

Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña
Facultad de Ciencias de la Salud
Residencia de Medicina Familiar



INCIDENCIA DE VIOLENCIA ESCOLAR EN LOS ALUMNOS DE LA
ESCUELA PRIMARIA REPÚBLICA DE HAITÍ
MAYO-JUNIO 2013

Tesis de pos-grado para optar por el título de especialista en:
MEDICINA FAMILIAR Y COMUNITARIA

Sustentante

Dra. Elizabeth De La Cruz Gómez

Asesores

Dra. Lucinda Mercedes Llauger (Clínica)

Rubén Darío Pimentel (Metodológico)

Distrito Nacional (DN.): 2014

CONTENIDO

Agradecimientos	
Dedicatorias	
Resumen	
Abstract	
I. Introducción.	9
I.1. Antecedentes.	10
I.1.2. Justificación.	11
II. Planteamiento del problema.	12
III. Objetivos	13
III.1. Generales.	13
III.2. Específicos.	13
IV. Marco teórico	14
IV.1. La escuela.	14
IV.2. La educación como derecho fundamental.	15
IV.3. Las problemáticas escolares.	16
IV.4. La violencia.	17
IV.5. Violencia y victimización escolar.	19
IV.6. Violencia escolar.	30
IV.7. Teorías sobre el origen de la violencia.	21
IV.8. Violencia entre compañeros.	27
IV.9. Incidencia.	29
IV.10. Dónde se produce la violencia.	32
IV.11. Características de los agresores.	33
IV.12. Características de las víctimas.	35
IV.13. Consecuencias derivadas de la violencia.	36
IV.14. Factores de riesgo y protección.	37
IV.15. Factores individuales.	38
IV.16. Autoestima y violencia.	39
IV.17. Depresión, estrés y violencia.	40
IV.18. Factores familiares.	40
IV.19. Factores escolares.	42
IV.20. Factores sociales.	45

V. Hipótesis.	48
VI. Operacionalización de variables.	49
VII .Material y métodos	
VII.1. Tipo de estudio.	50
VII.2. Demarcación geográfica.	50
VII.3. Universo.	50
VII.4. Muestra.	50
VII.5.1. Criterios de inclusión.	50
VII.5.2. Criterios de exclusión.	50
VII.6. Instrumento de recolección de datos	50
VII.7. Procedimiento.	51
VII.8. Tabulación y análisis	51
VII.9. Principios éticos.	51
VIII. Resultados.	52
IX. Discusión	71
X. Conclusiones.	74
XI. Recomendaciones.	75
XII. Referencias.	76
XIII. Anexos	
XIII.1. Cronograma.	
XIII.2. Formulario de recolección de datos.	
XIII.3. Costos y recursos.	
XIII.4. Evaluación.	

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por que sin tu ayuda no hubiese sido posible realizar este proyecto en toda mi carrera, tú eres quien da la vida, el creador de todo lo que existe y que nos brinda una luz en medio de la oscuridad. Si hoy estoy dedicando esta Tesis es porque tu amor me ha acompañado en todo el trayecto de la vida y eres el primero a quien debo entregarle todo el honor.

A la Escuela República de Haití

Por permitirme obtener las informaciones requeridas y oportunas para que esta investigación hoy sea una realidad.

A mis profesores

Gracias por su tiempo, orientación y dedicación para guiarme hacia un final exitoso.

A mi asesora clínica Dra. Lucinda Mercedes Llauger

Gracias por el empeño, el tiempo y la dedicación que me brindo durante toda esta jornada, a pesar de todos los obstáculos y restricciones que enfrentamos, enseñándonos como maestro que el ejemplo vale más que las palabras.

A mi asesor metodológico Rubén Darío Pimentel

Por brindarme su apoyo incondicional, dedicando parte de su valioso tiempo para ayudarme a culminar este proyecto que no hubiese sido posible sin su ayuda. Que Dios todo poderoso la colme de bendiciones.

La sustentante

DEDICATORIA

A Dios

Por haberme ayudado a continuar día tras día y ser mi fiel confidente.

A mi madre Ana Mercedes Gómez

Por estar conmigo en las buenas y en las malas, me has acompañado en todo momento, eres la persona que más quiero en mi vida. Gracias.

A mi padre Rafael de La Cruz

Porque el fue un gran apoyo para llegar hasta aquí, siempre te llevaré en mi corazón. Gracias.

A mi esposo Leoncio Reyes.

Por acompañarme siempre, ser un gran apoyo empujándome a continuar en los momentos difíciles. Gracias.

A mis hermanos Alejandro, Trinidad, Carmelo y Rafael

Porque ellos han estado siempre a mi lado y por brindarme se apoyo.

A mi amiga Natividad

Eres una persona especial en mi vida, gracias por que siempre está conmigo.

A mis compañeros de residencia

Por haber compartido juntos alegrías, tristezas, desencantos y sobre todo buenos momentos, hemos estado juntos durante cuatro años y los considero mis hermanos, a pesar de tener personalidades diferentes todos son parte importante en mi vida. Gracias.

Dra. Elizabeth De La Cruz Gómez

RESUMEN

Se realizó un estudio descriptivo, prospectivo y transversal con el objetivo de determinar la incidencia de violencia escolar en los alumnos de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013. El universo estuvo constituido por 660 alumnos y la muestra fue de 96 alumnos escogidos a conveniencia, no intencional. Se reporta una incidencia de 36.5 por ciento, el 57.1 por ciento estaba comprendido entre 8-9 años de edad, de los cuales, 25.7 por ciento correspondió al sexo masculino, un 71.4 por ciento de tienen 3 y más hermanos, el 74.3 por ciento señaló sentirse bien en su casa, un 22.9 por ciento de las casas se llevan a cabo discusiones, el 85.7 por ciento señaló que los profesores los tratan bien, el 60 por ciento dijo que se llevan bien con sus compañeros, un 42.8 por ciento señaló que pocas veces se sienten solo en el recreo porque su amigo no quieren estar con él, el 62.9 por ciento dijo que sus compañeros los han maltratados, el 54.3 por ciento dijo que son maltratados en el hogar o en la escuela, un 37.1 por ciento de los alumnos dijeron que eran maltratados por que son más débiles, el 28.6 por ciento dijo que era maltratado en el patio de la escuela, un 25.7 por ciento señaló que hablaban con otras persona cuando un compañero era maltratado, el 57.1 por ciento dijo que nunca serían capaz de maltratar a un compañero, el 57.1 por ciento de los alumnos dijeron no tener razones para maltratar a sus compañeros, un 71.4 por ciento señaló que le parece mal que un compañero maltrate a otro compañero, el 62.9 por ciento señaló que un compañero maltrata a otro porque son más fuertes, el 48.6 por ciento señaló que avisan a alguien cuando un compañero maltrata a otro compañero y un 65.7 por ciento de los alumnos señalaron que el problema de la violencia en la escuela tiene solución.

Palabras claves: Alumnos, violencia escolar, escuela primaria.

ABSTRACT

It was descriptive, prospective, cross sectional study was conducted to determine the incidence of school violence on students in the Republic of Haiti Elementary School during the May- June 2013. The universe consisted of 660 students and the sample was 96 students chosen to convenience, not intentional. An incidence of 36.5 percent is reported, 57.1 percent were between 8-9 years of age , of which , 25.7 per cent corresponded to the masculine sex, 71.4 percent have 3 or more siblings, 74.3 percent noted feeling good at home, 22.9 percent of households were conducted discussions, 85.7 percent said that teachers the will treat you well , 60 percent said they get along with their peers, 42.8 percent reported rarely feel alone at recess because her friend does not want to be with him, 62.9 percent said that their companions will have been abused, 54.3 percent said they are mistreated at home or at school, 37.1 percent students said they were mistreated because they are weaker, 28.6 percent said it was abused in the school yard, 25.7 percent said they spoke with other people when a colleague was abused, 57.1 percent said that never be able to mistreat a partner, 57.1 percent of the students said they had no reason to mistreat their peers, 71.4 percent said that it seems wrong for a partner mistreats another partner, 62.9 percent said a abusive partner to another because they are whips, 48.6 percent said they notified someone mistreats one partner to another partner and 65.7 percent of students said that the problem of violence in schools has a solution.

Key words: students, school violence, elementary school.

I. INTRODUCCIÓN

La violencia, ha estado presente en todas las etapas de la vida en comunidad, sin embargo, en los últimos años ésta ha comenzado a manifestarse de una manera más visible, hecho que ha generado que sea analizada desde el campo multidisciplinario para entender sus causas, consecuencias e implicaciones tanto a nivel general como individual. Sus distintas manifestaciones trastocan todos los ámbitos del individuo, incluyendo aquellos que enmarcan su cotidianidad y rutina diaria; es decir, escuela, trabajo, familia y comunidad, además se le suma que las consecuencias que se presentan en cada persona son diferentes en cuanto a impacto y repercusiones, sobre todo, cuando existen condiciones y situaciones de vida que generan mayor vulnerabilidad, tal es el caso de la infancia.¹

Las expresiones de violencia dirigida a niños y jóvenes, pueden dar origen a la comisión de delitos y conductas antisociales como acoso escolar (bullying), explotación sexual infantil, delitos relacionados con el uso de internet, entre otros y por ende, perturbar sus ambientes de desarrollo como lo son la familia, la escuela y la comunidad convirtiéndolos en sitios en donde se pueden originar riñas, conflictos y enfrentamientos.²

El abordar temas en torno a la violencia escolar, sus manifestaciones, consecuencias y la forma en la que ésta se relaciona con otras conductas de riesgo, otros delitos, se vuelve necesario para poder desarrollar y ejecutar acciones que construyan y/o fortalezcan los factores y ambientes de protección para finalmente llegar a la integración de comunidades seguras, libres de violencia y capaces de proveer y fomentar formas de convivencias apegadas a la cultura de la legalidad.³

Por lo anterior, resulta oportuno elaborar estudios y documentos que permitan analizar y discutir el tema para dar propuestas para su tratamiento y así construir y fortalecer, en todos los ámbitos y niveles de gobierno, programas que ayuden a disminuir estos tipos de violencia, utilizando como eje fundamental la participación de la sociedad a través de acciones concretas que resalten en todo momento, la cultura de la prevención social del delito.

1.1. Antecedentes

El estudio llevado a cabo por Martín, Rodríguez y Marchesi para el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, se realizó través de un cuestionario dirigido a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra final estuvo compuesta por 11034 estudiantes pertenecientes a 90 centros de las Comunidades Autónomas de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Galicia, La Rioja y Valencia. Los resultados muestran que los insultos y críticas son las formas más habituales en que se manifiesta el *bullying*, tanto desde el punto de vista de las víctimas (49.4%) como de los agresores (43.6%), mientras que lo menos frecuente es la agresión física según las víctimas (12.4%) y el chantaje y las amenazas según los agresores (8.7%). En cuanto a las agresiones de los docentes hacia los alumnos y alumnas, lo más frecuente en opinión del alumnado es que el profesorado tenga manía y ridiculice a los estudiantes, que representan el 50.3 por ciento y 38 por ciento de este tipo de agresiones, respectivamente. Respecto a las agresiones de los alumnos hacia los profesores y el centro, lo más habitual es la interrupción en el aula, con una frecuencia superior al 24%, mientras que robar o romper material del centro (6.7%) y las agresiones físicas (2.3%) son comportamientos muy poco comunes.⁴

Cisneros realizó un estudio descriptivo con el objetivo de analizar el nivel de violencia escolar utilizando el cuestionario AVE - Acoso y Violencia Escolar (Piñuel y Oñate), en el estudio participaron 24,990 alumnos de 2º de Educación Primaria a 1º de Bachillerato. De los resultados de este informe, cabe destacar que la tasa de acoso escolar se sitúa en torno a un 23.3 por ciento y, dentro de este, más del 25 por ciento de los alumnos y alumnas refieren sufrirlo desde hace un curso o más. Otro dato curioso es que casi un diez por ciento de estos estudiantes declaran sufrir acoso por parte de otras personas que no son alumnos o alumnas de otras o de su propia clase, ni profesorado. Los autores concluyen que las modalidades de acoso y violencia escolar más frecuentemente sufrida por las víctimas son el bloqueo y el hostigamiento, con un 29.3 y 20.9 por ciento respectivamente), mientras que otras consideradas más graves como las agresiones y amenazas se dan entre un 13 y un 9 por ciento.⁵

1.2. Justificación

En los inicios del siglo XXI, la violencia, en sus más diversas manifestaciones se han convertido en un grave problema de nuestro tiempo, instalándose en todas las instituciones sociales y en los individuos que la integran. El interés por realizar este trabajo de investigación surgió al vislumbrar que el tema de la violencia escolar se ha instalado en la dinámica de las instituciones educativas, trascendiendo hechos aislados. Se trata de un fenómeno generalizado: la violencia es un mal social que pasa por las familias, las escuelas y quienes nos gobiernan. A esta situación no escapa la realidad psico-social de la Escuela Primaria República de Haití.

En las escuelas se han multiplicado los episodios de violencia, sumando uno más, y de real gravedad, a los múltiples problemas que ya afectan al Sistema Educativo Argentino. Así, la violencia se ha convertido en un problema para maestros y profesores que encuentran serias dificultades para generar respuestas ante esta problemática.

Las instituciones educativas también se ven profundamente afectadas ya que en ellas los jóvenes expresan la crisis de la sociedad adoptando actitudes violentas consigo mismos, con los otros y con el ámbito escolar y social que los rodea: los más fuertes tanto física como psicológicamente expresan violentamente su poder sobre los más débiles e indefensos.

De ahí que se ha de realizar el presente estudio con el objetivo de determinar la incidencia de violencia escolar en una población de niños inscrito en una escuela primaria del Distrito Nacional, lo que permitirá orientarlos sobre la prevención, asimismo servirá para actualizar datos estadísticos que contribuyan a la toma de decisiones por parte de los organismos correspondientes.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El clima de convivencia es uno de los factores que más afectan a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. Las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa favorecen tanto el aprendizaje por parte del alumnado como un desarrollo personal y social ajustado. La convivencia, la interacción con los demás, puede dar lugar a conflictos, a discrepancias, que son naturales e inherentes a la propia actividad humana; el problema surge cuando no se es capaz de resolver adecuadamente esas discrepancias y derivan en violencia. Son muchas las posibles manifestaciones de la violencia en el contexto educativo.⁶

Entre ellas, destacan la violencia física, bien directa bien indirecta, en la que existe algún tipo de contacto material para producir el daño; la violencia verbal, en la que el daño se causa mediante la palabra; la exclusión social, actos de discriminación y de rechazo, por motivos diversos; la disrupción en el aula, comportamientos con los que el alumnado dificulta el normal desarrollo de la clase; y la violencia a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), que incluye comportamientos violentos a través de medios electrónicos, principalmente el teléfono móvil e Internet.

En los últimos años, se están produciendo importantes cambios sociales, en las formas de interacción y de comportamiento, que se reflejan en el aula y que en ocasiones afectan a ese clima de convivencia. Estos cambios suponen todo un reto para la comunidad educativa, que trata de encontrar pautas y medidas para el manejo eficaz de estas situaciones, así como de los posibles incidentes de carácter violento que de ellas se puedan derivar.⁷

Ahora bien, cualquier propuesta de actuación ha de partir de un análisis previo y riguroso de la realidad. En este sentido, resulta de especial interés conocer cuáles son los tipos de violencia más habituales en los centros educativos, así como los niveles educativos en los que más ocurren y el tipo de alumnado más implicado.

Partiendo de estos informes se hace la siguiente pregunta

¿Cuál es la incidencia de violencia escolar en los alumnos de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013?

III. OBJETIVOS

III.1. General

1. Determinar la incidencia de violencia escolar en los alumnos de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013

III.2. Específicos

Determinar el sexo y la edad de los niños.

Identificar el curso que están los alumnos.

Identificar la convivencia familiar.

Establecer la convivencia escolar de los niños en estudio.

Describir tipos de violencia escolar predominantes que se observan en las aulas de tercer y cuarto grado de educación primaria.

Identificar los principales móviles que dan lugar a actos violentos en las aulas de tercer y cuarto grado.

Describir el comportamiento de los/as niños/as violentos/as.

Establecer la percepción de los/as niños/as en general sobre la violencia en las aulas de tercer y cuarto grado.

IV. MARCO TEÓRICO

IV.1. La escuela

La escuela tiene una función imprescindible en la socialización de los jóvenes, uno de los sociólogos más importantes de la educación señaló hace más de cien años el valor primordial del sistema educativo en la conformación de un orden moral y político en la sociedad, Durkheim, enfatizó que la escuela actúa como un microcosmos que promueve conductas políticas; por tanto el escenario físico donde la educación se realiza es fundamental.⁸

Las primeras escuelas físicas fueron escenarios ocupados por maestros y discípulos si el maestro se trasladaba de lugar, lo mismo sucedía con la escuela; por tanto en sus primeras acepciones, la escuela no era un lugar o una construcción, sino un grupo de personas. El primer significado de la palabra escuela y su asociación con maestros notables persistió durante siglos.

Las escuelas como escenarios estáticos y permanentes se establecieron hasta la Edad Media, para el Renacimiento los maestros y la actividad docente empezó a concentrarse en sitios fijos por factores adicionales, además comenzaron su separación del control eclesiástico. Fue hasta la segunda mitad del siglo XIX, que los edificios escolares comenzaron a crecer en tamaño, las escuelas que previamente constaban de un solo salón de clases, se transformaron en escuelas con múltiples salones con diversos espacios recreativos.

La escuela, es hoy en día, un local de aprendizaje y socialización que funciona para la integración en la sociedad, también puede crear condiciones para que las personas tengan una vida mejor, sin embargo, la escuela de hoy, no es, en muchos casos un espacio democrático e igualitario, tal como ha sido concebido por la sociedad.⁹

En esta época de globalización, la escuela posee un papel esencial en la formación de los individuos en la sociedad. El acceso a la educación significa' según Delors, la posibilidad de un desarrollo humano más armónico, una forma de retener determinados niveles de pobreza, de combatir las exclusiones y de entender procesos y mecanismos de incompreensión, racismo, homofobia y opresión.

Además, la escuela es crucial para el desarrollo de la autonomía, de la capacidad crítica, de la búsqueda de la emancipación, así como en la formación de la identidad. Considerando todas estas características que presupone la educación, hace que todos los gobiernos la consideren obligatoria hasta determinados niveles, es por tanto, que se considera un derecho fundamental, cuestión que se aborda a continuación.

IV.2. La educación como derecho fundamental

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a través, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.¹⁰

La educación, además de considerarse un derecho fundamental para los seres humanos, persigue objetivos importantes, por tanto, la calidad con la que la educación se brinde, garantiza que los objetivos para la que fue creada se cumplan. La calidad de la educación. La educación en general y los centros educativos en particular, deben cambiar y el camino se dirige inequívocamente a la calidad.

La preocupación por los resultados de la educación tiene su origen en el informe Coleman, el cual se elaboró con la intención de establecer la relación entre la cantidad de recursos destinados a la educación y los rendimientos obtenidos en los escolares; las conclusiones obtenidas fueron las siguientes: los centros escolares tienen poca influencia para reducir las diferencias producidas por la clase social y la inteligencia; la educación recibida impacta poco al futuro profesional de los alumnos; la familia es factor clave y los programas y reformas, no modifican significativamente la desigualdad educativa, dichos resultados surgieron en los setentas, sacudiendo a los sistemas educativos. Como consecuencia del mencionado informe, surgieron dos propuestas para la mejora de los centros educativos: las escuelas eficaces y la calidad de los centros.¹¹

La calidad en los centros, se define como el sentido dinámico, la autoevaluación interna, la misión, expectativas, clientes, cambios, la forma de liderazgo horizontal, la responsabilidad de las personas de su proceso compartido y la incorporación al equipo. Dándole igual importancia a los resultados que a los procesos. La calidad en las escuelas es una propiedad de los centros educativos, cuando operan de acuerdo a principios que toman en consideración la complejidad, los cuales contemplan tres niveles de realidad, el nivel de los alumnos, de los maestros-y el de los equipos directivos, los cuáles comparten una realidad común, pero no la misma.

La calidad se ha convertido en una de las prioridades del pensamiento pedagógico, por tanto, día a día, exige la máxima eficacia y eficiencia en los sistemas educativos. Una escuela será equitativa sí es eficaz, sí por su buen funcionamiento es capaz de disminuir las diferencias socioeconómicas y socioculturales y así, procurar que la calidad llegue a todos.

Aunque la calidad es un tema importante y busca eliminar determinados problemas en la educación, es necesario señalar, que la complejidad de la misma al enfocarse a la naturaleza humana, es grande, por tanto hay diversas problemáticas que surgen en la cotidianeidad escolar.

IV.3. Las problemáticas escolares

Aun cuando la violencia entre escolares se ha descrito como el fenómeno más frecuente y mejor estudiado de todas las formas en que aparece en la institución escolar, no es el único. Pareciera que, como sociedad, esperamos que en la escuela no haya problemas: ni violencia, ni adicciones, ni embarazos, menos descubrimiento de maltrato a los estudiantes.¹²

Existen diversas problemáticas por parte del estudiante, las cuales incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, escasas habilidades sociales, problemas emocionales y de la conducta, de educación sexual, de índole socioeconómica, entre otros. También hay situaciones problemáticas que se refieren a aquellas características y ras bajas expectativas de rendimiento, la inhabilidad para modificar el currículo, la falta de recursos y la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas la estructura el clima organizacional y los valores del sistema escolar.

Otras problemáticas importantes son el ausentismo escolar y el abandono escolar antes de la finalización de la enseñanza obligatoria- Ambas problemáticas, tienen entre sus orígenes diversos aspectos, tales como: la organización y funcionamiento del centro, clima escolar y relaciones, políticas y procedimientos de la escuela con respecto a la asistencia a clases, estructura organizativa y curriculum escolar.

El problema de la indisciplina en la escuela del nivel básico forma parte de un campo recién creado, cuando se iniciaron los trabajos de investigación en el área estuvieron dispersos en otros campos del conocimiento en décadas anteriores. Dada la importancia que ha cobrado, tanto nacional como internacionalmente, la reflexión sobre los procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela, se plantea la necesidad de impulsar la investigación sobre este ámbito fundamental del trabajo escolar.

La violencia, más que considerarse una incapacidad de los centros educativos y de los que laboran en ella para prevenirla y atenderla, envuelve a la educación, impide el logro de finalidades educativas fundamentales como la formación moral y ciudadana de los estudiantes. Lejos de ser responsable de la violencia en la sociedad, la educación es objeto de la violencia y está atrapada en ella.

IV.4. La violencia

La violencia ocurre en las escuelas, en las calles, en el lugar de trabajo y en las Prisiones. Los niños sufren violencia en el hogar por parte de sus familias y de otros niños y niñas, sin embargo, la mayoría no suele dejar marcas visibles, a pesar de esto, es uno de los problemas más graves que afectan hoy en día a la infancia.¹³

A partir de la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en Ginebra en el año 1996, la violencia comienza a considerarse como uno de los principales problemas de la salud pública en todo el mundo. El Informe Mundial sobre la violencia y la Salud (organización Mundial de la Salud señala a la violencia como responsable de las causas de muerte en personas de 15 y 44 años, haciendo de la violencia un fenómeno sumamente complejo en el cual interactúan múltiples factores.

El primer problema con la violencia es reconocerla y el segundo, es aceptar su presencia como parte de este mundo, del entorno y del ser humano mismo. El problema ético que plantea la violencia no es la utilización de la misma, el problema de la entrada en la violencia, está en salir de la misma. Es decir, se vive en una condición violenta de la que nadie escapa ni de la que nadie es por completo extraño.

Esto, lógicamente, implica que la suposición de que alguien actualmente se encuentra ajeno a tal situación o que nunca ha experimentado y/o ejercido alguna forma de violencia puede ser claramente cuestionada, aspecto que enfatiza. La violencia en los centros educativos ha adquirido, desde los años setenta, una magnitud apreciable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. En República Dominicana, aunque la situación no es tan alarmante como en otros países, la violencia en las instituciones educativas es una situación preocupante para la sociedad en general.

Abramovay y Rua, señalan que tratar la violencia en la escuela significa poder hacer una intersección de elementos. Se trata de un fenómeno de nuevo orden y no simplemente la suma de los objetos escuela y violencia; es algo más complejo, lo cual implica prácticas sociales incluyentes, evitando reducciones extensivas. La violencia en la escuela implica una violación a los derechos de niños y adolescentes, por lo tanto es un tema prioritario en la agenda sociopolítica y se considera como área prioritaria a nivel sanitario y educativo.¹⁴

La violencia escolar es una realidad incuestionable que por su complejidad, adquiere múltiples formas y direcciones: de autoridades a alumnos y maestros, de maestros a alumnos y de alumnos a alumnos. Cuando las víctimas son los educandos, en ocasiones la violencia es subestimada o permanece sin ser traída como un objeto de atención.

Si bien las escuelas no están llenas de violencia el fenómeno existe y se presenta en varias formas y con diversa intensidad; sin embargo, de una u otra manera afecta a todos los miembros de la comunidad educativa, pues cuando surge se deteriora todo el sistema

IV.5. Violencia y victimización escolar

En los últimos años se viene constatando en la sociedad española un problema detectado ya anteriormente en otros países, que está preocupando a las autoridades administrativas y educativas por sus implicaciones y consecuencias en el sistema educativo en general.¹⁵

Se trata de la violencia escolar, un problema que desde los años setenta ha adquirido una magnitud considerable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. Si bien es cierto que en nuestro país su incidencia es menor, ya se están empezando a observar determinados comportamientos en escuelas e institutos cada vez más preocupantes. Inicialmente, la violencia escolar asumía la forma de actos vandálicos leves, como la rotura de cristales o las pintadas en paredes; sin embargo, los estudios actuales vienen a confirmar que esta problemática tiende hacia patrones de conducta más graves relacionados con la violencia física y verbal hacia profesores y compañeros.

La violencia escolar, por tanto, es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores.

Más específicamente, algunos investigadores destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela, desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias-, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina.¹⁶

Debido a su importancia creciente en nuestro contexto, dedicamos el presente capítulo a analizar la violencia escolar y el acoso entre escolares -conocido internacionalmente como bullying, describir las características de los agresores o bullies y sus víctimas, y examinar las principales teorías y factores explicativos de esta problemática social.

IV.6. Violencia escolar

El término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios. La distinción entre la violencia y la agresión se encuentra, como algunos autores apuntan, en que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura. No obstante, en la revisión de los trabajos publicados en los últimos años sobre el comportamiento agresivo/violento, observamos que autores de prestigio utilizan indistintamente ambos términos.¹⁷

En la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental (violencia hostil directa para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios).

Más detalladamente y siguiendo a Anderson y Bushman, la violencia hostil hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la violencia instrumental se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa.

Otras clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento hacen una distinción doble y diferencian entre varias formas de violencia (por ejemplo, directa, física o manifiesta versus indirecta, verbal o relacional), y entre varias funciones de la violencia (reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental).

La conducta violenta en la escuela es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento, aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos, es decir, en escenarios donde permanecen juntos varias horas al día y durante varios años. Por tanto, un alumno violento/agresivo en la escuela es aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales.¹⁸

Las cuales rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás, que implican agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones, como por ejemplo:

1. Conseguir o mantener un estatus social elevado; algunos líderes de grupo son precisamente aquellos adolescentes que más destacan por sus conductas violentas.

2. Obtener poder y dominación frente a otros compañeros.

3. Ejercer de justicieros imponiendo sus propias leyes y normas sociales frente a las ya existentes y que consideran inaceptables o injustas.

4. Desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos y que ellos interpretan como opresores.

5. Experimentar conductas nuevas y de riesgo, para lo que seleccionan ambientes donde se brindan oportunidades para ejercer comportamientos violentos.¹⁹

No obstante, antes de adentrarnos en analizar las particularidades del comportamiento violento en el contexto escolar y examinar en profundidad los diversos factores que pueden estar incidiendo en su desarrollo, creemos conveniente exponer brevemente las principales teorías explicativas de la conducta agresiva y violenta en general, puesto que ellas nos guiarán en la mejor comprensión del tema que nos ocupa.

IV.7. Teorías sobre el origen de la violencia

Las teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta agresiva/violenta en el ser humano, pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente en la escuela. Por ello, en este apartado del capítulo vamos a hacer un repaso de los principales acercamientos teóricos que analizan las causas de la conducta violenta, partiendo de la base de que todos ellos pueden agruparse en dos grandes líneas teóricas: las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales.²⁰

Las teorías activas o innatistas consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato de la persona, elemental para su proceso de adaptación; desde esta perspectiva se considera que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables.

Por el contrario, las teorías reactivas o ambientales resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano.

Teorías activas o innatistas

Las teorías activas o innatistas principales son, como ya se ha visto con anterioridad: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal-activación. En este apartado vamos a explicar cada una de ellas brevemente, y al final presentamos una tabla resumen.²¹

Teoría genética

Esta teoría sostiene que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes patológicos orgánicos (por ejemplo, la anomalía del cromosoma XYY) o de procesos bioquímicos y hormonales (por ejemplo, altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en nuestro organismo. Enfatiza la importancia de la predisposición genética y los aspectos hereditarios en el desarrollo de la conducta violenta y agresiva.

Teoría etiológica

Esta perspectiva surge del intento de extrapolar las causas del comportamiento animal a la conducta humana. Considera que la agresión es una reacción innata que se basa en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie. La finalidad de la agresión es la supervivencia de la persona y de la propia especie.

Teoría psicoanalítica

Sostiene que la agresividad es un componente instintivo básico que surge como reacción ante el bloqueo de la libido, es decir, ante el bloqueo o impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. Si la persona es capaz de liberar la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, pero si no es capaz de liberarla, surgirá la agresión. Desde esta perspectiva, la agresión es, por tanto, el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que la persona es incapaz de exteriorizar.

Teoría de la personalidad

Fundamenta el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la ausencia de autocontrol y la impulsividad o la existencia de déficits cognitivos. Desde esta perspectiva se considera que los factores de personalidad determinan o, en algunos casos, aumentan la probabilidad de que la persona se implique en conductas agresivas. Algunos ejemplos de enfoques que pueden incluirse en este apartado son, la teoría de Eysenck, que explica el comportamiento violento por los elevados niveles de psicoticismo y neuroticismo, o la teoría de Kretchmer que clasifica biotipológicamente el comportamiento desviado de las personas.²²

Teoría de la frustración

Esta teoría propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de una frustración previa. Estos autores postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión. La teoría de la señal-activación parte de los supuestos de la teoría de la frustración, como veremos a continuación.

Teoría de la señal-activación

Fue propuesta por Berkowitz, quien trató de explicar la agresión a partir de los supuestos de la teoría de la frustración, pero introduciendo una serie de modificaciones.²³

En particular, Berkowitz considera que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. La frustración, por tanto, no surge por la privación de algo per se, sino que es necesario desear poseer ese algo. Además, Berkowitz sostiene que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión a la que denomina cólera. La frustración provoca cólera y la cólera activa el organismo y lo prepara para la agresión, que finalmente se producirá dependiendo del grado de activación emocional del sujeto.

Teorías reactivas o ambientales

Las teorías reactivas o ambientales principales son: la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica. Al igual que hicimos en el apartado anterior, vamos a ir analizando brevemente cada una de estas teorías y al final del apartado presentaremos una tabla resumen de todas ellas.²⁴

Teoría del aprendizaje social

Esta teoría propuesta por Bandura, considera que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad: si obtiene un beneficio se incrementará la probabilidad de que se imite el comportamiento agresivo, pero si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación.

Desde esta perspectiva cobran especial relevancia modelos tan importantes para la persona como los padres y los amigos. Volviendo al terreno de la violencia en la adolescencia, se ha constatado que los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad, no castigan la conducta agresiva del hijo e incluso en ocasiones la alaban. Igualmente, en el contexto escolar, muchos adolescentes son halagados y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y la popularidad cuando se comportan agresivamente, lo que aumenta la probabilidad de que este tipo de comportamientos se siga utilizando.

Teoría de la interacción social

Subraya el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características individuales de la persona y las circunstancias del contexto social que la rodea. De todas las perspectivas teóricas comentadas hasta el momento, ésta es la que concede mayor importancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos a la persona en su comportamiento y, además, destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en la persona y ésta a su vez en el ambiente.²⁵

En la explicación de los problemas de conducta en la adolescencia, se considera fundamental el papel de los contextos familiar y escolar. Así, las deficiencias en la socialización familiar, las relaciones entre padres e hijos de baja calidad, los problemas de rechazo social de los iguales y la afiliación con iguales desviados, son factores de suma importancia que aumentarán la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter violento.

Teoría sociológica

Esta teoría interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, están en el origen del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en las personas.²⁶

Desde esta corriente también se concede gran importancia a los valores predominantes en la sociedad. En este sentido, en algunas culturas la agresión tiene un valor positivo, es una forma 'normal' de comportarse y, no sólo se admite sino que se premia. Esta tolerancia viene favorecida en muchas ocasiones por un elemento clave de influencia en la ciudadanía: los medios de comunicación.

Teoría ecológica

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner y contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales.

Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta y son los siguientes: (1) microsistema, compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) mesosistema, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (3) exosistema, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (4) macrosistema, que se refiere a la cultura y momento históricosocial determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.²⁷

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

Finalmente, desde esta perspectiva se considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos en el contexto social más que por tratar de modificar directamente el comportamiento del sujeto. De entre todas las teorías propuestas en este apartado, la perspectiva que se presenta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Si se analizan el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos.

IV.8. Violencia entre compañeros

En el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y aquellos dirigidos directamente hacia personas -el profesorado y los compañeros-. Entre los primeros podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro.²⁸

Entre los segundos destacan las agresiones físicas y verbales hacia el profesor o entre compañeros, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior escolar. De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre iguales o entre pandillas.

Pero sin duda alguna, si algún tipo de comportamiento violento en la escuela está adquiriendo un interés creciente entre la comunidad educativa y científica, es el bullying, y esta atención se debe tanto al aumento de su presencia en nuestras escuelas como a las importantes consecuencias que supone para las víctimas.

El bullying ha sido objeto de estudio desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Noruega, Suecia y Finlandia. De hecho, es en Noruega donde encontramos a uno de los grandes pioneros en su estudio, Dan Olweus, quien lo define como una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques.

Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. En un trabajo posterior, Olweus añade que un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, y considera como acción negativa toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada. Muy similar es la definición aportada por Cerezo, quien la señala como una forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares.²⁹

Trianes señala que el bullying es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros. En la siguiente tabla se resumen los elementos característicos del bullying a partir de los resultados de investigaciones recientes.

Por otro lado, el bullying implica conductas que podemos clasificar tanto dentro de la violencia manifiesta o relacional como de la violencia reactiva o proactiva. En este sentido, ser objeto de bullying supone que un estudiante puede verse sometido a una gran variedad de comportamientos cometidos por otro estudiante que, por ejemplo: dice cosas desagradables de él, le hace burla, le pone mote; o le ignora completamente, le aísla socialmente, le excluye del grupo de amigos y le aparta de las actividades a propósito; o le golpea, patea, empuja y amenaza; o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con él.³⁰

Ortega, señala que algunos agresores o bullies se decantarán por la violencia física, y otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación. En la siguiente tabla se presentan las principales formas de bullying que podemos encontrar en los centros de enseñanza.

Serrano e Iborra, distinguen entre violencia escolar y acoso. Consideran que violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se dé en los centros escolares, ya sea dirigida al alumnado, al profesorado o a los objetos, y que puede ser puntual u ocasional. Señalan, así mismo, la existencia de varios tipos o categorías de violencia escolar, concretamente maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo. Se refieren a acoso, cuando la violencia escolar que es repetitiva y frecuente, tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas.

Trianes y Avilés, sugieren la siguiente clasificación para diferenciar distintas problemáticas: a. Problemas de indisciplina. Se trata de sucesos de incumplimiento de reglas y normas de convivencia en el centro escolar de una forma reiterada y continuada. Serían hechos como la negativa a cumplir órdenes o deberes, tirar cosas, entre otros.

b. Conducta antisocial: Se trataría de la indiferencia grave hacia las normas sociales con ostentación y sin ningún sentimiento de culpa. Son hechos como injurias ofensivas, mentiras, robos, rayado de coches, destrozos en el mobiliario, falsificación de firmas, consumo de estupefacientes, entre otros.

c. El maltrato y la intimidación entre iguales (bullying). La resumiremos aquí como acciones violentas de un líder apoyado por un grupo que arremete o intimida a un alumno/a.

d. Conductas disruptivas. Serían comportamientos molestos que suceden con impulsividad, falta de motivación y marginación del trabajo escolar. Son hechos como molestar e interrumpir frecuentemente en clase, incordiar a otros/as, preguntar insistentemente, levantarse sin permiso, entre otros.

e. Desinterés académico. Son comportamientos de apatía, desinterés y desidia. Son hechos como los del alumnado que está en la clase y no le interesa nada lo que puede aprender en ella, se ausentan mentalmente, no prestan atención, incluso llegan a dormirse tumbándose en la mesa, no reaccionan adecuadamente ante los requerimientos del profesorado, entre otros.

IV.9. Incidencia

Parece ser que el bullying está presente en todos los centros escolares en mayor o menor medida y que se extiende entre diversas culturas. Los estudios llevados a cabo en Europa y en los Estados Unidos ponen de manifiesto que, en general, el número de víctimas es superior al de agresores. En uno de los estudios más recientes de Olweus, llevado a cabo en Noruega, por ejemplo, se encontró que el 7.4 por ciento de los adolescentes en edad escolar se considera bully y que el 8 por ciento manifiesta haber sido víctima de bullying. En otros países como Austria, Bélgica y España las cifras parecen ser algo superiores en relación con el número de escolares victimizados.³¹

En las investigaciones de Klicpera y Gasteiger-Klicpera, Stevens y Van Oost y Serrano e Iborra desarrolladas en estos países, el número de víctimas se encuentra alrededor del 14-15 por ciento y el de agresores entre el 6-7 por ciento. Los porcentajes de incidencia encontrados en otros países europeos como Reino Unido e Irlanda son algo inferiores.

Smith y Shu hablan de un 12.2 por ciento de víctimas y un 3 por ciento de bullies en Reino Unido, y Byrne comenta que la incidencia de víctimas y agresores en Irlanda es alrededor del 5 por ciento en ambos grupos. Datos recientes procedentes de Estados Unidos en el estudio de Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, muestran cifras similares a las europeas, aunque con un porcentaje algo superior en el grupo de agresores: alrededor del 13 por ciento de los estudiantes afirman ser víctimas de acoso escolar y el 10.6 por ciento informan ser bullies.

En los estudios llevados a cabo en España por Ortega y Cerezo se ha observado que aproximadamente un 15-16 por ciento de los estudiantes de educación secundaria están implicados en conductas de bullying, distribuidos del siguiente modo: el 5 por ciento como víctimas y el 10-11 por ciento como agresores.

Estos datos nos indican que, en proporción, existen más del doble de bullies que de víctimas. No obstante, es posible que el tipo de medidas utilizadas en estos estudios esté incidiendo en los porcentajes encontrados, ya que en investigaciones donde se analizan distintos tipos de violencia tanto manifiesta como relacional, se han obtenido porcentajes más elevados, sobre todo de victimización informada.³²

Así, los resultados del trabajo encargado por el Defensor del Pueblo ponen de manifiesto que aproximadamente el 14 por ciento de los estudiantes españoles sufre problemas de exclusión social y el 30 por ciento afirma haber sido víctima de agresiones verbales, frente al 4 por ciento que informa de haber sido agredido físicamente por sus compañeros.

En el nuevo informe del Defensor del Pueblo se observa un ligero descenso en los porcentajes, o al menos la evidencia de que no hay una tendencia al alza. Sin embargo otros trabajos como el realizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Serrano e Iborra, sitúa la violencia escolar en aumento. Más destacado es el caso del Informe Cisneros que presentan Oñate y Piñuel, ya que aportan resultados en donde el acoso escolar sería mucho más elevado, lo que ha contribuido en gran medida a crear una gran alarma social.

Fernández, en su artículo Vivir de la alarma social, cuestiona el citado trabajo evidenciando graves errores en su realización. Entre ellos podemos reseñar aquel relacionado con el baremo utilizado, en el que un índice 50, que representa haber respondido nunca a las 50 preguntas del test, se califica de acoso y violencia escolar muy bajo o bajo en vez de lo que realmente es: cero, nulo o inexistente.

Las siguientes preguntas son dos ejemplos de las utilizadas me llaman por motes o me amenazan con armas. Otro factor que incide en los porcentajes sobre incidencia del bullying es quién contesta, o dicho de otro modo, a quién se pregunta: al agresor, a la víctima o a un estudiante testigo. No obstante, aunque los porcentajes varían significativamente dependiendo de quien responde a nuestra pregunta, parece ser que agresores y víctimas coinciden al menos en que el bullying por agresión verbal y exclusión social es bastante más frecuente que aquél que implica agresión física o robos.

Respecto del curso o edad en el que es más probable que se den este tipo de comportamientos, no existe consenso en la literatura científica actual. Algunos autores sostienen que las conductas de bullying/victimización son más frecuentes en la educación primaria (6-11 años) que en la secundaria (12-16 años) (Olweus, Borg, aunque otros afirman que es estable a lo largo de toda la educación obligatoria o incluso más frecuente en la educación secundaria.

Por otra parte, dentro de la educación secundaria, son numerosas las investigaciones que señalan el segundo ciclo (entre los 14 y los 16 años) como el más conflictivo Finalmente, también parece existir acuerdo en la idea de que después de los 16 años desciende, generalmente, la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo.³³

Los resultados aparentemente contradictorios sobre la edad de mayor incidencia del bullying pueden tener como origen, nuevamente, distintas concepciones y medidas que los investigadores deben tener muy en cuenta. Así, algunos autores como Eslea y Rees, sugieren que a medida que el niño va entrando en la adolescencia concede más importancia a las agresiones directas, mientras que las indirectas pasan a un segundo plano y, por tanto, no las incluye en su definición particular de bullying (y puede que no las reflejen en los cuestionarios o entrevistas de los investigadores).

De hecho, parece ser que existe una escalada en el tipo de actos violentos cometidos por los adolescentes, de modo que normalmente participan en primer lugar en conductas que implican formas menos graves de agresión como molestar a los compañeros, para pasar posteriormente (sobre los 14-16 años) a comportamientos que implican más el contacto físico o la violencia manifiesta.

IV.10. Dónde se produce la violencia

La violencia ocurre en todos los lugares de la escuela, aunque el tipo de agresión que se realiza en cada lugar dependerá de si éste está más o menos vigilado por adultos. Por ejemplo, para los actos de violencia física, el agresor o bully siempre intentará buscar aquellos lugares donde no haya apenas supervisión del profesorado, como los pasillos, el patio del recreo o la entrada y salida del centro.³⁴

En estos lugares la presencia de adultos es menor, y de hecho, este es uno de los motivos principales por los que el profesorado normalmente no tiene conocimiento de la existencia de tales agresiones entre compañeros. Por otro lado, el aula es uno de los lugares donde se dan en mayor medida agresiones de tipo verbal (como los insultos y motes) y situaciones de exclusión y aislamiento social (como impedir la participación de un compañero en actividades escolares).

No obstante, también en el patio de recreo parecen ser frecuentes la violencia verbal y exclusión social, junto con la violencia física. Así, los lugares preferentes por excelencia para el bullying son, por este orden: el patio (50%) y el aula (35.7%). En las conclusiones de la comunicación presentada por Felipe Jacas en el Primer Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bulying). Almería, España, con el título: El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones, se informa de los siguientes:

a. El maltrato físico directo y la exclusión social son los dos tipos de acoso que se encuentran más en la educación primaria, mientras que disminuyen en la educación secundaria.

b. El maltrato verbal, contrariamente al maltrato físico, aumenta en porcentaje en la educación secundaria.

c. El maltrato verbal es el tipo de maltrato más extendido en cualquiera de las etapas educativas. En la mayoría de los estudios analizados, la suma del porcentaje de todas las otras clases de maltrato es inferior al de tipo verbal.

d. Respecto a la procedencia de los maltratadores, en todas las etapas analizadas, la mayoría provienen de la propia aula de la persona maltratada, mientras que queda en segundo término los provinientes tanto de otra aula del mismo curso como de otros cursos y, por supuesto, de otras escuelas.

e. En cuanto al género cabe destacar que los chicos producen más situaciones de acoso que las chicas, tanto individualmente como a nivel de grupo.

f. En cuanto al tipo de acoso, en los chicos encontramos más casos de acoso de tipo físico, tanto directo como indirecto.

g. En el apartado femenino, el tipo de acoso más elevado es la exclusión social, mientras que el acoso de tipo físico tiene unos porcentajes muy bajos.

h. En cuanto a la edad de mayor incidencia del acoso, encontramos que el momento máximo está en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria y también en el último curso de la educación primaria.

IV.11. Características de los agresores

La mayoría de los estudios coinciden en apuntar que la violencia es una problemática fundamentalmente masculina: los chicos suelen ser, más frecuentemente que las chicas, tanto agresores o como víctimas de violencia en los centros escolares o incluso agresores-víctimas conjuntamente.³⁵

Tatum y Lan, por ejemplo, encontraron en su estudio que los chicos se implican en conductas intimidatorias tres veces más que las chicas. También en nuestro país, la mayor parte de los estudios concluyen que los chicos agreden más en la escuela, sin embargo, recientemente se ha observado que en el rol de víctima están desapareciendo las diferencias por sexos.

Por otra parte, es posible que el predominio masculino en la violencia encontrado en la mayor parte de los trabajos, obedezca a un sesgo en las medidas de los estudios.

Este hecho podría explicar por qué en aquellas investigaciones en las que se toman medidas de violencia considerando exclusivamente conductas agresivas directas y físicas, los chicos presentan una frecuencia de implicación muy superior a las chicas, pero en aquéllas en las que se tiene en cuenta tanto la violencia directa como la indirecta (principalmente, la difusión de rumores y la exclusión social), las diferencias en función del sexo tienden a desaparecer.

En este sentido, sería posible que chicos y chicas utilicen preferentemente distintos tipos de agresión pero en niveles similares, de modo que las diferencias entre ambos sean más cualitativas que cuantitativas. Distintas investigaciones ofrecen datos a favor de esta hipótesis y ponen de manifiesto que los chicos suelen utilizar más frecuentemente que las chicas la violencia física directa y el daño a pertenencias de otros compañeros, mientras que las chicas se decantan por formas de violencia más sutiles e indirectas como la intimidación, la manipulación y el aislamiento social; por último, chicos y chicas utilizan por igual la violencia verbal como poner moteos o dejar en ridículo.³⁶

Otras características propias de los agresores se recogen en la tabla siguiente, donde se resumen los resultados obtenidos en las investigaciones de Cerezo. Sin embargo, existe actualmente un debate científico acerca de la existencia de problemas emocionales en los agresores adolescentes. Así, por ejemplo, los estudios sobre autoestima muestran resultados contradictorios: algunas investigaciones señalan la existencia de niveles inferiores de autoestima en violencia cuando se comparan con los obtenidos por estudiantes no implicados en comportamientos violentos, mientras que otros autores afirman que la violencia, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto.

Esta aparente contradicción de resultados parece deberse al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima, y en particular, a si el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien multidimensional. Parece ser que las medidas de autoestima global, como por ejemplo *the Rosenberg Self-Esteem Scale*, no reflejan ninguna relación entre la conducta violenta y la autoestima, mientras que cuando se toman medidas multidimensionales, los agresores muestran una autoestima más baja o más alta dependiendo de los dominios.

Por ejemplo, en recientes estudios se ha comprobado que bullies obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar pero muy elevada en autoestima social. En otra investigación encontramos que estos adolescentes mostraban una autoestima social y emocional más elevada incluso que los adolescentes no involucrados en problemas de violencia o victimización, mientras que sus niveles de autoestima familiar y escolar resultaron significativamente inferiores

De modo similar al caso de la autoestima, los resultados existentes hasta el momento actual sobre el vínculo entre la violencia y la depresión en el período adolescente son muy controvertidos. Algunos estudios indican que tanto la violencia como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes, mientras que en otros no se ha observado una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de sintomatología depresiva o bien se ha observado una concurrencia sumamente pequeña (alrededor del 5-8%) entre violencia y depresión.³⁷

Estos datos sugieren que el comportamiento violento no tiene porqué ser ni consecuencia ni origen directo de depresión, puesto que como venimos diciendo, la mayoría de la violencia presenta un adecuado ajuste emocional. Una posible explicación de estos hallazgos es como informan Hawley & Vaughn que los alumnos violentos son a menudo figuras importantes en su grupo de iguales y tienden a disfrutar por tanto de algunos beneficios de inclusión social, que podrían traducirse en autopercepciones positivas y ajuste emocional.

IV.12. Características de las víctimas

Las víctimas también presentan ciertas particularidades, que en opinión de los propios alumnos son, entre otras, las siguientes:³⁸

En la literatura científica, en general, se distinguen dos tipos de víctimas que, a su vez, reflejan dos maneras distintas de reaccionar frente al acoso y agresión de sus compañeros: (1) por un lado, la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce con el nombre de víctima pasiva o sumisa; y (2) por otro lado, es posible que la víctima desarrolle

actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; ésta sería la víctima provocativa o agresiva. Ambos tipos de víctimas presentan algunas características en común, como su situación social de aislamiento en la escuela y su impopularidad entre los compañeros, y algunas características propias.

.En general, existen más datos sobre las víctimas pasivas que sobre las agresivas, ya que éstas han sido olvidadas en la mayoría de investigaciones sobre violencias realizadas hasta el momento. No obstante, con los datos disponibles podemos concluir que la víctima pasiva presenta niveles muy bajos de asertividad y muy altos de vulnerabilidad, así como una marcada percepción negativa de sí misma y alta probabilidad de experimentar síntomas depresivos, mientras que la víctima agresiva presenta una marcada tendencia hacia la impulsividad y la violencia, puesto que ha aprendido que de ella puede obtener ciertos beneficios. En el siguiente apartado analizamos más en detalle las consecuencias derivadas de la situación de violencia.

IV.13. Consecuencias derivadas de la violencia

La victimización en la escuela supone una importante amenaza para el bienestar psicológico de niños y adolescentes puesto que se trata de una experiencia interpersonal sumamente estresante para el individuo. De hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones, por ejemplo, Andreou, Prinstein, Boergers y Vernberg, Rodríguez, señalan que las víctimas de la violencia presentan:³⁹

- . Una imagen general negativa de sí mismas.
- . Desórdenes de atención y aprendizaje.
- . Desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas.
- . Inhabilidad para disfrutar y falta de energía.
- . Falta de satisfacción con la vida.
- . Síntomas depresivos.
- . Comunicación pobre.
- . Deficiente habilidad para relacionarse con los demás.

- . Sentimientos de culpabilidad.
- . Sentimientos de soledad.
- . Sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los demás.
- . Quejas sobre enfermedades físicas como dolores de cabeza y de estómago.
- . Reacciones emocionales inesperadas.
- . Problemas de insomnio y recuerdo repetido del episodio de maltrato.

En general, los estudiantes que sufren problemas de victimización en la escuela presentan más síntomas psicósomáticos y más desórdenes psiquiátricos que el resto de estudiantes (Kumpulainen, Rasanen y Puura. Además, estos problemas parecen persistir en el tiempo, por lo que muchos de estos estudiantes deben solicitar, finalmente, la ayuda y apoyo de profesionales de la salud mental.

En este sentido, por ejemplo, en el estudio de Guterman y colaboradores, se observó que las víctimas de violencia presentaban síntomas depresivos y problemas de ansiedad y estrés incluso después de transcurrido un año desde el último episodio de maltrato.

Finalmente, debemos considerar la posibilidad de que las consecuencias derivadas de la violencia estén moduladas por algunos factores como el sexo de la víctima o el tipo de violencia -directa o manifiesta versus indirecta o relacional-. Por ejemplo, Prinstein, Boergers y Vernberg, han constatado que los jóvenes muestran más síntomas depresivos cuando son objeto de agresiones directas o manifiestas, pero que la sintomatología depresiva es más común en las chicas que son objeto de violencia indirecta o relacional.

Puede que la violencia directa sea interpretada, en el caso de los 101 chicos, como una muestra de debilidad y humillación más importante que para las chicas, y que ello provoque un mayor malestar en las víctimas. Sin embargo, la traición que implican los actos de agresión relacional afecta más marcadamente a las chicas.

IV.14. Factores de riesgo y protección

En este apartado aportamos datos de los principales factores de riesgo y protección asociados a los problemas de violencia y victimización escolar.⁴⁰

Estos factores han sido clasificados en cuatro grupos: individuales, familiares, escolares y sociales. Entendemos que la problemática de la violencia escolar sólo puede comprenderse a partir de la combinación e interacción de distintos elementos que implican tanto a la persona como a sus contextos de socialización y, por ello, adoptamos una perspectiva ecológica en el sentido expuesto por Bronfenbrenner para analizar las causas de estos comportamientos en el periodo adolescente.

Los factores individuales relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia incluyen características biológicas como la influencia genética y características psicológicas como la irritabilidad y la falta de empatía, la necesidad de dominar a los demás y de conseguir una reputación social respetable en el grupo de iguales, la actitud hacia las normas socialmente establecidas y hacia las figuras e instituciones formales, así como la satisfacción general con la vida.

Entre los principales factores familiares destacan la existencia de ambiente familiar negativo, los problemas de comunicación entre padres e hijos, la falta de cohesión afectiva y de apoyo emocional, la presencia elevada de conflictos familiares y la presencia de una historia familiar de problemas de conducta. Los factores escolares más estudiados en la literatura científica han sido la organización e ideología del centro, el ambiente escolar de clase, la calidad de la relación profesor-alumno, la aceptación o rechazo social de los iguales, y la afiliación con iguales desviados en la escuela.

Finalmente, entre los factores sociales se ha estudiado fundamentalmente la influencia de los medios de comunicación, y especialmente de la televisión, en la conducta antisocial y violenta de niños y adolescentes. Otros elementos como Internet y los videojuegos están también captando la atención de los investigadores.

IV.15. Factores individuales

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en los niños incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos.⁴¹

Por un lado, cuando hablamos de factores genéticos y biológicos nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean a la persona, tal y como apuntábamos en el apartado anterior.

Por otro lado, entre los factores psicológicos más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia se encuentran: la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad y el mal humor y la actitud positiva hacia la violencia. Otros factores psicológicos analizados en los estudios han sido la autoestima y la sintomatología depresiva de los agresores, aunque en este caso los resultados son muy controvertidos, por lo que vamos a comentarlos con más detenimiento.

IV.16. Autoestima y violencia

En la literatura científica sobre violencia escolar se ha constatado en numerosas ocasiones la estrecha relación existente entre los problemas de victimización y la baja autoestima de las víctimas. Sin embargo, los resultados relativos a la asociación entre la conducta agresiva y la autoestima son mucho más contradictorios, ya que algunos autores sostienen que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta, mientras otros afirman que los agresores, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto.⁴²

Ahora bien, esta aparente contradicción de resultados podría deberse al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima, y en particular, a si el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien multidimensional. Parece ser que las medidas de autoestima global, como por ejemplo la Escala de Autoestima de Rosenberg, no reflejan ninguna relación entre la conducta agresiva y la autoestima del agresor.

Mientras que cuando se toman medidas multidimensionales, los agresores muestran una autoestima más baja o más alta dependiendo de los dominios. Por ejemplo, en recientes estudios se ha comprobado que los adolescentes con problemas de agresividad en la escuela obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar pero muy elevada en autoestima social. Una posible explicación de estos resultados es que los adolescentes agresivos son, en numerosas ocasiones, figuras importantes en su grupo de iguales e incluso populares y queridos entre sus compañeros, lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de la autoestima.

IV.17. Depresión, estrés y violencia

De modo similar al caso de la autoestima, los resultados existentes hasta el momento sobre el vínculo entre la violencia, la depresión y el estrés son muy controvertidos. Algunos estudios indican que tanto los agresores como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes, pero en otros no se ha observado una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de sintomatología depresiva y estrés o bien se ha observado una co-ocurrencia sumamente pequeña (alrededor del 5-8%) entre violencia y depresión.⁴³

Estos datos sugieren que el comportamiento agresivo no tiene porqué ser ni consecuencia ni origen directo de la depresión y estrés. Muy al contrario, recientemente se ha constatado que la mayoría de los agresores presentan un adecuado ajuste emocional, probablemente debido a su también adecuado ajuste social en la escuela y al apoyo que reciben de su grupo de amigos, factores que los alejan de la posibilidad de desarrollar problemas de carácter depresivo.

IV.18. Factores familiares

El contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus integrantes no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inapropiadamente a los iguales.⁴⁴

En este sentido, en distintas investigaciones se ha constatado que el clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos, mientras que por el contrario, el clima familiar negativo en un contexto donde no exista ninguno de los componentes mencionados, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes

En este sentido en un trabajo reciente de Navarro, Musitu y Herrero, se confirma el hecho de que la desorganización familiar (problemas de comunicación, vínculo emocional y capacidad de adaptación) tiene repercusiones muy significativas en el ajuste (delincuencia, violencia, victimización y sintomatología depresiva) en los hijos e hijas adolescentes.

Dentro de lo que se denomina clima familiar negativo se han identificado numerosas variables familiares que parecen incidir en el comportamiento agresivo del hijo

Otra variable familiar que en ocasiones se ha asociado con los problemas conductuales en la adolescencia es el nivel sociocultural bajo de la familia. Sin embargo, existe cierto consenso en considerar que el nivel sociocultural no constituye *per se* un factor de riesgo, sino que la explicación del vínculo entre nivel sociocultural y violencia estaría en el hecho de que las familias de nivel sociocultural bajo suelen ser más punitivas e intolerantes ante la desobediencia de los hijos, en comparación con las de nivel sociocultural medio-alto.

Las razones podrían ir desde que los padres suelen ser más jóvenes o estar peor informados, a que la supervivencia les hace estar más centrados en mejorar sus condiciones de vida que en atender las necesidades de los hijos. De hecho, tal y como apunta Vila, distintas investigaciones han puesto de manifiesto que las familias de nivel sociocultural bajo y medio-alto se diferencian entre sí en los siguientes cuatro aspectos:⁴⁵

1. Las familias de nivel sociocultural bajo acentúan la obediencia y el respeto a la autoridad, mientras que las de nivel sociocultural medio-alto enfatizan la curiosidad, la ambición, la independencia y la creatividad.

2. Las familias de nivel sociocultural bajo son más restrictivas y autoritarias que las familias de nivel sociocultural medio-alto, que suelen ser más democráticas.

3. Las familias de nivel sociocultural medio-alto fomentan más la comunicación familiar y utilizan un lenguaje más complejo que las de nivel sociocultural bajo.

4. Las familias de nivel sociocultural medio-alto se muestran más cariñosas y cálidas con sus hijos que las de nivel sociocultural bajo. Hasta ahora hemos hablado de variables familiares que ejercen una influencia directa en el desarrollo de problemas de comportamiento en los hijos, sin embargo, es importante destacar que la familia también puede influir indirectamente en el ajuste comportamental del adolescente a través del grupo de amigos.

En este sentido, se ha comprobado que los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos, les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro, Brendgen y Tremblay). Estos resultados apoyan el modelo propuesto por Patterson, Reid y Dishion, para explicar la conducta violenta en la adolescencia a partir del funcionamiento familiar inadecuado y la asociación con iguales desviados.

Este modelo postula que el ambiente familiar negativo caracterizado por los frecuentes conflictos familiares deviene en la baja implicación de los padres en la educación y supervisión de sus hijos, lo que constituye un importante factor antecedente que aumenta la probabilidad de que el adolescente se afilie con iguales desviados. Tanto los problemas de funcionamiento familiar como la asociación con iguales desviados constituyen las dos variables fundamentales en la explicación del desarrollo de problemas de conducta en los hijos adolescentes.

IV.19. Factores escolares

Se ha observado que algunas características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, como por ejemplo, la masificación de estudiantes en las aulas.⁴⁶

La carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado. Algunos autores como Rodríguez llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones, entre las que destaca: (1) la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado, (2) el trato desigual del profesorado a los alumnos, que en ocasiones otorga privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, con el consiguiente malestar de los menos atendidos, (3) la existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, lo que además, en muchas ocasiones genera un efecto rebote y más agresividad en el alumno.

Frente a estos factores de riesgo, Pérez⁴⁶ propone la puesta en marcha de los siguientes factores de protección y prevención de la violencia escolar, cuya finalidad última es que los alumnos aprendan a convivir:

- . Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo.

- . Incluir en el currículum temas y procedimientos que favorezcan las relaciones sociales, como por ejemplo la educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales.

- . Prestar atención individualizada a los agentes de conflicto: la conducta antisocial requiere un tratamiento directo y no debe dejarse pasar. Hay que ofrecer apoyo a la víctima e informar a los responsables escolares y a los padres.

- . Implicar a los alumnos en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades, como por ejemplo la de escuchar, mediar o ayudar a sus compañeros en la resolución de conflictos.

- . Revisar la organización escolar: crear espacios y tiempos para establecer encuentros, supervisar los recreos y excursiones y capacitar a los docentes en el tema de la no violencia. Pero además de estos factores generales del centro educativo, existen otros factores más específicos de la organización del aula relacionados con los problemas de conducta en los alumnos.

Cava y Musitu, señalan los siguientes: (1) la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes, (2) el aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos, (3) la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros, (4) la poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales y (5) el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos.⁴⁷

Como contrapartida, dos importantes medidas que deberían aplicarse en la vida diaria del aula para prevenir los problemas de conducta serían la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por el profesorado y la creación de momentos de reflexión con los alumnos sobre los problemas de comportamiento en el aula.

Otra manera eficaz de favorecer la convivencia en el aula es a través de actividades de aprendizaje cooperativo. Muchas veces la dinámica del aula se basa en la realización de actividades competitivas y el énfasis recae fundamentalmente en el éxito en los exámenes, en detrimento de la puesta en marcha de actividades cooperativas y de premiar la reflexión individual. Como destacan Johnson y Johnson, en las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro.

Este hecho permite que el alumno desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización. Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea. Esta actividad pone en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el apoyo a los compañeros. Cabe destacar que el profesorado desempeña un papel fundamental en la puesta en marcha de todas estas propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela y, por tanto, tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado.

En esta línea, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula.⁴⁸

Finalmente, algunos adolescentes se comportan agresivamente en la escuela porque se han asociado con amigos que también participan en conductas violentas. Entre ellos definen y crean sus propios códigos y normas y refuerzan sus propias conductas. Los actos antisociales son aplaudidos y aprobados, por lo que la probabilidad de que la desviación se agrave se incrementa. Además, cuando un adolescente pertenece a uno de estos grupos violentos, mantiene menos interacciones positivas con otros compañeros y disminuye sus posibilidades de aprender habilidades sociales adecuadas. Por otro lado, el agresor sabe que casi con toda seguridad saldrá impune de su conducta, puesto que ni las víctimas ni los “espectadores” suelen denunciar a los profesores estos hechos por miedo a represalias.

IV.20. Factores sociales

Según la investigación llevada a cabo existen tres factores sociales de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia: (1) la influencia de los medios de comunicación y especialmente de la televisión, que se ha convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el aprendizaje de niños y adolescentes, (2) los recursos comunitarios como los servicios sociales, jurídicos o policiales, por tratarse de servicios de especial relevancia en el aspecto preventivo, y (3) las creencias y valores culturales en el entorno social al que pertenece el adolescente.⁴⁹

En este apartado nos vamos a ocupar del primer factor, los medios de comunicación, por ser el más atendido en las investigaciones respecto del comportamiento agresivo. La influencia de los medios de comunicación, y especialmente la de aquellos que transmiten la información en imágenes, como la televisión, el cine, los videojuegos o los videoclips.

Se debe principalmente a que suelen mostrar modelos atractivos en los que existe una clara asociación entre la violencia y el triunfo, lo que puede inducir a niños y adolescentes a imitar tales comportamientos. Además, existen otras características que contribuyen a que una escena incida de forma significativa en el espectador, como el hecho de que la violencia se lleve a cabo por un personaje atractivo, que las acciones violentas sean realistas, que exista recompensa por la conducta violenta y que la escena se desarrolle en un entorno humorístico.

Por otro lado, los resultados obtenidos en diferentes estudios destacan dos procesos fundamentales de influencia de los medios de comunicación en la conducta agresiva.

1. El aprendizaje e imitación de conductas agresivas.

2. La desensibilización ante la violencia, que puede provocar una importante reducción de la empatía respecto de las víctimas. Además, la exposición temprana y sistemática a la violencia en los medios de comunicación puede generar una especie de círculo vicioso: se ha comprobado que los niños agresivos ven más asiduamente la televisión que los niños no agresivos y que, además, prefieren los programas violentos, lo que a su vez aumenta la probabilidad de que se sigan comportando agresivamente.

Este dato adquiere más importancia si tenemos en cuenta que, como media, el 80 por ciento de todos los programas y el 94 por ciento de los programas infantiles contienen algún tipo de violencia como asesinatos, golpes, duelos a muerte, utilización de armas de fuego, entre otros, y los héroes suelen ser los personajes más agresivos e insolentes, y los que normalmente retan las normas sociales establecidas para defenderse.

Este hecho trasladado a las aulas hace que muchos alumnos se rebelen ante el profesor y se comporten de modo insolente para obtener prestigio entre sus compañeros. Pero además del contenido de algunos programas y películas que se emiten por televisión, un aspecto especialmente negativo es que dificulta la realización de otras actividades más enriquecedoras para el desarrollo del niño y del adolescente. Así, por ejemplo, disminuye el tiempo dedicado a las actividades de juego o de aprendizaje como la lectura y limita el tiempo de ocio en general.⁵⁰

Se puede añadir incluso que la televisión puede reducir el tiempo de descanso infantil si los padres no limitan o guían el consumo televisivo del hijo, y para el caso de los adolescentes, puede mermar el tiempo dedicado al cuidado y fomento de las relaciones de amistad o de comunicación familiar. Por ello, es muy importante que los padres enseñen a sus hijos a hacer un uso educativo de la televisión que regule tanto el tiempo que se permanece frente al televisor como los contenidos que se visualizan. De hecho, se ha comprobado que algunos programas educativos ayudan a aprender conocimientos, valores y actitudes hasta en los más pequeños.

V. HIPÓTESIS

1. La incidencia de violencia escolar en los alumnos de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013, es alta.

VI. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variables	Concepto	Indicadores	Escala
Edad	Tiempo transcurrido desde el momento del nacimiento hasta la actual de un individuo	Años cumplidos	Ordinal
Sexo	Conjunto de características genéticas que diferencian al hombre de la mujer.	Masculino Femenino	Nominal
Curso	Grado en el que está el alumno entrevistado	Primero, Segundo, Tercero Cuarto, Quinto, Sexto, Séptimo y Octavo	Presente Ausente
Convivencia familiar	Coexistencia pacífica y armónica de grupos humanos en un mismo espacio del seno familiar	Con quien vive Cuántos hermanos son Como se encuentra en la casa Situaciones que suceden en la casa	Nominal
Convivencia escolar	Coexistencia pacífica y armónica de grupos humanos en un mismo espacio escolar	Como es tratado por el profesorado Como se lleva con los compañeros Sentimiento de soledad Situación de maltrato Tipo de maltrato recibido Quien maltrata Motivo del maltrato Lugar del maltrato	Nominal
Violencia escolar	Acción u omisión intencionadamente dañina ejercida entre miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres, personal subalterno) y que se produce dentro de los espacios físicos que le son propios a esta (instalaciones escolares), bien en otros espacios directamente relacionados con lo escolar (alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares).	Ha maltrato a compañero Causa del maltrato	Nominal
Percepción sobre el maltrato	Como percibe el alumno el maltrato en los niños	Sentimiento sobre el maltrato Creencias sobre el maltrato Creencia sobre solución del problema	Nominal

VII. MATERIAL Y MÉTODOS

VII.1. Tipo de estudio

Se realizó un estudio descriptivo, prospectivo y transversal con el objetivo de determinar la incidencia de violencia escolar en los alumnos de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013. (Ver anexo XIII.1, cronograma).

VII.2. Demarcación geográfica

Se realizó el estudio en la Escuela Primaria República de Haití, ubicado en el Ensanche Luperón, del Distrito Nacional y está delimitado al norte, calle 25 Este, al sur calle 19 Este, al Este, calle Yolanda Guzmán y al Oeste, calle Josefa Brea

VII.3. Universo

Estuvo constituido por 660 alumnos de la tanda matutina de Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

VII.4. Muestra

Estará constituido 96 alumnos escogidos a conveniencia, no intencional de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

VII.5. Criterio

VII.5.1. De inclusión

- . Alumno del nivel primario
- . Alumno que al momento de la entrevista se encuentre presente en el aula.

VII.5.2. Criterios de exclusión.

- . Alumnos que no cumplan con los criterios de inclusión.

VII.6. Instrumento de recolección de datos

Los datos de la investigación fueron obtenidos a través de una entrevista con los alumnos de la primaria a través de un formulario de investigación, con preguntas cerradas. (Ver anexo XIII.2. Instrumento de recolección de datos).

VII.7. Procedimiento

Se llegó a la dirección del centro educativo, donde se le explicó a la directora en que consistió el estudio, luego se fue a los cursos tercero y cuarto donde se habló con los docentes para que tuvieran un panorama de los que se deseó investigar, así mismo, se indagó sobre la cantidad de estudiante de los cursos tercero y cuarto.

VII.8. Tabulación y análisis

La información obtenida fue presentada en cuadros y gráficos a través del programa EPI-INFO versión 7.0. En las pruebas estadísticas se midieron por cálculos de porcentajes y la representación de la información fue dada en frecuencia relativa y agrupada por series.

VII.9. Principios éticos

Confidencialidad de la información dada por los formularios.

Consentimiento informado por los profesores.

Omitir nombre de los alumnos.

VIII. RESULTADOS

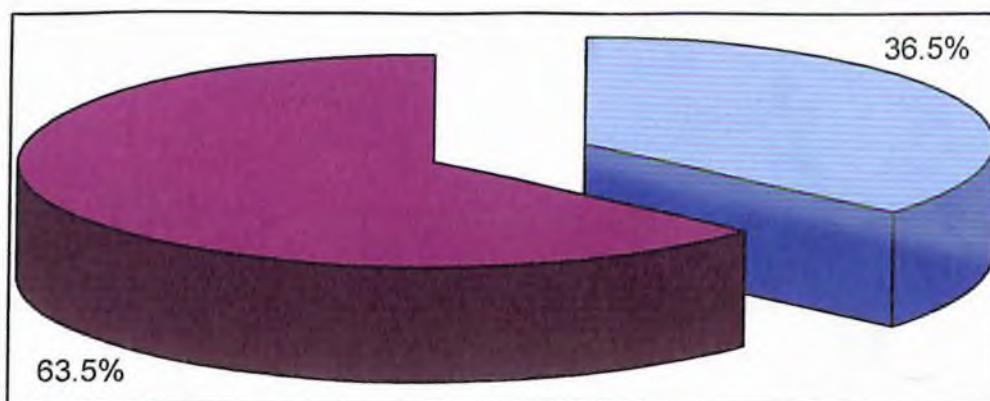
Cuadro 1. Incidencia de violencia escolar en los alumnos de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Alumnos encuestados durante el período	Frecuencia	%
Con violencia	35	36.5
Sin violencia	61	63.5
Total	96	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Aquí se evidenció que en el 36.5 por ciento de los alumnos se determinó violencia escolar.

Gráfico 1. Incidencia de violencia escolar en los alumnos de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.



Fuente: Cuadro 1

■ Con violencia ■ Sin violencia

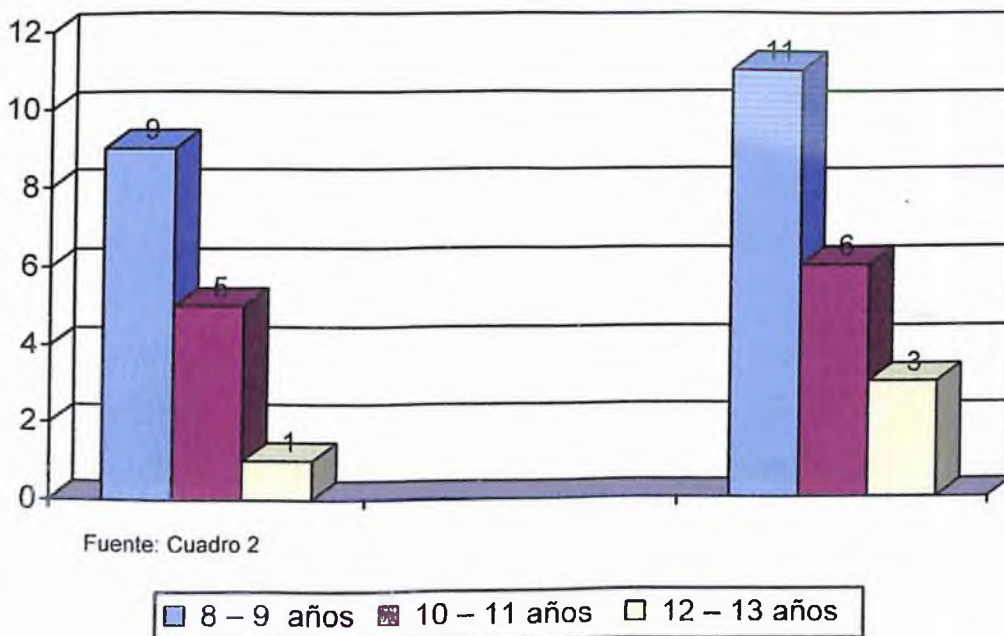
Cuadro 2. Distribución por edad y sexo de los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Edad (años)	Sexo				Total	
	Masculino		Femenino			
	Fc.	%	Fc.	%	Fc.	%
8 – 9	9	25.7	11	31.4	20	57.1
10 – 11	5	14.3	6	17.1	11	31.5
12 – 13	1	2.9	3	8.6	4	11.4
Total	15	42.9	20	57.1	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se encontró que el 57.18 por ciento de los alumnos con violencia escolar estaban comprendidos entre 8-9 años de edad, de los cuales, 25.7 por ciento correspondió al sexo masculino y un 31.4 por ciento al sexo femenino.

Gráfico 2. Distribución por edad y sexo de los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.



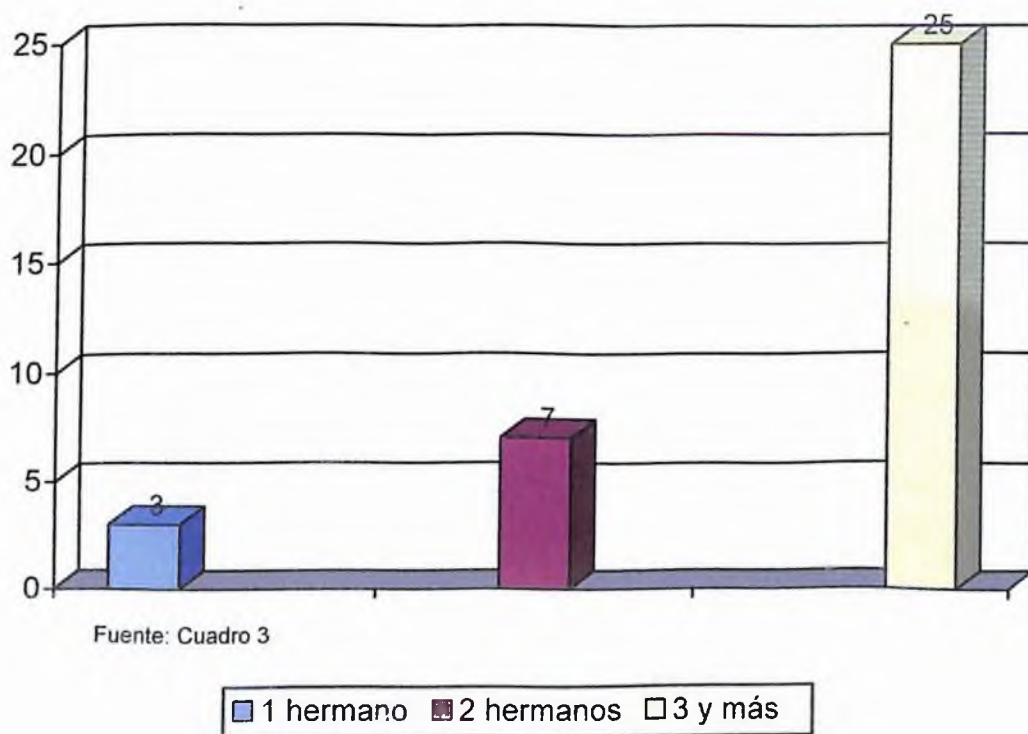
Cuadro 3. Número de hermano de los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Cantidad de hermano	Frecuencia	%
1	3	8.6
2	7	20.0
3 y más	25	71.4
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se encontró que un 71.4 por ciento de los alumnos tienen 3 y más hermanos.

Gráfico 3. Número de hermano de los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.



Fuente: Cuadro 3

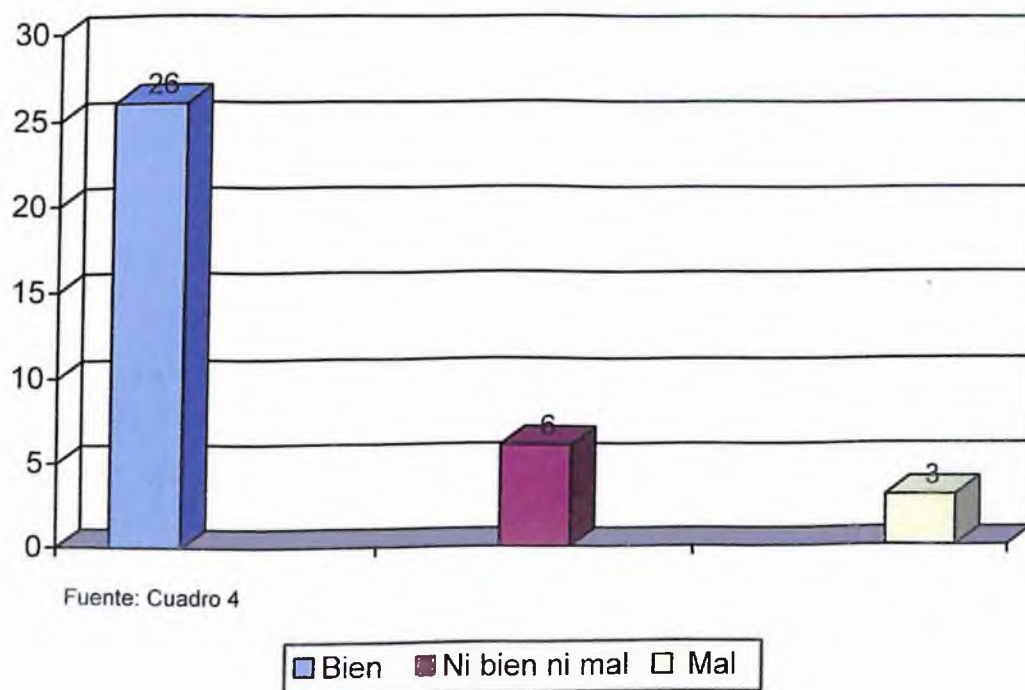
Cuadro 4. Como se sienten en su casa los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Como te sientes	Frecuencia	%
Bien	26	74.3
Ni bien ni mal	6	17.1
Mal	3	8.6
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se observó que el 74.3 por ciento de los alumnos señalaron sentirse bien en su casa.

Gráfico 4. Como se sienten en su casa los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.



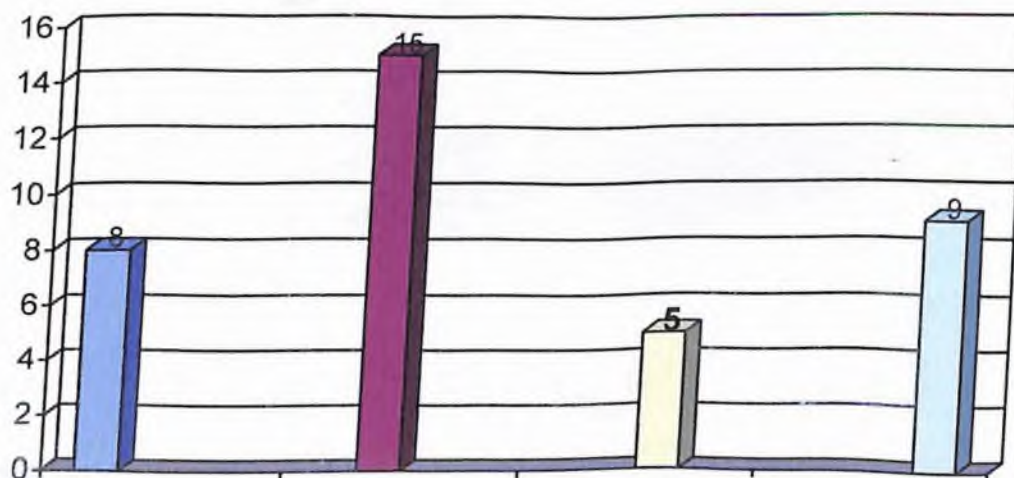
Cuadro 5. Situaciones que se viven en las casas de los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Situaciones	Frecuencia	%
Discusiones	8	22.9
Excursiones y fiesta	15	42.9
Peleas	5	14.3
Otras	9	25.7
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se evidenció que en el 42.9 por ciento en las casas de los alumnos se realizan excursiones y fiestas y un 22.9 por ciento señaló que se vive en discusiones.

Gráfico 5. Situaciones que se viven en las casas de los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el periodo mayo-junio del 2013.



Fuente: Cuadro 5

■ Discusiones ■ Excursiones y fiesta □ Peleas □ Otras

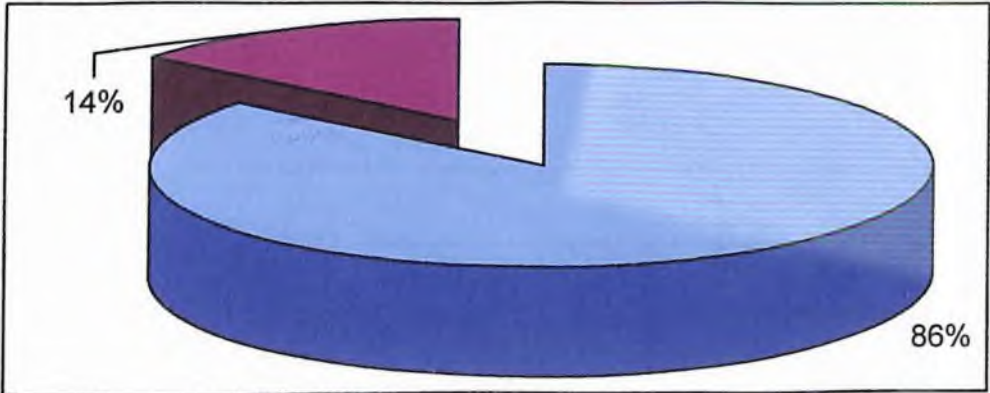
Cuadro 6. Trato de los profesores hacia los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Trato	Frecuencia	%
Bien	30	85.7
Ni bien ni mal	5	14.3
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

El 85.7 por ciento de los alumnos señalaron que los profesores los tratan bien.

Gráfico 6. Trato de los profesores hacia los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.



Fuente: Cuadro 6



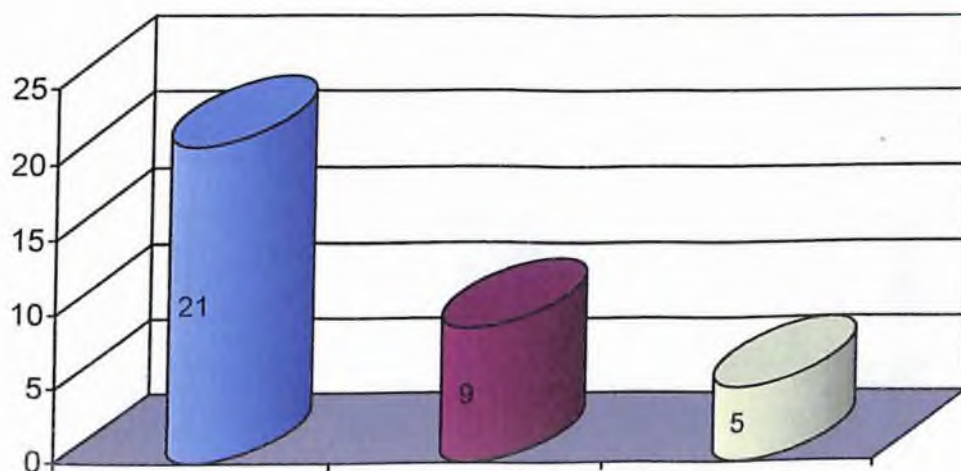
Cuadro 7. Como se llevan con sus compañeros los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

como se llevan con sus compañeros	Frecuencia	%
Bien	21	60.0
Ni bien ni mal	9	25.7
Mal	5	14.3
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

El 60 por ciento de los alumnos dijeron que se llevan bien con sus compañeros.

Gráfico 7. Como se llevan con sus compañeros los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.



Fuente: Cuadro 7

■ Bien ■ Ni bien ni mal ■ Mal

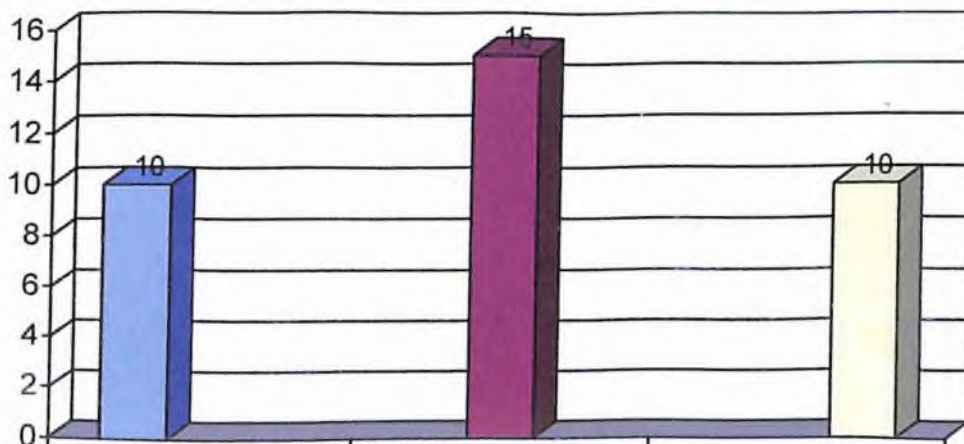
Cuadro 8. Número de veces que se ha sentido solo el alumno con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Número de veces	Frecuencia	%
Nunca	10	28.6
Pocas veces	15	42.8
Muchas veces	10	28.6
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se evidenció que el 42.8 por ciento de los alumnos señalaron que pocas veces se sienten solo en el recreo porque su amigo no quiere estar con él.

Cuadro 8. Número de veces que se ha sentido solo el alumno con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.



Fuente: Cuadro 8

■ Nunca ■ Pocas veces □ Muchas veces

Cuadro 9. Maltrato de compañeros hacia los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Maltrato de compañero	Frecuencia	%
Sí	22	62.9
No	2	5.7
Algunas veces	11	31.4
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se encontró que el 62.9 por ciento de los alumnos dijeron que sus compañeros los han maltratado.

Cuadro 10. Maltrato con frecuencia en el hogar o en la escuela de los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Maltrato con frecuencia en el hogar o en la escuela	Frecuencia	%
Sí	16	45.7
No	19	54.3
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se encontró que el 45.7 por ciento de los alumnos señalaron que son maltratados en el hogar o en la escuela.

Cuadro 11. Motivo por el cual han sido maltratados los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el periodo mayo-junio del 2013.

Motivo	Frecuencia	%
Nadie me ha maltratado	2	5.7
No lo se	12	34.3
Porque lo provoqué	4	11.4
Por que soy diferente a ellos	4	11.4
Por que soy más débil	13	37.1
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se evidenció que el 37.1 por ciento de los alumnos dijeron que eran maltratados por que son más débiles.

Cuadro 12. Lugar en que suelen producirse las situaciones de maltrato los alumnos con violencia escolar de la Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Lugar	Frecuencia	% (n=35)
En la casa	4	11.4
En la clase	4	11.4
En el patio	10	28.6
En la calle	6	17.1
Otros	16	45.7

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se evidenció que el 45.7 por ciento de los alumnos dijeron que eran maltratados en otro lugar y un 28.6 por ciento dijo que era en el patio de la escuela.

Cuadro 13. Con quien habla el alumno con violencia escolar si es maltratado, Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Con quien habla	Frecuencia	% (n=35)
Nadie me maltrata	4	11.4
No hablo con nadie	3	8.6
Con los profesores	8	22.9
Con mi familia	13	37.1
Con mis compañeros	1	2.9
Otros	9	25.7

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se observó que el 37.1 por ciento de los alumnos dijeron que hablaban con la familia cuando son maltratados.

Cuadro 14. Capacidad para maltratar a compañeros los alumnos con violencia escolar, Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Sería capaz de maltratar a tus compañeros	Frecuencia	% (n=35)
Nunca	20	57.1
No lo se	5	14.3
Si me provoquen	7	20.0
Si mis amigos los hacen	3	8.6
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se encontró que el 57.1 por ciento de los alumnos dijeron que nunca serían capaz de maltratar a un compañero.

Cuadro 15. Razones que tienen los alumnos con violencia escolar para maltratar a sus compañeros, Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Razones para maltratar	Frecuencia	% (n=35)
No he maltratado	20	57.1
No lo se	4	11.4
Por que me provoquen	1	2.9
Porque me molesten	6	17.1
Por hace broma	9	11.4

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se observó que el 57.1 por ciento de los alumnos dijeron no tener razones para maltratar a sus compañeros.

Cuadro 16. Pensamiento de los alumnos con violencia escolar sobre el maltrato a compañero, Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Que piensa	Frecuencia	%
Nada	4	11.4
Me parece mal	25	71.4
Es normal	2	5.7
Hacen bien, tendrán sus motivos	4	11.4
Total	35	11.4

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se observó que el 71.4 por ciento de los alumnos señalaron que le parece mal que un compañero maltrate a otro compañero.

Cuadro 17. Creencias de los alumnos con violencia escolar sobre el porque un compañero maltrata a otro compañero, Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Creencias	Frecuencia	%
No lo se	8	22.9
Porque se meten con ellos	7	20.0
Porque son más fuertes	22	62.9
Por hace broma	7	20.0
otras	2	5.7

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se encontró que el 62.9 por ciento de los alumnos dijeron que un compañero maltrata a otro porque son más fuertes.

Cuadro 18. Que suelen hacer los alumnos con violencia escolar cuando un compañero maltrata a otro compañero, Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Que suele hacer	Frecuencia	%
Nada	6	17.1
Nada, aunque creo que debo hacer algo	2	5.6
Aviso a alguien	17	48.6
Intento parar la situación	10	28.6
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se encontró que el 48.6 por ciento de los alumnos señalaron que avisan a alguien cuando un compañero maltrata a otro compañero.

Cuadro 19. Creencias que tienen los alumnos con violencia escolar sobre si habrá solución para el problema, Escuela Primaria República de Haití durante el período mayo-junio del 2013.

Creencias sobre solución	Frecuencia	%
No se	8	22.9
No	3	8.6
Sí	23	65.7
No se puede solucionar	1	2.3
Total	35	100.0

Fuente: Encuesta aplicada en estudiante del nivel básico de la Escuela República de Haití

Se encontró que el 65.7 por ciento de los alumnos señalaron que el problema de la violencia en la escuela tiene solución.

IX. DISCUSIÓN

Durante el período mayo-junio del 2013 fueron entrevistados un total de 96 alumnos de la Escuela Primaria República de Haití, con el objetivo de determinar la incidencia de violencia escolar, encontrándose que en 35 alumnos se observó este fenómeno, lo que equivale a un 36.5 por ciento. Martin *et al*, en su estudio sobre violencia escolar en los alumnos en 90 centros de las Comunidades Autónomas de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Galicia, La Rioja y Valencia, encontraron que un 43.6 por ciento son agresores, Cisneros⁵ en su estudio acerca del nivel de violencia escolar en alumnos de 2º de Educación Primaria a 1º de Bachillerato Piñuel-Oñate, España entre enero-mayo del 2012, encontraron que el acoso escolar se sitúa en torno a un 23.3 por ciento. Estos resultados difieren del porcentaje encontrado en este estudio.

En cuanto a la relación del fenómeno con la edad, la conducta de acoso entre compañeros suele empezar de un modo más identificable entre los 6-7 años de edad, llega a su punto máximo entre los 10-13 años y suele disminuir en la adolescencia (Ararteko⁶, 2006). Sin embargo, también se sabe que estudios actuales han evidenciado conductas de intimidación física en la edad preescolar, donde niños victimizados con pocos amigos son más vulnerables de futuras situaciones de victimización (Cava¹¹ et al, 2006), incluso el nivel más alto de agresión física se da durante los primeros 24 y 42 meses de vida, aprendiendo posteriormente, en la gran mayoría de los casos, a regular dicha agresión, antes del ingreso al colegio (Estévez²² et el, en el 2006), otros estudios señalan que en la adolescencia la violencia física se cambia a una violencia más relacional. De acuerdo a otros autores la agresión se manifiesta de forma diferente según la etapa de desarrollo de la persona, donde se puede apreciar una correlación positiva entre la edad y el control de la misma. De esta forma, a medida que se es más joven, el control es menor (Pérez⁴⁹ en el 2005; Prieto⁵⁰ en el 2009). Para estos autores la conducta agresiva es un rasgo que se mantiene en el tiempo, a lo largo de muchas situaciones distintas y que puede durar varios años.

Los resultados revelan elevados índices de acoso escolar entre los estudiantes de educación primaria, tanto entre chicos como entre chicas. Sin embargo, también se ha demostrado que existen diferencias en puntuaciones de masculinidad y feminidad entre víctimas y agresores, con un predominio del rol masculino entre los agresores, independientemente del sexo biológico de estos, confirmándose la relación entre masculinidad y comportamiento agresivo entre estudiantes de primaria, en este estudio prevaleció el género femenino respecto al masculino.

Si bien las conductas agresivas (de uno u otro tipo) se dan en ambos sexos y entre los distintos roles sexuales, la tendencia es claramente mayor entre los sujetos que se sitúan en el perfil representativo de lo femenino. Todo parece indicar que los patrones vinculados a la femeneidad justifican, aprueban e, incluso, imponen el uso de la violencia, por lo que se puede deducir que nuestra sociedad está utilizando unas pautas socializadoras poco saludables. Además, si consideramos que el mayor porcentaje de sujetos (niños y niñas) se identifica con lo femenino (un 57.1 en el rol femenino frente a un 42.9%), el futuro no es muy esperanzador en cuestión de reducción del acoso escolar.

Los diferentes tipos como se practica el bullying han sido descritos de manera similar en otras latitudes y traducen la violencia existente variando desde la agresión verbal utilizando apodos e insultando, discurriendo por la agresión psicológica ejemplificada por la discriminación, llegando en casos extremos a los golpes, ahorcar o el uso de arma blanca y de fuego. No se puede soslayar actitudes violentas como el despojo de pertenencias o el chantaje económico efectuado por compañeros que siempre actúan en grupo. Otra variedad es el acuerdo tácito para hacerles el vacío y aislarlos completamente de los trabajos de grupo, ignorándolos e impidiendo que compartan las actividades estudiantiles. Muchas veces el bullying se acompaña de mofas, burlas, tareas forzadas o humillaciones públicas, las que resienten la autoestima y favorecen la depresión, deserción escolar y en situaciones extremas hasta el suicidio.

Estas situaciones se agravan por la falta de solidaridad de aquellos alumnos que comparten las escenas como espectadores, por la indolencia de maestros, el silencio de las víctimas y la desatención de los padres cuando conocen el problema. Se han establecido diferencias entre el acoso que sufren los alumnos de primaria y los de secundaria. Así, el perfil de la víctima de malos tratos en primaria es el de un niño que experimenta sentimientos de abatimiento (tristeza), recibe sobre todo agresiones físicas y verbales y tiene que soportar un maltrato más intenso (es agredido de diversas formas), mientras que en secundaria los adolescentes se sienten indefensos (rabia, no poder hacer nada), preocupación por sí mismos (imagen que puedan tener de él) o no sienten nada, al tiempo que reciben un maltrato más psicológico, indirecto y más selectivo (es como si no necesitara de abundantes agresiones para que el sometimiento y el sentimiento de ser victimizado aparezcan).

El maltratador-intimidador en primaria se siente superior y le preocupa lo que puedan pensar los demás de él, mientras que en secundaria el adolescente que maltrata dice divertirse, piensa que se lo merecen.

X. CONCLUSIONES

En el 36.5 por ciento de los alumnos se determinó violencia escolar.

El 57.1 por ciento estaba comprendido entre 8-9 años de edad, de los cuales, 31.4 por ciento correspondió al sexo femenino.

Un 71.4 por ciento tienen 3 y más hermanos.

Un 74.3 por ciento señaló sentirse bien en su casa.

En el 22.9 por ciento de las casas se llevan a cabo discusiones.

El 85.7 por ciento señaló que los profesores los tratan bien.

El 60 por ciento dijo que se llevan bien con sus compañeros.

El 42.8 por ciento señaló que pocas veces se sienten solo en el recreo porque su amigo no quiere estar con él.

Un 62.9 por ciento dijo que sus compañeros los han maltratados.

El 45.7 por ciento dijo que son maltratados en el hogar o en la escuela.

Un 37.1 por ciento de los alumnos dijeron que eran maltratados por que son más débiles.

Un 28.6 por ciento dijo que era maltratado en el patio de la escuela.

El 25.7 por ciento señaló que hablaban con otra persona cuando un compañero era maltratado.

El 57.1 por ciento dijo que nunca serían capaces de maltratar a un compañero.

Un 57.1 por ciento de los alumnos dijeron no tener razones para maltratar a sus compañeros.

El 71.4 por ciento señaló que le parece mal que un compañero maltrate a otro compañero.

Un 62.9 por ciento dijo que un compañero maltrata a otro porque son más fuertes.

El 48.6 por ciento señaló que avisan a alguien cuando un compañero maltrata a otro compañero.

Un 65.7 por ciento de los alumnos señalaron que el problema de la violencia en la escuela tiene solución.

IIX. RECOMENDACIONES

Al Ministerio de Educación

Fortalecer postulados basados en la educación intercultural como preparación para la convivencia pacífica, ya que nos lleva al reconocimiento del otro, y tiene sentido axiológico porque la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores; y dado que los valores son conocidos, son enseñables y son realizables, la educación en valores y la educación intercultural se convierten en objetivos de la formación para la convivencia pacífica.

Profundizar con estudios más completos a escala nacional para llegar a determinar los distintos factores que lo componen; por ejemplo, las diferencias entre establecimientos privados y públicos, las diferencias entre etnias, las diferencias de acuerdo al tamaño de los establecimientos, la incidencia por género y edad entre otras.

A la Dirección del centro educativo

Tomar en consideración los aspectos relativos a la prevención de la violencia escolar evitando la existencia de espacios de difícil vigilancia o supervisión proclives a la comisión de dichos actos.

Favorecer el desarrollo en los patios escolares de actividades planificadas, supervisadas por personal con la preparación adecuada, que favorezcan la participación de todos los alumnos y permitan el establecimiento de relaciones sociales positivas entre los mismos.

Al Departamento de Orientación

Identificar a los acosados y acosadores para elaborar y aplicar oportunamente programas especiales de intervención integral, a fin de reducir, y si es posible desaparecer, las nocivas conductas de acoso y violencia escolar y así crear mejores condiciones de aprendizaje.

XII. REFERENCIAS

1. Anderson, C. A. y Bushman, B. J. Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 2002;53, 27-51.
2. Andreou, E. Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 2008; 26 (1), 49-56.
3. Boyle D. Youth bullying: Incidente, impact, and interventions. *Journal of the New Jersey Psychological Association*, 2005;55, 22-24.
4. Martín J, Marchesi U. Evaluación y Asesoramiento Educativo, se realizó través de un cuestionario dirigido a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra final estuvo compuesta por 11034 estudiantes pertenecientes a 90 centros de las Comunidades Autónomas de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Galicia, La Rioja y Valencia. 2012:12-15.
5. Cisneros J. Nivel de violencia escolar utilizando el cuestionario AVE - Acoso y Violencia Escolar- (Piñuel y Oñate), en el estudio participaron 24990 alumnos de 2º de Educación Primaria a 1º de Bachillerato durante enero-mayo del 2001. 2012:34-37.
6. Ararteko H. Convivencia y conflicto en los centros escolares. Informe elaborado por E. Martín, J.F.2006:89-92.
7. Avilés, J.M. La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis Doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid. 2008:56-59.
8. Boyle D. Youth bullying: Incidente, impact, and interventions. *Journal of the New Jersey Psychological Association*, 2005;55, 22-24.
9. Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicológica. Temes Destudi*. 2007;83, 60-68
10. Cava, M.J. y Musitu, G. Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Rev. de Psicol.. Gral y Aplic.*, 2009;54 (2), 297-311.

11. Cava M, Musitu, G. Y Murgui, S. Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema* 2006,18,3, 367-373
12. Criag W. The relationship among bullying, victimization, depresión, anxiety, and agresión in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 2008;24, 123-130.
13. Defensor del Pueblo. Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Elaborado por Del Barrio, Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. 2007:45-48.
14. Estévez, E. (2006). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Publicaciones de la Universidad de Valencia. 2006::90-94.
15. Estévez, E., Herrero, J. y Musitu, G. El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 2005; 28 (4), 81-89.
16. Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 2006;43, 387-400.
17. Estévez, E., Jiménez, T., y Musitu, G. Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Valencia: Edicions Culturals Valencianes, S.A.2007:23-27.
18. Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu. G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 2006;18, 335-344.
19. Estévez E, Murgui S, Moreno D, Musitu, G. Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 2007;19, 108-113.
20. Estévez, E., Martínez, L. y Musitu, G. La delimitación conceptual de la violencia escolar. Valencia: Alfa Delta. 2006:76-78.
21. Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 2007;19,1, 108-113.

22. Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Fundación Infancia y Aprendizaje. Cultura y Educación*, 2006;18 (3-4), 335-344
23. Estévez, E., Musitu, G. y Martínez, B. Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente?. VIII Reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia: *Violencia y Juventud*. Centro Reina Sofía, Valencia. 2004:65-68.
24. Gracia E, Herrero J. Determinants of Social Integration in the Community: An Exploratory Analysis of Personal, Interpersonal and Situational Variables. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 2004;13:1-15
25. Felipi J. El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones. Primer Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying) Almería, España. 2007:77-79.
26. Oliveros, D. M; Figueroa A. L; Mayorga R. G; Cano U; Quispe A. Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Rev Peruana Pediatría*, 2008;61(4):1-6.
27. Muñoz. A.G. Violencia Escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Rev Mex Invest Educ*. Octubre-Diciembre año/vol. 2008;13(39):67-69.
28. Fernández E. Vivir de la alarma social. El caso Piñuel, o como hacer pasar una chapuza por investigación dando al público lo que quiere oír. *Papeles de Sociología*, 2007:100-103.
29. Kostelink M. El desarrollo social de los niños. Cengage Learning. México. 2009:81-83.
30. La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Red por los derechos de la infancia. OECD. México. 2010:12-17.
31. De la Villa, M.M. Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*. 2005;36(1):61-81.
32. Del Rey, R. y Ortega, R. Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia en otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2008;8(1), 39-51.

33. Espinoza, E. Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Rev Invest Psicoeduc*, 2006;9(4), 221-238.
34. Jiménez, T.I. Familia y Problemas de Desajuste en la Adolescencia: el Papel Mediador de los Recursos Psicosociales. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. 2006:45-47.
35. Domenech D. Modelo de Atención Integral a la Salud. Aporte desde la práctica de la residencia de medicina familiar y comunitaria. Policlínica de San Antonio-Canelones, Montevideo. 2007:12-15.
36. Santaella López y Santaella Sáez (2007). Manual de acoso escolar o bullying para docentes y educadores, 2007;17-20.
37. Albónico, Gabriela La infancia: una mirada desde la escuela. Convivencia escolar o bullying. Trabajo presentado en el X Encuentro de Psicólogos y Directores de AEDEP. 2007:35-38.
38. Gualdi Miles, Martelli Matteo y Wilhelm Wolfgang, Biedrón Bullying en las escuelas: Guía para estudiantes. Proyecto realizado con el apoyo de la Comisión Europea dentro del Programa Daphne II. 2008:15-18.
39. Documento informativo Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO. 2010:45-49.
40. Elizalde A. Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en el profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [Ciudad de México].2010;8(1),353-372.
41. Gálvez-Sobral, A. (2008). Bullying en la ciudad de Guatemala. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación de Guatemala.2008::10-12
42. Gálvez-Sobral, A. y Castellanos, M. (2010). Incidencia de conductas agresivas de los estudiantes de sexto primaria, en establecimientos de la ciudad de Guatemala. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación de Guatemala. 2010:56-58.
43. Haye, K. (2003). Examining locus of control and aggression along the bully-victim continuum. *American Psychological Association*. Toronto. 2009:5-6.

44. Kerlinger, F. y Lee, H. Investigación del comportamiento. Cuarta edición. México: Editorial McGraw-Hill. 2006;71-73.
45. Losada, N., et al. (2006). Acoso Escolar: Desde la sensibilización social a una propuesta de intervención: Reflexión. 2006:34-35.
46. Mayer, M. y Furlong, M. How safe are our schools?. Educational Researcher [Washington]. 2010;39(1):16-19.
47. Minton, S. Student's experiences of aggressive behavior and bully/victim problems in Irish schools. Irish Educational Studies [Irlanda]. 2010,29 (2):131-133.
48. Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del bullying en la ciudad de Cali, Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud [Colombia]. 2008;(1), 295-317.
49. Pérez, M. (2005=). Bullying en Chile: ¿Qué es? ¿Por qué se produce?. Chile: Departamento de Medicina Familiar. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2005:16-18.
50. Prieto M, Carrillo J. Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre estudiantes: el aula como escenario de la vida afectiva. Revista Iberoamericana de Educación Madrid, 2009;5(49):66-67.

XIII. ANEXOS

XIII.1. Cronograma

Actividades	2014																				
	enero				febrero				marzo				abril				Mayo				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Módulo sobre investigación en salud	X	X																			
Selección del tema y revisión de bibliografía			X	X	X																
Determinación del problema					X	X															
Elaboración de instrumento							X	X													
Aplicación del cuestionario y tabulación de los datos									X	X	X	X									
Elaboración del informe final													X	X							
Entrega de informe final y digitación de tesis															X	X	X				
Examen de tesis																				X	

XIII.2. Formulario de recolección de información

INCIDENCIA DE VIOLENCIA ESCOLAR EN LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA
PRIMARIA REPÚBLICA DE HAITÍ DURANTE EL PERÍODO MAYO-JUNIO
DEL 2013

Formulario No _____ Fecha _____

Edad _____ años Sexo: Masc _____ Fem _____

1) con quien vives

a) Padre y madre b) solo con uno de ellos c) otros familiares d) otros

2) cuantos hermanos tienes

a) Ninguno b) 1 c) 2 d) 3 o más

3) como te encuentra en tu casa:

a) Bien b) ni bien ni mal c) mal

4) señala cuales de estas situaciones sucede en tu casa (puedes elegir varias repuestas)

a) discusiones b) excursiones y fiestas c) peleas (algunos se pegan)
d) otros

5) como te tratan tus profesores

a).Bien b) ni bien ni mal c) mal

6) como te llevas con la mayoría de tus compañeros

a) Bien b) ni bien ni mal c) mal

7) cuantas veces te has sentido solo en recreo por que tus amigos no quieren estar contigo.

a) Nunca b) pocas veces c) muchas veces

8) Algunas ves te han maltratado algunos de tus compañeros o compañeras.

a) Sí b) No c) Algunas veces

9) Que tipo de maltrato (especifica). _____

10) Hay alguien que te maltrate con frecuencia, ya sea en el hogar o en la escuela:

a) No b) si (si quieres dinos quien) _____

11) si te han maltratado en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron?

a) Nadie me maltrata b) no lo se c) porque los provoque d) porque soy diferente a ellos e) porque soy mas débil.

12) En qué lugar suelen producirse estas situaciones de maltrato (puedes elegir más de una respuesta).

a) En la casa b) en la clase c) en el patio d) en la calle e) otros

13) Si alguien te maltrata hablas con alguien de lo que te sucede (puedes elegir más de una respuesta)

a) Nadie me maltrata b) no hablo con nadie c) con los profesores d) con mi familia e) con mis compañeros

14) Serías capaz de maltratar a alguno de tus compañeros en alguna ocasión.

a) Nunca b) no lo se c) si, si me provocan d) si, si mis amigos lo hacen e) otras razones.

15) Si has participado en situaciones de maltrato hacia tus compañeros ¿por qué lo hiciste?

d) No he maltratado a nadie b) no lo se c) porque me provocaron d) porque son distintos en algo e) porque eran mas débiles f) porque me molestaron g) por hacer una broma.

16) Qué piensas de los niños y niñas que maltratan a otros compañeros

a) Nada b) Me parece mal c) es normal que pase entre compañeros d) hacen bien tendrán sus motivos

17) Por qué crees que algunos niños maltratan a sus compañeros (puedes elegir más de una respuesta)

a) No lo se b) porque se meten con ellos c) porque son mas fuertes d) por hacer una broma e) otras razones

18) Qué sueles hacer cuando un compañero maltrata a otro

a) Nada b) nada aunque creo que debería hacer algo .c) aviso a alguien que pueda parar la situación d) intento parar la situación personalmente

19) Crees que habría que solucionar este problema.

a) No se b) no, c) Sí d) no se puede solucionar.

XIII.3. Costos y recursos

XIII.3.1. Humanos			
Una sustentante			
Dos asesores			
Un estadígrafo			
XIII.3.2 Equipos y materiales	Cantidad	Precio RD\$	Total RD\$
Papel bond 20 (8 ½ x 11)	4 resma	160.00	640.00
Paper Graphics-gray 28 (8 ½ x 11)	1 resma	300.00	300.00
Lápices	4 unidades	5.00	20.00
Borras	2 unidades	10.00	20.00
Bolígrafos	2 unidades	10.00	20.00
Sacapuntas	2 unidades	10.00	20.00
Computador			
Impresora			
Proyector			
Cartucho HP	3 unidades	1500.00	5000.00
Calculadoras	1 unidad	150.00	150.00
XIII.3.3 Información			
Adquisición de libros			
Revistas			
Otros documentos			
Referencias bibliográficas (ver listado de referencias)			
XIII.3.4. Económicos			
Papelería (copias)	1200 copias	2.00	2400.00
Encuadernación	10 informes	200.00	2000.00
Transporte	20 pasajes x	25.00 c/u	1200.00
Imprevistos	4		2000.00
Pago de tesis	1 médico	6000.00	18000.00
Tarjetas de llamada	15	60.00 c/u	900.00
Total		RD\$ 32670.00	

XIII.4. Evaluación

Sustentante:

Dra. Elizabeth De La Cruz Gómez
Dra. Elizabeth De La Cruz Gómez

Asesores

Lucinda Mercedes Llauger
Dra. Lucinda Mercedes Llauger

Rubén Darío Pimentel
Rubén Darío Pimentel

Jurado:

Dr. Francisco Felipe Ayala Jurado
Yolanda Lora Jurado

[Signature]
Jurado

Autoridades:

[Signature]
Dra. Glady Soto
Coordinador Residencia
Medicina Familiar

[Signature]
Dr. Edison Feliz
Jefe de Enseñanza

[Signature]
Dr. Eduardo García
Director de la Escuela Medicina
UNPHU

[Signature]
Dr. José Asilis Zaiter
Decano Facultad de Ciencias
de la Salud UNPHU

Fecha presentación: 8/abril/2015

Calificación: 95