

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN

**“FRECUENCIA DE CONDUCTA VIOLENTA Y VICTIMIZACIÓN
ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LOS TIPOS DE
COMUNICACIÓN PARENTAL EN LOS ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
ESTATALES DEL CERCADO DE TACNA 2010”**

AUTORA : JOEL ESCOBAR BEGAZO

ASESOR : DR. VICTOR ARIAS

TACNA – PERÚ

2010

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1	Fundamentación del Problema	2
1.2	Formulación del Problema	7
1.3	Objetivos de la Investigación	7
1.3.1.	Objetivo General	7
1.3.2.	Objetivos Específicos	7
1.4	Justificación	8
1.5	Definición de términos	9

CAPITULO II: REVISIÓN BIBLIOGRAFICA

2.1	Antecedentes de la investigación	13
2.2	Marco teórico	18
2.2.1.	Introducción.	18
2.2.2.	Qué se entiende por Bullying, violencia y por violencia escolar?.	19
2.2.3.	Características y agresión entre compañeros o Bullying.	21
2.2.4.	Dónde se produce el Bullying?.	24
2.2.5.	Características de agresores y víctimas.	24
2.2.6.	Consecuencias derivadas de la violencia y rechazo escolar.	27
2.2.7.	Teorías sobre el origen de la violencia.	28
2.2.8.	Factores relacionados con la violencia escolar.	36
2.2.9.	Factores individuales.	36
2.2.10.	Factores escolares.	37
2.2.11.	Comunicación familiar, conflictos familiares y problemas de conducta ante los hijos.	38
2.2.12.	Influencia indirecta de la familia en los problemas de conducta.	40

CAPITULO III: VARIABLES Y DEFINICIONES OPERACIONALES

3.1	Operacionalización de las variables	45
-----	-------------------------------------	----

CAPITULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
4.1 Diseño (clasificación)	47
4.2 Ámbito de estudio	47
4.3 Población y muestra	48
4.3.1 Criterios de Inclusión	49
4.3.2 Criterios de Exclusión	49
4.4 Instrumentos de Recolección de datos	49
CAPITULO V: PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS	51
CAPITULO VI: PRESENTACION DE RESULTADOS	53
DISCUSIÓN Y ANÁLISIS	82
CONCLUSIONES	86
RECOMENDACIONES	88
BIBLIOGRAFÍA	91
ANEXOS	98

INTRODUCCION

La agresión, intimidación o acoso entre escolares se denomina universalmente “bullying” y es una de las formas de violencia que más repercusión está teniendo actualmente sobre las personas en edad escolar, particularmente entre adolescentes.

En nuestro país son muy pocos los artículos sobre el tema en cuestión y es de suma importancia que se analice la situación, dado que para que los educandos puedan captar la enseñanza que se les imparte, necesitan saber vivir en armonía y respetándose los unos a los otros.

El bullying tiene víctimas y acosadores, por lo que se requiere conocer los motivos por los que los agresores atacan y cómo es que ello afecta psicológicamente a las víctimas de turno. Por lo tanto cuánto más pronto se actúe, será mayor la posibilidad de ir eliminando gradualmente la situación y mejorar las relaciones interpersonales entre pares.

El contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus miembros no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inadecuación a los iguales. En este sentido, 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 los últimos tiempos, periódicamente la prensa viene informando sobre hechos violentos en los establecimientos educacionales y sin embargo el conocimiento y la investigación relacionada al tema todavía son insuficientes en nuestra realidad.

En consecuencia, lo que se quiere lograr con el presente trabajo es conocer la magnitud del problema de conducta violenta y victimización escolar en las Instituciones Educativas estatales del cercado de Tacna y que muchas veces es observado en forma silenciosa por los docentes y estudiantes, pero deja profundas huellas en los estudiantes que vivieron esa situación, y si existe una relación con el tipo de comunicación parental, los resultados del presente trabajo servirán de insumo para que este tema sea tomado en cuenta para su prevención y control, ya que a la larga repercutirá en la salud mental de los futuros adultos y sus familias.

CAPÍTULO I:
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Fundamentación del Problema

La violencia y victimización entre escolares es un tema a considerar como prioritario por el evidente incremento de la violencia en los adolescentes, y que viene ocurriendo en los últimos tiempos. El bullying en alumnos de secundaria de colegios estatales se ha venido profundizando; sin embargo lo preocupante es que este fenómeno sólo llega a conocimiento de la comunidad educativa cuando, por desgracia, suele ser demasiado tarde, es decir, cuando las conductas de agresión y de victimización están muy arraigadas y su repercusión es dramática.

Giacosa Guillermo (1), Narra de un alumno al cual todos le tenían “respeto”, no lo trataban de molestar, pero su agresión era en cualquier momento, y que a sus víctimas las tenía en tensión y a la defensiva, además recibían agresiones verbales, el agresor no actuaba solo sino con un grupo los cuales le festejaban y “asistían”, las víctimas llegaban a inventarse extrañas enfermedades para no acudir a su centro educativo.

Landázuri V. (2) en su investigación indicaba que el bullying o acoso entre escolares era una práctica que se había hecho frecuente en los últimos años en nuestro país y que sin embargo existía poca documentación que sustentara los episodios acontecidos en los centros de estudio en todo el territorio nacional, pues la práctica de aplicar test a los estudiantes era aún muy limitada. Presenta una evaluación realizada en 7 colegios estatales y recoge las principales características de los agresores y agredido mediante la modalidad del bullying.

Pues bien, se puede considerar al bullying como una manifestación de las malas relaciones interpersonales entre los alumnos. Ahondando en esta cuestión es preciso plantearse la influencia que puede tener la red de relaciones que se generan en el grupo aula y hasta que punto la víctima lo

es no sólo de los ataques de su agresor sino del clima social que vive el grupo, que como un sistema cerrado lo excluye, mientras que el agresor cobra relevancia.

Lamentablemente el quebrantamiento de la sociedad actual, desde la base de la familia genera entornos disociados y graves problemas de comunicación entre padres e hijos, lo que influye negativamente en la conducta de los adolescentes y es por eso que los estudiantes de colegios estatales son más propensos a la rebelión y a la agresión con sus pares. El bullying se convierte así en el nuevo producto de una forma de vida en la que no prevalece la empatía, que es poder sentir lo que siente el otro o ponerse en el lugar del otro.

Se hace necesario reflexionar sobre lo que viene ocurriendo, pues las neurociencias afirman que las reacciones primarias de nuestro cerebro apuntan en la dirección de la empatía; y la antropología, que se ocupa de la evolución de la especie humana y sus procesos de adaptación, demuestra que esa empatía ha sido necesaria para agruparnos y enfrentar exitosamente los desafíos de un medio poblado por animales más poderosos que nosotros y, también, los misterios que nos obligaron a crear un mundo de respuestas mágicas que atemperaran nuestro desconcierto y calmaran nuestros temores.

Un estudio importante también es el de Trautmann A. (3), quien presenta una actualización de la problemática del bullying aplicado a la realidad chilena. Para ello da a conocer su significado, el rol y características de sus actores y sus consecuencias. Se menciona su epidemiología y los factores condicionantes que influyen en su presencia. Se revisan las intervenciones realizadas en los colegios y sus resultados, y se analiza el rol de los prestadores de salud. Se proponen indicaciones de consejería a la familia, con algunos datos útiles para usarlos en la consulta con los pacientes. Se

hace especial énfasis en el rol del testigo (bystander) o espectador tanto en las intervenciones escolares realizadas, como que éste sea foco de atención en la consulta de los profesionales.

Barudy (4) indica que entre los factores que inciden en el desarrollo de estas conductas negativas destaca el modelo social que proporcionan los adultos en los medios familiares y escolar, donde, sin duda, el mayor exponente lo conforman las experiencias de maltrato, sufrido u observado. Pero es necesario un escenario propicio para que el bullying se manifieste y éste, es el grupo-aula.

Es de hacer notar que es bastante probable que el fenómeno de la intimidación, el acoso, la amenaza y la agresión entre escolares sea un fenómeno generalizado que se ha presentado siempre en toda clase de centros educativos, lo cual no es novedad, y que el reconocimiento e interés que presenta hoy día obedece más bien a una mayor evolución de ciencias como la Psicología, la Psiquiatría y la Pedagogía, que han llevado a tomar mayor conciencia sobre los daños y las consecuencias en ocasiones fatales que este tipo de comportamientos, si son frecuentes y duraderos, conlleva en la vida de quienes los padecen.

Sin duda, el estudio del tema se fundamenta en que es necesario analizar la situación que se viene dando entre los alumnos de secundaria de los colegios estatales, las motivaciones intrínsecas y los efectos derivados de ese comportamiento. Además es preciso evaluar en las víctimas de hostigamiento el profundo malestar psicológico, del cual la ideación suicida se presenta como una manifestación, y que en general presentan más síntomas depresivos que los adolescentes o las adolescentes que no están expuestos o expuestas a este tipo de conductas

Roland, E. (5) menciona que se tiene que analizar cómo es que dentro de los grupos de iguales juega un papel trascendente las relaciones interpersonales que conforman los roles y estatus a cada uno de sus miembros, ya que los grupos se estructuran en torno a determinados componentes afectivos y relacionales que actúan como elementos básicos en la asignación de determinadas pautas de comportamiento.

En consecuencia, si se entiende que el bullying es un fenómeno grupal, para comprender su alcance se hace imprescindible el análisis de las relaciones sociales entre los escolares.

Lerner, Roberto. (6), refiere que la realidad nos indica que la matonería siempre existió en una especie que vive en y a través de grupos. Sin embargo, en el contexto de la escuela se mantuvo a raya, más o menos hasta hace una década, gracias al aislamiento de los alumnos, protegidos del mundo exterior, de tecnologías, informaciones, etc. Las cosas han cambiado radicalmente: los menores se conectan, se informan e interiorizan un entorno que no tiene mucho derecho a escandalizarse.

Sin duda, el individualismo feroz que fomenta la sociedad actual desconoce que, además de individuos, somos miembros de una sociedad y parte de una especie. Si la educación no se orienta, con métodos modernos e interactivos al hacer conciencia de esa condición del ser humano, y la obligación que ella genera hacia el prójimo y otras formas de vida, poco podremos hacer para transformar estos impulsos destructivos en fuerzas para la tolerancia, la creación y la vida.

Actualmente, los problemas de comportamiento en la escuela se presentan como una preocupación en aumento en nuestra sociedad. Las causas de dicho comportamiento parecen ser múltiples y, por tanto, se presenta como necesario analizar distintos aspectos que pueden explicar,

en cierta medida, el origen y mantenimiento de la conducta violenta en la adolescencia.

Dentro del contexto familiar, diversos autores subrayan la importancia del clima de la familia en el correcto desarrollo del adolescente. Un buen clima familiar fomenta la afectividad entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática. Por el contrario, un clima familiar conflictivo, caracterizado por problemas de comunicación entre padres e hijos, así como por la carencia de afecto y apoyo, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento en adolescentes, dificultando el desarrollo de habilidades sociales, tales como la capacidad de identificar y poner en práctica soluciones no violentas a distintos problemas y la capacidad empática o comprensión del estado emocional de otra persona.

1.2. Formulación del Problema

¿Cuál es la frecuencia de conducta violenta y victimización escolar y su relación con la comunicación parental en los estudiantes de los centros educativos estatales del nivel secundario del cercado de Tacna 2010?

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo General

Determinar la frecuencia de conducta violenta y victimización escolar en relación a la comunicación parental en los estudiantes de los centros educativos estatales del nivel secundario del cercado de Tacna 2010.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Conocer la frecuencia de conducta violenta en los estudiantes de educación secundaria de los centros educativos estatales del cercado de Tacna.
2. Identificar la frecuencia de victimización en los estudiantes de educación secundaria de los centros educativos estatales del cercado de Tacna.
3. Conocer las características de la comunicación familiar con la madre y padre en sus tipos de comunicación en los estudiantes de educación secundaria de los centros educativos estatales del cercado de Tacna.
4. Relacionar la conducta violenta y victimización escolar tienen relación con los tipos de comunicación parental en los estudiantes de educación secundaria de los centros educativos estatales del cercado de Tacna.

1.4. Justificación

El estudio a tratar se justifica porque el bullying es un fenómeno social que sucede en los colegios entre pares y es necesario en primer lugar conocerlo, y proponer las medidas necesarias para que esta práctica sea eliminada del entorno en donde estudian los adolescentes.

La conducta violenta y victimización escolar siempre ha existido, pero hoy en día la situación se da con mayor frecuencia porque los estudiantes tienen acceso a la tecnología de la información que le da acceso ilimitado a escenas de agresiones, violencia y maltrato; en tal sentido, es importante saber cuál es la realidad en los centros educativos estatales, para proponer planes y estrategias orientadas a su prevención y /o disminución en la población.

Teniendo en cuenta que la escuela es un lugar donde se forma la amistad, la lealtad, el compañerismo y múltiples habilidades y competencias sociales en resumen la escuela es un lugar de desarrollo social y personal. Sin embargo esta visión constructiva y esperanzadora de la escuela tiene su contraparte: El maltrato y la violencia como práctica relacional cada vez más extendida.

El rol que la familia cumple como parte importante del entorno en donde el estudiante se desarrolla no debe dejarse de lado, pues la influencia que esta ejerce en la conducta del adolescente es innegable.

En consecuencia, el trabajo de investigación a desarrollar es de suma importancia, pues proveerá información sobre la situación de la frecuencia de conducta violenta y victimización escolar en relación a la comunicación parental y propiciará la puesta en marcha de mecanismos para evitar que esta situación se propague y se incremente.

1.5. Definición de términos

- **Acciones negativas.** Se entiende tanto las cometidas verbalmente o mediante contacto físico y las psicológicas de exclusión.
- **Acoso.** Intimidación y victimización entre iguales. Conducta agresiva y violenta entre escolares. Se trata de situaciones en las que uno o varios alumnos acosan e intimidan, a otra víctima mediante insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, sobrenombres, etc., o sea, una conducta sistemática de hostigamiento extremo y constante. No se incluye la violencia física.
- **Acoso Verbal.** Sobrenombres e insultos, llamadas o mensajes telefónicos ofensivos, lenguaje sexual indecente, propagación de rumores falsos.
- **Acoso No Verbal.** Incluye desde gestos agresivos y groseros hasta otras estrategias para ignorar, excluir y aislar a la víctima.
- **Agresividad.** Tiene como fin de lesionar a otro organismo o al propio pero es necesario añadir a lo anterior la necesaria intención de producir daño, destruir, contrariar o humillar.
- **Bullying.** Patología social que supone maltrato entre compañeros en el aula, por no ser igual o tener gustos distintos. Bullying es una palabra inglesa que significa maltrato e intimidación entre iguales, se utiliza para expresar el acoso escolar. Intolerancia.
- **Comunicación parental:** Proceso de transmisión y recepción de ideas, información y mensajes que se realiza entre padres a hijos.
- **Conducta violenta:** Conjunto de las acciones negativas con que un ser vivo responde a una situación determinada.
- **Daños Materiales.** Romper las ropas, libros, etc., o robar las pertenencias de las víctimas.
- **Denigración.** Injuriar o difamar a alguien con rumores, chismes o mentiras normalmente de tipo ofensivo y cruel para dañar la imagen o reputación de la persona agredida.

- **Depresión.** Forma común de sufrimiento mental. Estado de abatimiento e infelicidad.
- **Espectadores Compinches.** Son los amigos íntimos y ayudantes del agresor.
- **Espectadores Reforzadores.** Alumnos que, aunque no acosan de manera directa, observan las agresiones y las aprueban e incitan.
- **Espectadores Ajenos.** Alumnos que se muestran como neutrales y no quieren implicarse, pero al callar están tolerando el Bullying.
- **Espectadores Defensores.** Alumnos que pueden llegar a apoyar a la víctima del acoso.
- **Exclusión.** Apartar a algún alumno del entorno de modo intencional forzándolo a la soledad dentro del grupo de educandos.
- **Fobia escolar.** Se refiere al rechazo prolongado que un niño experimenta al acudir a la escuela por algún tipo de miedo.
- **Hostigamiento.** Situación repetitiva de ofensas y agravios desagradables o insultantes a otro par escolar.
- **Intimidación o victimización.** Aquella en la que un alumno o alumna 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 grupo de ellos/as.
- **Víctima Pasiva.** Cuando el alumno agredido suele ser débil físicamente e inseguro, por lo que resulta un objetivo fácil para el acosador. Otras características de las víctimas pasivas serían: introversión, escasa autoestima, ausencia de amigos, depresión, aunque algunos de estos rasgos podrían ser consecuencia del acoso.
- **Víctima Provocadora.** Cuando el alumno agredido suele tener un comportamiento molesto e irritante para los demás (en algunos casos podría tratarse de niños hiperactivos) por lo que reaccionan negativamente hacia ellos. En ocasiones, sus iguales lo provocan para que reaccionen de

manera inapropiada, por lo que el acoso posterior que sufren podría llegar a parecer justificado.

- **Violencia:** Acción violenta o contra el natural modo de proceder
- **Victimización:** Acción de ser víctima, ser objetivo de cualquier tipo de maltrato sea físico, verbal, psicológico.

CAPITULO II:
REVISIÓN BIBLIOGRAFICA

2.1. Antecedentes de la investigación

A continuación se detallan algunos estudios que explican que el problema del bullying se viene dando no solo en el ámbito nacional sino que existen también antecedentes internacionales.

En los estudios llevados a cabo por Ortega R. (7) en España se ha observado que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes de educación secundaria están implicados en conductas de bullying y distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 10-11% 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 agresión tanto manifiesta como relacional, se han obtenido porcentajes más elevados, sobre todo de victimización informada. Así, los resultados del trabajo encargado por el Defensor del Pueblo (8) ponen de manifiesto que aproximadamente el 14% de los estudiantes sufre problemas de exclusión social y que el 30 % afirma haber sido víctima de agresiones verbales, frente al 4 % que confiesa haber sido agredido físicamente por sus compañeros.

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 quién responde a nuestra pregunta, parece ser que al menos agresores y víctimas coinciden en que el bullying por agresión verbal y exclusión social es bastante más frecuente que aquél que implica agresión física o robos.

Porcentaje de estudiantes que afirman haber sido testigos de diferentes formas de bullying (Ortega y Mora-Merchán, 2000)

<i>FORMAS DE BULLYING</i>	<i>% RESPUESTAS</i>
Poner mote o dejar en ridículo	53.1
Daño físico	31.8
Amenazas	23.8
Aislamiento social	15.7
Robo	4.9
Otros	1.8

Fuente: Ortega y Mora-Merchán (2000)

Porcentaje de estudiantes que afirman haber sufrido o perpetrado diferentes formas de bullying (Del Barrio, 2002)

<i>COMPORTAMIENTO</i>	<i>AGRESOR</i>	<i>VÍCTIMA</i>
Insultar	45.5	38.5
Poner mote	37.9	37.2
Hablar mal de otro	38.5	34.9
Ignorar	38.7	14.9
Excluir	13.7	10.7
Pegar	7.2	4.8
Romper cosas	1.3	4.4
Robar cosas	1.5	7.3
Amenazar con armas	0.4	0.7
Acosar sexualmente	0.6	2

Fuente: Del Barrio. (2002)

Un estudio desarrollado por Cerezo F. (10) en la región de Murcia, España, permitió comprobar algunas variables de personalidad y socialización asociadas a cada una de las partes de la dinámica bullying: agresores y víctimas. Sobre una muestra de 315 escolares de 10 a 15 años, se detectaron 36 alumnos bullies y 17 víctimas mediante el cuestionario Bull. Estos sujetos completaron el cuestionario de personalidad EPQ-J

Eysenck, el de Autoestima de Rosenberg y la Batería de socialización BAS-3 de Silva y Martorell. Los resultados revelaron diferencias significativas: altas puntuaciones en Psicoticismo, Sinceridad y Liderazgo en los bullies, y Autocontrol y Ansiedad/ Timidez en los considerados víctimas, y destaca el Psicoticismo como dimensión discriminante entre ambos grupos.

También se puede citar lo explicado por Paredes, M. (11) para la realidad colombiana. En este estudio sobre el fenómeno del hostigamiento entre pares o “bullying” que se realizó en la ciudad de Cali, Colombia, se efectuaron 2,542 encuestas a estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados de catorce colegios de la ciudad, con el fin de identificar la presencia del problema y de establecer las formas específicas de manifestación, teniendo en cuenta edad, género y estrato socioeconómico. Los resultados demostraron la presencia de “bullying” en el 24.7% de los encuestados y encuestadas, expresado en comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica en estudiantes de ambos géneros de todos los estratos socioeconómicos. Se estableció que la forma de agresión de mayor frecuencia es la verbal y que ésta sucede también en presencia de otros compañeros, compañeras, profesoras y profesores en el aula de clase.

Según Oliveros, M. (9), la burla y el acoso entre los chicos existieron toda la vida y tiende a justificarse porque el agredido es el punto o el blanco. Pero esto no justifica la agresión. El hostigamiento entre pares ocurre con mayor frecuencia entre los 11 y 15 años. El adolescente acosador con alguna frecuencia replica la conducta que se desarrolla en su hogar. En general, el que hostiga lidera un grupo, se presenta como el más fuerte y, establece el sistema de valores de quienes lo admiran y festejan lo que hace. Lo terrible es que a los padres les duele menos que su hijo sea hostigador que hostigado. El agresor como tiene éxito entre los amigos

asume un estilo de vida y una forma de resolver los problemas que, de llegar a ser exitosos para él, lo convertirán en un hostigador adulto.

El trabajo de investigación propuesto se refiere a la experiencia ocurrida en colegios estatales. Sin embargo es interesante observar los resultados obtenidos en un estudio realizado en un colegio particular de Lima:

CARACTERÍSTICAS DEL BULLYING EN EL CEP JORGE POLAR

Variables	N° Casos	Porcentaje (%)
Intimidación		
Sí	103	54,7
Clase de intimidación		
Verbal	72	38,9
Física	36	19,5
Psicológica	6	3,3
Sexual	4	2,2
Individual o en grupo		
Un alumno	71	38,4
Varios alumnos	61	33,0
Actitud compañeros		
Lo defendieron	29	15,7
No lo defendieron	156	84,3
Tipo intimidación		
Apodos	94	91,3
Pidieron algo	72	69,9
Discriminado	36	34,9
Golpeado	29	28,1
Acoso	29	28,1
Cybertexto	20	19,4
Escupieron	12	11,6
Quitaron lonchera	12	11,6
Llamaron homosexual	5	4,8
Comunicó a padres		
Sí	72	69,9
Actitud maestro		
Llamó atención	77	74,7
Comunicó a padres	15	14,5
Llevó a dirección	10	9,7
Suspendieron	2	1,9
Reacción de padres		
Queja al colegio	36	20,5
Conversó con agresor	20	18,7
Comunicó a la policía	12	11,2
Conversó con padres de agresor	8	7,5
Necesitó ir al médico	12	6,5

Fuente: Oliveros, M. (2007)

Algunos de los resultados muestran que la mayoría de las víctimas son intimidadas verbalmente (38.9%), el 84.3% no fue defendido por sus compañeros y el 91.3% recibieron apodos. Si esto sucede en un colegio particular, es necesario profundizar en el tema y evaluar lo que sucede en el entorno de los colegios estatales.

Otra experiencia peruana es presentada por el mismo autor quien realizó un estudio en Ayacucho, Junín, Cusco y Lima Este, y en donde la incidencia de bullying ha sido de 47% en promedio, habiéndonos llamado la atención una incidencia similar en varones y mujeres. El “Código de Silencio” reinante se manifestó en un 34% de los escolares agredidos, los que no comunican a nadie el drama que estaban viviendo. A un similar porcentaje de compañeros no les interesa defender o protestar por el maltrato que están observando, y alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni “protegen” a las víctimas, permitiendo que este proceso se perpetúe. La forma de agresión más frecuente fue la física y a continuación la verbal, la que se caracterizó por llamar a los compañeros con apodos. Al estudiar en detalle los tipos de agresión, la verbal fue mucho más frecuente, siguiéndole la física y en tercer lugar la discriminación.

2.2. Marco Teórico

2.2.1. Introducción

En los últimos años se viene constatando en la sociedad un problema detectado ya anteriormente en otros países, que está preocupando a las autoridades administrativas y educativas por sus implicaciones y efectos en el sistema educativo en general. 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 y que se están empezando a observar manifestaciones comportamentales 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 comportamiento más graves relacionados con la agresión 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. Jesús, S. N (12).

Más concretamente, algunos investigadores destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A) (13): 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.

Finalmente, existe otro importante problema de convivencia en las escuelas que no podemos olvidar: el rechazo social de unos compañeros hacia

otros. El rechazo social no implica necesariamente la existencia de agresiones físicas entre iguales, pero sí de situaciones de aislamiento y exclusión social de compañeros que agravan significativamente la situación del rechazado.

2.2.2 ¿Qué se entiende por Bullying, violencia y por violencia escolar?

El término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses del propio individuo (Ovejero, A.) (14). En este sentido, la clasificación más conocida sobre los tipos de conducta violenta distingue entre la dimensión comportamental de la violencia (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 (15), la violencia hostil hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planeado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la violencia instrumental, por su parte, se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la existencia 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) (Griffin y Gross; Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003b) (16), tal y como se recoge en la tabla siguiente:

Formas y Funciones de la Violencia
(Little y colaboradores, 2003a, 2003b)

FORMAS DE VIOLENCIA

La *violencia directa o manifiesta* se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).

La *violencia indirecta o relacional* no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...) y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo.

FUNCIONES DE LA VIOLENCIA

La *violencia reactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

La *agresión proactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con alto niveles de competencia social y habilidades de líder.

Fuente: Little y col. (2003)

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 o adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos. Por tanto, un estudiante violento/agresivo en la escuela es aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula o centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás (Marín) (17), que suponen agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones, como por ejemplo (Fagan y Wilkinson) (18):

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.

2.2.3. Características y Agresión entre Compañeros o Bullying

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. 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 interno (Iglesias) (19); (Moreno) (20). De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre pares 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 creciente 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, Olweus (21), quien lo define como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un estudiante hacia otro, al que elige 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,

del mismo autor añade que “un estudiante 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 estudiante o varios de ellos”, y considera como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada”. El bullying es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y/o 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.

Principales Características del Bullying

-
-
1. El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima.
 2. El agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.
 3. La agresión hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo.
 4. El agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima.
 5. Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor.
 6. El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo.
 7. La víctima no provoca el comportamiento agresivo.
 8. La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación.
 9. Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.
-
-

Fuente: Díaz-Aguado, 2002; Greene, 2000

Algunos agresores o bullies se inclinarán por la violencia física, mientras que 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.

Formas de Bullying (Rodríguez, 2004)

VERBAL: poner mote, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.

FÍSICA: golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas.

EMOCIONAL: chantaje, extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero) y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo).

SEXUAL: es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

Fuente: Rodríguez, 2004

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) (Borg) (22), mientras que otros afirman que es estable a lo largo de toda la educación obligatoria o incluso más frecuente en la educación secundaria (Pellegrini, Bartini y Brooks) (23).

Así, algunos autores como Eslea y Rees (24) 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 incluyen 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 serias 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 abierta.

2.2.4. Dónde se produce el Bullying

El bullying 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 las manifestaciones de agresión 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 (Macneil) (25). 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 (Fernández y Quevedo) (26).

2.2.5. Características de Agresores y Víctimas

La mayoría de los estudios coinciden en apuntar que el bullying es un problema fundamentalmente masculino: los chicos suelen ser, más frecuentemente que las chicas, tanto agresores o bullies (Johnson y Lewis) (27), como víctimas de agresión en los centros escolares (Cleary)(28), (Glover D. Gough) (29) o incluso agresores-víctimas conjuntamente (Kumpulainen) (30). Tattum y Lane (1989) (31), por ejemplo, encontraron en su estudio que los chicos se implican en conductas intimidatorias tres veces más que las chicas.

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 el bullying 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 bullying considerando exclusivamente conductas agresivas directas y físicas, los chicos presenten una frecuencia de implicación muy superior a las chicas, mientras que aquéllas en las que se tiene en cuenta tanto la agresión directa como la indirecta

(principalmente, la difusión de rumores y la exclusión social), las diferencias en función del sexo tienden a desaparecer (Ahman y Smith) (32).

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 (Kochenderfer-Ladd y Wardrop) (33). Otras características propias de los agresores se recogen en la tabla siguiente:

Características de los Agresores o Bullies

-
-
- Es frecuente que sean repetidores y de edad superior a la media de la clase.
 - Su rendimiento escolar es bajo.
 - Muestran una actitud negativa hacia la escuela.
 - Suelen ser más fuertes físicamente que sus víctimas.
 - Muestran poca empatía hacia las víctimas.
 - Presentan altos niveles de impulsividad.
 - Sienten la necesidad de dominar a otros mediante el poder y la amenaza.
 - Toleran mal las frustraciones.
 - Les cuesta aceptar las normas sociales.
 - Presentan una actitud hostil y desafiante con padres y profesores.
 - Perciben escaso apoyo y supervisión parental.
 - Informan de frecuentes conflictos familiares, de autoritarismo y hostilidad.
 - No acatan las normas sociales.
 - Tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos: presentan una autoestima media o incluso alta.
 - Tienen un grupo pequeño de amigos (dos o tres) que les apoyan.
 - Son más populares entre sus compañeros que las víctimas.
-
-

Fuente: Fernández (1998)

Además, el agresor suele presentar cuatro necesidades básicas que se resumen en el siguiente esquema:

1. **Necesidad de protagonismo:** El agresor suele tener la necesidad de ser visto y aceptado, de que le presten atención.

2. **Necesidad de sentirse superior:** La mayoría de los agresores sienten un enorme deseo de ser más fuertes y poderosos que los demás.
3. **Necesidad de ser diferente:** Los agresores suelen crearse una reputación y una identidad particular en el grupo de iguales que les rodea; pretenden ser diferentes y rechazan todo aquello que no es igual o similar a la imagen que han creado.
4. **Necesidad de llenar un vacío emocional:** Los agresores no son capaces de emocionarse o reaccionar con afecto ante los estímulos diarios; por el contrario, persiguen constantemente nuevas vivencias y sensaciones que muchas veces logran únicamente cuando crean su propio “espectáculo”.

Las víctimas también presentan ciertas particularidades. En general, podemos distinguir dos tipos de víctimas que, a su vez, reflejan dos maneras distintas de reaccionar frente al acoso y agresión por parte de sus compañeros: De 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.

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 (Crick, Grotpeter y Rockhill) (34).

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, como vemos en las tablas siguientes donde se recogen los resultados

obtenidos en los recientes trabajos de Criado, del Amo, Fernández y González (35).

Características de las Víctimas Pasivas o Sumisas

-
-
- En su apariencia física suelen presentar algún tipo de hándicap (complexión débil, obesidad...).
 - Su rendimiento académico es superior al de los bullies y no tiene por qué ser peor al del resto de los compañeros.
 - Muestran poca asertividad, mucha timidez, inseguridad y ansiedad.
 - Presentan niveles altos de sintomatología depresiva.
 - Se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia.
 - Suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros en clase.
 - Tienen dificultades para imponerse y ser escuchados en el grupo de compañeros.
-
-

Características de las Víctimas Provocativas o Agresivas

-
-
- Muestran hiperactividad y ansiedad.
 - Presentan importantes déficits en habilidades sociales.
 - No respetan las normas sociales.
 - Son impulsivas e impacientes.
 - Informan de un trato familiar hostil y coercitivo.
 - Suelen ser rechazados por sus compañeros en clase.
-
-

Fuente: Estévez 2005

2.2.6. Consecuencias derivadas de la Victimización y el Rechazo Escolar

Tanto la victimización en la escuela suponen importantes amenazas para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, puesto que se trata de experiencias interpersonales sumamente estresantes para el individuo (Smith, Bowers, Binney y Cowie) (36).

En general, los estudiantes que sufren problemas de victimización en la escuela presentan más síntomas psicosomáticos y más desórdenes psiquiátricos que el resto de estudiantes (Hecht, Inderbitzen, y Bukowski) (37); Kumpulainen, Rasanen y Puura) (38); (William, Chambers, Logan y Robinson) (39). 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. (Guterman, Hahm y Cameron) (40).

2.2.7. 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. Todos estos acercamientos se agrupan en dos grandes líneas teóricas:

1. **Las teorías activas o innatistas** consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato del individuo, 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.
2. **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 Fundamentales Sobre el Origen de la Agresión

TEORÍAS ACTIVAS O INNATISTAS

Supuesto fundamental: suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos del individuo. Incluyen orientaciones que van desde el psicoanálisis hasta los estudios etológicos.

Teorías principales: teoría genética, teoría etológica, teoría psicoanalítica, teoría de la personalidad, teoría de la frustración y teoría de la señal-activación.

TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALES

Supuesto fundamental: suponen que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente que rodea al individuo, de modo que la agresión es una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o la sociedad en su conjunto.

Teorías principales: teoría del aprendizaje social, teoría de la interacción social, teoría sociológica y teoría ecológica.

Fuente: Estévez 2005

Teorías Activas o Innatistas

Las teorías activas o innatistas principales son:

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 el organismo del individuo. Enfatiza la importancia de la predisposición genética y los aspectos hereditarios en el desarrollo de la conducta violenta y agresiva.

Teoría etológica

Esta perspectiva surge del intento de extrapolar las causas del comportamiento animal a la conducta humana. Considera que la agresión es una reacción innata del individuo 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 del individuo 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 el individuo es capaz de liberar la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, mientras que 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 el individuo es incapaz de exteriorizar.

Teoría de la personalidad

Fundamenta el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la falta 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 el individuo 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.

Teoría de la frustración

Esta teoría propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores (41) 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 (1962, 1969) (42), quien trató de explicar la agresión a partir de los supuestos de la teoría de la frustración, pero introduciendo una serie de modificaciones. En concreto, 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 sé, sino que es necesario desear poseer ese algo. Además, 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 Ambientalistas

Las teorías reactivas o ambientales principales son:

Teoría del aprendizaje social

Esta teoría 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 el individuo imite el comportamiento agresivo, mientras que si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación. Desde esta perspectiva cobran especial relevancia modelos tan importantes para el individuo 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 personales del individuo y las circunstancias del contexto social que le rodea. De todas las perspectivas teóricas vistas hasta el momento, ésta es la que concede mayor importancia a la influencia del

ambiente y de los contextos sociales más cercanos al individuo en su comportamiento y, además, destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en el individuo y éste a su vez en el ambiente. 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

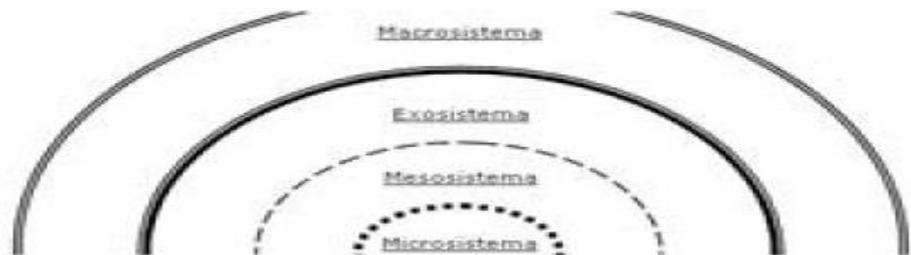
Esta teoría interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, están a la base del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en los individuos. 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 (1979, 1989) (43) y contempla al individuo inmerso en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Estos cuatro niveles reflejan

cuatro contextos de influencia en la conducta del individuo y son los siguientes:

1. **Microsistema**, compuesto por los contextos más cercanos al individuo, 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 el individuo no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos al individuo, 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 histórico-social determinado en el que vive el individuo e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.



En la siguiente tabla presentamos un resumen de las principales teorías tanto innatistas como ambientalistas, con el estímulo principal que, desde el punto de vista de cada una de ellas, desencadena el comportamiento agresivo, así como el origen concreto que atribuyen a esta conducta.

Teorías Innatistas y Ambientalistas Sobre la Agresión

TEORÍA	ESTÍMULO PRINCIPAL	ORIGEN DE LA AGRESIÓN
<i>PRINCIPALES TEORÍAS INNATISTAS</i>		
Genética	Patologías orgánicas	Predisposición genética y aspectos hereditarios.
Etológica	Instintos	Reacción adaptativa para garantizar la supervivencia del individuo y la especie
Psicoanalítica	Instintos	Incapacidad de conseguir aquello que provoca placer y de exteriorizar la tensión resultante acumulada en el interior
Frustración	Estado de frustración	Estado de frustración resultante de la imposibilidad de alcanzar una meta prefijada
Señal-Activación	Estado de cólera	Cólera provocada por la frustración de no conseguir una meta prefijada y deseada.
<i>PRINCIPALES TEORÍAS AMBIENTALISTAS</i>		
Aprendizaje social	Modelos sociales y refuerzos	Observación de recompensas en la conducta agresiva de modelos significativos
Interacción social	Interacción persona-ambiente	Interacción entre las características individuales y las circunstancias del contexto social que rodea al individuo
Sociológica	Condiciones sociales	Respuesta a los valores predominantes y las características culturales, políticas y económicas de la sociedad
Ecológica	Interconexión entre contextos	Interacción entre el individuo y cuatro niveles sociales de influencia: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Fuente: Estévez 2005

De entre todas las teorías la perspectiva que se presenta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Desde el enfoque ecológico se considera que el desarrollo individual se lleva a cabo fundamentalmente a través de los intercambios que la persona establece con su ecosistema inmediato (la familia) y otros ambientes más distales (por ejemplo, la escuela).

Bajo los supuestos de esta perspectiva teórica, los problemas de conducta en la adolescencia no pueden atribuirse únicamente al individuo, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre éste y su entorno. 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 individuo. En definitiva, si analizamos 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 individuos y contextos.

2.2.8. Factores relacionados con la violencia escolar

Algunos factores individuales relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia incluyen características biológicas como la influencia genética y características psicológicas como el grado de autoestima y de bienestar emocional del individuo. Entre los principales factores familiares destacan la actitud favorable de los padres hacia la violencia, la presencia de frecuentes conflictos familiares, la utilización de un estilo educativo poco democrático, la falta de comunicación familiar y la falta de apoyo y cariño entre los miembros de la familia.

Los factores escolares más estudiados en la literatura científica han sido la organización e ideología del centro, la relación del adolescente con el profesor, las estrategias disciplinares del aula, el trato desigual por parte de los profesores en relación con el logro académico de los alumnos, la formación de grupos en el aula en base al rendimiento escolar, la intolerancia hacia los alumnos diferentes (por su etnia, su orientación sexual) 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 agresiva de niños y adolescentes.

2.2.9. Factores Individuales

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como

psicológicos. 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 del individuo; Oliva (44) y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean al individuo.

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 agresión (Dykeman, Daehlin, Doyle y Flamer) (45) (Farrington) (46); (Miller y Eisenberg)(47); (Stormont) (48).

2.2.10. Factores Escolares

Se ha observado que algunas características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas (Henry et al) (49), como por ejemplo, la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria *versus* democrática del profesorado. Además se 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 a los alumnos por parte del profesorado, que en ocasiones otorgan 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.

Otros factores más específicos de la organización del aula que se han relacionado con los problemas de conducta en los alumnos son (Cava y Musitu) (49):

1. La realización de actividades altamente competitivas entre los
2. estudiantes.
3. El aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos.
4. La tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros.
5. La poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales.
6. El desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos.

2.2.11. Comunicación familiar, conflictos familiares y problemas de conductas con los hijos

Tanto los problemas de comunicación familiar como la existencia de conflictos entre padres e hijos se han asociado con el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia. Así, la comunicación ofensiva e hiriente entre padres e hijos y los frecuentes conflictos familiares se han vinculado con los problemas de comportamiento en la escuela (Ary et al.) (50). Además, parece existir una relación bidireccional entre los problemas de conducta y el clima familiar conflictivo y poco afectivo, de modo que los conflictos familiares y la falta de calidez influyen en el desarrollo de problemas de conducta en los hijos y, a su vez, estos problemas de conducta se convierten en un estresor, ante el cual los padres reaccionan agravando el patrón negativo de interacción familiar. También han señalado que las estrategias utilizadas por los padres para resolver estos conflictos

también juegan un papel relevante en el bienestar familiar y del hijo. Estrategias tales como la falta de colaboración entre los miembros de la familia para resolver el conflicto, no hablar de modo positivo del problema, no regular el afecto negativo, utilizar la agresión, amenazas e insultos, se han relacionado con la presencia de problemas emocionales y de comportamiento en la adolescencia (Cummings, Goeke-Morey y Papp,(51); Webster-Stratton y Hammond) (52).

Frente a estas estrategias disfuncionales, Maganto y Bartau (53) proponen algunas estrategias más adecuadas para mejorar tanto la comunicación familiar como la resolución de conflictos familiares. Entre las estrategias para facilitar la comunicación familiar destacan:

1. Comunicarse con mensajes claros, precisos y útiles. Los mensajes vagos o imprecisos son interpretados con mayor probabilidad erróneamente.
2. Ser firme, es decir, cumplir con lo que se ha dicho o pedido. Transmitir firmeza no significa amenazar o aumentar el tono de voz para expresarnos, sino mantener unos criterios y no ser variable en la medida de lo posible.
3. Congruencia entre el padre y la madre en los mensajes que transmiten a los hijos y en sus actuaciones. Padres y madres pueden discrepar en sus planteamientos pero no deberían desautorizarse.
4. Estimular el ejercicio del diálogo y la negociación como medios para llegar al acuerdo entre los miembros de la familia.
5. Ser positivo y recompensante. Esta condición es básica para estimular, incentivar y motivar a los hijos, lo que a su vez repercute positivamente en la tolerancia a las dificultades y el fuera del ámbito familiar.
6. Escuchar activa y empáticamente, reconociendo las emociones y sentimientos de los demás, intentando ponernos en su lugar.
7. Expresar sentimientos cuando expresamos opiniones, creencias, valores o expectativas. Cuando los padres clarifican sus sentimientos y los transmiten a sus hijos, ayudan a que éstos aprendan a expresar los suyos.
8. Explorar conjuntamente alternativas y posibles soluciones cuando se plantea un problema en la familia.

2.2.12. Influencia indirecta de la familia en los problemas de conducta

la familia también puede ejercer una influencia indirecta 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) (54) (Brendgen) (55). Estos resultados apoyan el modelo propuesto por Patterson, Reid y Dishion (56) para explicar la conducta violenta en la adolescencia a partir del funcionamiento familiar inadecuado y la asociación con iguales desviados. Patterson y colaboradores sostienen que el ambiente familiar negativo caracterizado por los frecuentes conflictos familiares deviene en la baja implicación por parte 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. Para estos autores, 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.

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.

De un modo general puede apuntarse, en línea con lo expuesto por Walters G. (57), que los adolescentes que son violentos en general y que no tengan ningún tipo de trastorno psiquiátrico, toman decisiones agresivas porque disponen de un sistema cognitivo que les permite filtrar la realidad de manera que validan la intención de dañar, siendo condiciones como la autoesculpación las que posibilitan que el sujeto transgreda los límites normativos aceptados y se comporte de forma violenta.

Bandura (58) aborda en profundidad la observación de los factores que posibilitan la agresión sistemática en personas que han sido socializadas en entornos no permisivos con la violencia. Postulando un sistema autorregulatorio de control moral construido durante el aprendizaje en el desarrollo del individuo, el autor propone que existen una serie de mecanismos de desconexión moral (moral disengagement) que posibilitarían al sujeto circunvalar respuestas autodisuasorias, autorreactivas o autopunitivas resultado de la violación consciente de normas aprendidas de conducta. Entre los mecanismos citados para condicionar el sistema de control interno figurarían desde la reconstrucción conductual, pasando por el etiquetaje eufemista, el desplazamiento de la responsabilidad o la minimización, hasta la deshumanización o el autoengaño por racionalización. De este modo, en personas sin patología mental, la violencia se convierte en personal y socialmente aceptable por medio de una reestructuración cognitiva donde se altera el valor moral previamente atribuible al comportamiento agresivo.

En el caso de las teorías psicoanalíticas, éstas consideran las agresiones como formas de conducta gobernadas por instintos (el thanatos o instinto de destrucción de Freud S. (59); la etología por su lado, con K. Lorenz (60) y Eibl-Eibesfeldt (61), postula que se produce una selección natural de los más agresivos como más adaptados para la supervivencia y conservación de la especie.

Pero, los humanos, somos seres abiertos y nuestra conducta está influida, pero no está determinada por nuestros genes. Así, desde la sociobiología (Zysman, María) (62) se acepta la existencia de una base genética, pero se afirma la influencia de contingencias sociales a las que el sujeto debe aprender a responder de manera agresiva (competición por recursos escasos, encuentros con extraños, etc.) y que la experiencia puede modificar en grado e intensidad y conducir las hacia formas violentas o a formas negociadas. De este modo, la conducta violenta, como cualquier otra conducta, es el resultado de unos contenidos previos de la persona, tanto biológicos como psicológicos (moldeados a la largo de la historia personal por las experiencias de la interacción social y el aprendizaje social), que se actualizan como una tendencia a manifestarse en interacción con circunstancias situacionales interpretadas por el agente de forma consciente o automática como facilitadoras de la aparición de esa conducta; bien porque se interpreta que uno ha sido provocado por la víctima (agresión reactiva) o, bien, porque es la conducta más adecuada para obtener lo que se desea y uno siente que es competente para llevarla a cabo (agresión instrumental).

Vale destacar la antigüedad del tema en otras realidades. Así pues el maltrato entre pares o bullying en inglés es una realidad que ha existido en los colegios o escuelas desde siempre y se ha considerado un proceso normal dentro de una cultura del silencio que ayuda a su perpetuación. En Europa, Estados Unidos, Canadá y Australia es un tema vigente desde hace décadas. En Chile ha adquirido notoriedad gracias a los medios de comunicación e internet, por la difusión de las serias consecuencias para sus participantes, y éstos, que en un principio se consideraba que eran la víctima y el victimario, hoy se entiende que además son partícipes de la dinámica los espectadores, testigos o “bystanders” directos que presencian el hecho, y los indirectos, que son el personal, las autoridades del colegio, la familia y la sociedad entera. Por lo tanto, la solución no está enfocada a una o dos personas en particular, sino que debe involucrar a toda la comunidad.

Lo anteriormente mencionado lleva a Rigby (63) a afirmar que para la evaluación del bullying, entendemos que no estamos ante un fenómeno de características similares para todos los sujetos implicados, sino que, se trata, al menos de dos tipos de problemáticas bien diferentes: por un lado la evaluación de los principales implicados, el actor de las agresiones o bully y de otro lado el receptor de las mismas o víctima (aunque, en ocasiones puede darse que un mismo alumno participe de ambos roles); y paralelamente se debe valorar hasta qué punto el resto del grupo, los observadores, aceptan, apoyan o sancionan estas actitudes.

CAPITULO III:
VARIABLES Y DEFINICIONES OPERACIONALES

3.1. Operacionalización de las variables

VARIABLE	INDICADOR	CATEGORIZACION	ESCALA DE MEDICION
Conducta violenta	Frecuencia de conducta violenta: • Con conducta violenta • Sin conducta violenta	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Casi nunca • Algunas veces • Bastantes veces • Muchas veces 	Cualitativa Ordinal
Victimización	Frecuencia de victimización: • Con victimización • Sin victimización	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Casi nunca • Algunas veces • Bastantes veces • Muchas veces 	Cualitativa Ordinal
Comunicación parental	Con la Madre: • Apertura comunicativa • Comunicación Ofensiva • Comunicación Evitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Casi nunca • Algunas veces • Bastantes veces • Muchas veces 	Cualitativa Ordinal
	Con el Padre: • Apertura comunicativa • Comunicación Ofensiva • Comunicación Evitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Casi nunca • Algunas veces • Bastantes veces • Muchas veces 	Cualitativa Ordinal
Nivel de educación	Grado	<ul style="list-style-type: none"> • 1 = Primero de secundaria • 2 = Segundo de secundaria • 3 = Tercero de secundaria • 4 = Cuarto de secundaria • 5 = Quinto de secundaria 	Cualitativa nominal
Edad	Adolescencia precoz Adolescencia propiamente dicha	1= 11 - 13 2= 14 - 16	Cuantitativa continua
Sexo	Sexo	1= Masculino 2= Femenino	Cualitativa nominal

CAPITULO IV:
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Diseño

El presente estudio es de diseño observacional, descriptivo transversal prospectivo.

4.2. Ámbito de estudio

El ámbito de investigación se circunscribe a los centros educativos estatales del cercado de Tacna que cuenten con el nivel de educación secundaria, los cuales son los que siguen a continuación:

Gregorio Albarracín	704
Marcelino Champagnat	694
Coronel Bolognesi	1616
Fco. A. de Zela	1821
Ugartechi de Maclean	624
Jorge Martorell	529
Mercedes Indacochea	497
Nuestros Héroes	437
Modesto Basadre	872
Fe y Alegría	486
Santísima María	462
Carlos armando Laura	410
Total	9152

Fuente:

http://www.educaciontacna.edu.pe/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23, Elaboración propia

4.3. Población y muestra

4.3.1. **La población:** Se refiere al universo de personas que conforman la investigación. En este caso, la población está formada por todos los estudiantes de secundaria de colegios estatales del cercado de Tacna y que asciende a 9,152 alumnos.

Dato del ministerio de Educación (Ver anexo °1)

4.3.2. **La muestra:** Como es muy difícil estudiar la situación de todo el universo de Tacna se toma una muestra, la cual se calcula de la forma siguiente:

Considerando la población de estudiantes de colegios estatales del cercado de Tacna (según el Ministerio de Educación: 9,152 alumnos), entonces es una población finita y se calcula mediante la fórmula:

$$n = \frac{Z^2NPQ}{Z^2PQ + NE^2}$$

Donde consideramos lo siguiente:

- Para un nivel de confianza de 95% $\Rightarrow Z^2 = 1.96^2$
- **N:** Población que se conoce
- **p:** probabilidad que haya bullying (50% de la proporción)
- **q:** probabilidad que no haya bullying (1-p) (tomamos el 50% de la proporción)
- **e:** error +/-4.5%.

Al hallar “n” con estos datos, tendremos el tamaño de muestra óptimo para encuestar.

$$n = \frac{(1.96)^2 \times 9,152 \times 0,50 \times 0,50}{(1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50 + 9,152 \times (0.045)^2} = 450$$

Son 450 alumnos del cercado de Tacna a encuestar.

Muestreo:

Se hizo uso de muestreo aleatorio simple sin reposición, haciendo uso de números aleatorios seleccionado por el paquete estadístico Excel.

De tal manera que los estudiantes elegidos fueron llamados por lista , garantizando una muestra confiable. Anexo N° 1 y Anexo N° 2.

4.3.4. Criterios de Inclusión

Los alumnos encuestados se encuentran cursando el nivel de educación secundaria de los centros educativos estatales del cercado de Tacna y deben ser colegios en donde se enseñe a más de 15 estudiantes por aula.

4.3.5. Criterios de Exclusión

Se excluyó de la muestra aquellos centros educativos en donde el número de estudiantes se encuentre por debajo de la cifra antes anotada.

Se excluyó a los centros educativos estatales que no aprueben la realización de la investigación.

4.4. Instrumentos de Recolección de datos.

Se utilizó la técnica de Encuesta cuyo instrumento es un cuestionario que se distribuyó teniendo en cuenta el número de colegios estatales en el cercado de Tacna. Según cálculos realizados en el punto 4.3.2., la muestra es de 450 estudiantes, los cuales se repartirán en los 12 colegios estatales ubicados en el cercado de Tacna que poseen secundaria, el número de cuestionarios asignados a cada centro

educativo fue directamente proporcional al número de estudiantes, en cada salón se tomaron los cuestionarios como indica el punto 4.3.3.

Para realizar este trabajo se procede a aplicar un cuestionario que determina la frecuencia de la conducta violenta y victimización escolar, así también se aplica un cuestionario que determina el tipo comunicación parental utilizada en otras publicaciones (64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71) en las que se ha avalado y validado su idoneidad,

Ver Modelo de cuestionario en ANEXO 3 y ANEXO 4.

CAPITULO V:
PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Se procedió a realizar el análisis estadístico de las respuestas dadas por los estudiantes en los cuestionarios entregados mediante el programa SPSS. Cabe destacar que los cuestionarios utilizan la escala Likert.

Se elaboraron cuadros estadísticos de las variables cualitativas y la evaluación de la escala de violencia escolar para determinar la frecuencia de conducta violenta y victimización, y la escala de comunicación padres-hijos para determinar el tipo de comunicación parental.

De las categorías consideradas tanto para violencia escolar y comunicación parental se midieron utilizando la escala Likert establecida por los autores de los instrumentos según los 5 categorías (1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Algunas veces, 4 = Bastantes veces; 5 = Muchas veces) de acuerdo a la conducta violenta y victimización y comunicación parental.(Anexo N°3 y Anexo N°4).

CAPITULO VI:

PRESENTACION DE DATOS Y ANALISIS DE RESULTADOS

TABLA N° 01

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA SEGÚN EDAD Y SEXO

		Sexo					
		Masculino		Femenino		Total	
		n	%	n	%	n	%
Edad	Adolescencia Precoz (11-13 años)	127	67.9%	60	32.1%	187	100.0%
	Adolescencia Propiamente dicha (14-16)	172	65.4%	91	34.6%	263	100.0%
	Total	299	66.4%	151	33.6%	450	100.0%

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 01 se observa la distribución de la población en estudio según la edad y sexo, la edad se ha dividido en dos grupos para mantener a ambos grupos similares, en adolescencia precoz que fueron 187 de los cuales el 67.9 % son del sexo masculino y el 32.1% son del sexo femenino y en la adolescencia propiamente dicha fueron 263 de los cuales el 65.4 % son del sexo masculino y el 34.6% son del sexo femenino.

Se puede decir que del total de estudiantes encuestados aleatoriamente se encontró un 66.4% de sexo masculino y un 33.6% de sexo femenino.

TABLA N° 02

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA SEGÚN GRADO Y SEXO

		Sexo					
		Masculino		Femenino		Total	
		n	%	n	%	n	%
Grado	Primero secundaria	60	65.9%	31	34.1%	91	100.0%
	Segundo de secundaria	59	67.0%	29	33.0%	88	100.0%
	Tercero de secundaria	62	66.7%	31	33.3%	93	100.0%
	Cuarto de secundaria	60	66.7%	30	33.3%	90	100.0%
	Quinto de secundaria	58	65.9%	30	34.1%	88	100.0%
	Total	299	66.4%	151	33.6%	450	100.0%

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 02 se observa como está distribuida la población según grado y sexo, se observa que en primer grado de educación secundaria fueron 91 estudiantes, de los cuales el 65.9 % son del sexo masculino y el 34.1 % son del sexo femenino. En el segundo grado de educación secundaria fueron 88 estudiantes, de los cuales el 67% son del sexo masculino y el 33 % son del sexo femenino. En el tercer grado de educación secundaria fueron 93 estudiantes, de los cuales el 66.7 % son del sexo masculino y el 33.3 % son del sexo femenino. En el cuarto grado de educación secundaria fueron 90 estudiantes, de los cuales el 66.7% son del sexo masculino y el 33.3 % son del sexo femenino y en el quinto grado de educación secundaria fueron 88 estudiantes, de los cuales el 65.9 % son del sexo masculino y el 34.1 % son del sexo femenino.

TABLA N° 03

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA SEGÚN CONDUCTA VIOLENTA Y VICTIMIZACIÓN

		n	%
Conducta Violenta	Sin conducta Violenta	227	50.4%
	Con conducta violenta	223	49.6%
	Total	450	100.0%
Victimización	Sin Victimización	237	52.7%
	Con Victimización	213	47.3%
	Total	450	100.0%

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 3 se observa según conducta violenta, que el 50.4% de los estudiantes resultaron sin conducta violenta y el 49.6% de los estudiantes resultaron con conducta violenta.

Según victimización se observa que el 52.7% de los estudiantes resultaron sin victimización y el 47.3% de los estudiantes resultaron con victimización.

Entonces se puede decir que casi la mitad de los estudiantes del nivel secundario de los colegios estatales del cercado de Tacna han presentado conducta violenta, proporción que es muy cercana al número de estudiantes que han sufrido de victimización.

TABLA N° 04

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA SEGÚN CONDUCTA VIOLENTA, VICTIMIZACIÓN Y EDAD

		Edad						p
		Adolescencia Precoz (11-13 años)		Adolescencia Propiamente dicha (14-16)		Total		
		n	%	n	%	n	%	
Conducta Violenta	Sin conducta Violenta	118	52.0%	109	48.0%	227	100.0%	0.000
	Con conducta violenta	69	30.9%	154	69.1%	223	100.0%	
	Total	187	41.6%	263	58.4%	450	100.0%	
Victimización	Sin Victimización	114	48.1%	123	51.9%	237	100.0%	0.003
	Con Victimización	73	34.3%	140	65.7%	213	100.0%	
	Total	187	41.6%	263	58.4%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 4 se observa que 223 estudiantes resultaron con conducta violenta de los cuales el 30.9% estaban en la adolescencia precoz y el 69.1% estaban en la adolescencia propiamente dicha, por lo tanto la conducta violenta predomina más en la adolescencia propiamente dicha en comparación a la adolescencia precoz, encontrándose una diferencia significativa. ($p < 0.05$).

En la fila de victimización se observa que 213 estudiantes resultaron con victimización, de los cuales el 34.3% estaban en la adolescencia precoz y el 65.7% estaban en la adolescencia propiamente dicha, por lo tanto la victimización predomina en la adolescencia propiamente dicha en comparación a la adolescencia precoz encontrándose una diferencia significativa. ($p < 0.05$).

Entonces se puede decir que la conducta violenta y victimización escolar presentan un incremento respecto a la edad de los estudiantes de educación secundaria.

TABLA N° 05

**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN CONDUCTA VIOLENTA,
VICTIMIZACIÓN Y SEXO**

		Sexo						p
		Masculino		Femenino		Total		
		n	%	n	%	n	%	
Conducta Violenta	Sin conducta Violenta	123	54.2%	104	45.8%	227	100.0%	0.000
	Con conducta violenta	176	78.9%	47	21.1%	223	100.0%	
	Total	299	66.4%	151	33.6%	450	100.0%	
Victimización	Sin Victimización	149	62.9%	88	37.1%	237	100.0%	0.09
	Con Victimización	150	70.4%	63	29.6%	213	100.0%	
	Total	299	66.4%	151	33.6%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 5 se observa que de 223 estudiantes resultaron con conducta violenta, de los cuales el 78.9% son del sexo masculino y el 21.1% son del sexo femenino, por lo tanto es probable que la conducta violenta predomine más en el sexo masculino que en el femenino pues se encontró una diferencia significativa. ($p < 0.05$).

Así también se observa que de 213 estudiantes que resultaron con victimización el 70.4% son del sexo masculino y 29.6% son del sexo femenino; con valores muy similares a los 237 estudiantes sin victimización, de los cuales el 62.9% pertenecen al sexo masculino y el 37.1% son del sexo femenino, por lo tanto esta diferencia no es significativa. ($p > 0.05$).

TABLA N° 06

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA SEGÚN GRADO Y CONDUCTA VIOLENTA

		Conducta Violenta						p
		Sin conducta Violenta		Con conducta violenta		Total		
		N	%	n	%	N	%	
Grado	Primero secundaria	61	67.0%	30	33.0%	91	100.0%	0.000
	Segundo de secundaria	49	55.7%	39	44.3%	88	100.0%	
	Tercero de secundaria	46	49.5%	47	50.5%	93	100.0%	
	Cuarto de secundaria	49	54.4%	41	45.6%	90	100.0%	
	Quinto de secundaria	22	25.0%	66	75.0%	88	100.0%	
	Total	227	50.4%	223	49.6%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 06 se observa que en primer grado de educación secundaria el 33% de los estudiantes presentan conducta violenta la cual tiende a aumentar llegando hasta un 75% en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria, por lo tanto se puede decir que conforme aumenta el grado de educación aumenta la conducta violenta y esa diferencia es significativa. (p:<0.05).

TABLA N° 07

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA SEGÚN GRADO Y VICTIMIZACIÓN

		Victimización						p
		Sin Victimización		Con Victimización		Total		
		n	%	n	%	N	%	
Grado	Primero secundaria	64	70.3%	27	29.7%	91	100.0%	0.002
	Segundo de secundaria	49	55.7%	39	44.3%	88	100.0%	
	Tercero de secundaria	41	44.1%	52	55.9%	93	100.0%	
	Cuarto de secundaria	41	45.6%	49	54.4%	90	100.0%	
	Quinto de secundaria	42	47.7%	46	52.3%	88	100.0%	
	Total	237	52.7%	213	47.3%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 07 se observa que el 55.9% y 54.4% de los estudiantes de tercer y cuarto grado de educación secundaria respectivamente, presenta mayor victimización respecto a los demás grados educativos encontrándose una diferencia significativa entre estos. ($p < 0.05$).

TABLA N° 08

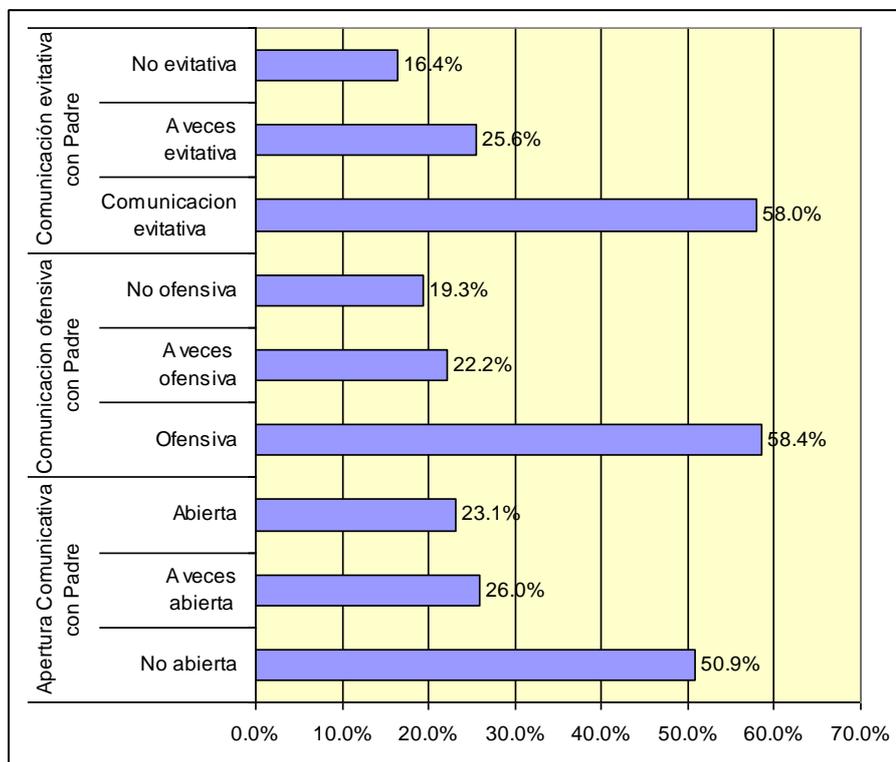
**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN COMUNICACIÓN
PATERNA**

Tipo de comunicación		N	%
Apertura comunicativa con Padre	No abierta	229	50.9%
	A veces abierta	117	26.0%
	Abierta	104	23.1%
	Total	450	100.0%
Comunicación ofensiva con Padre	Ofensiva	263	58.4%
	A veces ofensiva	100	22.2%
	No ofensiva	87	19.3%
	Total	450	100.0%
Comunicación evitativa con Padre	Comunicación evitativa	261	58.0%
	A veces evitativa	115	25.6%
	No evitativa	74	16.4%
	Total	450	100.0%

Fuente: Cuestionario de investigación

GRÁFICO N° 01

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN COMUNICACIÓN PATERNA



Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 08 Y GRÁFICO N° 01 se observa que respecto al tipo de comunicación con el padre, en el 50.9% de los estudiantes es no abierta y el 23.1% es abierta; así también en el 58.4% de los estudiantes es ofensiva y el 19.3% es no ofensiva; de la misma forma en el 58% de los estudiantes es evitativa y el 16.4% es no evitativa.

Por lo tanto la comunicación con el padre es no abierta, es ofensiva y es evitativa en más de la mitad de los casos.

TABLA N° 09

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA SEGÚN COMUNICACIÓN PATERNA Y LA EDAD

		Edad						P
		Adolescencia Precoz(11-13 años)		Adolescencia Propiamente dicha (14-16)		Total		
		n	%	n	%	n	%	
Apertura Comunicativa con Padre	No abierta	79	34.5%	150	65.5%	229	100.0%	0.001
	A veces abierta	50	42.7%	67	57.3%	117	100.0%	
	Abierta	58	55.8%	46	44.2%	104	100.0%	
	Total	187	41.6%	263	58.4%	450	100.0%	
Comunicación ofensiva con Padre	Ofensiva	121	46.0%	142	54.0%	263	100.0%	0.028
	A veces ofensiva	40	40.0%	60	60.0%	100	100.0%	
	No ofensiva	26	29.9%	61	70.1%	87	100.0%	
	Total	187	41.6%	263	58.4%	450	100.0%	
Comunicación evitativa con Padre	Comunicación evitativa	102	39.1%	159	60.9%	261	100.0%	0.243
	A veces evitativa	48	41.7%	67	58.3%	115	100.0%	
	No evitativa	37	50.0%	37	50.0%	74	100.0%	
	Total	187	41.6%	263	58.4%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 09 se observa que en 229 estudiantes la comunicación con el padre es no abierta de cual el 34.5% están ubicados en la adolescencia precoz y el 65.5% están ubicados en la adolescencia propiamente dicha, por lo tanto a mayor edad la comunicación es menos abierta y esta diferencia es significativa. ($p < 0.05$).

Así también de 263 estudiantes que presentaron una comunicación ofensiva con el padre, el 46% están ubicados en la adolescencia precoz y el 54% están ubicados en la adolescencia propiamente dicha, por lo tanto a mayor edad la comunicación es más ofensiva y esta diferencia es significativo. ($p < 0.05$).

Finalmente de 263 estudiantes ubicados en adolescencia propiamente dicha, el 60.9% presentaron una comunicación evitativa con el padre, el 58.3% es a veces evitativa y el 50% es no evitativa y respecto a los resultados en la adolescencia precoz esta diferencia no es significativa; ($p > 0.05$), por lo tanto la comunicación es evitativa a cualquier edad.

TABLA N° 10

**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA SEGÚN COMUNICACIÓN PATERNA
Y EL SEXO**

		Sexo						P
		Masculino		Femenino		Total		
		n	%	n	%	n	%	
Apertura Comunicativa con Padre	No abierta	135	59.0%	94	41.0%	229	100.0%	0.002
	A veces abierta	85	72.6%	32	27.4%	117	100.0%	
	Abierta	79	76.0%	25	24.0%	104	100.0%	
	Total	299	66.4%	151	33.6%	450	100.0%	
Comunicación ofensiva con Padre	Ofensiva	175	66.5%	88	33.5%	263	100.0%	0.772
	A veces ofensiva	64	64.0%	36	36.0%	100	100.0%	
	No ofensiva	60	69.0%	27	31.0%	87	100.0%	
	Total	299	66.4%	151	33.6%	450	100.0%	
Comunicación evitativa con Padre	Comunicación evitativa	177	67.8%	84	32.2%	261	100.0%	0.767
	A veces evitativa	74	64.3%	41	35.7%	115	100.0%	
	No evitativa	48	64.9%	26	35.1%	74	100.0%	
	Total	299	66.4%	151	33.6%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 10 se observa respecto a la apertura comunicativa con el padre que el 76% de los estudiantes del sexo masculino presentan una comunicación abierta y tan solo se presente en el 24% de estudiantes del sexo femenino y esta diferencia es significativa. ($p < 0.05$), por lo tanto es probable que la comunicación paterna sea más abierta con el sexo masculino.

Se observa que la comunicación ofensiva y evitativa presenta valores similares por lo que esta diferencia no es significativa ($p > 0.05$), es decir los estudiantes presentan como no una comunicación ofensiva y evitativa con el padre, lo que es probable tanto en el sexo masculino como en el sexo femenino.

TABLA Nº 11

DRISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN COMUNICACIÓN PATERNA Y GRADO

		Grado												p
		Primero secundaria		Segundo de secundaria		Tercero de secundaria		Cuarto de secundaria		Quinto de secundaria		Total		
		n	%	N	%	n	%	n	%	N	%	n	%	
Apertura Comunicativa con Padre	No abierta	38	16.6%	41	17.9%	51	22.3%	52	22.7%	47	20.5%	229	100.0%	0.218
	A veces abierta	22	18.8%	25	21.4%	25	21.4%	21	17.9%	24	20.5%	117	100.0%	
	Abierta	31	29.8%	22	21.2%	17	16.3%	17	16.3%	17	16.3%	104	100.0%	
	Total	91	20.2%	88	19.6%	93	20.7%	90	20.0%	88	19.6%	450	100.0%	
Comunicación ofensiva con Padre	Ofensiva	64	24.3%	51	19.4%	55	20.9%	51	19.4%	42	16.0%	263	100.0%	0.02
	A veces ofensiva	14	14.0%	27	27.0%	20	20.0%	16	16.0%	23	23.0%	100	100.0%	
	No ofensiva	13	14.9%	10	11.5%	18	20.7%	23	26.4%	23	26.4%	87	100.0%	
	Total	91	20.2%	88	19.6%	93	20.7%	90	20.0%	88	19.6%	450	100.0%	
Comunicación evitativa con Padre	Comunicación evitativa	47	18.0%	50	19.2%	57	21.8%	51	19.5%	56	21.5%	261	100.0%	0.77
	A veces evitativa	25	21.7%	22	19.1%	22	19.1%	27	23.5%	19	16.5%	115	100.0%	
	No evitativa	19	25.7%	16	21.6%	14	18.9%	12	16.2%	13	17.6%	74	100.0%	
	Total	91	20.2%	88	19.6%	93	20.7%	90	20.0%	88	19.6%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 11 se observa que la comunicación ofensiva tiene una mayor frecuencia en el primer grado de educación secundaria con un 24.3% el cual va disminuyendo conforme aumenta el grado de estudios y esta diferencia es significativa. ($p < 0.05$).

En tanto con la apertura comunicativa y la comunicación evitativa presentan frecuencias similares en todos los años, por lo tanto esta diferencia no es significativa ($p > 0.05$).

TABLA Nº 12

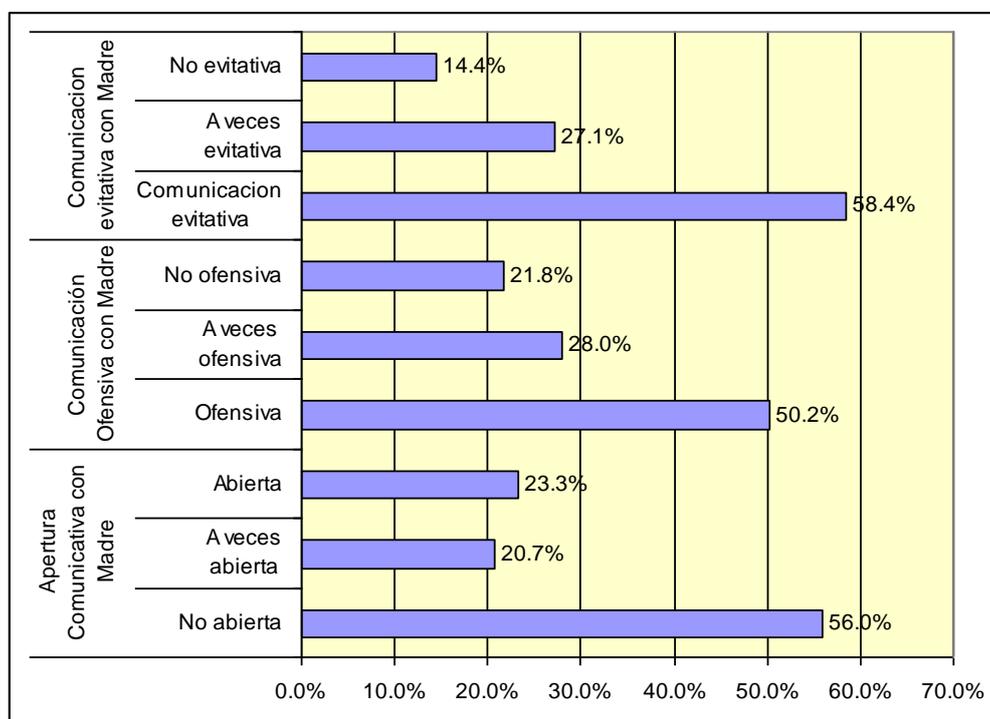
**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA SEGÚN COMUNICACIÓN
MATERNA**

		n	%
Apertura Comunicativa con Madre	No abierta	252	56.0%
	A veces abierta	93	20.7%
	Abierta	105	23.3%
	Total	450	100.0%
Comunicación Ofensiva con Madre	Ofensiva	226	50.2%
	A veces ofensiva	126	28.0%
	No ofensiva	98	21.8%
	Total	450	100.0%
Comunicación evitativa con Madre	Comunicación evitativa	263	58.4%
	A veces evitativa	122	27.1%
	No evitativa	65	14.4%
	Total	450	100.0%

Fuente: Cuestionario de investigación

GRÁFICO N° 02

DISTRIBUCIÓN DE FERCUENCIA SEGÚN COMUNICACIÓN MATERNA



Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 12 Y GRÁFICO N° 02 se observa que respecto al tipo de comunicación con la madre, en el 56.0% de los estudiantes es no abierta y el 23.3% es abierta; así también en el 50.2% de los estudiantes es ofensiva y el 21.8% es no ofensiva; de la misma forma en el 58.4% de los estudiantes es evitativa y el 14.4% es no evitativa.

Por lo tanto la comunicación con la madre es no abierta, es ofensiva y es evitativa en más de la mitad de los casos.

TABLA N° 13

**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN COMUNICACIÓN
MATERNA Y EDAD**

		Edad						p
		Adolescencia Precoz(11-13 años)		Adolescencia Propiamente dicha (14-16)		Total		
		N	%	n	%	n	%	
Apertura Comunicativa con Madre	No abierta	97	38.5%	155	61.5%	252	100.0%	0.267
	A veces abierta	40	43.0%	53	57.0%	93	100.0%	
	Abierta	50	47.6%	55	52.4%	105	100.0%	
	Total	187	41.6%	263	58.4%	450	100.0%	
Comunicación Ofensiva con Madre	Ofensiva	106	46.9%	120	53.1%	226	100.0%	0.015
	A veces ofensiva	52	41.3%	74	58.7%	126	100.0%	
	No ofensiva	29	29.6%	69	70.4%	98	100.0%	
	Total	187	41.6%	263	58.4%	450	100.0%	
Comunicación evitativa con Madre	Comunicación evitativa	110	41.8%	153	58.2%	263	100.0%	0.596
	A veces evitativa	47	38.5%	75	61.5%	122	100.0%	
	No evitativa	30	46.2%	35	53.8%	65	100.0%	
	Total	187	41.6%	263	58.4%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 13 se observa que en 226 estudiantes la comunicación con la madre es ofensiva del cual el 46.9% están ubicados en la adolescencia precoz y el 53.1% están ubicados en la adolescencia propiamente dicha, por lo tanto a mayor edad la comunicación es más ofensiva y esta diferencia es significativa. (p:<0.05).

TABLA N° 14

**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN COMUNICACIÓN
MATERNA Y SEXO**

		Sexo						p
		Masculino		Femenino		Total		
		n	%	n	%	N	%	
Apertura Comunicativa con Madre	No abierta	165	65.5%	87	34.5%	252	100.0%	0.842
	A veces abierta	64	68.8%	29	31.2%	93	100.0%	
	Abierta	70	66.7%	35	33.3%	105	100.0%	
	Total	299	66.4%	151	33.6%	450	100.0%	
Comunicación Ofensiva con Madre	Ofensiva	144	63.7%	82	36.3%	226	100.0%	0.456
	A veces ofensiva	88	69.8%	38	30.2%	126	100.0%	
	No ofensiva	67	68.4%	31	31.6%	98	100.0%	
	Total	299	66.4%	151	33.6%	450	100.0%	
Comunicación evitativa con Madre	Comunicación evitativa	168	63.9%	95	36.1%	263	100.0%	0.081
	A veces evitativa	80	65.6%	42	34.4%	122	100.0%	
	No evitativa	51	78.5%	14	21.5%	65	100.0%	
	Total	299	66.4%	151	33.6%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 14 se observa que la comunicación ofensiva, evitativa y apertura comunicativa, no tiene relación con el sexo, por lo tanto esa diferencia no es significativa. ($p > 0.05$). Es decir probablemente la madre tiene una comunicación similar para ambos sexos.

TABLA Nº 15
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN LA COMUNICACIÓN MATERNA Y GRADO

		Grado												p
		Primero secundaria		Segundo de secundaria		Tercero de secundaria		Cuarto de secundaria		Quinto de secundaria		Total		
		n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	
Apertura Comunicativa con Madre	No abierta	52	20.6%	46	18.3%	51	20.2%	54	21.4%	49	19.4%	252	100.0%	0.588
	A veces abierta	13	14.0%	22	23.7%	24	25.8%	17	18.3%	17	18.3%	93	100.0%	
	Abierta	26	24.8%	20	19.0%	18	17.1%	19	18.1%	22	21.0%	105	100.0%	
	Total	91	20.2%	88	19.6%	93	20.7%	90	20.0%	88	19.6%	450	100.0%	
Comunicación Ofensiva con Madre	Ofensiva	53	23.5%	48	21.2%	45	19.9%	41	18.1%	39	17.3%	226	100.0%	0.202
	A veces ofensiva	23	18.3%	28	22.2%	22	17.5%	25	19.8%	28	22.2%	126	100.0%	
	No ofensiva	15	15.3%	12	12.2%	26	26.5%	24	24.5%	21	21.4%	98	100.0%	
	Total	91	20.2%	88	19.6%	93	20.7%	90	20.0%	88	19.6%	450	100.0%	
Comunicación evitativa con Madre	Comunicación evitativa	54	20.5%	54	20.5%	51	19.4%	47	17.9%	57	21.7%	263	100.0%	0.519
	A veces evitativa	20	16.4%	24	19.7%	27	22.1%	31	25.4%	20	16.4%	122	100.0%	
	No evitativa	17	26.2%	10	15.4%	15	23.1%	12	18.5%	11	16.9%	65	100.0%	
	Total	91	20.2%	88	19.6%	93	20.7%	90	20.0%	88	19.6%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 15 se observa que la comunicación materna tanto sea ofensiva, evitativa y no abierta se mantiene con una frecuencia similar en todos los grados, lo cual indica que la diferencia no es significativa. ($p > 0.05$).

Es decir probablemente la madre tiene una comunicación similar en todos los grados educativos.

TABLA N° 16

**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN LA COMUNICACIÓN
MATERNA Y CONDUCTA VIOLENTA**

		Conducta Violenta						p
		Sin conducta Violenta		Con conducta violenta		Total		
		N	%	n	%	n	%	
Apertura Comunicativa con Madre	No abierta	109	43.3%	143	56.7%	252	100.0%	0.000
	A veces abierta	48	51.6%	45	48.4%	93	100.0%	
	Abierta	70	66.7%	35	33.3%	105	100.0%	
	Total	227	50.4%	223	49.6%	450	100.0%	
Comunicación Ofensiva con Madre	Ofensiva	146	64.6%	80	35.4%	226	100.0%	0.000
	A veces ofensiva	55	43.7%	71	56.3%	126	100.0%	
	No ofensiva	26	26.5%	72	73.5%	98	100.0%	
	Total	227	50.4%	223	49.6%	450	100.0%	
Comunicación evitativa con Madre	Comunicación evitativa	140	53.2%	123	46.8%	263	100.0%	0.228
	A veces evitativa	60	49.2%	62	50.8%	122	100.0%	
	No evitativa	27	41.5%	38	58.5%	65	100.0%	
	Total	227	50.4%	223	49.6%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 16 se observa que cuando la comunicación es no abierta el 56.7% de los estudiantes resultan con conducta violenta el cual va disminuyendo conforme mejora la comunicación bajando hasta un 33.3%, el cual tiene diferencia significativa. ($p < 0.05$). Con respecto a la comunicación ofensiva observamos que el 35.4% presenta conducta violenta y cuando la comunicación no es ofensiva aumenta la conducta violenta a 73.5%.

Por lo tanto la comunicación ofensiva por parte de la madre se relaciona a la disminución de la conducta violenta en los estudiantes de educación secundaria y tiene una diferencia significativa. ($p < 0.05$). Con la comunicación evitativa las frecuencias son similares por lo tanto no tiene diferencia significativa ($p > 0.05$).

TABLA N° 17

**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN COMUNICACIÓN
MATERNA Y VICTIMIZACIÓN**

		Victimización						p
		Sin Victimización		Con Victimización		Total		
		n	%	n	%	n	%	
Apertura Comunicativa con Madre	No abierta	124	49.2%	128	50.8%	252	100.0%	0.217
	A veces abierta	55	59.1%	38	40.9%	93	100.0%	
	Abierta	58	55.2%	47	44.8%	105	100.0%	
	Total	237	52.7%	213	47.3%	450	100.0%	
Comunicación Ofensiva con Madre	Ofensiva	146	64.6%	80	35.4%	226	100.0%	0.00
	A veces ofensiva	63	50.0%	63	50.0%	126	100.0%	
	No ofensiva	28	28.6%	70	71.4%	98	100.0%	
	Total	237	52.7%	213	47.3%	450	100.0%	
Comunicación evitativa con Madre	Comunicación evitativa	144	54.8%	119	45.2%	263	100.0%	0.15
	A veces evitativa	66	54.1%	56	45.9%	122	100.0%	
	No evitativa	27	41.5%	38	58.5%	65	100.0%	
	Total	237	52.7%	213	47.3%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 17 se observa que de 226 estudiantes que presentaron comunicación ofensiva el 64.6% resultaron sin victimización y el 35.4% resultaron con victimización, además, vemos que de 98 estudiantes que presentaron una la comunicación materna no ofensiva el 28.6% no resulta con victimización y el 71.4% presenta victimización y esta diferencia es significativa ($p < 0.05$).

Por lo tanto cuando la comunicación materna es ofensiva se presenta un mayor número de estudiantes sin victimización.

TABLA N° 18

**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA SEGÚN COMUNICACIÓN PATERNA
Y CONDUCTA VIOLENTA**

		Conducta Violenta						p
		Sin conducta Violenta		Con conducta violenta		Total		
		N	%	n	%	n	%	
Apertura Comunicativa con Padre	No abierta	103	45.0%	126	55.0%	229	100.0%	0.019
	A veces abierta	60	51.3%	57	48.7%	117	100.0%	
	Abierta	64	61.5%	40	38.5%	104	100.0%	
	Total	227	50.4%	223	49.6%	450	100.0%	
Comunicación ofensiva con Padre	Ofensiva	165	62.7%	98	37.3%	263	100.0%	0.00
	A veces ofensiva	38	38.0%	62	62.0%	100	100.0%	
	No ofensiva	24	27.6%	63	72.4%	87	100.0%	
	Total	227	50.4%	223	49.6%	450	100.0%	
Comunicación evitativa con Padre	Comunicación evitativa	139	53.3%	122	46.7%	261	100.0%	0.371
	A veces evitativa	54	47.0%	61	53.0%	115	100.0%	
	No evitativa	34	45.9%	40	54.1%	74	100.0%	
	Total	227	50.4%	223	49.6%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 18 observamos que de 104 estudiantes que presentan una comunicación paterna es abierta el 61.5% no presentaron conducta violenta y el 38.5% presentaron conducta violenta, estos valores se van invirtiendo en la comunicación a veces abierta y no abierta en donde predomina la presencia de una conducta violenta y esta diferencia es significativa ($p < 0.05$). Por lo tanto ante una comunicación paterna abierta disminuye la conducta violenta.

Así también de 263 estudiantes que presentaron comunicación ofensiva, el 62.7% no presenta conducta violenta y el 37.3% presenta conducta violenta estos valores se invirtiendo cuando la comunicación es a veces ofensiva y no ofensiva y esta diferencia es significativa ($p < 0.05$). Por lo tanto la comunicación ofensiva del padre disminuye la conducta violenta.

Cuando la comunicación paterna es evitativa la frecuencias poseen valores similares cuya diferencia no es significativa ($p > 0.05$).

TABLA N° 19

**DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN COMUNICACIÓN
PATERNA Y VICTIMIZACIÓN**

		Victimización						p
		Sin Victimización		Con Victimización		Total		
		n	%	n	%	n	%	
Apertura Comunicativa con Padre	No abierta	106	46.3%	123	53.7%	229	100.0%	0.022
	A veces abierta	69	59.0%	48	41.0%	117	100.0%	
	Abierta	62	59.6%	42	40.4%	104	100.0%	
	Total	237	52.7%	213	47.3%	450	100.0%	
Comunicación ofensiva con Padre	Ofensiva	164	62.4%	99	37.6%	263	100.0%	0.000
	A veces ofensiva	45	45.0%	55	55.0%	100	100.0%	
	No ofensiva	28	32.2%	59	67.8%	87	100.0%	
	Total	237	52.7%	213	47.3%	450	100.0%	
Comunicación evitativa con Padre	Comunicación evitativa	148	56.7%	113	43.3%	261	100.0%	0.113
	A veces evitativa	56	48.7%	59	51.3%	115	100.0%	
	No evitativa	33	44.6%	41	55.4%	74	100.0%	
	Total	237	52.7%	213	47.3%	450	100.0%	

Fuente: Cuestionario de investigación

En la Tabla N° 19 se observa que 104 estudiantes presentaron una comunicación paterna es abierta de los cuales el 59.6% no presentan victimización y el 40.4% presenta victimización, estos valores se invierten en la comunicación no abierta, y esta diferencia es significativa ($p < 0.05$). Por lo tanto ante una comunicación paterna abierta disminuye la victimización.

Así también 263 estudiantes presentaron una comunicación paterna ofensiva, de los cuales el 62.4% no presenta victimización y el 37.6% presenta victimización estos valores se invirtiendo cuando la comunicación es a veces ofensiva y no

ofensiva y esta diferencia es significativa ($p < 0.05$). Por lo tanto la comunicación ofensiva del padre disminuye la victimización.

Cuando la comunicación paterna es evitativa la frecuencias poseen valores similares cuya diferencia no es significativa ($p > 0.05$).

**CAPÍTULO VI:
DISCUSIÓN Y ANÁLISIS**

Con el presente trabajo se ha logrado corroborar algunos estudios anteriores como en los estudios llevados a cabo por Ortega R. (7) en que observó que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes de educación secundaria están implicados en conductas violentas y distribuidas del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 11% como agresores. Estos datos nos indican que, en proporción, existen más del doble de bullies que de víctimas.

En los resultados obtenidos en el presente trabajo se utilizó instrumentos distintos del autor antes mencionado, en los que se obtuvo que el 50.4% de los estudiantes resultó sin conducta violenta, seguido por un 49.6% de estudiantes que sí resultó con conducta violenta, así también se obtuvo cifras que indican que el 47.3% de los estudiantes resultaron con victimización y se observa que un 52.7% de los estudiantes resultaron sin victimización, esto nos indica que hay una frecuencia similar entre ambos casos.

Según Oliveros M (9) encontró que el hostigamiento entre pares ocurre con mayor frecuencia entre los 11 y 15 años de edad; en nuestro estudio hemos agrupado a los estudiantes según su edad en adolescencia precoz y en la adolescencia propiamente dicha para poder hallar una relación con la edad encontrando que es más frecuente la conducta violenta en la edad de 14 a 16 años es decir en la adolescencia propiamente dicha.

En estudios realizados por Jonson y Lewis (27) mencionan que la violencia es más frecuente en los varones que en las mujeres, nuestro estudio indica que es probable que en los varones sea más frecuente la conducta violenta, pero según Ahman y Smith (32) mencionan que entre hombres y mujeres la frecuencia de violencia es similar para ambos grupos y esto es debido a que las mujeres ejercen otro tipo de conducta violenta (principalmente la difusión de rumores y la exclusión social) no siendo la agresión física utilizada por parte de este grupo, por tanto sería posible que varones y mujeres utilicen preferentemente

distintos tipos de agresión pero en niveles similares, de modo que las diferencias serían más cualitativa que cuantitativa.

En si no hay muchos estudios comparables con este trabajo ya que otros autores utilizan instrumentos de recolección de datos distintos al utilizado en esta investigación.

En el trabajo de investigación realizado, se puede decir respecto a la conducta violenta y victimización en relación a la edad que esta aumenta en la adolescencia propiamente dicha; y es probablemente más frecuente en el sexo masculino que en el femenino.

La conducta violenta tiende a aumentar conforme aumenta el grado de estudio siendo más frecuente en el quinto grado de educación secundaria (75%). ($p < 0.05$) la frecuencia de victimización es mayor en el tercer y cuarto grado de educación secundaria.

En la comunicación paterna, se obtuvo que esta es evitativa, ofensiva y no abierta, con respecto a la comunicación abierta este tipo de comunicación tiende a disminuir o sea se vuelve no abierta conforme aumenta la edad. ($p < 0.05$), la comunicación es más ofensiva en el grupo de los adolescentes propiamente dichos, pero es más frecuente que sea a veces ofensivo. ($p < 0.05$). La comunicación evitativa es similar a cualquier edad. ($p > 0.05$).

La comunicación paterna es más frecuente que sea abierta con el sexo masculino que el sexo femenino. ($p < 0.05$). con los otros tipos de comunicación como la evitativa la ofensiva no tienen relación. ($p > 0.05$).

La comunicación paterna en relación con el grado de estudio se obtuvo que la comunicación paterna ofensiva es más frecuente en el primer grado de educación secundaria con un 24.3% el cual va disminuyendo conforme aumenta el grado de estudios. ($p < 0.05$).

En tanto con la apertura comunicativa y la comunicación evitativa presentan frecuencias similares en todos los años, por lo tanto no hay relación. ($p > 0.05$).

En la comunicación materna se obtuvo que al igual con la comunicación paterna es no abierta, es ofensiva y es evitativa en más de la mitad de los casos, la comunicación materna es más frecuente que sea ofensiva en la adolescencia propiamente dicha. ($p < 0.05$) y en la comunicación evitativa y en la apertura comunicativa no hay diferencia, la cual no es significativa. ($p > 0.05$). Además se obtuvo que la comunicación materna sea probablemente similar para estudiantes de ambos sexos y que no haya relación con el grado de estudio ($p > 0.05$).

En la comunicación materna en relación a la conducta violenta se obtuvo que cuando esta no es abierta hay presencia de conducta violenta, ($p < 0.05$), cuando la madre tiene una comunicación ofensiva disminuye la frecuencia de conducta violenta y también la victimización ($p < 0.05$), con la comunicación evitativa no hay relación. ($p > 0.05$).

Con respecto a la comunicación paterna y la conducta violenta se obtuvo que cuando el padre tiene una comunicación abierta disminuya la frecuencia de conducta violenta y viceversa, de manera similar ocurre cuando la comunicación es ofensiva. ($p < 0.05$).

Cuando la comunicación paterna es abierta la victimización disminuye al igual ocurre cuando la comunicación es ofensiva. ($p < 0.05$). Cuando la comunicación paterna es evitativa no influye en la conducta violenta ni en la victimización. ($p > 0.05$).

CONCLUSIONES

1.- En este trabajo se ha encontrado que la frecuencia de conducta violenta de los estudiantes de educación secundaria de los centros educativos estatales del mercado de Tacna es del 49.6%.

2.- Los estudiantes de educación secundaria de los centros educativos estatales del mercado de Tacna presentan una frecuencia de victimización del 47.3%.

3.- Respecto a la comunicación materna se obtuvo en la apertura comunicativa el 56% es no abierta y el 23.3% la comunicación es abierta; en el tipo de comunicación ofensiva el 50.2% es ofensiva y el 21.8% es no ofensiva; en el tipo de comunicación evitativa el 58.4% es evitativa y el 14.4% es no evitativa. Por lo tanto la comunicación con la madre es no abierta, es ofensiva y es evitativa en más de la mitad de los casos.

Además en la comunicación paterna se obtuvo que en el 50.9% es no abierta y el 23.1% la comunicación es abierta; en el tipo de comunicación ofensiva el 58.4% es ofensiva y el 19.3% es no ofensiva; en el tipo de comunicación evitativa el 58% es evitativo y el 16.4% es no evitativo. Por lo tanto la comunicación con el padre es no abierta, es ofensiva y es evitativa en más de la mitad de los casos.

4.- Con respecto a la comunicación paterna; está asociado a conducta violenta y victimización el tipo de comunicación ofensiva y apertura comunicativa.

Con respecto a la comunicación materna; está asociado a conducta violenta comunicación ofensiva y apertura comunicativa, pero para victimización solo la comunicación ofensiva.

Recomendaciones

1. Es pertinente el uso e implementación en las escuelas de estrategias aprendizaje social o de socialización que incluyan procesos formativos orientados a establecer una cultura de la buena convivencia. Estos procesos dirigidos a enseñar al estudiante a “Vivir y a relacionarse con otros”, lo que debe ser revalorizado como una de las finalidades relevantes de la educación.
2. La instalación de un observatorio de la “convivencia” y “violencia social” desde donde se recoja y analice la información relativa al tema y se propongan acciones que disminuyan dicho fenómeno en todos los ámbitos donde esta se genere.
3. Trabajar con la familia: La principal respuesta a la violencia escolar está en los padres. La violencia que entra en las salas de clases generalmente tiene sus raíces en las casas. Se pueden tomar estos consejos para mejorar la comunicación familiar
 - Comunicarse con mensajes claros, precisos y útiles. Los mensajes vagos o imprecisos son interpretados con mayor probabilidad erróneamente.
 - Estimular el ejercicio del diálogo y la negociación como medios para llegar al acuerdo entre los miembros de la familia.
 - Ser positivo y recompensante. Esta condición es básica para estimular, incentivar y motivar a los hijos, lo que a su vez repercute positivamente en la tolerancia a las dificultades y el fuera del ámbito familiar.
 - Escuchar activa y empáticamente, reconociendo las emociones y sentimientos de los demás, intentando ponernos en su lugar.
 - Congruencia entre el padre y la madre en los mensajes que transmiten a los hijos y en sus actuaciones. Padres y madres

pueden discrepar en sus planteamientos pero no deberían desautorizarse.

- Expresar sentimientos cuando expresamos opiniones, creencias, valores o expectativas. Cuando los padres clarifican sus sentimientos y los transmiten a sus hijos, ayudan a que éstos aprendan a expresar los suyos.
- Ser firme, es decir, cumplir con lo que se ha dicho o pedido. Transmitir firmeza no significa amenazar o aumentar el tono de voz para expresarnos, sino mantener unos criterios y no ser variable en la medida de lo posible.
- Explorar conjuntamente alternativas y posibles soluciones cuando se plantea un problema en la familia.

4. Es evidente que los adultos no están enseñando a sus hijos a resolver sus conflictos pacíficamente, es por eso que se recomienda el uso y aplicación de lo siguiente:

- Crear una atmósfera propensa a la resolución del conflicto, de modo que todas las partes implicadas sientan que se les está escuchando y comprendiendo.
- Todos deben sentir el compromiso por llegar a una solución.
- Ser asertivo, es decir, expresar claramente las posturas o aquello que se siente, sin agresividad e intentando no molestar a la otra persona.
- Evitar culpabilizar a los demás del conflicto y asumir que todas las partes implicadas están afectadas de manera desfavorable.
- Ser honesto consigo mismo y con los demás, tanto en relación con los propios sentimientos y reacciones ante el conflicto como con las soluciones que se plantean.
- Escuchar los sentimientos y emociones de los demás e intentar comprenderlos.
- Mostrar respeto y evitar los insultos, gritos y discusiones acaloradas.

- Negociar un compromiso, de modo que todas las partes implicadas sientan que ganan algo. Ello implica buscar un
5. Por último, en un nivel más técnico propongo avanzar en la construcción de criterios e instrumentos de investigación válidos y comunes a cerca del fenómeno de la violencia escolar y la comunicación padres-hijos con la finalidad de poder observar e interpretar estos fenómenos de manera consensuada y de esta manera poder comparar los resultados obtenidos con otros estudios a nivel nacional.
 6. Proponer trabajos de investigación el cual incluyan cuestionarios que también midan la violencia no física y así poder disminuir el sesgo que existe por parte del sexo femenino, ya que la diferencia entre ambos es más cualitativo que cuantitativo.
 7. Implementar programas en los colegios que incluyan un profesional en la psicología para poder detectar, contrarrestar y disminuir esta problemática social.

BIBLIOGRAFIA

1. Giacosa, Guillermo. (2009). Acoso y Terror Escolar (bullying/ciberbully). En: Peru21. Lima, 3 de septiembre. p.84
2. Landázuri Vivien (2007). Bullying, maltrato entre compañeros, todos tienen una historia que contar. En: Transiciones. N°12. Septiembre. p.10
3. Trautmann, Alberto. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. En: Revista Chilena de Pediatría N°79. Santiago de Chile, 14 de enero. p.18
4. Barudy J. (2000). El dolor invisible. Una lectura ecosistémica del maltrato. Barcelona, Paidós. p.56
5. Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. Educational Research,44. Pp. 299-312
6. Lerner, Roberto. (2009). Bullying: entre mitos y realidades. En: Peru21. Lima, 8 de noviembre. p.64
7. Ortega, R. y Mora-Merchán, JA. (2000). Violencia escolar: mito o realidad. Mergablum Edición y Comunicación. Sevilla. p.16
8. Defensor del Pueblo (1999). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I. y Gutiérrez, H. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. P. 25
9. Oliveros M. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. En: Revista Peruana de Pediatría. Vol.60 N°3 Lima Sept./dic. 2007. p14
10. Cerezo F. (2006). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. En: Anales de Psicología. Junio. p.37.
11. Paredes M. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. En: Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 6(1). Pp 295-317.

12. Jesus, S. N. (1999). Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?. Porto: Edições ASA. P. 12
13. Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
14. Ovejero, A. (1998). Las relaciones humanas. *Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva. p. 95-117
15. Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
16. Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
17. Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida. P.25-36.
18. Fagan J. y Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and functions of adolescents violence. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.
19. Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. *El Correo de la UNESCO*. Enero, pp. 14-16.
20. Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 18, 189-204.
21. Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: Knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170- 190.
22. Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41, 137-153.
23. Pellegrini, A. D., Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
24. Eslea, M. y Rees, J. (2001) At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour*, 27, 419-429.

25. Macneil, G. (2002). School bullying: an overview. En L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts y J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of Violence*. New York: John Wiley & Sons, Inc. McCoy, V. H., Messiah, S. E., y Yu, Z. (2001). Perpetrators, victims and observers of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (9), 890-909.
26. Fernández, I. y Quevedo, G. (1991) Como te chives ya veras. *Cuadernos de Pedagogía*, p. 193, 69-72.
27. Johnson, D., y Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Association*, 25 (5), 665-677.
28. Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, 671-682.
29. Glover, D., Gough, G., Johnson, M., y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156.
30. Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
31. Tattum, D. P. y Lane, D. A. (1989). *Bullying in schools*. Stoke on Trent: Trentham Books. P. 52-69.
32. Ahmad, Y. y Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. En J. Archer (Ed.), *Male violence* (pp. 70-83). London: Routledge.
33. Kochenderfer-Ladd, B., y Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child development*, 72 (1), 134-151.
34. Crick, N. R., Grotpeter, J. K. y Rockhill, C. M. (1999). A social information processing approach to children's loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

35. Criado, M. J., del Amo, A., Fernández, R. y González, J. (2002). Conductas de amenazas y acoso entre escolares o fenómeno bullying. X Congreso INFAD sobre Psicología de la Infancia y de la Adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas. Teruel.
36. Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series* (pp. 184- 212). Londres: Sage Publications.
37. Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M. y Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 153-160.
38. Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
39. William, K., Chambers, M., Logan, S. y Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.
40. Guterman, N. B., Hahm, H. C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health*, 30, 336-345.
41. Dollard, J., Doob, L.W. & Miller, E. (1939). *Frustration and Agresión*. Yale University Press. New Haven. p.77.
42. Berkowitz, L. (1970). Aggressive Humor as a Stimulus to Aggressive Responses. *Journal of Presonality and Social Psychology*. N°16. Pp. 710- 717.
43. Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory, *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
44. Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. *Aportaciones de la genética de la conducta*. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
45. Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S. y Flamer, H. S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: Implications for school counselors. *The School Counselor*, 44, 35-47.

46. Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
47. Miller, P. A. y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggression and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
48. Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the School*, 39 (2), 127-138.
49. Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
50. Ary, D. V., Duncan, T. E., Biglan, A., Metzler, C. W., Noell, J. W. y Smolkowski, K. (1999). Development of Adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 141-150.
51. Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. y Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74, 1918-1929.
52. Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early-onset conduct problems: processes and pathways. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40, 917-927.
53. Maganto, J. M. y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
54. Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
55. Brendgen, M., Vitaro, F., Poulin, F., Wanner, B. y Turgeon, L. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (3), 305-320.
56. Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
57. Walters, G. (1990). *The criminal lifestyle*. Newbury Park: Sage. p.10

58. Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement; en W. Reich (ed),
Origins of Terrorism. Cambridge: Cambridge University Press.
59. Freud, S. (1968) El malestar en la cultura (Obras completas III). Biblioteca
Nueva. Madrid. p.101
60. Lorenz, K. (1992). Sobre la agresión. Siglo XXI. Madrid. p.122
61. Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). Biología del comportamiento humano. Manual de
etología humana. Alianza Psicología. Madrid. p.215
62. Zysman, María. (2006). Bullying: Hostigamiento entre pares. Buenos Aires.
Abril. p.56
63. Rigby K (2003). Addressing bullying in schools. Trends Issues Crime
Criminal Justice. 259. Pp.1-6.
64. Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale.
En H. D. Olson (Ed.), Family inventories: Inventories used in a national
survey of families across the family life cycle (pp. 33-48). St. Paul: Family
Social Science, University of Minnesota.
65. Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and
the circumplex model. Child Development, 56, 438-447.
66. Jackson, S., Bijstra, J. y Bosma, H. (1998). Adolescent's perceptions of
communication with parents relative to specific aspects of relationships with
parents and personal development. Journal of Adolescence, 21, 305-322.
67. Lambert, S. F. y Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: perceived
communication and school-based aggression. The Family Journal, 12, 122-
128.
68. Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. Deviant behavior and victimización at
school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological
distress. Journal of Adolescence (en prensa).
69. Estévez, E., Musitu, G., y Martínez, B. (2004). The effect of violence and
victimization at school on distress: the role of parents and teachers. IX
Conference of the European Association for Research on Adolescence.
Oporto (Portugal).

70. Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G., y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *Psicología de la Infancia y de la Adolescencia. Nuevos retos, nuevas respuestas*, 1, 249-257.
71. Estévez, E., Llinares, L., Cava, M.J., y Martínez, B. (2002). Conducta disruptiva y actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes: el rol de la escuela. IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social. Alicante.

ANEXOS

Anexo N°1

TACNA: UGEL / DISTRITO / GESTION 2009							
DRET							
NIVEL: SECUNDARIA DE MENORES							
GESTIÓN: ESTATAL							
N°	DISTRITO	CANT CENTROS Y PROG. EDUC	NUMERO DE ALUMNOS POR GRADO DE ESTUDIO	ALUMNOS EN 5 GRADO	SECCIONES POR GRADO	NUMERO DE DOCENTES DE AULA POR GRADO	NUMERO TOTAL DE DOCENTES
1	A. DE LA ALIANZA	5	2476	323	86	149	170
2	CALANA	2	122	22	10	19	22
3	CIUDAD NUEVA	4	1998	323	85	141	156
4	G. ALBARRACIN	6	3099	502	111	185	208
5	INCLAN	1	152	20	5	10	11
6	PACHIA	2	102	15	10	18	19
7	PALCA	5	96	17	21	48	48
8	POCOLLAY	2	424	81	15	39	46
9	SAMA	1	114	23	5	10	12
10	TACNA	24	11235	2055	389	685	832
TOTAL UGEL TACNA		52	19818	3381	737	1304	1524
1	CHUCATAMANI	1	12	3	5	9	9
2	PACHIA	1	14	2	5	10	10
3	SITAJARA	1	14	2	5	10	11
4	SUSAPAYA	1	48	4	5	0	10
5	TARATA	4	350	74	30	50	53
6	TARUCACHI	1	33	5	5	9	10
7	TICACO	1	67	10	5	11	14
TOTAL UGEL TARATA		10	538	100	60	99	117
1	CAIRANI	2	105	15	10	20	22
2	CAMILACA	2	57	10	10	20	20
3	CANDARAVE	4	244	42	25	44	47
4	HUANUARA	1	37	5	5	9	10
5	QUILAHUANI	2	69	9	10	19	20
TOTAL UGEL CANDARAVE		11	512	81	60	112	119
1	ILABAYA	5	135	26	25	47	48
2	ITE	2	178	29	12	23	26
3	LOCUMBA	2	147	18	10	20	20
TOTAL UGEL J. BASADRE		9	460	73	47	90	94
TOTAL DRET		82	21328	3635	904	1605	1854
GESTIÓN: NO ESTATAL							
N°	DISTRITO	CANT CENTROS Y PROG. EDUC	NUMERO DE ALUMNOS POR GRADO DE ESTUDIO	ALUMNOS EN 5 GRADO	SECCIONES POR GRADO	NUMERO DE DOCENTES DE AULA POR GRADO	NUMERO TOTAL DE DOCENTES
1	A. DE LA ALIANZA	1	172	23	8	13	19
2	G. ALBARRACIN	3	501	84	12	27	30
3	POCOLLAY	3	143	6	11	20	22
4	TACNA	30	4904	971	204	412	465
TOTAL UGEL TACNA		37	5720	1084	235	472	536
1	ILABAYA	2	194	34	10	25	29
TOTAL UGEL J. BASADRE		2	194	34	10	25	29
TOTAL DRET		39	5914	1118	245	497	565

Fuente: http://www.educaciontacna.edu.pe/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23

Anexo N°2

Centros educativos estatales de Tacna

	Nombre de centro educativo estatal ubicados en el cercado de Tacna	Población	%	Encuestas por colegio	1ro Grado	2do Grado	3r Grado	4to Grado	5to Grado	Total Aulas
1	Gregorio Albarracín	704	7.69	43.31	5	5	6	5	4	25
2	Marcelino Champagnat	694	7.58	42.69	4	4	4	4	4	20
3	Coronel Bolognesi	1616	17.66	99.41	11	10	10	10	11	52
4	Fco. A. de Zela	1821	19.90	112.02	12	12	12	12	12	60
5	Ugartechi de maclean	624	6.82	38.39	4	4	4	4	3	19
6	Jorge Martorell	529	5.78	32.54	4	4	4	4	4	20
7	Mercedes Indacochea	497	5.43	30.57	3	3	3	3	3	15
8	Nuestros Héroes	437	4.77	26.88	2	2	2	2	2	10
9	Modesto Basadre	872	9.53	53.64	6	7	7	7	6	33
10	Fe y Alegría	486	5.31	29.90	3	3	3	3	3	15
11	Santísima María	462	5.05	28.42	3	3	3	3	3	15
12	Carlos armando Laura	410	4.48	25.22	3	3	3	3	3	15
		9152	100.00	563.00	60	60	61	60	58	299

Fuente:

http://www.educaciontacna.edu.pe/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23. Elaboración propia

Anexo N° 3

N°	AÑO (Grado)	SECCION

CUESTIONARIO

Escala de Violencia Escolar

Edad:_____ Sexo:_____

ESTIMADO AMIGO/A: a continuación, encontrarás una lista de comportamientos que pueden ser realizados por chicos/as de tu edad. Lo que te pedimos es que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has realizado algunos de estos comportamientos en los últimos doce meses. (RECUERDA QUE EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y NADIE VA A SABER LO QUE HAS RESPONDIDO). Encierra la respuesta en un círculo.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces

- 1. He pintado o dañado las paredes del colegio/Instituto..... 1 2 3 4 5
- 2. He robado objetos de mis compañeros1 2 3 4 5
- 3. He insultado o tomado el pelo a propósito a los profesores..... 1 2 3 4 5
- 4. He robado objetos de la escuela..... 1 2 3 4 5
- 5. He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en los deberes o tareas a propósito..... 1 2 3 4 5
- 6. He agredido y pegado a los compañeros del colegio/Instituto..... 1 2 3 4 5
- 7. He incordiado o fastidiado al profesor/a en clase..... 1 2 3 4 5
- 8. He roto los cristales de las ventanas del colegio/Instituto..... 1 2 3 4 5
- 9. He insultado a compañeros/as de clase..... 1 2 3 4 5

10. He provocado conflictos y problemas en clase..... 1 2 3 4 5
11. He respondido agresivamente a mis profesores/as.... 1 2 3 4 5
12. He roto apuntes y trabajos de mis compañeros/as..... 1 2 3 4 5
13. He provocado conflictos entre mis compañeros/as..... 1 2 3 4 5
14. Alguien de colegio/instituto me miró con mala cara..... 1 2 3 4 5
15. Algún compañero me insultó o me pegó.....1 2 3 4 5
16. Algún compañero me robó algo.....1 2 3 4 5
17. Se burlaron de mí en clase o me hicieron daño..... 1 2 3 4 5
18. Alguien del colegio/instituto se metió con mi familia..... 1 2 3 4 5
19. Alguien del colegio/instituto me echó las culpas de algo que
yo no había hecho..... 1 2 3 4 5

Anexo N° 4

Escala de Comunicación Padres-Hijos

A continuación encontrarás una lista de frases que describen la relación que mantienes con TU madre y con TU padre. Piensa en qué grado cada una de ellas describe la relación que mantienes con ellos y rodea con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada afirmación. Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.

	1	2	3	4	5
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	MI MADRE MI PADRE				
1.- Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.....	1	2	3	4	5
2.- Suelo creer lo que me dice.....	1	2	3	4	5
3.- Me presta atención cuando le hablo.....	1	2	3	4	5
4.- No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.....	1	2	3	4	5
5.- Me dice cosas que me hacen daño.....	1	2	3	4	5
6.- Puede saber cómo me siento sin preguntármelo.....	1	2	3	4	5
7.- Nos llevamos bien.....	1	2	3	4	5
8.- Si tuviese problemas podría contárselos.....	1	2	3	4	5
9.- Le demuestro con facilidad afecto.....	1	2	3	4	5
10.- Cuando estoy enfadado, le hablo mal.....	1	2	3	4	5
11.- Tengo mucho cuidado con lo que le digo.....	1	2	3	4	5
12.- Le digo cosas que le hacen daño.....	1	2	3	4	5

- | | | |
|--|-----------|-----------|
| 13.- Cuando le hago preguntas, me responde mal..... | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 14.- Intenta comprender mi punto de vista..... | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 15.- Hay temas de los que prefiero no hablarle..... | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 16.- Pienso que es fácil hablarle de los problemas..... | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 17.- Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos..... | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 18.- Cuando hablamos me pongo de mal genio..... | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 19.- Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo..... | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 20.-No creo que pueda decirle cómo me siento realmente
en determinadas situaciones..... | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

ESCALA DE VIOLENCIA ESCOLAR

Características del cuestionario

Nombre: Escala de Violencia Escolar

Autor: Grupo LISIS. Universidad de Valencia.

Nº de ítems: 19

Tiempo aproximado de aplicación: 7 minutos.

Población a la que va dirigida: Desde los 11 años hasta los 20 años.

Codificación

Conducta Violenta/Disruptiva: ítem 1+ 2+ 3+ 4+ 5+ 6+ 7+ 8+ 9+ 10+ 11+ 12+ 13.

Victimización: ítem 14+ 15+ 16+ 17+ 18+ 19.

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de .87. La fiabilidad de las dimensiones es la siguiente: Conducta Violenta/Disruptiva (.84) y Victimización (.82).

Validez: La dimensión victimización muestra correlaciones positivas con la presencia de sintomatología depresiva y de estrés percibido. La dimensión conducta violeta correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad, la autoestima familiar y el apoyo familiar.

ESCALA DE COMUNICACIÓN FAMILIAR

Características del cuestionario

Nombre: Parent-Adolescent Communication Scale -PACS-

Autor: Barnes y Olson (1982).

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 9-10 minutos.

Población a la que va dirigida: A edades comprendidas entre los 10 y los 20 años.

Codificación

Comunicación abierta: ítem 1+ 2+ 3+ 6+ 7+ 8+ 9+ 14+ 16+ 17;

Comunicación ofensiva: ítem 5+ 10+ 12+ 13+ 18+ 19;

Comunicación evitativa: ítem 4+ 11+ 15+ 20.

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: la consistencia interna de las subescalas es de .87 para comunicación abierta, .76 para comunicación ofensiva y .75 para comunicación evitativa.

Validez: La comunicación familiar abierta correlaciona positivamente con medidas de autoestima familiar y apoyo familiar, y negativamente con medidas de estrés, sintomatología depresiva y comportamiento agresivo. Todas estas relaciones son en sentido inverso para las dimensiones referidas una comunicación ofensiva y evitativa.