50.358				
8	.898	2.720	53.078				
9	.864	2.617	55.695				
10	.816	2.472	58.166				
11	.790	2.392	60.559				
12	.774	2.345	62.904				
13	.737	2.234	65.138				
14	.721	2.184	67.322				
15	.710	2.151	69.473				
16	.687	2.082	71.555				
17	.663	2.010	73.565				
18	.657	1.992	75.557				
19	.639	1.935	77.493				
20	.628	1.903	79.396				
21	.609	1.846	81.242				
22	.599	1.815	83.057				
23	.587	1.779	84.836				
24	.564	1.708	86.544				
25	.554	1.677	88.222				
26	.536	1.624	89.846				
27	.533	1.616	91.461				
28	.507	1.536	92.998				
29	.503	1.524	94.521				
30	.484	1.466	95.987				
31	.471	1.426	97.413				
32	.448	1.359	98.771				
33	.405	1.229	100.000				

ANEXO V

COMPARACIONES MÚLTIPLES
ESTADÍSTICO GAMES-HOWELL

Comparaciones múltiples

Variable dependiente	País (I)	Países (J)	Diferencias de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo confianza (95%) Límite inferior	Límite superior
Valoración general de la convivencia	Argentina	México	-3.618*	0.133	.000	-3.96	-3.28
		Puerto Rico	-2.502*	0.135	.000	-2.85	-2.16
		España	-2.863*	0.123	.000	-3.18	-2.55
	México	Argentina	3.618*	0.133	.000	3.28	3.96
		Puerto Rico	1.116*	0.139	.000	0.76	1.47
		España	0.755*	0.128	.000	0.43	1.08
	Puerto Rico	Argentina	2.502*	0.135	.000	2.16	2.85
		México	-1.116*	0.139	.000	-1.47	-0.76
		España	-0.360*	0.130	.029	-.69	-0.03
	España	Argentina	2.863*	0.123	.000	2.55	3.18
		México	-0.755*	0.128	.000	-1.08	-0.43
		Puerto Rico	0.360*	0.130	.029	0.03	0.69
Normas para la convivencia	Argentina	México	-1.723*	0.067	.000	-1.90	-1.55
		Puerto Rico	-1.667*	0.068	.000	-1.84	-1.49
		España	-1.221*	0.062	.000	-1.38	-1.06
	México	Argentina	1.723*	0.067	.000	1.55	1.90
		Puerto Rico	0.056	0.070	**.854**	-0.12	0.24
		España	0.502*	0.064	.000	0.34	0.67
	Puerto Rico	Argentina	1.667*	0.068	.000	1.49	1.84
		México	-0.056	0.070	.854	-.24	0.12
		España	0.446*	0.065	.000	0.28	0.61
	España	Argentina	1.221*	0.062	.000	1.06	1.38
		México	-0.502*	0.064	.000	-0.67	-0.34
		Puerto Rico	-0.446*	0.065	.000	-0.61	-0.28
Relaciones interpersonales	Argentina	México	-0.484*	0.034	.000	-0.57	-0.40
		Puerto Rico	-0.277*	0.034	.000	-0.36	-0.19
		España	-0.514*	0.029	.000	-0.59	-0.44
	México	Argentina	0.484*	0.034	.000	0.40	0.57
		Puerto Rico	0.207*	0.035	.000	0.12	0.30
		España	-0.030	0.031	**.772**	-0.11	0.05
	Puerto Rico	Argentina	0.277*	0.034	.000	0.19	0.36
		México	-0.207*	0.035	.000	-0.30	-0.12
		España	-0.237*	0.031	.000	-0.32	-0.16
	España	Argentina	0.514*	0.029	.000	0.44	0.59
		México	0.030	0.031	.772	-0.05	0.11
		Puerto Rico	0.237*	0.031	.000	0.16	0.32
Solución de los conflictos	Argentina	México	-1.411*	.060	.000	-1.57	-1.26
		Puerto Rico	-.559*	.060	.000	-.71	-.40
		España	-1.128*	.055	.000	-1.27	-.99
	México	Argentina	1.411*	.060	.000	1.26	1.57
		Puerto Rico	.853*	.062	.000	.69	1.01
		España	.283*	.057	.000	.14	.43
	Puerto Rico	Argentina	.559*	.060	.000	.40	.71
		México	-.853*	.062	.000	-1.01	-.69
		España	-.570*	.057	.000	-.72	-.42
	España	Argentina	1.128*	.055	.000	.99	1.27
		México	-.283*	.057	.000	-.43	-.14
		Puerto Rico	.570*	.057	.000	.42	.72

ANEXO VI

TABLAS DE CONTINGENCIAS

Variable		Países				Total
		Argentina	México	Puerto Rico	España	
Víctima de agresión verbal por parte de sus iguales						
No víctima (0)	Cantidad observada	1861	1584	1978	2863	8286
	Cantidad esperada	1794.1	1545.2	2174.0	2772.8	
	% dentro del país	38.1%	37.6%	33.4%	37.9%	36.7%
Víctima (1)	Cantidad observada	3026	2625	3944	4690	14285
	Cantidad esperada	3092.9	2663.8	3748.0	4780.2	
	% dentro del país	61.9%	62.4%	66.6%	62.1%	63.3%
	Total	4887	4209	5922	7553	22571

Estadístico	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson (gl=3)	38.053	.000

Variable		Países				Total
		Argentina	México	Puerto Rico	España	
Víctima de agresión física por parte de sus iguales						
No víctima (0)	Cantidad observada	2398	1592	2717	4244	10951
	Cantidad esperada	2371.1	2042.1	2873.2	3664.6	
	% dentro del país	49.1%	37.8%	45.9%	56.2%	
Víctima (1)	Cantidad observada	2489	2617	3205	3309	11620
	Cantidad esperada	2515.6	2166.9	3048.8	3888.4	
	% dentro del país	50.9%	62.2%	54.1%	43.8%	
	Total	4887	4209	5922	7553	22571

Estadístico	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson (gl=3)	387.779	.000

Variable		Países				Total
		Argentina	México	Puerto Rico	España	
Víctima de agresión psicológica por parte de sus iguales						
No víctima (0)	Cantidad observada	2866	2333	2572	4535	12306
	Cantidad esperada	2664.5	2294.8	3228.8	4118.0	
	% dentro del país	58.6%	55.4%	43.4%	60.0%	
Víctima (1)	Cantidad observada	2021	1876	3350	3018	10265
	Cantidad esperada	2222.5	1914.2	2693.2	3435.0	
	% dentro del país	41.4%	44.6%	56.6%	40.0%	
	Total	4887	4209	5922	7553	22571

Estadístico	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson (gl=3)	421.509	.000

		Países				Total
Variable		**Argentina**	**México**	**Puerto Rico**	**España**	
Víctima de agresión verbal por parte de profesores						
No víctima (0)	Cantidad observada	2868	2839	3394	4370	13471
	Cantidad esperada	2916.7	2512.0	3534.4	4507.8	
	% dentro del país	58.7%	67.5%	57.3%	57.8%	
Víctima (1)	Cantidad observada	2019	1370	2528	3183	9100
	Cantidad esperada	1970.3	1697.0	2387.6	3045.2	
	% dentro del país	41.3%	32.5%	42.7%	42.1%	
	Total	4887	4209	5922	7553	22571

Estadístico	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson (gl=3)	131.855	.000

		Países				
Variable		**Argentina**	**México**	**Puerto Rico**	**España**	**Total**
Víctima de agresión psicológica por parte de profesores						
No víctima (0)	Cantidad observada	2598	2938	3543	3729	12808
	Cantidad esperada	2773.1	2388.4	3360.5	4286.0	
	% dentro del país	53.2%	69.8%	59.8%	49.4%	
Víctima (1)	Cantidad observada	2289	1271	2379	3824	9763
	Cantidad esperada	2113.9	1820.6	2561.5	3267.0	
	% dentro del país	46.8%	30.2%	40.2%	50.6%	
	Total	4887	4209	5922	7553	22571

Estadístico	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson (gl=3)	508.204	.000

Variable		Países				Total
		Argentina	México	Puerto Rico	España	
Agresor verbal hacia sus iguales						
No agresor (0)	Cantidad observada	2314	2300	3171	2749	10534
	Cantidad esperada	2280.8	1964.4	2763.8	3525.0	
	% dentro del país	47.4%	54.6%	53.5%	36.4%	
Agresor (1)	Cantidad observada	2573	1909	2751	4804	12037
	Cantidad esperada	2606.2	2244.6	3158.2	4028.0	
	% dentro del país	52.6%	45.4%	46.5%	63.6%	
	Total	4887	4209	5922	7553	22571

Estadístico	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson (gl=3)	541.270	.000

Variable		Países				Total
		Argentina	México	Puerto Rico	España	
Agresor físico hacia sus iguales						
No agresor (0)	Cantidad observada	3378	2801	4115	5264	15558
	Cantidad esperada	3368.6	2901.2	4082.0	5206.2	
	% dentro del país	69.1%	66.5%	69.5%	69.7%	
Agresor (1)	Cantidad observada	1509	1408	1807	2289	7013
	Cantidad esperada	1518.4	1307.8	1840.0	2346.0	
	% dentro del país	30.9%	33.5%	30.5%	30.3%	
	Total	4887	4209	5922	7553	22571

Estadístico	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson (gl=3)	14.152	.003

Variable		Países				Total
		Argentina	México	Puerto Rico	España	
Agresor psicológico hacia sus iguales						
No agresor (0)	Cantidad observada	2414	2313	3034	3856	11617
	Cantidad esperada	2515.3	2166.3	3048.0	3887.4	
	% dentro del país	49.4%	55.0%	51.2%	51.1%	
Agresor (1)	Cantidad observada	2473	1896	2888	3697	10954
	Cantidad esperada	2371.7	2042.7	2874.0	3665.6	
	% dentro del país	50.6%	45.0%	48.8%	48.9%	
	Total	4887	4209	5922	7553	22571

Estadístico	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson (gl=3)	29.523	.000

Variable		Países				
		Argentina	**México**	**Puerto Rico**	**España**	**Total**
Agresor verbal hacia profesores						
No agresor (0)	Cantidad observada	3558	3523	4467	5541	17089
	Cantidad esperada	3700.1	3186.7	4483.7	5718.5	
	% dentro del país	72.8%	83.7%	75.4%	73.4%	
Agresor (1)	Cantidad observada	1329	686	1455	2012	5482
	Cantidad esperada	1186.9	1022.3	1438.3	1834.5	
	% dentro del país	27.2%	16.3%	24.6%	26.6%	
	Total	4887	4209	5922	7553	22571

Estadístico	**Valor**	**Sig. asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson (gl=3)	191.506	.000

Variable		Países				
		Argentina	**México**	**Puerto Rico**	**España**	**Total**
Agresor físico hacia profesores						
No agresor (0)	Cantidad observada	4093	3534	5106	6508	19241
	Cantidad esperada	4166.0	3588.0	5048.3	6438.7	
	% dentro del país	83.8%	84.0%	86.2%	86.2%	
Agresor (1)	Cantidad observada	794	675	816	1045	3330
	Cantidad esperada	721.0	621.0	873.7	1114.3	
	% dentro del país	16.2%	16.0%	13.8%	13.8%	
	Total	4887	4209	5922	7553	22571

Estadístico	**Valor**	**Sig. asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson (gl=3)	23.714	.000

Variable		Países				
		Argentina	**México**	**Puerto Rico**	**España**	**Total**
Agresor psicológico hacia profesores						
No agresor (0)	Cantidad observada	2936	2681	4059	4430	14106
	Cantidad esperada	3054.2	2630.5	3701.0	4720.3	
	% dentro del país	60.1%	63.7%	68.5%	58.7%	
Agresor (1)	Cantidad observada	1951	1528	1863	3123	8465
	Cantidad esperada	1832.8	1578.5	2221.0	2832.7	
	% dentro del país	39.9%	36.3%	31.5%	41.3%	
	Total	4887	4209	5922	7553	22571

Estadístico	**Valor**	**Sig. asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson (gl=3)	154.723	.000