

La práctica de valores sociopersonales y los climas escolares que favorecen el acoso escolar



URI: <http://hdl.handle.net/11298/539>
DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i53.6305>

Ana Sandra Aguilar

Recibido: 2706/2013 - Aceptado: 09/08/2013

Resumen

La violencia escolar expresada a través de diversas formas, como el maltrato entre pares, presenta su máxima expresión en la modalidad de acoso escolar, llamado también *bullying*. Los objetivos de esta investigación fueron relacionar la presencia dicho acoso con el perfil de los valores sociopersonales que tienen los estudiantes en el aula y la valoración del clima escolar por sus estudiantes. La investigación se realizó a escala nacional, durante los meses de julio a octubre del año 2012. Se calculó una muestra probabilística de 1.297 participantes, representativa del 97,0%; y una estimación de error del 3,0%, para una población finita de 151.124 estudiantes matriculados en educación media (Mined, 2011). Finalmente, se trabajó con una muestra mayor de estudiantes de educación media, que asisten a instituciones públicas, de 1.577 participantes. La muestra fue calculada según fórmula para poblaciones finitas y verificada *on line* en www.raosoft.com/samplesize

Se utilizó un cuestionario con dos escalas que midieron las relaciones sociopersonales y el clima escolar. Se identificaron descriptivamente los valores sociopersonales de respeto, bondad, justicia y disciplina, que son practicados dentro de una convivencia escolar. Se establecieron diferencias de medias, utilizando la prueba T con el sexo de los participantes, la estructura familiar y el lugar de residencia urbana o rural.

Los resultados indican que se están desarrollando valores que parecen ser congruentes con el respeto, pero que mantienen las situaciones y los conflictos entre pares; se mantiene el individualismo y se legitima la violencia

Abstract

School violence expressed through various forms, including peer abuse, has its maximum expression in the form of bullying. The objectives of this research are to relate the presence of bullying with students profile of social values in the classroom and to assess school climate by students. The research was conducted at the national level in the 14 departments of El Salvador. During the months of July through October of 2012. We calculated a probability sample of 1297 participants, representing 97.0% and an error estimate of 3.0%, for a finite population of 151,124 students enrolled in secondary education (Ministry of Education, 2011). Finally, we worked with a larger sample of high school students with 1577 participants of those who attend public institutions. The sample was calculated according to the formula for finite populations and verified on line in www.raosoft.com/samplesize

A questionnaire containing two scales that measured sociopersonal relations and school climate was used, identifying social values of respect, kindness, justice, and discipline that are practiced within school life. Mean differences were established using the t test with the sex of the participants, family structure and place of residence urban or rural.

The results indicate that values to be consistent with respect are developing but still remain situations and conflicts among peers; maintaining individualism and instrumental violence is legitimized. The practices of violent relationships generate unfavorable psychological

instrumental. La práctica de relaciones violentas genera climas psicológicos escolares desfavorables para la convivencia de los adolescentes de educación media.

Palabras clave

Violencia en la educación, niños con problemas emocionales, conducta social, valores sociales, personalidad-Investigaciones, psicología del adolescente, relaciones interpersonales en la adolescencia, acoso escolar.

school climates for coexistence of adolescents at secondary education.

Keywords

Violence in education, children with emotional problems, social behavior, social values, personality-research, adolescent psychology, interpersonal relationships in adolescence, bullying.

Introducción

La escuela es un sistema integrado (Pizzi, 2008) en el que se desarrolla el ser humano, en edades tempranas. Facilita espacios en donde se generan conocimientos formales y sistematizados del mundo; se generan, además, posibilidades de desarrollo humano a través de las interacciones que ocurren en las relaciones interpersonales.

Durante la adolescencia, el ser humano experimenta cambios rápidos y abruptos en la cognición, estados afectivos y relaciones sociales, los cuales se manifiestan ampliamente durante la estancia escolar. Estos cambios imprimen características colectivas, manifestadas en la dinámica escolar que generan.

Las relaciones deconstruidas entre los adolescentes son contextualizadas a relaciones interpersonales, las cuales pueden manifestarse en conductas ajustadas al ambiente escolar y de aprendizaje, o desajustadas, que pueden tender hacia comportamientos asociados a la violencia.

La violencia está definida como el uso de la fuerza o el abuso del poder físico (OMS, 2003). La violencia está siempre matizada por estados afectivos, por lo que es utilizada como sinónimo de comportamiento violento, agresión o comportamiento agresivo.

Entre las situaciones violentas en la escuela, según Moreno (1997), se encuentran las interrupciones en el aula, los problemas disciplinarios, el vandalismo, la violencia física, el acoso sexual y el maltrato entre pares. Las relaciones que manifiestan interacciones violentas han aumentado en las instituciones educativas, de tal manera que han incidido en el hecho educativo, en el aprendizaje del conocimiento, en la salud física y psicológica, así como en el clima escolar (Luciano *et al.*, 2008).

El maltrato escolar, como una forma de manifestación de violencia, se transforma en una violencia relacional que aumenta su fuerza y su poder en los círculos de amistades (Gonzales, 2009). Puede también intensificarse hasta llegar al *acoso escolar*, término utilizado para referirse a un maltrato duradero e intenso en el tiempo.

Blaya (2006; págs. 1, 13) afirma que la violencia se ve “influenciada significativamente por la calidad del clima educacional y social”, tanto en el ámbito micro, en las aulas como en el macro, la escuela.

La pedagogía crítica no planteaba el problema de violencia escolar que se suscitaba en las interacciones escolares. Este enfoque pedagógico propuesto se interesó en solventar las deficiencias educativas relacionados con el currículo, el fracaso escolar, y la reforma educativa (Maestre, 2009). Basada la pedagogía crítica en los constructos de Rousseau (Unesco, 1999), las experiencias autoritarias para generar disciplina construyeron ideales escolares diferentes a una realidad, dejando a un lado la cultura que ya llevaba el alumno al aula y que nutría las nuevas relaciones escolares. La misma escuela constituyó una forma impositiva del deber ser del estudiante y legitimó la desigualdad, constituyéndose la escuela misma en una fuente de violencia social e impositiva (Bardisa, 2009).

En la actualidad, la escuela considera la formación de una cultura escolar que propone el aprendizaje de valores: solidaridad y tolerancia, fundamentales para la convivencia pacífica (Justicia, 2010). Las interacciones que se basan en relaciones desiguales inciden en los procesos de inserción social y la socialización, de tal manera que estas relaciones, en lugar de socializar, generan un fenómeno contrario: la desocialización (Orte y March, 1996). Para Merino (2008), los procesos de socialización deben basarse en formación de valores.

El aprendizaje de la cultura escolar basada en valores se realiza mediante la observación vicaria y el modelado de conductas (Rice, 2000), que facilitan la apropiación de formas de convivencia y la imitación de modelos que posteriormente podemos generalizar a otras situaciones similares. En contextos sociales los grupos sociales ejercen presión, colocando a los estudiantes en situaciones de respuestas ante estímulos o factores estresantes que afectan al cuerpo y a los procesos psíquicos (San Martín, 2000).

La disciplina proactiva reduce la cultura de violencia escolar a través de mecanismos de negociación que regulan la autonomía de las situaciones escolares, comprometiendo al estudiante a autorregularse. En este tipo de disciplina, el orden social establecido no se basa en el establecimiento y cumplimiento de normas y sanciones, sino en un orden social implantado por los mismos estudiantes. Este concepto de *disciplina* pasa a ser funcional, en tanto que actúa en un nivel de participación amplia del estudiante; en el ejercicio del poder, en sentido democrático, capaz de formar a futuro ciudadanos responsables y con capacidad de decidir (Barceló, *et al.*, 2002).

La escuela debe proporcionar ciertas condiciones para el aprendizaje, y estas están relacionadas con poseer un contexto seguro en todas las áreas con que cuenta, según su infraestructura, y un clima psicológico intraaula que favorezca la disciplina. Si estas condiciones están dadas, los profesores tienen la mayor probabilidad de enseñar y los alumnos de aprender (Justicia, 2001).

Por el contrario, el de indisciplina predice una acción que puede ser traducida a conductas de riesgo, que son causa y consecuencia de adicciones, fracasos y ausentismo escolar (De la Fuente *et al.*, 2006). También, la indisciplina aparece como un valor sociopersonal para la convivencia. El valor sociopersonal está conceptualizado a partir del concepto *valor*, definido como aquello que se manifiesta a través de la conducta, reflejándose a través de las palabras. Prioridades significativas que reflejan el mundo interno y se manifiestan en el mundo externo (Goñi, 1998). En este sentido, lo sociopersonal se refiere al ámbito en el cual opera, que es dentro de una convivencia social y personal.

Una convivencia deformada, percibida y vivida negativamente por sus actores evidencia qué valores están practicando. Esta ausencia de valores sociopersonales para la convivencia se ve manifestado en los grupos de adolescentes mayores en donde ocurre maltrato escolar (De la Fuente, 1999).

La estructura familiar del estudiante incide en la formación de valores como una variable sociodemográfica, en cuanto a que es en la familia donde se identifican prioritariamente las necesidades de apoyo del niño; es en la crianza de los hijos en donde la familia pone en primer orden la formación de valores.

En estudios de De la Fuente *et al.* (2006), la formación de valores en los adolescentes alcanza mayores puntajes en familias nucleares, en comparación con los estudiantes que solo viven con uno de sus padres. Sin embargo, no se debe psicologizar el problema de violencia escolar por los factores en la crianza de los hijos, como la desintegración familiar, las disciplinas extremas o los trastornos de salud mental presentes en uno o ambos padres de los estudiantes. Los problemas de violencia que pueden manifestarse en las instituciones escolares deben abordarse como un fenómeno social que tiene relación con el funcionamiento escolar y no psicologizar el abordaje hacia los trastornos individuales de conducta anormal de hijos o padres (Blaya, 2006; Bardisa, 2009).

En enfoques educativos tradicionales, las medidas implantadas por las instituciones educativas hacia los casos de maltrato o acoso pueden terminar en sanciones extremas, como la expulsión o la condición de no ser admitidos en la próxima matrícula. También, es de considerar que se necesita tomar decisiones sobre la ausencia de conciencia de la violencia. En instituciones educativas donde se expresa que no hay conflictos, no hay un sentido de conciencia social de que exista; en esos casos se manifiestan dos decisiones: el ejecutar dispositivos de control o gestionar la convivencia (Bardisa, 2009).

En una gestión de la convivencia es importante el involucramiento de los docentes. El papel debe ser propositivo y activo, como agentes orientadores que faciliten espacios y actividades que propicien el desarrollo personal, la identificación de necesidades particulares y grupales de los estudiantes (CPIP, 2003).

El enfocarlo como una construcción sociológica y colectiva disminuye, en el profesorado, el sentimiento de impotencia, ya que al aumentar el poder reflexivo aumentan los recursos y las estrategias para afrontar nuevas situaciones de convivencia. El manejo de la problemática es más fácil "intensificando la solidaridad endogrupal" (Sheriff y Sheriff, 1975; citado por Blanco, Caballero y De la Corte, 2005).

La convivencia pacífica es un concepto positivo descrito como un relación de acciones que son compartidas por varias personas en un espacio concreto de vida, con

un mismo proyecto, y que, dadas estas condiciones, se manifiestan armoniosas (Justicia, 2010). La construcción de la convivencia pacífica en la escuela es, por lo tanto, un proceso dinámico producto de prácticas cotidianas, la cual, al ser compartida por todos los involucrados en el hecho educativo, la vuelve significativa. En este sentido, la escuela tendrá siempre “inevitables conflictos” (Faure, 1972), que pueden abordarse de formas pacíficas. Las prácticas cotidianas de aprender a vivir juntos constituyen un proceso de socialización que incide en el desarrollo normal físico, mental y social de los y las adolescentes. Estos aprenden a desarrollarse descubriendo sus relaciones consigo mismos, con su ambiente, y tratando de modificar o mantener cambios para ajustarse a nuevas expectativas y así satisfacer sus necesidades personales y colectivas.

En ese proceso de desarrollo se deben considerar tres elementos importantes para que se gesté la convivencia escolar como fundamento de un proceso socializador: la identidad escolar, las prácticas internas y las prácticas externas (Bardisa, 2009). La identidad escolar tiene una estrecha vinculación con el papel de los formadores, manifestándolo como agentes transformadores de los procesos pedagógicos. La característica principal de la identidad escolar está referida a un deber ser participativo, democrático, integrador y multicultural (Bardisa, 2009). La direccionalidad de la orientación escolar debe apuntar hacia la integración de tareas que incluyan la formación del respeto y un involucramiento estudiantil sin discriminación.

En las prácticas internas pueden existir normas en las que participen todos los miembros de la comunidad. Hay normas legales o formales que deben cumplirse y también normas académicas que rigen los procesos educativos. Las prácticas internas en ambientes armoniosos, cooperativos y climas psicológicos favorables facilitarán la regularización de procesos pedagógicos que integren los trabajos en equipo y faciliten el desarrollo de valores grupales (Justicia, 2001).

Las reacciones grupales de los docentes sobre el maltrato entre pares, específicamente el acoso escolar y lo que significa para ellos, fundamentará las bases psicológicas de las normas sociales. Así mismo, apoyarán el orden social normalizando la dinámica escolar; estas reacciones ayudarán a regular todos los casos de maltrato que se generen en el futuro (Blanco, Caballero y De la Corte, 2005).

La actitud de los profesores en contra del *bullying*, o acoso sexual, estará influenciado siempre por la dirección de la percepción en conjunto que establezcan los docentes, al procurar una base subjetiva de comparación (Blanco,

Caballero y De la Corte, 2005) entre sí el acto agresivo interfiere con las actividades pedagógicas de sus estudiantes en el aula o solo es un punto de vista del estudiante agredido, pero que no interfiere en el hecho pedagógico de los demás.

Las prácticas externas están relacionadas con las decisiones sobre el funcionamiento escolar que hacen las familias de los estudiantes, las instituciones cercanas, la comunidad y la administración del mismo centro escolar. También todos los actores que actúan bajo programas de responsabilidad social son parte de estas prácticas.

Estos tres elementos construyen y direccionan el tipo de convivencia escolar que desean tener (Bardisa, 2009). La dinámica escolar que debe generarse en la convivencia pacífica incluye la formación de valores, específicamente el respeto hacia los derechos y las libertades dentro de un clima de tolerancia, libertad y democracia (Lode, 2010).

En los casos en que el clima escolar protege al agresor, el centro escolar desprotege a los agredidos (Bardisa, 2009). Las actitudes, las rutinas y los comportamientos de los docentes y directores(as) de las instituciones educativas son determinantes para que estos comportamientos en sus estudiantes se manifiesten y se conviertan en problemas (Olweus, 1999).

En El Salvador se han realizado estudios sobre este fenómeno psicosocial, como, por ejemplo, un análisis descriptivo de la situación de *bullying* en estudiantes de educación media en el área metropolitana de San Salvador, en una muestra de 125 estudiantes. Los resultados indican que los insultos son las conductas más sufridas por las víctimas (26,0 %); y que las amenazas con armas presenta una frecuencia del 2,5 %. En este estudio, las agresiones por teléfono móvil o internet son poco comunes (González, 2009).

En el 2011, se realizó un diagnóstico en veintidós centros educativos del departamento de Sonsonate, con una muestra de estudiantes de diferentes niveles educativos. Los resultados evidenciaron que existe *bullying* y que la intimidación es declarada por el 38,1 % de los participantes. El 47,6 % aseguró que se empujan y jalanean; el 23,8 % aseguró que se dan golpes entre los estudiantes; y el 4,8 % utilizó internet para ridiculizar o devaluar a otros estudiantes. Un resultado importante es que los acosadores se encontraban entre las edades de 16 a 18 años (UMA, 2011).

La Secretaría de Inclusión Social, en el año 2012, realizó un estudio con 198 alumnos de educación básica y media, en siete centros educativos de San Salvador. Entre los

resultados, el 34,1 % de los estudiantes manifestaron ser víctimas de *bullying* (SIS, 2012).

En el año 2012, se implantó, en el departamento de Chalatenango, un manual de convivencia escolar en el Centro escolar Fray Bartolomé de las Casas, por el Ministerio de Educación de El Salvador (Mined, 2011), para estudiantes de primaria y secundaria. No hay datos de su evaluación. Plan Internacional lanzó la campaña "Aprender sin miedo", a partir de la cual se elaboró un manual de convivencia. No hay resultados de la intervención publicada. En la actualidad el Mined tiene diseñados programas para desarrollar la convivencia pacífica. Un ejemplo de ello es el programa "Sueño posible". Los manuales diseñados sobre convivencia pacífica son implantados a través de los lineamientos planificados en el plan educativo "Vamos a la escuela". Sin embargo, los directores de algunos institutos sostienen que el manual debe actualizarse para población estudiantil adolescente.

Las preguntas de investigación son si las prácticas de los valores sociopersonales están relacionados con el acoso escolar y favorecen climas psicológicos apropiados para una convivencia pacífica.

Como objetivos de investigación se pretendió identificar el perfil de los valores sociopersonales que se practican dentro de una convivencia pacífica. Un segundo objetivo fue valorar el clima escolar desde dos contextos: las experiencias de maltrato que pueden experimentar las víctimas de acoso escolar y la violencia observada por los estudiantes en la institución educativa.

Método

El método utilizado es inductivo, con un diseño cuantitativo *ex post facto* descriptivo e inferencial. Los participantes son jóvenes adolescentes que asisten a instituciones públicas que atienden educación media, en sus dos especialidades: bachillerato técnico y general. La edad promedio es de 16 años, el 44,3 % pertenece al sexo masculino y el 55,7 % al sexo femenino. La muestra está constituida por 1570 participantes, con un nivel de confianza del 97,0 % y un margen de error del 3,0 %. Muestra representativa a escala nacional.

La selección de la muestra fue al azar, basada en las instituciones de educación media. Luego, la distribución fue estratificada por región: occidental, oriental y central. Se distribuyó la muestra en veinticuatro institutos; de ellos, diez estaban ubicados en áreas rurales.

La técnica utilizada fue la encuesta a través de un instrumento formado por un cuestionario que contiene la

escala de valores sociopersonales para la convivencia (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006), la cual fue modificada de su versión original, utilizándose solamente nueve ítems que, al realizarles el análisis instrumental utilizando la prueba de esfericidad de Bartlett, arrojó un KMO de .568; chi cuadrado de 632,241, sig. = .000, con cargas factoriales mayores a .40, explican cuatro factores: respeto, bondad, justicia y disciplina, explicando una varianza total del 58,1 %.

La segunda escala aplicada dentro del instrumento fue el cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar, Cuveco (Fernández- Baena *et al.*, 2011), que explora dos factores: la experiencia personal de sufrir la violencia y la violencia que es observada por los mismos estudiantes. Los catorce ítems de la escala, según el análisis instrumental, arrojo un KMO de .896, con un chi cuadrado de 3231,523, sig. = .000, con saturaciones de carga suficientes y superiores al .040 en el factor correspondiente, explicando el 50,72 % de la varianza total.

Se gestionaron reuniones con el Mined para coordinar las visitas a los centros educativos. Se determinó la muestra siguiendo el procedimiento de cálculo para poblaciones finitas. Se elaboró el cuestionario y se le aplicó el análisis instrumental en un estudio piloto a una muestra de 150 participantes que pertenecían a institutos y complejos educativos del departamento de San Salvador. Posteriormente, se construyó el instrumento final en el que se incluyeron, para aplicarse a escala nacional. Las salidas de campo tuvieron una duración de tres meses, durante los cuales se visitaron veinticuatro instituciones educativas. Los datos obtenidos se procesaron en el programa SSPS, versiones 17 y 19, elaborándose a partir de los resultados análisis descriptivos e inferenciales, que explican la práctica de los valores sociopersonales y la dinámica escolar en los centros educativos participantes.

Resultados

Los resultados sobre los valores sociopersonales se evaluaron a través de cuatro categorías: respeto, bondad, justicia y disciplina. Los adolescentes no difieren en la práctica de estos valores, a excepción de la expresión del respeto en la demostración de sus sentimientos en clase y la práctica de la justicia a través de la declaración de acciones honestas con sus compañeros.

Las diferencias significativas entre los valores sociopersonales que declaran poseer los adolescentes participantes se analizaron a través de la prueba T para la igualdad de media y chi cuadrado de Pearson (Tabla 1). Se evidenció que las

adolescentes demuestran sus sentimientos dentro de las relaciones con sus compañeros de clase más abiertamente que los adolescentes ($T = -5,638$), chi cuadrado de Pearson

= 37,160, $gl = 5$, sig. = .000. Las adolescentes declararon que actuaban con más honestidad que los adolescentes ($t = -4,661$), chi cuadrado = 25,808, sig. .000.

Tabla 1. Comparación de medias de valores sociopersonales por sexo, según prueba T para muestras independientes

Valores sociopersonales	sexo	N	M	DT	T	ρ
Tomo decisiones consultando a mi grupo de clase.	M	691	2,04	1,086,	-1,878	0.061
	F	867	2,14	1,053,		
Demuestro mis sentimientos dentro del grupo de compañeros y compañeras.	M	694	1,81	1,198	-5,638	0.000
	F	869	2,14	1,171		
Actúo con honestidad.	M	696	2,87	1,027	-4.661*	0.000
	F	870	3,11	,946		
Me gusta dar mis cosas personales a los demás.	M	694	1,30	1,239	0.725	0.469
	F	871	1,25	1,238		
Pienso en las consecuencias que pueda tener si hago acciones arriesgadas.	M	695	2,98	1,177	-2.292	0.022
	F	871	3,11	1,075		
Está mal hacerle sufrir a alguien.	M	696	2,64	1,632	-9.01	0.363
	F	868	2,71	1,589		
Me enfado si tengo que cumplir las normas establecidas por el personal de la institución.	M	697	1,29	1,212	1.434	0.152
	F	872	1,20	1,189		
Me enojo si el profesor me llama la atención injustamente.	M	697	2,35	1,392	-1.441	0.150
	F	873	2,45	1,326		
Me enojo si el profesor y/o profesora no me selecciona para algunas tareas grupales.	M	695	1,21	1,280	-1.359*	0.174
	F	873	1,30	1,352		

(*Nota: Se asumieron en la prueba T varianzas desiguales, según la Prueba de Levene para la igualdad de varianzas. En el resto de los ítems se asumieron varianzas iguales.)

No se encontraron diferencias significativas en los valores de bondad y disciplina. Ambos sexos responden por igual al practicar los valores sociopersonales.

En el perfil sociorelacional construido a partir de los datos obtenidos, un 34,0 % no toma en cuenta lo que dicen sus compañeros, y un 48,0 % algunas veces sí toma decisiones a partir de la consulta entre ellos. Esto evidencia una actuación individual sobre la toma de decisiones grupales hacia un fin común.

Sobre la no demostración de sentimientos en el grupo, las adolescentes son las que más demuestran lo que les sucede en comparación con los adolescentes. La no expresión de sus sentimientos favorece la ley del silencio entre sus compañeros, y esto incide en que, al presentar un estudiante una dificultad sociorelacional, sus compañeros no se darán cuenta y no podrán ayudarle.

En cuanto a la honestidad, el 92,9 % se declara honesto. Sin embargo, hay una diferencia de medias que evidencian que las adolescentes declaran más honestidad al momento de actuar que los adolescentes.

Al explorar la percepción de los estudiantes sobre su honestidad al momento de actuar, un 7,1 % ($n = 112$) declara que no actúa con honestidad. El resto de los participantes declara que sí lo hace en algún ámbito de expresión.

Al valorar sus acciones de bondad, en ambos sexos no existe diferencia significativa para compartir sus objetos personales con otros compañeros. La acción de consentimiento para dar sus cosas personales solo se evidencia en un 40,1 % de los participantes.

El valor sociopersonal de justicia se valoró a través del sentimiento de sufrimiento de otros (figura 1), del que un

26,0 % piensa que no está mal hacer sufrir o causarle daño a los demás; un 23,0 % duda si esto está bien o no; un 51,0 % sí está seguro de que está mal hacerlos sufrir o dañarlos.

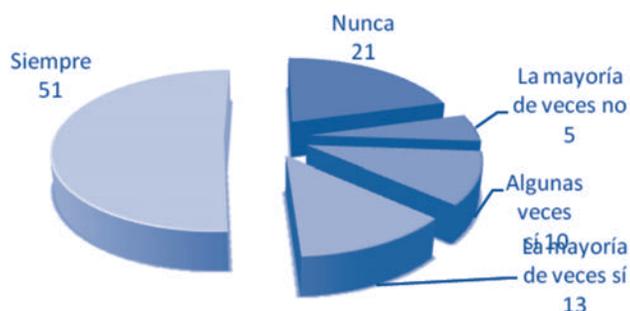


Figura 1.
Percepción sobre hacer sufrir o causarle daño a los demás compañeros (en porcentaje).

La disciplina se valoró al evaluar si consideraban pensar en las consecuencias que podrían tener si hacían acciones dentro del centro escolar que significaran riesgos descubiertos por los otros o ser castigados. El 89,0 % sí lo piensa, mientras que un 11,0 % no lo hace.

Sobre el acogimiento de las medidas disciplinarias, a los participantes no les gusta que se les llame la atención si esta la consideran injusta. El concepto de *justicia* no se valoró sino desde su percepción. En este sentido, todo lo que consideren injusto no lo aceptan. La probabilidad de reaccionar negativamente hacia la medida depende de cómo la valoren.

Sin embargo, ante la acción de trabajar en grupo, si los profesores no los seleccionan para desarrollar trabajos colectivos, están contentos. El 40,0 % sí se enoja al no colocarlos en tareas grupales. En este sentido, se sienten más cómodos trabajando individualmente que grupalmente. Esto incide en que los profesores no les dejen tareas grupales que implícitamente llevan la mediación, discusión y negociación de ideas y acciones.

Al analizar la dinámica escolar que se genera en estudiantes con este perfil sociorelacional en el escenario de sufrir violencia, hay diferencias estadísticas significativas por sexo entre los que fueron empujados, les han dado puñetazos, les han golpeado con un objeto, les han robado, les expresaron que los iban a lastimar, les rompieron cosas y que los han amenazado.

En este análisis se describe no solo el maltrato entre pares, sino el acoso entre ellos; y para esto se tomaron en cuenta

los participantes que declararon que este sufrimiento lo recibían casi siempre y todos los días de la semana. Los resultados evidencian que entre el 2,0 y el 10,0 % sufren uno o varios de estos tipos de maltrato.

Los actos que son más frecuentes de producirse son las burlas de la persona o los desprecios a los que son sometidos; un 9,5 % sufre de ellos. Al 7,7 % de los estudiantes les roban sus objetos personales; al 6,3 % les rompen sus cosas, sobre todo cuadernos; el 6,8 % declaró que han sido empujados. En un rango entre el 2,0 y el 5,0 % sufre de puñetazos, golpes con objetos, amenazas y expresiones verbales de amenazas de golpes.

Este acoso escolar intenso y las experiencias de maltrato sufridas, por lo menos algunas veces en su centro escolar, facilitan que se tenga una percepción del clima escolar que se genera, evidenciándose acciones de agresión que son observadas por los mismos estudiantes.

Se presentaron diferencias estadísticas significativas por sexo utilizando la prueba T para muestras independientes, en cuanto a las valoraciones sobre si los estudiantes se involucran en peleas y si se comunican con malas expresiones. En las otras valoraciones sobre el uso de drogas, la destrucción de objetos, el robo de objetos, las amenazas a otros estudiantes, ambos sexos valoran igual.

El 50,0 % de los participantes declararon que los estudiantes consumen droga en algún nivel de frecuencia. Un 13,0 % acumulado sí considera que siempre o casi siempre la utilizan. El 44,0 % declaró haber observado, algunas veces, que los estudiantes destrozan cosas (figura 2); un 13,0 % declaró observarlo casi siempre o siempre. Un 45,0 % refirió que algunas veces ha observado que los estudiantes roban cosas, y un 23,0 % declaró que siempre o casi siempre ha observado el robo como una acción frecuente de los estudiantes.

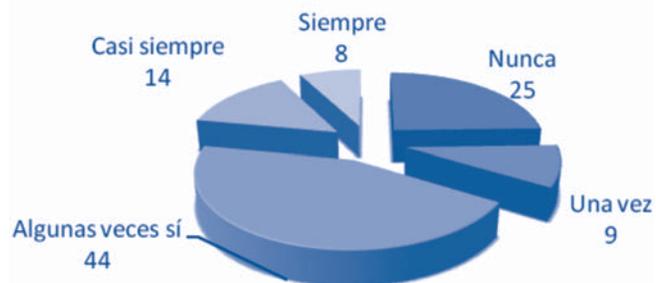


Figura 2.
Destrucción de cosas (objetos, mobiliario) por los estudiantes (En porcentaje)

En cuanto a la valoración sobre situaciones de amenazas que han sucedido en la institución educativa (figura 3), un 43,0 % de los estudiantes declaró que algunas veces los estudiantes amenazan a otros estudiantes; y un 25,0 % declaró que este maltrato sucede con mucha frecuencia en su institución educativa.

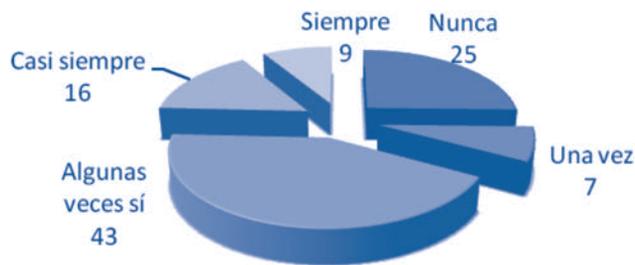


Figura 3.
Amenazas de estudiantes hacia otros estudiantes
(En porcentaje)

En el análisis que se realizó sobre situaciones que inciden en que se perciba un clima escolar violento es importante identificar las peleas que se generan entre los jóvenes y la comunicación verbal a través de expresiones ofensivas que conocemos comúnmente por malas palabras. En estas valoraciones sí encontramos diferencias sobre lo que declaran los adolescentes. Las féminas declaran que en su centro escolar los estudiantes se meten en peleas y que se dicen malas palabras. El 80,0 % de los participantes declaró que los estudiantes pelean en algún nivel de frecuencia; y el 91,0 % declaró que en su centro escolar los estudiantes se expresan con malas palabras.

Discusión de Resultados

Al perfilar los valores sociopersonales que poseen los estudiantes al establecer las interacciones sociales dentro del aula, se encontró que las relaciones establecidas están relacionadas con el tipo de maltrato que reciben y que genera un clima escolar de desconfianza e inseguridad. Se encontró que, aunque la toma de decisiones grupales domina a las individuales, un 22,0 % toma sus decisiones individualmente.

Un 31,0 % no demuestra sus sentimientos al grupo. Esto implica el establecimiento de relaciones menos afectivas y más ligeras, que en apariencia son más protectoras pero que mantienen la ley del silencio para protección personal; y que pueden ser interpretadas como práctica del respeto.

El 36,0 % no está seguro(a) si es malo hacer sufrir a alguien. Más del 59,0 % de los participantes no consienten

dar sus objetos personales a sus compañeros, piensan en las consecuencias de sus actos y se declaran honestos. En cuanto a la percepción sobre las medidas disciplinarias de los docentes, más del 77,0 % se enoja con los profesores si las consideran injustas. Por otra parte, más del 60,0 % de los estudiantes no se enoja si el profesor no los selecciona para actividades grupales.

Se ha formado un respeto distorsionado que no denuncia el maltrato entre pares, que se guarda para sí mismo sus opiniones por temor a las consecuencias; no son libres para expresar sus sentimientos, desarrollando un perfil individualista que no les facilita integrarse al trabajo en equipo; han desarrollado un valor distinto a la bondad, en cuanto a que no comparten sus pertenencias; hay una desconfianza de seguridad; piensan en función de las necesidades individuales y no de las del colectivo. Esto último no nutre practicar el valor de la bondad, porque no están pensando en qué pueden donar y en cómo ayudar a otros. Esto es concordante con los estudios realizados por Justicia (2010). Culturalmente, el adolescente va aprendiendo de las formas de convivencia dentro del grupo y del aprendizaje de los valores sociopersonales.

Se manifiesta un valor negativo sobre lo justo al dudar si está mal hacer sufrir a otra persona, en especial si este es un compañero de clases. En este sentido, hay una legitimación instrumental de la violencia que hace parecer normal, a veces, que alguien pueda sufrir (De la Fuente *et al.*, 2006).

Más del 77,0 % presenta una tendencia a desarrollar la indisciplina, al no poder aclarar en el cuestionario si las llamadas de atención de los profesores son justas. Las manifestaciones verbales que el profesor hace hacia sus alumnos, en teoría, corrigen conductas de los estudiantes. Estas podrían estar siendo percibidas por los estudiantes como injustas y, por lo tanto, no acatar u orientarse por lo que el profesor les diga.

La credibilidad del profesor en lo que dice o hace es importante para establecer un clima escolar de confianza entre la institución, los estudiantes y los profesores. La ausencia de conciencia de la violencia no facilita que los estudiantes formen nuevas estrategias para afrontar situaciones de convivencia, y esto propone que los estudiantes vean, según Bardisa (2009), la disciplina como dispositivos de control en la convivencia. Según Díaz-Aguado (2002), para enseñar solidaridad y tolerancia, éstas deben de considerarse en dos direcciones: como objetivo y como medio. Esto implica vincularlas a una enseñanza basada en las relaciones personales conscientes.

Más del 40,0 % toma cosas de otros compañeros sin pedir permiso. El 37,0 % destruye cosas para divertirse. Más del

50 % ha dañado cosas porque se sentían enojados. El 66,0 % de los participantes ha observado esta acción.

En la observación del clima escolar interno, las conductas *bullying* podrían estar influenciadas por el uso de drogas observadas por el 50,0 % de los estudiantes en varios niveles de frecuencia. Un 22,0 % observó que existen conductas violentas frecuentes relacionadas con daños hacia objetos, que pudieran ser dentro de la institución educativa infraestructura, mobiliarios, equipo y materiales.

El 80,0 % observó que se evidencia la violencia escolar a través de las peleas generadas entre los estudiantes. Más del 68,0 % observó que los alumnos roban cosas, que pueden ser objetos personales de otros estudiantes. El 75,0 % ha observado cómo los estudiantes amenazan a otros estudiantes; y más del 90,0 % ha observado cómo los estudiantes se expresan con otros utilizando vocabulario agresivo, valorado popularmente como malas palabras. El clima escolar se ve influenciado por conductas de violencia física, verbal, robos, amenazas y destrucción material.

Existe evidencia de *maltrato entre pares* en los estudiantes de educación media, que se manifiesta a través de las modalidades físicas, verbales y psicológicas, cuya mayor

intensidad es a través de las expresiones verbales que se generan en las interacciones escolares.

Existe evidencia de acoso escolar en los estudiantes de educación media en un porcentaje del 2,0 al 10,0 %, cuya modalidad se ve intensificada en acciones donde no se puede descubrir al acosador, como son los empujones y los robos de objetos personales. En los casos en que las agresiones son directas, como golpes, es menos intensa la victimización.

El clima escolar es determinante dentro del aprendizaje de la convivencia escolar. Percepciones estudiantiles de climas hostiles determinan el tipo de relaciones interpersonales de maltrato entre pares y acoso escolar, en los institutos y complejos educativos.

La práctica de valores sociopersonales es desfavorable, en tanto que los estudiantes carecen de ella, y esto genera conductas que no favorecen la convivencia pacífica y aumentan las manifestaciones de haber sufrido acoso escolar.

Es necesario trabajar en un enfoque más ecológico, integrando a todos los actores y cerrando los espacios de conductas no deseables y desfavorables que incidan en la convivencia.



Figura 4. Jóvenes participando en un taller sobre convivencia pacífica.

Referencias

- Barceló S. (2005). Com cal enfocar la disciplina des de la perspectiva de l'educació per a la pau. *Educació i Cultura*, Vol. 15, pp.179-184.
- Bardisa, T. (2009). Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar, *Educación* 43, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 97- 127. España.
- Blanco, A.; Caballero, A. & de la Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*, Editorial Prentice Hall, España.
- Blaya, C. (2006). Los centros educativos: gestión, disciplina y entorno social. En congreso convivencia escolar. *Actas. Illes Balears: observatorio para la convivencia escolar*, Cancillería de Educación y Cultura, 28, 29 y 30 de septiembre. Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es>.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona, España.
- Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas, CPIP, 2003, p. 15).
- De la fuente, F., Peralta & Sánchez, M. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, No.9, Vol. 4, No. 2. pp. 171-200.
- Del Barrio, C. et al. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Vol. 26, No. 1, pp. 9-24.
- Del Rey, R.; Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, pp. 77-89. Recuperado de: <http://www.dialnet.unirioja.es>.
- Díaz-Aguado, M. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Universidad Complutense de Madrid, Ministerio de Educación, Instituto de tecnologías educativas. España.
- Faure, E. (1972). Informe "Pilares de la educación". Unesco.
- Fernández-Baena, J.; Trianes, M.; De la Morena, M.; Escobar, M.; Infante, L.; Blanca, M. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*. Vol. 27, No. 1, pp. 102-108. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>.
- González, J. (2009). *Bullying en El Salvador: un análisis descriptivo en centros escolares de tercer ciclo de educación básica*. Tesis de maestría. Universidad Tecnológica de El Salvador. Recuperado en <http://www.psicologia-online.com>.
- Goñi, A. (1998). *Psicología de la educación sociopersonal*. 2.ª Edición, Editorial Omagrat, S.L.: España.
- Justicia, F. (2001). III Jornada del consejo escolar de Navarra con los consejos escolares del centro. "La convivencia en los centros escolares como factor de calidad". Ponencia presentada en por el consejo escolar de navarra en los XII encuentros de consejos escolares autonómicos y del estado. España.
- Ley Orgánica de Derechos 1, LODE (2004). BOE- A- 2004-21760, núm. 313, del 29 de diciembre del 2004, España. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>.
- Luciano, G; Marín, L.; Yuli, M. (2008). Violencia en la escuela: ¿Un problema y un desafío para la educación? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 13, Núm. 1, Enero-Junio, 2008, pp. 27-39. Universidad Veracruzana Xalapa, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>.
- Maestre, A. (2009). Reflexión sobre la pedagogía crítica, *Revista digital innovación y experiencias educativas*, No. 14, Granada, España, recuperado de: http://educacioncritica.fongdcam.org/files/2011/03/ANA-BELEN_MAESTRE_2.pdf
- Merino, J. (2008). "El acoso escolar-bullying. Una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales (ARS)", *Revista d'estudis de la violencia*, No. 4, Instituto Català d' Estudis de la violencia (ICEV), España.
- Ministerio de Educación de El Salvador, Mined (2011). *Manual de convivencia escolar en el Centro escolar Fray Bartolomé de las Casas*. El Salvador.
- Moreno, O., (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa, Madrid: *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. No. 10, Septiembre-Diciembre.
- OEA (2010). *Primer estudio sobre consumo de drogas y de otras problemáticas en población estudiantil de cinco universidades de El Salvador*. Observatorio Interamericano sobre Drogas, Observatorio Interamericano para el control del abuso de drogas Cicad, Comisión Nacional Antidrogas El Salvador. pp. 70-95. Recuperado de: <http://www.seguridad.gob.sv/observatorio>.
- Olweus, D. (1999). *Centro de investigación para la mejora de la salud*, Universidad de Bergen, Noruega. p. 10.
- OMS (2003). Organización Mundial para la Salud.
- Orte, C. y March, M. (2000). "El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: la escuela como espacio de socialización". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, No. 14, pp. 47-62.
- Palou, P.; Borrás, P. y Ponseti, F. (2005). Transmissió de valors socials a través de l'esport. *Universitat Illes Balears. Educació i Cultura*, Vol. 15, pp.179-184.
- Pizzi, F. (2008). *La violencia en los centros educativos de Italia: el fenómeno del bullying*. Università di Casino, Bordon 60 (4), Italia.

- Postigo S.; González, R.; Mateu, C.; Ferrero, J.; Martorell, C. (2009). "Diferencias conductuales según género en convivencia escolar", *Psicothema* 2009. Vol. 21, No. 3, pp. 453-458. Universitat de Valencia, recuperado de www.psychothema.com.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Novena edición, Editorial Prentice Hall, España.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Editorial Ariel, Barcelona, España.
- UMA, (2011). *Bullying en los centros educativos públicos de Sonsonate*. Universidad Modular Abierta, Centro Universitario de Sonsonate. Recuperado de <http://www.uma.edu.sv>.
- Unesco, (1999). Jean- Jacques Rousseau (1712-1778), Unesco: Oficina Internacional de Educación. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/rousseauus.PDF>