



Educación y Educadores

ISSN: 0123-1294

educacion.educadores@unisabana.edu.co

Universidad de La Sabana

Colombia

López de Mesa-Melo, Clara; Soto-Godoy, María Fernanda; Carvajal-Castillo, César Andrés; Nel Urrea-Roa, Pedro

Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes

Educación y Educadores, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 383-410

Universidad de La Sabana

Cundinamarca, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes

Clara López de Mesa-Melo

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia  
cblopezdemesa@gmail.com

César Andrés Carvajal-Castillo

Universidad de La Salle, Colombia  
caccfsc@yahoo.com

María Fernanda Soto-Godoy

Universidad Surcolombiana, Colombia  
mafesogo@hotmail.com

Pedro Nel Urrea-Roa

Universidad CENDA, Colombia  
pedronur@hotmail.com

## Resumen

*El artículo presenta los resultados de una investigación sobre las condiciones y factores asociados a la convivencia escolar. El objetivo del estudio fue evaluar la convivencia escolar, mediante un estudio descriptivo y transversal en 9 instituciones educativas de 5 municipios de Cundinamarca, Colombia, en el año 2011. Participaron 1091 estudiantes y 101 profesores, los instrumentos utilizados incluyeron variables como clima escolar, agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo. Mediante el Modelo educativo Precede Proceed se elaboró el diagnóstico sobre convivencia escolar. Los estudiantes afirmaron que existe un clima escolar poco satisfactorio, conductas agresivas (verbales y físicas), destrozo de materiales, aislamiento social y acoso sexual. La solución de conflictos es regular y las formas de abordarlos. Los conflictos se presentan por estudiantes problemáticos, falta de respeto, disciplina e intolerancia de profesores. El aula de clase es el lugar donde se produce con mayor frecuencia las agresiones; en la solución de los conflictos intervienen los amigos y la familia. Los profesores manifestaron que los estudiantes son vulnerables a las drogas y el alcohol y no se refleja el apoyo de los padres. La violencia es independiente del tipo de establecimiento, edad, estrato y procedencia familiar (nuclear o no nuclear). Los profesores tienen alta autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo, diferente de los estudiantes.*

## Palabras clave

*Respeto de sí mismo, bienestar del estudiante, familia, modelo educacional, educación. (Fuente: Tesauro de la Unesco).*

Recepción: 2012-10-16 | Envío a pares: 2013-02-05 | Aceptación por pares: 2013-09-09 | Aprobación: 2013-10-20

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.* Vol. 16, No. 3, 383-410.

## Factors Associated with Life at School for Teenagers

### Abstract

*The article presents the findings of research on the conditions and factors associated with life at school. The purpose was to evaluate school life through a descriptive transversal study conducted at nine schools in five towns in Cundinamarca Colombia during 2011. The participants included 1091 students and 101 teachers. The instruments used included variables such as the climate at school, aggression, risk and support factors, self-esteem, family functionality and subjective well-being. The Precede Proceed educational model was used to diagnose life at school. The students said the climate at school is unsatisfactory and cited the existence of aggressive behavior (verbal and physical), destruction of materials, social isolation and sexual harassment. Standard approaches are used to resolve and address conflicts. Problems are caused by difficult students, lack of respect, discipline and intolerance on the part of teachers. The classroom is where aggression occurs most often. Friends and family intervene in solving conflicts. The teachers reported that students are vulnerable to drug and alcohol consumption, and parental support is not evident. The violence is independent of the type of facility, age, social or economic level, and family background (nuclear or non-nuclear). Unlike the students, the teachers have good self-esteem, family functionality and subjective well-being.*

### Key Words

*Self esteem, student welfare, family, educational models, education. (Source: UNESCO Theraurus).*

## Fatores associados à convivência escolar em adolescentes

### Resumo

*Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as condições e fatores associados à convivência escolar. O objetivo deste estudo foi avaliar a convivência escolar, mediante um estudo descritivo e transversal em nove instituições educativas de cinco municípios de Cundinamarca, Colômbia, em 2011. Participaram 1.091 estudantes e 101 professores; os instrumentos utilizados incluíram variáveis como clima escolar, agressão, fatores de apoio e risco, autoestima, funcionalidade familiar e bem-estar subjetivo. Mediante o Modelo educativo Precede Proceed, elaborou-se o diagnóstico sobre convivência escolar. Os estudantes afirmaram que existe um clima escolar pouco satisfatório, condutas agressivas (verbais e físicas), destruição de materiais, isolamento social e assédio sexual. A solução de conflitos é regular, bem como a forma em que estes são abordados. Os conflitos se apresentam por estudantes problemáticos, por falta de respeito, disciplina e intolerância de professores. A sala de aula é o lugar onde se produz com maior frequência as agressões. Na solução dos conflitos intervêm os amigos e a família. Os professores manifestaram que os estudantes são vulneráveis às drogas e ao álcool, e o apoio dos pais não se vê refletido. A violência ocorre independentemente do tipo de estabelecimento, idade, classe social e procedência familiar (nuclear ou não nuclear). Os professores têm alta autoestima, funcionalidade familiar e bem-estar subjetivo, diferentemente dos estudantes.*

### Palavras-chave

*Auto-estima, bem-estar do estudante, família, modelos educacionais, educação. (Fonte: Tesouro da UNESCO).*

## Introducción

La violencia ha estado presente desde hace ya más de cincuenta años en el país. Constituye una problemática que afecta a diferentes contextos, debido a que el fenómeno está relacionado con el conflicto armado y el narcotráfico, lo que ocasiona desplazamiento, venganza, chantaje, asesinato, y afecta la convivencia en los diferentes escenarios de la vida cotidiana (Pecaut, 2003). La importancia de crear ambientes propicios para la construcción de las relaciones sociales es vital en la conservación de la cultura, especialmente en la misión de la construcción de una escuela para el desarrollo del aprendizaje. Por ello, es importante cuidar el ambiente social en el que se relacionan los niños y niñas, tanto la escuela como la familia, para asegurar que el reflejo sea positivo en la sociedad (Pérez *et. al.*, 2005). Durante los últimos años se ha evidenciado una preocupación sobre distintas manifestaciones en las relaciones de los miembros de las instituciones educativas. Dichas interacciones se han visto afectadas ante las diferentes problemáticas que se dan en la sociedad; lo anterior altera la convivencia escolar y desvía el objetivo principal de la escuela: el aprendizaje.

A nivel mundial, los primeros estudios sobre violencia en las escuelas se realizaron en Noruega y Suecia, en las décadas de 1960 y 1980. En estas reflexiones, Olweus evidencia el maltrato en las escuelas, la importancia del género, el curso y la posición que tienen la víctima, el agredido, el agresor y el testigo. En Australia se efectuó una investigación en la que se estableció la diferencia entre *maltrato maligno* y *no maligno*, teniendo en cuenta la intencionalidad del agresor, así como algunas características de los actores que intervienen: víctimas y agresores (Rigby, 1996). En Finlandia e Inglaterra se desarrollaron estudios basados en la influencia del género en el maltrato físico y psicológico en estudiantes, lo que permitió señalar algunas pautas para el desarrollo de estudios sobre género; también se evidenció la superioridad del maltrato de las escuelas de Inglaterra frente a las de Noruega (Ararteko, 2006; Lagertz

petz & Bjorkqvist, 1982). En Australia, Skrzypiec realizó un estudio en estudiantes que habían sido víctimas de *bullying* y su efecto en el aprendizaje, el desarrollo emocional y mental del individuo. Los análisis indicaron que una tercera parte de los estudiantes que habían sido acosados reportaron serios problemas de concentración y atención (Skrzypiec, 2008).

En España se han hecho diversos estudios sobre la problemática de la convivencia, la incidencia del maltrato y la situación de conflicto, tipologías y características principales de los sucesos de violencia entre iguales en el ámbito escolar, al igual que sus causas y las formas en que se resuelven. Así mismo, indagaron sobre las relaciones sociales y los valores de los estudiantes (Defensoría del Pueblo, 2007; Andrés y Barrios, 2009; Ararteko, 2006).

En Estados Unidos se realizó un estudio en la escuela primaria que analizaba la relación existente entre el *bullying*, la asistencia académica, el logro personal y los sentimientos de identidad (Glew *et. al.*, 2005). En Canadá, Luciano y Savage observaron la relación entre victimización de estudiantes de 5º grado, con y sin dificultades de aprendizaje, y sus consecuencias a nivel cognitivo y de autopercepción en escuelas inclusivas (Luciano y Savage, 2008). Así mismo, en el año 2010 un estudio realizado por Konishi utilizó los datos de desempeño de las pruebas PISA en 28.000 estudiantes de 15 años de Canadá, y evidenció que los estudiantes que no eran agredidos presentaron mejores resultados académicos en las pruebas de lectura y matemáticas, a diferencia de los que sufren algún tipo de agresión (Konishi, 2010).

En Latinoamérica, algunos estudios sobre convivencia escolar fueron desarrollados en Chile (2005) y en Argentina (2008) con participación de la UNESCO, cuyo objetivo fue la realización de un diagnóstico sobre convivencia; también se determinaron los tipos de conflictos, los factores que facilitan y/o dificultan la dinámica escolar (Beech & Marchesi, 2008; IDEA, 2005). En Brasil, Abromovay y Rúa hicieron un estudio sobre violencia en la escuela

la primaria y secundaria, en el cual señalaron que los hechos de violencia impiden la concentración en los estudios y la motivación de asistir a la escuela (Abramovay & Rua, 2005). En Perú se realizó un estudio transversal de la violencia escolar (*bullying*) en colegios nacionales de primaria. El estudio identificó la importancia de crear estrategias para favorecer la comunicación y evitar la “Ley del Silencio” (Oliveros, Mayorga & Figueroa, 2008). En República Dominicana se desarrolló una investigación cualitativa de tipo etnográfico con el objetivo de visibilizar la violencia que se mantiene oculta en el discurso de profesores de centros escolares, profesores, estudiantes, padres y madres (Vargas, 2010).

En Colombia, la Universidad de Antioquia efectuó un estudio documental sobre convivencia escolar. El estudio mostró que las relaciones entre profesores y estudiantes eran buenas porque existía un ambiente comunicativo donde las conversaciones iban más allá de los temas académicos y pasaban a temas familiares y personales, de manera que se fortalecía el vínculo y se mejoraban los ambientes de convivencia. En Barranquilla se realizó una caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de 332 estudiantes de diferentes colegios del grado sexto al noveno. Los resultados mostraron que la mayor frecuencia de agresiones es el maltrato verbal, seguido por el físico, la exclusión social, que se presentó entre las edades de 12 y 14 años (Hoyos, Aparicio & Córdoba, 2005).

En Bogotá, D. C., en asocio con el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), los investigadores Chau y Velásquez, de la Universidad de los Andes, hicieron un estudio sobre convivencia y seguridad en ámbitos escolares. El propósito fue indagar sobre la violencia escolar al identificar las manifestaciones de violencia y delincuencia en estudiantes (826.455 en total) de colegios públicos y privados. Se incluyeron algunos municipios aledaños a Bogotá, D. C., como Cota, Chía, Funza, Mosquera, Sibate y Soacha, en los cuales se realizó el estudio con estudiantes de 5º a 11º (Cañón, 2009; Chau, 2012).

Como es de anotar, los estudios en Colombia solo han abordado el problema en las instituciones educativas en lo relacionado con la violencia y/o agresiones en sus diferentes manifestaciones, mas no de una manera integral que contemple aspectos relacionados con la convivencia escolar en estudiantes y profesores, como el clima escolar, los conflictos y factores asociados, tanto familiares como personales.

Una de las metas de las instituciones educativas es lograr una buena convivencia entre todos sus miembros, pues esta es esencial en el proceso educativo y en el fortalecimiento de las buenas relaciones interpersonales que dan lugar a un clima escolar adecuado. La convivencia también es vital para la construcción colectiva y dinámica de las relaciones, que debe ser cambiante y modificable según las distintas situaciones y relaciones de los miembros de las instituciones educativas (IDEA, 2005). La convivencia es una forma de socializar con otros en la que el ser humano se enfrenta a diario y con la cual debe llegar a convivir compartiendo criterios de acuerdo con su proceso de desarrollo. Etimológicamente, el término *convivencia* proviene de *convivere*, que significa vivir en compañía de otros, es decir, cohabitar. Convivir hace parte del reconocimiento de que quienes comparten por diversos motivos escenarios y actividades dentro de un sistema convencional, están sujetos a normas que tienen el fin de favorecer la interacción, prevenir los conflictos y sus consecuencias, que, sin duda, involucran diversos sentimientos (Ortega & Del Rey, 2004).

Este estudio tomó como referente algunas investigaciones desarrolladas en Chile (2005), España (2006), y Argentina (2008), todas ellas comparten la premisa del deterioro de la convivencia en las instituciones educativas. Estos estudios tuvieron en cuenta dimensiones como clima escolar, agresiones, conflictos y entorno, las cuales se describen a continuación.

*El clima escolar* hace referencia al conjunto de relaciones que se dan mediante la percepción de los actores que integran la institución educativa, en el

que se desarrollan actividades y experiencias generadas por la interacción de los contextos del aula o de la institución; está comprendido por las normas, las relaciones y la participación de los estudiantes (Cere, 1993; Arón & Milicic, 2000; Cornejo & Redondo, 2001).

*Las normas* hacen parte del marco legal de las instituciones educativas incluidas en el Proyecto Educativo Institucional, cuyo propósito es favorecer la convivencia escolar al considerar aspectos como el respeto, la tolerancia y los derechos y deberes de las personas. La definición y aplicación de las normas es importante cuando se aplican en forma justa, equitativa y coherente en la resolución de conflictos (Andres & Barrios, 2009).

*Las relaciones* son interacciones sociales que se producen en las instituciones educativas para el desarrollo académico y de la convivencia; constituyen un elemento importante para la comunicación y el respeto hacia los otros; favorecen el desarrollo de habilidades sociales; permiten incrementar el aprendizaje y el rendimiento académico, así como la empatía, el aprendizaje cooperativo, la motivación escolar y la participación de los educandos en el proceso educativo.

*La participación* se concibe como la inclusión de todos los miembros de la comunidad en los diferentes procesos de las instituciones educativas para el desarrollo de actividades que generen una integración en la comunidad escolar, lo cual favorece el desarrollo de las personas y la socialización con los demás (Ortega, Del Rey, Córdoba & Romera, 1998; Cid, 2008; Beech & Marchesi, 2008; Fernandez, 2004; Cornejo & Redondo, 2001; Arón & Milicic, 1999; Cere, 1993; Chaux, 2012).

*Las agresiones y/o maltrato* definen los diferentes comportamientos que se presentan en las instituciones educativas que pueden generar diferencias que inciden en la convivencia y en el ambiente escolar, y que crean situaciones de agresión

manifestadas mediante la alteración de las conductas que van afectando sentimientos, emociones, necesidades, percepciones, opiniones e intereses de los actores educativos (Valades, 2008). En el maltrato entre iguales se presentan situaciones como la intención de hacer daño, las conductas de agresión dirigidas a la víctima, la reiteración de las conductas de agresión dirigidas y el desequilibrio de poder o desventajas. Entre las conductas agresivas en la convivencia escolar están las agresiones verbales y físicas, aislamiento social, chantaje, destrozo o robo y acoso sexual en cualquiera de sus manifestaciones (Sánchez, 2009; IDEA, 2005).

*Los conflictos* se refieren a las situaciones que se presentan a nivel interpersonal; surgen cuando se juntan dos posiciones frente a una necesidad, situación, objeto o intención (Moreno, 2008; Castro & Serafíz, 2009; Sánchez, 2009; Chaux, 2012). El manejo adecuado de los conflictos puede ayudar a la resolución de estos, así como reconocer y enfrentar la agresión relacional (Anthony & Lindert, 2012). Cuando no se manejan adecuadamente pueden derivar en agresividad, lo que lleva a la violencia. Los conflictos se pueden presentar en cualquier institución educativa, especialmente en el aula, pues es el lugar donde se evidencian con mayor frecuencia las agresiones causadas por conflictos, tanto en los profesores como en los estudiantes (Parra, González, Moritz & Blandón, 1999).

*El entorno* comprende tanto los factores de apoyo como la familia, como aquellos de riesgo, que pueden evidenciarse en el consumo de drogas y alcohol, los cuales inciden y condicionan de modo causal la conducta de comportamientos violentos. El informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas señala que la escuela es un espacio propicio para la reducción de los factores de riesgo y el aumento de los de protección (Pinheiro, 2006). Como factores de protección, Pinheiro resalta el apoyo de los educadores, padres de familia y los pares para fortalecer las relaciones y aumentar la capacidad en la resolución de conflictos.

Para profundizar en los aspectos relacionados con la convivencia se incluyeron otras dimensiones, como la evaluación de la autoestima, la funcionalidad familiar y el bienestar, todos ellos aspectos relevantes en el ámbito educativo que coadyuvan en la reducción de los factores de riesgo de violencia y el aumento de los de protección, esto tanto de profesores y padres de familia como de estudiantes. Al hacer énfasis en una gama más amplia de aspectos de convivencia se busca fortalecer la forma en que suceden las buenas relaciones y, adicionalmente, generar una dinámica más efectiva en la resolución de conflictos (Pinheiro, 2006; Forero, Avendaño, Duarte & Campo, 2006; Estévez, Martínez & Musitu, 2006; Gómez & Cogollo, 2010; Góngora & Casullo, 2009; Rojas, Zegers & Förster, 2009; Omar, Paris, Aguiar de Souza, Almeida da Silva & Peña, 2009; Fredrickson & Joiner, 2002).

*La autoestima* es un indicador de salud mental y tiene directa relación con el bienestar de la persona y su estabilidad emocional. El estudiante en algunas ocasiones puede presentar un concepto distinto de sí mismo según la situación, el contexto y las personas, su autopercepción puede variar y convertirse en una amenaza para la convivencia (Mynard & Josep, 1997; Cava, Musitu & Vera, 2000; Martínez, Estévez & Jiménez, 2003; Sierra & Sanabria, 2003). La autoestima está estrechamente relacionada con los procesos sociales de los individuos, en los cuales tiene suma importancia la familia, pues es ella la que vincula a los individuos y a la sociedad desde el comienzo de la vida humana. La familia es el ámbito natural para el desarrollo de todos sus integrantes, en ella

*se da lugar a una amplia variedad de procesos cruciales para la reproducción social, incluidos la socialización primaria de los individuos, la generación y transmisión de pautas y prácticas culturales, así como la construcción de relaciones de poder y autoridad entre géneros y relaciones.* (Martínez, 2008).

En la familia se presentan sentimientos afectivos positivos que contribuyen a una buena autoestima, reflejada en la presencia de la tolerancia, una adecuada comunicación familiar y flexibilidad en las reglas. Bajo estas condiciones aparece lo que se considera una familia funcional. Una familia disfuncional presenta frecuentemente violencia y conflictos, deficiente comunicación, poca tolerancia, es inflexible y puede llegar a afectar la autoestima y, por ende, lo relacionado con el ámbito educativo (Satir, 1990).

*El bienestar* es otro aspecto relevante que va ligado a lo anteriormente expuesto, alusivo al origen de la salud y de la fortaleza, constructo complejo caracterizado por la coherencia, la satisfacción con la vida, la fortaleza y la resistencia. Estos aspectos inciden en el aprendizaje, las emociones y el comportamiento a nivel general y se puede evidenciar en el entorno (Almedom, 2005; Veenhoven, 1996; Fredrickson, 2001; Fredrickson & Joiner, 2002).

En concordancia con lo enunciado, se propuso realizar un diagnóstico holístico sobre la convivencia escolar en 5 municipios de Sabana Centro (Cundinamarca), Colombia, con el fin de evidenciar parte de la problemática que afecta el tejido social que distorsiona el horizonte educativo en función del aprendizaje.

## Método

Se efectuó un estudio descriptivo y transversal de tipo cuantitativo en profesores y estudiantes del grado séptimo al undécimo, procedentes de 9 instituciones educativas de 5 municipios de Sabana Centro (Cogua, Gachancipá, Sopó, Tenjo y Zipaquirá) del departamento de Cundinamarca, Colombia, durante el año 2011. La selección de las instituciones se hizo aleatoriamente a partir de la base de datos del Ministerio de Educación Nacional. Una vez seleccionadas, se procedió a contactar a los rectores de las instituciones mediante invitación escrita por parte de la decanatura de la Facultad de Educación de la



Universidad de La Sabana. Todos dieron su consentimiento para participar en el estudio. Posteriormente se socializó el proyecto de investigación con el compromiso de dar a conocer los resultados del diagnóstico a cada institución y de manera global, hecho cumplido mediante la entrega de los informes y la realización de un foro con asistencia de la mayoría de las instituciones participantes.

Se incluyeron 1.091 estudiantes y 101 profesores en forma voluntaria, quienes dieron su asentimiento y consentimiento para participar en el estudio. Todos ellos procedieron de una muestra aleatoria y estadísticamente representativa, con una confiabilidad de 95 %. La escogencia de los estudiantes se hizo un curso por grado, evitando que los estudiantes se sintieran excluidos y además facilitaba el proceso de tenerlos todos concentrados en el mismo salón y horario. Los profesores fueron convocados por los directivos para participar en el estudio y autodiligenciar el instrumento.

Para la elaboración del diagnóstico se desarrolló la primera fase que plantea el Modelo *Precede-Proceed* de educación utilizado generalmente en salud, el cual se ha empleado en múltiples estudios y en diferentes contextos de las ciencias sociales (Green & Kreuter, 1991; Flórez, 2007). El modelo tiene dos fases: la primera consiste en la realización de un diagnóstico psicosocial y la segunda en el diseño e implementación de estrategias de intervención, seguimiento y evaluación a corto, mediano o largo plazo según lo planteado en los objetivos propuestos.

Este modelo es una herramienta que facilita la realización de un amplio diagnóstico comunitario, que tiene en cuenta algunos aspectos determinantes y admite la participación de la comunidad involucrada. A partir de los resultados del diagnóstico, el modelo permite diseñar estrategias de intervención acordes con las necesidades particulares de la población objeto de estudio. Este modelo tiene características de ser dinámico, holístico, educativo y multidisciplinario; se adecua para tratar diferentes

dimensiones del contexto respetando su realidad; tiene en cuenta al individuo, su familia y su entorno. También es importante señalar que su implementación requiere en las intervenciones un acompañamiento pedagógico que facilita el trabajo entre diferentes disciplinas.

Para el desarrollo de la primera fase del modelo se hizo una amplia revisión bibliográfica en busca de fuentes relacionadas con la convivencia escolar. Tras esta búsqueda se encontraron diversos instrumentos dirigidos específicamente a la violencia escolar, pero llamó la atención el utilizado y publicado en internet en el Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar realizado a solicitud del Ministerio de Educación de Chile en conjunto con la UNESCO, ejecutado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, IDEA (IDEA, 2005), y utilizado en otros países como España y Argentina. El estudio presenta dos cuestionarios cerrados de autoaplicación, uno para estudiantes y otro para profesores. Contempla la convivencia escolar desde dimensiones como el clima escolar (normas, relaciones y participación), las agresiones (estudiantes agredidos y agresores, profesores agredidos y agresores), conflictos (causas, forma de abordar los conflictos, solución de conflictos) y el entorno (apoyo familiar y factores de vulnerabilidad). El número de ítems para el cuestionario de estudiantes es de 75 y para profesores es de 63, con escalas de Likert con alternativas de opinión: muy de acuerdo, de acuerdo, indiferente, muy en desacuerdo y en desacuerdo; de frecuencia: siempre, a menudo, pocas veces y nunca.

Así mismo, para evaluar la autoestima en los adolescentes y profesores en esta investigación se seleccionó la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), que por ser uno de los instrumentos más utilizados en los últimos años ha sido traducida y validada con una confiabilidad y consistencia interna, medida con el Alpha de Cronbach, con valores comprendidos entre 0,74 y 0,88. Además ha sido aplicada en diferentes tipos de población en 53 países. La EAR está constituida por 10 ítems, que se presentan en

forma equitativa en positivos y negativos. El instrumento es unidimensional, con cuatro alternativas de respuesta, que va desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo, y mide la autoestima globalmente, tanto en población general como clínica (Okada & Nagaim, 1990; Roth, Decker, Yorck, Herzberg & Brähler, 2008; Santos & Maia, 2003; Vallieres & Vallerand, 1990; Vázquez, Jiménez & Vázquez, 2004; Góngora, 2009; Rojas, 2009; Schmitt & Allik, 2005; Davies, DiLillo & Martínez, 2004).

La funcionalidad familiar fue evaluada mediante la escala denominada APGAR Familiar (*Family APGAR*), diseñada por Smilkstein (1978). La sigla APGAR hace referencia a cinco reactivos de la función familiar, a saber: adaptabilidad (*Adaptability*), cooperación (*Partnership*), desarrollo (*Growth*), afectividad (*Affection*) y capacidad resolutive (*Resolve*). El primer componente, la adaptabilidad, evalúa la capacidad de utilizar los recursos intra y extra-familiares, y cómo se usan estos para la resolución de problemas cuando el equilibrio familiar ha sido modificado por situaciones de crisis. El segundo componente, la cooperación, mide la colaboración de los miembros de la familia en cuanto a la toma de decisiones y en la división del trabajo y la manera como comparten los problemas y se comunican para resolverlos. El tercer componente, desarrollo, mide la maduración física, emocional y social que se lleva a cabo a través del apoyo mutuo y dirección (conducta); este reactivo analiza cómo la familia puede atravesar las diferentes etapas del ciclo familiar de manera madura, de forma que permita la individualización de cada miembro de la familia. El cuarto componente, afectividad, mide las relaciones de cuidado y cariño entre los miembros de la familia y las demostraciones de los diferentes sentimientos. El quinto componente, capacidad resolutive, mide la tarea de compartir el tiempo, de dedicar recursos materiales y especiales para apoyar a todos los miembros de la familia (Forero, 2006).

Las cinco preguntas de los reactivos en la presente investigación se valoraron en una escala ordi-

nal de casi nunca, a veces y casi siempre, cuyo puntaje total fue evaluado de la siguiente manera: normativo: 12–15 puntos, disfuncional leve: 8–11 puntos y disfuncional grave: 5–7 puntos (Cepeda, López, Prieto, Bely & Yáñez, 2006; Junta de Andalucía, 2002; Bellón, Delgado, Luna & Lardelli, 1996).

El bienestar fue evaluado mediante la escala *Global Well-Being Inventory* (GWBI) (Nacpal & Shell, 1992), utilizada en América Latina en países como Argentina, México, Chile y Colombia, y de reconocimiento mundial. Contiene 21 ítems en escala de Lickert de 5 puntos, variando desde nunca hasta siempre y una selección de escalas y subescalas distribuidas en siete dimensiones organizadas en el siguiente orden: 1. Bienestar general vinculado a afectos positivos: referida a elevados sentimientos de bienestar como reflejo de una percepción alegre y placentera de la vida; 2. Correspondencia entre expectativas y logros: atinente a los sentimientos de bienestar generados por el logro de éxitos y de un nivel de vida acorde con las expectativas; 3. Confianza en afrontar dificultades: vinculada con la auto-percepción de tener una personalidad fuerte y la suficiente habilidad para manejar situaciones críticas o inesperadas; 4. Trascendencia: refleja sentimientos de bienestar generados por valores espirituales y pertenencia a grupos primarios; 5. Apoyo del grupo familiar: alusiva a los sentimientos positivos derivados de la percepción de la familia nuclear como fuente incondicional de apoyo, unión y contención emocional; 6. Apoyo social: indicativa de los sentimientos de seguridad y apoyo percibido por parte del medio social en el que cada uno se desenvuelve 7. Relaciones con el grupo primario: inherente a las relaciones con el grupo familiar íntimo (Omar, 2009).

El total de los aspectos mencionados generó el diseño de dos instrumentos, uno para profesores y otro para estudiantes. Ambos mantenían el propósito inicial de comprender la convivencia escolar a partir de una visión holística que involucrara a los actores propios del ámbito educativo. Posteriormente se seleccionaron dos instituciones, una pú-

blica y otra privada, con veinte estudiantes en cada una, con el propósito de realizar ajustes a los diferentes términos utilizados en los cuestionarios para hacerlos comprensibles y propios a la región objeto de estudio.

Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico IBM-SPSS Statistics 20. Se realizaron transformaciones de variables en estudio mediante la conformación de escalas ordinales y para así hacer una evaluación global de cada una de las dimensiones. En las tablas se presentan las distribuciones de frecuencia de los resultados obtenidos en los dos instrumentos autodilenciados con sus respectivas significancias estadísticas, las cuales fueron realizadas mediante la prueba estadística Chi-cuadrado para proporciones. Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para variables con escala de medición numérica y el de Spearman para variables de medición ordinal.

Se utilizaron otras pruebas de análisis multivariado como la regresión logística, que no dio significancias estadísticas, y se procedió a la utilización del modelo de Árbol de agrupamiento que proporciona la jerarquía de variables relevantes en el análisis y su incidencia en el mismo, con el propósito de obtener modelos que permiten seleccionar las variables estadísticamente significativas para el análisis, mostrando para el presente estudio las proporciones de adolescentes según las variables incluidas en el modelo, como fueron cada una de las dimensiones como variables dependientes, y las independientes las variables sociodemográficas.

El presente estudio hace parte del trabajo de grado para obtener el título de magíster en Educación de la Universidad de La Sabana, Chía, Cundinamarca. Los autores agradecen a la Facultad de Educación, a los directivos, estudiantes y profesores de las instituciones educativas participantes y, en especial, a las señoras Cristina Chaves y Nancy León por su invaluable colaboración en el desarrollo logístico. A las estudiantes Paula Suárez y Paola Quiroga, de la

IEM San Juan Bautista de La Salle - Zipaquirá por su apoyo en la digitalización de los datos.

## Resultados

A continuación se presenta la descripción de los resultados de estudiantes y profesores teniendo en cuenta aspectos sociodemográficos y cada una de las dimensiones antes mencionadas. Respondieron la encuesta 1.091 estudiantes y 101 profesores, de los cuales fueron evaluables 1.059 estudiantes y 100 profesores.

El 44,1 % de los estudiantes corresponde a instituciones educativas de carácter oficial, 58,9 % de los estudiantes estaba entre 13 y 15 años de edad; 56,7 % es de sexo masculino y 43,3 % del sexo femenino. Con relación al estrato socioeconómico, 56 % manifestó pertenecer a un estrato medio; en cuanto a la conformación familiar, 67,3 % pertenece a una familia nuclear compuesta por padre, madre e hijos.

Con relación a la edad del padre, 64,8 % es menor de 45 años y, para este grupo de edad, 72,4 % corresponde a las madres. El último grado de estudio del padre en 40,1 % fue educación secundaria, y la madre 42,9 %. Cabe anotar que 16,7 % de las madres tienen como último grado de estudio el universitario, porcentaje que, en el caso de los padres, fue 14,4 %. Adicionalmente, 5,1 % de los padres y 1,2 % de las madres no tienen estudio. La educación de los padres, en su mayoría, se llevó a cabo en instituciones de carácter privado. El 94,2 % de los estudiantes manifestó que al menos alguno de los padres trabaja.

El 54,4 % de los profesores es mayor de 35 años. En cuanto al sexo, 32,6 % son hombres y 67,4 % son mujeres. El 69,1 % procede de un estrato medio y, con relación al nivel de estudio, 64,9 % manifestó tener un nivel universitario de pregrado y 32 % de postgrado.

En lo que respecta al *clima escolar*, categoría que comprende las relaciones sociales, las normas y la participación, los estudiantes consideraron en 52,3 % de los casos que las relaciones sociales son

regulares, en tanto que 96 % de los profesores las consideraron buenas. Al comparar los resultados existes se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes y profesores ( $p < 0.001$ ). El 62,4 % de los profesores consideró que las normas y el orden del colegio eran regularmente adecuados, pero los estudiantes consideraron que son adecuados en 51,5 %, con una diferencia estadísticamente significativa ( $p = 0.005$ ). Los profesores consideraron en 81,2 % que la participación de los estudiantes es alta, a diferencia de los estudiantes, que solo consideraron en menor grado su participación de tan solo 50,9 % ( $p < 0.001$ ). El 82,2 % de los profesores expresó que el clima escolar es bueno en las instituciones educativas, en tanto que 47,5 % de los estudiantes consideró en menor proporción que es bueno ( $p < 0.001$ ) (Tabla 1).

Al analizar las variables sociodemográficas –como la edad de los estudiantes y de los padres de familia, el sexo, el estrato, si en la actualidad trabajan o no, el nivel educativo de los padres, el tipo de

establecimiento, como variables independientes– y relacionarlo con las variables dependientes –como el clima escolar y sus componentes– no se encontró asociación estadísticamente significativa mediante el modelo de Árbol de agrupamiento.

En lo referente a *agresión y/o maltrato en estudiantes y profesores*, 47,5 % de los estudiantes percibe haber sufrido algún tipo de agresión por parte de otro estudiante. Al evaluar esta situación en la escala según el grado de severidad de alto, medio y bajo, se observó que 3 % está en un grado entre medio y alto. Los profesores difieren en la percepción con relación a la agresión entre estudiantes, pues, según sus respuestas, esta solo sucede en 63 % de los casos, y en un grado de severidad de medio y alto de 25 %. Al comparar las cifras entre estudiantes y profesores, se encontró una diferencia estadísticamente significativa ( $p < 0.001$ ). El 7,1 % de los estudiantes consideró haber agredido a otro estudiante en un grado de severidad de alto y medio. El 9,7 % de los estudiantes expresó haber sido agredido por al-

**Tabla 1. Distribución porcentual de encuestados según evaluación del clima escolar en estudiantes y profesores procedentes de 9 instituciones educativas en 5 municipios de Sabana Centro en Cundinamarca, Colombia, 2011**

Clima escolar		Encuestados				Sig.
		Estudiantes		Profesores		
		n.º	%	n.º	%	
Relaciones sociales	Malas	29	2,7	0	0	$p < 0,001$
	Regulares	554	52,3	4	4,0	
	Buenas	476	44,9	97	96,0	
Normas y orden en el colegio	Malas	19	1,8	3	3,0	$p = 0,005$
	Regulares	495	46,7	63	62,4	
	Buenas	545	51,5	35	34,7	
Participación de los estudiantes	Malas	100	9,4	1	1,0	$p < 0,001$
	Regulares	420	39,7	18	17,8	
	Buenas	539	50,9	82	81,2	
Evaluación global: clima escolar	Malo	91	8,6	3	3,0	$p < 0,001$
	Regular	465	43,9	15	14,9	
	Bueno	503	47,5	83	82,2	
Total		1059	100,0	101	100,0	

gún profesor. El 3,1 % de los estudiantes reveló haber agredido a algún profesor. El 12 % de los profesores evalúa la severidad de las agresiones en el aula en un grado medio (Tabla 2).

Siguiendo la metodología utilizada en el estudio realizado en Chile para la variable de convivencia escolar (IDEA, Chile, UNESCO, 2005), se construyó un índice a partir del cruce de dos variables: clima escolar y agresión y/o maltrato. Como resultado se generó una clasificación que da cuenta de los distintos ambientes, tanto para estudiantes como para profesores, quienes enfrentan los conflictos y sus soluciones.

Como resultado de lo anterior, la convivencia escolar es mala (alta agresión / baja convivencia) en

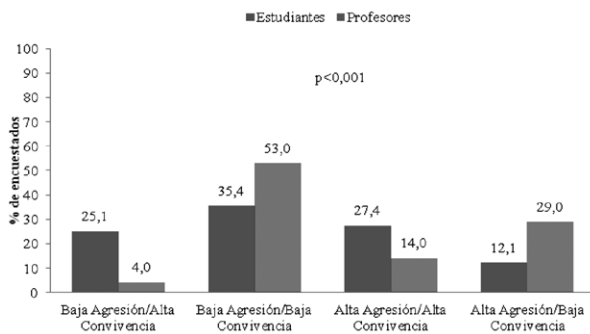
12,1 % según los estudiantes y en 29 % según los profesores. Con una diferencia estadísticamente significativa ( $p < 0,001$ ) (Figura 1).

La investigación también tipificó la *agresión, lugar en donde suceden las agresiones, sexo del agresor, y localización de la persona agresora* (Figura 2). El 63,2 % de los estudiantes manifestó haber recibido agresiones verbales. El lugar donde está el agresor es tanto en otros grados (21,6 %) como en el mismo curso del agredido (22,5 %). Con relación al lugar físico del colegio en donde se presentan las agresiones, el más común es el aula de clases, con 31 % de los casos, seguido de las zonas de recreación (patio) con 16,5 %. En cuanto al sexo del agresor, 23,2 % es feme-

**Tabla 2. Distribución porcentual de encuestados según escalas de agresión y/o maltrato en estudiantes y profesores**

		Encuestados				p
		Estudiantes		Profesores		
		n.º	%	n.º	%	
Estudiantes agredidos por estudiantes	Bajo	523	49,4	12	12,0	p < 0,001
	Medio	503	47,5	63	63,0	
	Alto	32	3,0	25	25,0	
Estudiantes agresores de estudiantes	Bajo	984	92,9			
	Medio	62	5,9			
	Alto	13	1,2			
Agresiones en el aula de clase	Bajo			88	88,0	
	Medio			12	12,0	
	Alto			0	0	
Estudiantes agredidos por profesores	Bajo	956	90,3			
	Medio	84	7,9			
	Alto	19	1,8			
Estudiantes agresores de profesores	Bajo	1.026	96,9			
	Medio	23	2,2			
	Alto	10	0,9			
Evaluación global: convivencia escolar	Alta agresión / alta convivencia	0	0	1	1,0	p < 0,001
	Alta agresión / baja convivencia	290	27,4	14	13,9	
	Baja agresión / alta convivencia	266	25,1	4	4,0	
	Baja agresión / baja convivencia	503	47,5	82	81,2	
Total		1.059	100,0	101	100,0	

**Figura 1. Distribución porcentual de encuestados según evaluación global de convivencia escolar en estudiantes y profesores**



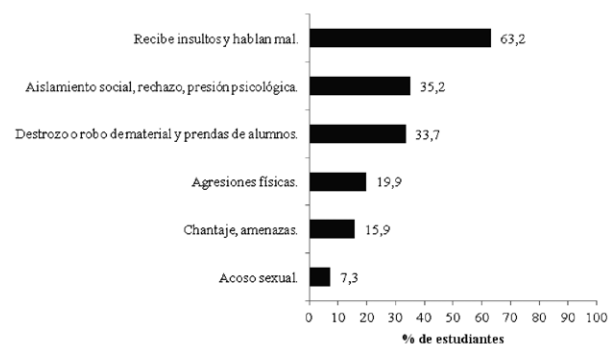
nino, y en similar proporción aparece el sexo masculino, con 22,5 %. Del 19,9 % de los estudiantes que manifestaron haber recibido agresiones físicas, 8,6 % identificó el “grado” como el lugar más frecuente de la agresión. Así mismo, 9,6 % reconoció que las agresiones suceden en el “aula de clase”, y que el sexo del agresor suele ser el masculino, con 13,6 %. Para el caso de los aislamientos, el lugar más frecuente es el aula de clase (18,9 %) y el lugar en donde está el agresor es en otros grados (8,5 %). Adicionalmente el sexo del agresor es el femenino en 13,9 %.

El 15,9 % de los estudiantes manifestó haber recibido chantaje y/o amenazas. El lugar del agresor está en el mismo curso del agredido, en 5,2 %, y en otros grados en 4,7 %. El lugar del colegio donde más se presenta el chantaje y/o agresión es el aula de clases, con 7,0 %. El sexo del agresor es el masculino en 6 % de los casos, y femenino en 5,2 %. El 33,7 % de los estudiantes manifestó haber sido víctima de destrozamiento, robo de material y/o prendas. El lugar donde se presentan con mayor frecuencia este tipo de agresiones es el aula de clases, con 24,2 %. En 18,2 % de los casos el agresor está en el propio curso. El sexo del agresor es masculino en 12,9 % de los casos.

El 7,2 % que reportó haber sido víctima de acoso sexual identifica que el lugar en donde está el agresor es diverso; con mayor frecuencia ha sido en el propio curso, con 2,9 %, y en 2,3 % el agresor es

alguien ajeno al colegio. El lugar donde se presentan los hechos es el aula de clases (3,3 %), le sigue en frecuencia fuera del colegio (1,3 %) y en los baños (1,2 %). El sexo del agresor es similar en proporciones tanto en hombres (2,5 %) como en mujeres (2,8 %).

**Figura 2. Distribución porcentual de encuestados según frecuencia y tipo de agresión según percepción de los estudiantes**



Con relación a las *causas de los conflictos*, los estudiantes consideran que el grado de severidad de los conflictos es de 32,3 % y moderado en 52,9 %. Los profesores, por su parte, consideran en menor grado de severidad las causas de los conflictos, con 12 %. Es evidente la diferencia estadísticamente significativa en lo expresado en estudiantes y profesores ( $p < 0.001$ ) (Tabla 3).

En cuanto a las causas de los conflictos, los estudiantes opinan en 89,6 % de los casos que ellos son muy conflictivos; los profesores lo manifestaron en 71,4 % ( $p < 0.001$ ). Además, los estudiantes consideraron que los profesores son intolerantes en 37,1 %. Este grupo también opina, en 52,2 % de los casos, que los estudiantes están acostumbrados a que en la casa les dejan hacer todo lo que quieren, mientras los docentes lo consideran en mayor proporción (81,4 %), lo que deja en evidencia una diferencia estadísticamente significativa ( $p < 0.001$ ). Otra de las causas de los conflictos es la falta de respeto hacia los profesores, que según los estudiantes sucede en 61,3 %; en similar proporción lo consideran los pro-

fesores, en 58,8 % de los casos. Cerca de la mitad de los estudiantes (47,6 %) opinó que a los profesores les falta manejo disciplinario en el salón de clases y en menor proporción (24,0 %) lo manifiestan los profesores ( $p < 0,001$ ) (Tabla 4).

En lo referente a las *formas de abordar los conflictos*, 75,3 % de los estudiantes señaló que aborda los conflictos hablando con alguien, esto en un grado medio (Tabla 5). Solo 8,5 % no se comunica cuando hay problemas de convivencia. Es de resaltar que 46,7 % de los encuestados, cuando se comunica, lo hace con los amigos, le sigue en frecuencia la familia (22,9 %), con algún docente (9,1 %) y con nadie (8,5 %) (Tabla 6). El 7,6 % manifestó que no hay intervención en la solución de los conflictos y 76,5 % señaló que la intervención existe en grado medio (Tabla 5). El 69 % de los estudiantes se involucra en alto grado en la resolución de sus conflictos. Al discriminar la reac-

ción de los estudiantes cuando se presentan problemas, 29,5 % interviene si es amigo; si no es amigo, interviene en 24,2 % de los casos, y es de resaltar que 18,8 % no hace nada y 6,6 % se incorpora a la situación (Tabla 7). Tras evaluar globalmente la forma de evaluar los conflictos, se evidencia que 66,7 % aborda en un grado alto los conflictos y solo 3,2 % no lo hace (Tabla 5).

La *solución de conflictos* según los estudiantes se hace con castigos y sanciones en 68,6 % de los casos; los profesores manifestaron que esta forma de resolución se realiza en menor proporción (48 %) ( $p < 0,001$ ). El 22,4 % de los estudiantes manifestó que no se dialoga y ni se llega a acuerdos, cifra bastante distinta a la descrita por los profesores, quienes manifiestan que sí dialoga y se llega a acuerdos en 93,9 % de los casos ( $p < 0,001$ ). El 40,4 % de los estudiantes consideró que no se da importancia a la solución de

**Tabla 3. Distribución porcentual de encuestados según grado de los conflictos en estudiantes y profesores**

Grados de conflictos		Fuente				p
		Estudiantes		Profesores		
		n.º	%	n.º	%	
Causas de los conflictos	Leve	157	14,8	15	16,3	$p < 0,001$
	Moderado	560	52,9	66	71,7	
	Severo	342	32,3	11	12,0	
	Total	1.059	100,0	92	100,0	

**Tabla 4. Distribución porcentual de encuestados según causas de los conflictos en estudiantes y profesores**

Causas de los conflictos	Encuestados				p
	Estudiantes		Profesores		
	n.º	%	n.º	%	
Algunos estudiantes son muy conflictivos	947	89,6	70	71,4	$p < 0,001$
Los docentes son demasiado intolerantes (estrictos) con los estudiantes	392	37,1			
Los estudiantes están acostumbrados a que en casa les dejen hacer lo que quieran	552	52,2	79	81,4	$p < 0,001$
Los estudiantes no respetan la autoridad de los docentes	649	61,3	57	58,8	
A los docentes les falta manejo disciplinario en el salón de clases	502	47,6	23	24	$p < 0,001$

**Tabla 5. Distribución porcentual de estudiantes según escalas sobre formas de abordar los conflictos en estudiantes y profesores**

Formas de abordar los conflictos		n.º	%
Evaluación global: formas de abordar los conflictos	Bajo	34	3,2
	Medio	319	30,1
	Alto	706	66,7
	Total	1.059	100,0
Involucramiento personal	Bajo	56	5,3
	Medio	272	25,7
	Alto	731	69,0
	Total	1.059	100,0
Intervención en conflictos	Bajo	81	7,6
	Medio	810	76,5
	Alto	168	15,9
	Total	1.059	100,0
Con quién habla cuando tiene problemas	Bajo	85	8,0
	Medio	797	75,3
	Alto	177	16,7
	Total	1.059	100,0

**Tabla 6. Distribución porcentual de estudiantes según persona a quien comunican e interviene cuando ocurren conflictos**

	Personas que intervienen		Personas a quienes comunican	
	n.º	%	n.º	%
No ha tenido problemas	172	16,2	178	16,8
Algún amigo o amiga	338	31,9	495	46,7
Alguien de la familia	250	23,6	243	22,9
Un docente o docentes	190	17,9	96	9,1
Nadie	113	10,7	90	8,5
Total	1.059	100	1.059	100

**Tabla 7. Distribución porcentual de estudiantes según reacción a los problemas de convivencia entre compañeros**

Reacción a los problemas entre compañeros	Estudiantes	
	n.º	%
Interviene para "cortar" la situación si es el amigo	312	29,5
Interviene para "cortar" la situación aunque no sea el amigo	256	24,2
Informa a algún adulto (profesor, familiar)	204	19,3
No hace nada	199	18,8
No "corta" la situación sino que se incorpora a ella	70	6,6
Total	1.059	100



conflictos, en tanto que los profesores, en 85,7 % de los casos, manifestó que sí ( $p < 0.001$ ). Al evaluar el grado de solución de conflictos, los estudiantes lo hacen en grado alto en 29,9 % de los casos, en menor proporción los profesores, con 40,8 % ( $p = 0.028$ ) (Tabla 8).

Al evaluar la escala de factores de apoyo familiar relativos *al entorno* de los participantes, los estudiantes manifiestan recibir apoyo familiar en alto grado, en 43,2 %, en tanto que los profesores tan solo 3 % ( $p < 0.001$ ). Los estudiantes consideran que existe un menor grado de vulnerabilidad por drogas y alcohol (nulo / bajo 78,3 %), en tanto que los profesores evalúan un mayor grado de vulnerabilidad en

43 % para nulo / bajo y medio en 44 % de los casos ( $p < 0.001$ ) (Tabla 9).

También se tuvieron en cuenta los *factores asociados considerados, como la autoestima, funcionalidad familiar y el bienestar*. En este aspecto, 82 % de los profesores tiene una autoestima elevada y en menor proporción los estudiantes, que solo respondieron afirmativamente en 55,5 % de los casos ( $p < 0.001$ ). El 82 % de los profesores tiene una familia normo-funcional y los estudiantes dijeron tenerla en 64,5 % de los casos ( $p < 0.001$ ). Los profesores tienen bienestar en 49 % de los casos; los estudiantes en 46,7 % lo consideran bueno (Tabla 10).

**Tabla 8. Distribución porcentual de encuestados según solución de los conflictos en estudiantes y profesores**

		Encuestados				p
		Estudiantes		Profesores		
		n.º	%	n.º	%	
Importancia asignada al estudiante	No	428	40,4	14	14,3	$p < 0,001$
	Sí	631	59,6	84	85,7	
Medidas: dialogando y llegando a acuerdos	No	237	22,4	6	6,1	$p < 0,001$
	Sí	822	77,6	92	93,9	
Resolución: sin castigos ni sanciones	No	333	31,4	51	52,0	$p < 0,001$
	Sí	726	68,6	47	48,0	
Evaluación global: solución de conflictos	Bajo	241	22,8	13	13,3	$p = 0,028$
	Regular	501	47,3	45	45,9	
	Bueno	317	29,9	40	40,8	
	Total	1.059	100,0	98	100,0	

**Tabla 9. Distribución porcentual de encuestados según evaluación global sobre los factores de riesgo y de apoyo en estudiantes y profesores**

Evaluación		Encuestados				p
		Estudiantes		Profesores		
		n.º	%	n.º	%	
Factores de riesgo sobre la vulnerabilidad drogas y alcohol	Bajo	829	78,3	43	43,0	$p < 0,001$
	Medio	198	18,7	44	44,0	
	Alto	32	3,0	13	13,0	
	Total	1.059	100,0	100	100,0	
Factores de apoyo (familiar) profesores y estudiantes	Bajo	23	2,2	16	16,0	$p < 0,001$
	Medio	578	54,6	81	81,0	
	Alto	458	43,2	3	3,0	
	Total	1.059	100,0	100	100,0	

**Tabla 10. Distribución porcentual de encuestados según funcionalidad familiar, autoestima y bienestar subjetivo en estudiantes y profesores**

		Encuestados				p
		Estudiantes		Profesores		
		n.º	%	n.º	%	
Funcionalidad familiar	Disfunción familiar grave	65	6,2	4	4,0	p < 0,001
	Disfunción familiar leve	307	29,3	14	14,0	
	Familia normo-funcional	677	64,5	82	82,0	
	Total	1.049	100,0	100	100,0	
Escala de autoestima	Autoestima baja	230	22,2	11	11,0	p < 0,001
	Autoestima media	232	22,4	7	7,0	
	Autoestima elevada	576	55,5	82	82,0	
	Total	1.038	100,0	100	100,0	
Escala de bienestar subjetivo	Baja	21	2,0	1	1,0	p < 0,001
	Regular	136	13,0	11	11,0	
	Buena	490	46,7	49	49,0	
	Muy buena	395	37,7	39	39,0	
	Total	1.049	100,0	100	100,0	

## Discusión

Las variables sociodemográficas (edad, sexo, estrato, nivel educativo de los padres, trabajo de los padres, tipo de familia, institución pública o privada), según lo descrito por estudiantes y profesores, no parecen tener relación con el clima escolar, las agresiones, los conflictos, el entorno, la autoestima, la funcionalidad familiar y el bienestar. La no vinculación entre esos dos aspectos podría interpretarse como una alerta en la convivencia, puesto que estos no son factores que determinen las estrategias de mejora de la convivencia según quienes participan en ella.

El clima escolar en el estudio es poco favorable, lo cual puede convertirse en un factor negativo para el desarrollo del sentido de pertenencia hacia la institución, la motivación y la generación de los compromisos por parte de los miembros de la comunidad educativa. Adicionalmente, estaría en riesgo la cohesión con la familia, el reconocimiento y la valoración hacia los demás. El hecho de que los profesores manifiesten un mejor clima escolar se convierte en un factor de protección, como fuente de soporte

emocional, del aprendizaje organizacional y manejo de la disciplina en las instituciones educativas de Sabana Centro (Arancibia, 2004; Cid, 2008; Chaux, 2012; Cere, 1993; Arón y Milicic, 2000; Cornejo y Redondo, 2001).

Las relaciones en Sabana Centro son consideradas por las estudiantes como buenas, situación diferente a la reportada en Chile, que curiosamente coincide con la percepción de los maestros de Sabana Centro. Según algunos autores, la importancia de conseguir un ambiente favorable para la convivencia está ligada a unas formas de hacer específicas dentro del aula y la escuela: el orden, la disciplina, el control, buscar el apoyo de la organización escolar, todas estas favorecen el clima de la institución y benefician la convivencia en el aula positivamente. Lo anterior lleva al desarrollo de las habilidades sociales, el incremento del aprendizaje y el rendimiento académico (Fernández, 2004; Cere, 1993; Arón & Milicic, 1999; Cornejo & Redondo, 2001).

Con relación a las normas, los profesores y estudiantes las consideraron adecuadas en bajas

proporciones, factor que puede estar afectando la convivencia, ya que estas contemplan el respeto, la tolerancia y el uso de los derechos y deberes dentro de la institución. El hecho de que estas no sean reconocidas como adecuadas desencadena una situación que se puede considerar como alerta en la convivencia.

A diferencia de los estudiantes, los profesores consideraron que existe una buena participación por parte de los estudiantes. Esta diferencia se puede considerar como una alerta en la convivencia, posiblemente porque puede llegar a desmotivar al estudiante hasta llevarlo a sentirse excluido de la dinámica escolar. Es importante promover y fortalecer la participación para mejorar como factor de apoyo de la convivencia y del rendimiento escolar (Roman y Murillo, 2011; IDEA, 2005).

La evaluación global del clima escolar señala que este es percibido positivamente en mayor porcentaje por los profesores (82,2 %), cifra un poco inferior a las obtenidas en Chile (91 %) y España (90,7 %). La percepción de los estudiantes es baja (47,5 %) frente a la de los profesores, así como la reportada en Chile (81 %), España (92 %) y Argentina (77 %). Es indispensable establecer estrategias que favorezcan la participación, el desarrollo adecuado de las normas y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa para mejorar el clima escolar.

En el estudio realizado, los tipos de agresiones que se presentaron fueron: verbales (63,2 %), ser víctima de destrozo, robo de material y/o prendas, físicas, chantaje o haber recibido amenazas y haber sido víctima de acoso sexual en cualquiera de sus manifestaciones. Ante esta situación, es importante tener en cuenta las diferentes manifestaciones de agresión, pues en la persona que la recibe puede producir miedo o rechazo a su entorno, pérdida de confianza, bajo rendimiento académico y baja autoestima. En la persona que lleva a cabo el acto aumentan los problemas, disminuye la capacidad de comprensión de su realidad y, sobre todo, se aísla del contex-

to. Así mismo, las agresiones físicas se presentan en mayor frecuencia en estudiantes de sexo masculino; esto coincide con las cifras reportadas en Chile. Es de anotar que sí se encontró relación entre el estrato socioeconómico y las personas que han sufrido agresión. En el caso, aquellos de estrato alto y de sexo masculino manifestaron haber recibido agresiones físicas. Los resultados del estudio de Argentina difieren en orden de frecuencia: primero está el maltrato emocional y después el maltrato físico, y no es similar la proporción dada en el acoso sexual (2,9 %) a la reportada en Sabana Centro (7,3 %).

El lugar donde más se presentan la mayoría de comportamientos violentos dentro de la institución es el aula de clases (31 %), seguido por las zonas de recreación, como el patio (16,5 %). En este punto, en nuestro estudio hay una diferencia con el estudio de Argentina, en donde los actos violentos se presentan con mayor frecuencia en el patio, seguido por las aulas de clase y los alrededores de la institución educativa (Beech y Marchesi, 2008). Es de anotar que en este espacio (aula de clases) se pueden presentar diferentes situaciones que si no se identifican e intervienen a tiempo, agravan la convivencia y, por tanto, las personas que interactúan allí pueden ser rechazadas por el sinnúmero de hechos negativos. El profesor debe asumir una actitud reflexiva respecto a su práctica docente para detectar las conductas agresivas visibles y, más aún, aquellas que no son fáciles de percibir por su gravedad. Con frecuencia las problemáticas tanto para el profesor como para el estudiante en este espacio pasan desapercibidas por los constantes compromisos del currículo y del quehacer propio de la escuela, pero no por ello se deben olvidar las situaciones de convivencia sino que se deben asumir con un espíritu de responsabilidad que dé respuesta a la realidad y, sobre todo, que vaya en favor del aprendizaje.

Es pertinente resaltar lo expresado por autores sobre la presencia de conductas antisociales en los agresores, las cuales pueden estar asociadas al consumo de drogas, alcohol o una desfavorable adap-

tación escolar que implica un posible riesgo de fracaso, así como la dificultad para desarrollar vínculos afectivos. Por eso los estudiantes necesitan asesoría personalizada frente al manejo de las emociones y comportamientos como la ira, la empatía, el auto-control, entre otras relaciones sociales que les permita mejorar sus actitudes frente al clima escolar (Olweus, 1979; Fernández, 2004; Cobo & Tello, 2009; Chaux, 2012; Ararteko, 2006; Hoyos, 2005; Anthony & Lindert, 2012).

En Sabana Centro, 7,1 % de los estudiantes reconoció haber agredido a otros estudiantes en un grado alto y medio; el ignorar y rechazar a un compañero apareció en 16,7 % de los encuestados; y el insultarle y hablar mal de un compañero tuvo un porcentaje de 16,0 %. Estos fueron los comportamientos más frecuentes en el estudio. En comparación con Chile, los resultados son similares a los de Sabana Centro y se presentan en el mismo orden del reconocimiento del agresor frente a sus compañeros: el rechazarle, insultar y hablar mal. En Argentina se reportaron casos relacionados con el robo y destrozamiento de materiales, agresión que tuvo 11,9 % en el estudio allí realizado. En los tres casos, el ignorar y rechazar es la situación de agresión que más se presenta. Esta situación es preocupante, ya que no hay reconocimiento por parte de los estudiantes de ser agresores, sino de ser agredidos, a diferencia de los profesores, quienes perciben en mayor proporción las agresiones entre estudiantes.

El sexo más común del agresor en Sabana Centro, según los estudiantes, es el masculino, y en los demás tipos de agresión se presentan en similares proporciones entre hombres y mujeres. Algunos estudios señalan que, en general, son más los hombres que las mujeres quienes se reconocen como agresores y como víctimas en las distintas modalidades de maltrato categorizadas (Defensoría del Pueblo, 2007; Cava, Musitu, Murgui, 2006).

En Sabana Centro, cerca de la mitad de los estudiantes manifestó haber sufrido algún tipo de

agresión. Los profesores difieren en cuanto a las cifras, que son significativamente mayores en la apreciación sobre el grado de agresión entre estudiantes. El 25,0 % de las agresiones se da en grado alto, y en grado medio 63 %. Estas cifras son similares a las reportadas en Chile por los profesores (36 %) y estudiantes (28 %). Este aspecto se puede considerar como alerta a la convivencia, ya que se presentan en gran proporción las conductas agresivas entre estudiantes. Es importante revisar los ambientes escolares que pueden estar marcados por el individualismo, la falta de sentido de pertenencia y quizás el poco conocimiento de la realidad; en este sentido, la convivencia de los pares debe fortalecer los esquemas grupales con el fin de generar espacios que ayuden a confrontar y resolver situaciones de grupo, pero que a la vez vayan a fortalecer lo humano, lo que en algunas ocasiones aísla y lleva a las personas a perder el sentido de su ser en la comunidad.

En Sabana Centro, 3,1 % de los estudiantes manifestó haber agredido a sus profesores en un grado alto y medio, cifra similar a la de Chile y Argentina. Con relación al hecho de faltar al respeto, la frecuencia fue de 2,2 %, cifra similar a Argentina (6,4 %) y muy inferior a Chile (47,0 %). Este comportamiento fue seguido por el de impedir el desarrollo de las clases (12,3 %), que tiene un porcentaje similar en Argentina (11,1 %), e inferior en Chile (25,0 %). La agresión física en Sabana Centro fue de 1,7 %. La situación es preocupante, pues al desconocer la autoridad e irrespetar a los profesores puede conducir a situaciones de rechazo, consecuencia funesta para las relaciones entre los miembros de las instituciones educativas y su entorno social, lo cual afecta el proceso de enseñanza - aprendizaje (IDEA, 2005).

La presencia de agresiones por parte de profesores a estudiantes en Sabana Centro fue similar a Chile y Argentina. Entre las agresiones más frecuentes están, “el tenérsela montada o velada” (21,4 %), “ridiculizar” (14,1 %), “insultos” (5,6 %) y “acoso sexual” (2,2 %). Al comparar los resultados con los de Chile, los más frecuentes fueron el ridiculizar, no lle-

vársela bien, tenerla mala o “tenérsela montada”. Estos comportamientos aparecen con mayor frecuencia en los profesores de sexo masculino (IDEA, 2005). En Argentina, entre los casos con mayor frecuencia están el “tener mala voluntad”, seguida de la ridiculización (Beech & Marchesi, 2008). La influencia de los profesores repercute en el desarrollo intelectual y psicológico de los estudiantes, y contribuye a un mejor desempeño académico y social que les permite generar relaciones de confianza, lo que favorece el clima y la convivencia escolar; por tanto, es vital que los profesores sean mucho más conscientes de las implicaciones de sus actos no solo en la convivencia en el aula y en el colegio, sino en la formación personal y social de sus estudiantes (Vera, Sotelo & Domínguez, 2005).

El aula se evidenció como el lugar en donde se presentó el mayor número de agresiones. Que este sea el espacio de mayor agresión es paradójico, puesto que allí se desarrolla la relación pedagógica entre el profesor y el estudiante, y es donde, se esperarían, estuvieran presentes con mayor intensidad el respeto, la autoridad y la disciplina para tener una adecuada relación entre las partes. En el presente estudio, el hecho de que este lugar sea señalado como el más común para la agresión se considera una alerta, pues tiene una incidencia notable en el clima y la convivencia escolar. (Parra, 1999; Chau, 2012). En los resultados de Sabana Centro los profesores manifestaron, en 12 %, que existen agresiones en el aula en un grado medio. Dentro de estas están las agresiones verbales, destrozo o robo de material y aislamiento social, rechazo y presión psicológica. El orden de aparición de los diferentes tipos de agresión es similar a la reportada por Chile (IDEA, 2005). Las cifras reportadas en España son más altas en cuanto a la agresión verbal (67,4 %), seguidas de la exclusión social (32,4 %) y de la agresión física indirecta de romper y robar cosas (24,3 %).

La convivencia escolar, en una evaluación global, se presenta como deficiente. Los estudiantes consideraron que hay alta agresión y baja conviven-

cia en 12,1 %, mientras que los profesores manifestaron en mayor proporción (29,0 %) la severidad de la situación. Así mismo, 25,1 % de los estudiantes consideró baja agresión y alta convivencia, a diferencia de los profesores, quienes consideraron lo segundo tan solo en 4 %. Este aspecto afecta las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa, adicionalmente al desarrollo integral del estudiante, que incluye lo ético, socio-afectivo e intelectual. Es primordial mejorar el clima escolar y disminuir y/o solucionar los conflictos mediante intervenciones adecuadas según el contexto de cada institución educativa, con el objetivo de contribuir al desarrollo integral del estudiante, al darle un sentido de pertenencia en el ambiente escolar (Andrés, 2009; Cid, 2008; Ascorra, 2003; Pinheiros, 2006; Ortega, 1998).

Los conflictos, según los estudiantes, estuvieron presentes en grado alto en 32,3 %, y en 52,9 % en los casos moderados. Los profesores, por su parte, consideraron menor grado de severidad en 12 %. Dentro de las principales causas de los conflictos se encuentran que los estudiantes son conflictivos (71,4 %), existe permisividad por parte de los padres (81,4 %), además de la falta de respeto hacia los profesores (61,3 %), intolerancia de los profesores (37,1 %) y un deficiente manejo de la disciplina en el aula de clases (47,6 %). Por tanto, los estudiantes participantes en los diferentes estudios reconocen la falta de respeto hacia los profesores como una de las principales causas, la falta de disciplina, la intolerancia y la deficiencia en la responsabilidad de los profesores.

En las formas de abordar los conflictos, la comunicación con los amigos y los padres son las formas más frecuentes como comunican sus problemas en 75,3 %. Los estudiantes lo hacen hablando con alguien o con un amigo en 46,7 % de los casos, seguido de la familia en 22,9 %, con algún profesor en 9,1 % y 8,0 % manifestó no comunicar a nadie cuando tiene problemas. En Chile, 57 % recurre a los amigos y 26,0 % a las familias. Llama la atención que en Chile 26 % de los estudiantes no recurren a nadie, cifra alta comparada con la de Sabana Centro (9,1 %). Es importante

abordar los conflictos en las instituciones educativas, ya que un comportamiento adecuado de resolución ayuda al desarrollo y desenvolvimiento social, permite una mejora de las relaciones interpersonales, y ayuda a reducir los niveles de agresión que se dan entre los estudiantes (Vieco & Duque, 2007).

Sobre las medidas tomadas en Sabana Centro, según los estudiantes, para la solución de conflictos, en 22,4 % de los casos manifestaron que no se dialoga ni se llega a acuerdos, mientras que los profesores aseguraron que sí se dialoga y se concretan acuerdos en 93,9 % de los casos. En Chile, la solución de los conflictos se da mediante acuerdos y el diálogo, según los profesores en 94 % y los estudiantes manifestaron que sí en 70 % (IDEA, 2005).

En cuanto a la importancia asignada al estudiante durante la resolución del conflicto, 40,4 % manifestó que no se le da importancia, en tanto que los profesores, en 85,7 % de los casos, manifestaron que sí. En la escala de solución de conflictos, los estudiantes manifestaron que se realiza en un grado alto, en 29,9 % de los casos, a diferencia de los profesores. La importancia de abordar los conflictos de una manera constructiva ayuda al mejoramiento de las relaciones, a la prevención, la negociación, la mediación y la acción no violenta para afirmar y desarrollar la asertividad. Abordar los conflictos en las instituciones educativas ayuda a reconocer y enfrentar tempranamente las situaciones que pueden poner en riesgo la convivencia, por eso los profesores deben aprender a reconocer y reaccionar ante los comportamientos generados en el aula (Moreno, 2008).

La percepción de los profesores difiere de la de los estudiantes en cuanto al apoyo familiar, en donde los estudiantes perciben que hay un mayor apoyo por parte de su familia. El tener un adecuado apoyo familiar puede ayudar al crecimiento personal y al desarrollo de habilidades sociales que permitan la prevención de conductas de riesgo durante el desarrollo de la infancia y la adolescencia. En ese sentido, las relaciones familiares son un elemento relevante

en el análisis de la conducta y estilo de vida del adolescente, de manera que si el ambiente en que convive el adolescente es negativo, es más probable que el adolescente adquiera la violencia como una forma de comportamiento habitual (Rodrigo *et al.*, 2004).

En Sabana Centro los estudiantes manifestaron tener una baja vulnerabilidad frente a las drogas y el alcohol (78,3 %), a diferencia de los profesores, quienes percibieron una mayor vulnerabilidad (43 %). En cuanto a la frecuencia del consumo de drogas y alcohol, 25,9 % de los estudiantes manifestó haber consumido alcohol ocasionalmente en el mes, y todos los días 2,5 %, mientras que el consumo de drogas apareció en 2,7 % en el mes, y todos los días 2 %. En Chile, la frecuencia en cuanto al consumo de alcohol arrojó que los estudiantes consumen todos los días en 2,4 % de los casos y en el mes 11,2 %, mientras que la frecuencia del consumo de drogas fue en el mes 2,9 % y de todos los días 3 %. La frecuencia de consumo de alcohol es mayor durante el mes en Sabana Centro frente a Chile, mientras que la frecuencia de consumo de drogas es similar.

Al comparar estos resultados con otros estudios, las cifras son inferiores a un estudio realizado con adolescentes en Bucaramanga, Colombia. En dicha investigación, 32,7 % de los estudiantes manifestó haber consumido alcohol durante el último mes, y la dependencia al alcohol fue de 14,6 % (Rueda, Camacho, Rangel, Campo, 2009). En Bogotá los hombres registran una frecuencia mayor en el consumo de alcohol, en el mes (17,2 %) y todos los días (6,8 %) (DANE, 2006). En España el consumo de alcohol se evidenció en 38,8 % de los casos; 79,6 % consumen alcohol esporádicamente de 1 a 3 veces por mes (Alfonso, Huedo & Espada, 2005).

En cuanto al diagnóstico de autoestima realizado mediante la escala de Rosemberg en Sabana Centro, los profesores tienen una elevada autoestima (82,0 %), situación superior a la encontrada en los estudiantes (55,5 %). Se evidenció que la autoestima es igual en hombres que en mujeres, a diferencia

de otros estudios que sí identificaron una diferencia significativa entre la percepción de autoestima por género entre los adolescentes.

El tener una autoestima elevada es un factor de protección para la disminución de la ansiedad general, ansiedad ante la muerte, reacciones depresivas y pensamientos suicidas. Es de resaltar el hecho de que los profesores tengan una autoestima elevada, situación que favorece el clima escolar y, por ende, la convivencia. Además, fomenta la cohesión, el apoyo, la confianza e intimidad entre los miembros de la comunidad como de la familia y es muy favorable para las dinámicas de comunicación (Musitu, Martínez & Murgui, 2006; Estévez, 2006).

Al evaluar la funcionalidad familiar en el estudio de Sabana Centro no se encontró una relación entre esta y las variables sociodemográficas, lo que posiblemente confirmaría que lo más importante es cómo funciona la familia y el apoyo entre sus miembros, más que cuántos y quiénes la conforman. Por otra parte, la funcionalidad familiar está asociada al bienestar subjetivo y la convivencia escolar, con respecto a la forma como se solucionan los conflictos.

El hecho de que una familia sea normo-funcional tiene la ventaja de que el individuo adquiere la capacidad de adaptarse a situaciones diversas que modifican su núcleo familiar, participa en la toma de decisiones, comparte los problemas, madura física, emocional y socialmente, reconoce el afecto y expresa los sentimientos entre los miembros, con el deseo de compartir el tiempo, los recursos materiales y el apoyo familiar. La disfunción familiar es un factor negativo en los adolescentes, propicia embarazos no deseados, consumo de sustancias psicoactivas, trastornos depresivos, aislamiento, inadaptabilidad a situaciones específicas, el inadecuado manejo del tiempo libre y trastornos de conducta alimentaria, la alteración del rendimiento académico, deserción escolar, entre otros (Forero, 2006; Toro, Paniagua, Ramón, González, Montoya, 2009).

En Sabana Centro, 64,5 % de los estudiantes proviene de familias normo-funcionales, cifra similar a la reportada en estudios realizados en Cartagena (51,6 %) y superior a los resultados obtenidos en Bucaramanga (26,3 %). Es de anotar que los participantes en el presente estudio proceden de municipios pequeños en donde los cambios sociales posiblemente no afectan la dinámica familiar y, por tanto, existe una funcionalidad familiar mayor que la reportada en otros estudios.

En el estudio el bienestar de los profesores fue bueno en 88 % de los casos, cifra similar a la de los estudiantes (84,4 %), con una correlación moderada ( $r = 0,41$ ) entre la funcionalidad familiar y la escala de bienestar; por otra parte, no se encontró asociación entre la autoestima y la funcionalidad familiar.

## Conclusiones

La realidad de la escuela está marcada por la dinámica que se genera entre los miembros de la comunidad educativa. De ahí que sea indispensable en todo proceso pedagógico conocer los elementos significativos que la conforman. Para ello se requiere la capacidad de la persona, especialmente del docente, por hacer del acto educativo no un aspecto más de la vida, sino un proceso reflexivo, sistemático y con un sentido holístico sobre la persona y la comunidad. El trabajo de investigación realizado en Sabana Centro retoma aspectos no documentados por los diferentes actores que interactúan en cada una de las instituciones, pero que en muchas ocasiones hacen parte del diálogo. La convivencia escolar no solo está en el hecho de cumplir un currículo, unos temas, unas órdenes, sino que va más allá y plantea la necesidad de revisar las relaciones que se tejen, las dinámicas, el sentir entre las personas y el horizonte en el cual se establece la escuela.

A continuación se presentan las conclusiones sobre la convivencia escolar en las 9 instituciones de los 5 municipios de Sabana Centro.

1. La situación que se vive en las instituciones educativas, en lo que respecta a la agresión, no solo se limita a la violencia sino que existen diversos fenómenos que exceden la convivencia y por tanto, hacen difícil el acto educativo. La evaluación del clima escolar de parte de los estudiantes en Sabana Centro fue considerado poco satisfactorio, incluyendo sus aspectos de normas, participación y relaciones. Por el contrario, los profesores percibieron en general un buen clima escolar en las instituciones educativas, aunque al analizar lo relacionado con las normas, estas las evalúan como deficientes. Desde esta realidad, es importante propiciar ambientes que contribuyan a una buena convivencia, fortalezcan las relaciones y generen espacios para el aprendizaje.
2. La evaluación global de la convivencia fue menor por parte de los estudiantes (12,1 %), frente a la evaluada por los profesores (29,0 %). Según esta evaluación, la convivencia es un desafío y un aprendizaje que no solo está ligado a la persona sino que requiere una revisión concreta del contexto, de las dinámicas que se dan entre los estudiantes y profesores, con el objetivo de transformar las relaciones y establecer mecanismos de participación que permitan fortalecer el acto educativo.
3. Las conductas que se presentan con mayor frecuencia en Sabana Centro son: insultos y hablar mal; destrozo o robo de material y prendas de estudiantes; agresiones físicas; aislamiento social, rechazo, presión psicológica; y, por último, la presencia del acoso sexual. Estas conductas se presentan independientemente de las variables sociodemográficas. Es vital establecer estrategias pedagógicas que lleven a valorar las relaciones entre los estudiantes, un entorno acogedor, el desarrollo de normas consensuadas y conocidas por todos, espacios de participación y recreación que faciliten la resolución de conflictos, así como valorar las pertenencias personales y grupales para buscar la disminución del número de agresiones.
4. Es una alerta en la convivencia que el aula sea el lugar de referencia para los estudiantes de Sabana Centro como espacio en donde se dan las conductas agresivas, y más aún cuando el agresor está en ese mismo lugar. Así mismo, es de resaltar que el agresor físico es de sexo masculino y en otras conductas es similar la participación entre hombres y mujeres.
5. Cerca de la mitad de los estudiantes consideraron haber sido víctimas de agresiones y solo una proporción de ellos se consideró agresor. Contrariamente, los profesores identificaron mayor agresividad entre estudiantes, aunque percibieron en bajo grado las agresiones en el aula. Se presentaron casos de estudiantes agredidos por profesores y estudiantes agresores de profesores en bajas proporciones.
6. Con relación a los conflictos, entre las causas más frecuentes según los estudiantes están la presencia de estudiantes conflictivos y la falta de respeto a la autoridad de los profesores. Los profesores difieren de que estas sean las causas principales de los conflictos, pues consideran, por su parte, que los estudiantes están acostumbrados a hacer lo que quieran, son conflictivos y no respetan a la autoridad. Para la solución de conflictos, los profesores consideraron que se dialoga y llega a acuerdos, contrario a lo expresado por los estudiantes. Estos últimos manifestaron que no se le da la importancia necesaria a la solución de conflictos. En cuanto a las formas de abordar los conflictos, los estudiantes los comunican a los amigos en primer lugar y en segundo lugar a algún miembro de la familia. Los estudiantes se involucran e intervienen para abordar los conflictos, sean amigos o no.
7. Los profesores consideran que los estudiantes son más vulnerables en cuanto a las drogas y el



- alcohol, situación inversa a lo percibido por los estudiantes. Con relación al apoyo por parte de la familia, los profesores lo perciben en menor grado, contrario a lo expresado por los estudiantes.
8. Los profesores tienen alta autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo, en tanto que solo cerca de la mitad de los estudiantes tiene una autoestima elevada, al igual que una familia normo-funcional y un buen bienestar. No se encontró asociación significativa entre la autoestima, la funcionalidad familiar y el bienestar subjetivo.
  9. Dentro de esta realidad existe un hecho que debe tenerse en cuenta, a saber: es importante establecer mecanismos de participación, de reflexión y construcción de escenarios educativos que no solo se limiten al aula de clases sino que estén asociados a la dinámica de la escuela, con el fin de mejorar la convivencia y hacer del acto educativo un elemento significativo que aporte a los estudiantes, profesores y padres de familia no solo lo académico sino que también sea parte de una buena convivencia.

## Referencias

- Andrés, S.; Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios recientes. *Revista Complutense de Educación*, (1), 205-208. Recuperado el 20 de agosto de 2011 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCEDo9o912o2o5A/15431>
- Alfonso, J.; Huedo, T.; Espada, J. (2009). Factores de riesgo predictores del patrón de consumo de drogas durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 25, 330-338. Recuperado el 12 de mayo de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16712958o15.pdf>
- Ararteko, I. (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. España: Ararteko. Recuperado el 10 de abril de 2012 de: [http://www.ararteko.net/recursosweb/documentos/1/1\\_244\\_3.pdf](http://www.ararteko.net/recursosweb/documentos/1/1_244_3.pdf)
- Anthony, M.; Lindert, R. (2012). *Matoneo entre niñas, un libro indispensable para padres y educadores*. Bogotá: Panamericana.
- Arancibia, V. (2004). Efectividad escolar: un análisis comparado. *Estudios públicos*, 47, 101-125. Recuperado en mayo de 2012 en: [www.cepchile.cl/dms/archivo\\_1819\\_1298/rev47\\_arancibia.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_arancibia.pdf)
- Arón, A.; Milicic, N. (2000). Efectividad escolar: un análisis comparado. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 12 de junio de 2012. Citado por: Mena, I.; Valdés, A. (2008). Clima social escolar. *Documento Valoras UC*. Recuperado el 12 de abril de 2012 de: [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf)
- Ascorra, P. H. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques Educativos*, 117-135. Citado por: Mena, I.; Valdés, A. (2008). Clima social escolar. *Documento Valoras UC*. Recuperado el 12 de abril de 2012 de: [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf)
- Beech, J. y Marchesi, A. (2008). *Estar en la escuela, estudio sobre convivencia*. Buenos Aires: OEI. Recuperado el 4 de julio de 2012 de: <http://www.oei.es/valores2/EstarenlaEscuela1.pdf>

- Cañón, S. (2009). Violencia Escolar Relacionada con barras bravas: una mirada a la literatura. *Típica Boletín Electrónica de Salud Escolar* 5 (1), 3-5. Recuperado el 2 de agosto de 2011 de: [http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol5N1/vol5N1\\_ca%C3%B1on\\_violencia\\_escolar\\_barras\\_bravas.pdf](http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol5N1/vol5N1_ca%C3%B1on_violencia_escolar_barras_bravas.pdf)
- Castro, A.; Serafíz, A. (2009). Un corazón descuidado. Sociedad, familia y violencia en la escuela. Buenos Aires: Bonum. Recuperado el 25 de junio de 2012 de: [http://books.google.com.co/books?id=eTdTzGAEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=o#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=eTdTzGAEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=o#v=onepage&q&f=false)
- Cava, M.; Musitu, G.; Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Revista Psicothema*, 18 (3), 367-373. Recuperado el 20 de junio de 2006 de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3224>
- Cere (1993). Evaluar el contexto educativo. *Ministerio de Educación y cultura país vasco*, 30. Recuperado el 20 de junio de 2012 de: [http://www.ararteko.net/RecursosWeb/documentos/1/1\\_244\\_3.pdf](http://www.ararteko.net/RecursosWeb/documentos/1/1_244_3.pdf)
- Cid, P.; Díaz, A.; Pérez, M.; Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo. *Ciencia y Enfermería*, 14 (2).
- Cobo, P.; Tello, R. (2009). Bullying. El asecho cotidiano en las escuelas. Mexico: Limusa S. A.
- Cornejo, R.; Redondo, M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de la enseñanza media. *Última década*, 9 (15), 11-52.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Defensoria del Pueblo (2007). Violencia Escolar: el Maltrato entre iguales y en la educación secundaria obligatoria. Madrid: Publicaciones Defensor del Pueblo. Recuperado el 24 de junio de 2012 de: [http://www.dedelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe\\_violencia\\_escolar\\_ESO.pdf](http://www.dedelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf)
- Estévez, E.; Martínez, B.; Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15 (2).
- Fernández, I. (2004). Prevención de la violencia y resolución de los conflictos. Madrid: Narcea.
- Fredrickson, B.; Joiner (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward. *American Psychological Society*, 13 (2). Citado por: Vecina Jiménez, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 9-17. Recuperado el 12 de abril de 2011 de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1280.pdf>
- Forero, L.; Avendaño, M.; Duarte, Z.; Campo, A. (2006). Consistencia interna y análisis de factores de la escala APGAR para evaluar el funcionamiento familiar en estudiantes de básica secundaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35 (1), 23-29. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: <http://www.redalyc.org/pdf/806/80635103.pdf>

- Gómez, E.; Cogollo, Z. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. *Revista de salud pública*, 12 (1), 61-70. Recuperado el 12 de febrero de 2012 de: <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v12n1/v12n1a06.pdf>
- Góngora, Casullo (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la ciudad de Buenos Aires. *Ridep*, 827 (1), 179-194. Recuperado el 12 de abril de 2011 de: [http://www.aidep.org/o3\\_ridep/R27/R279.pdf](http://www.aidep.org/o3_ridep/R27/R279.pdf)
- Hoyos, O.; Aparicio, J., & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte. Psicología del Caribe*, 1 (28). Recuperado el 2 de junio de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21301601#>
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, IDEA. (2005). *Estudio Nacional de Convivencia Escolar*. Chile: Unesco. Recuperado el 11 de agosto de 2010 de: [http://www.bligoo.com/media/users/1/91943/files/primer%20estudio%20nacional%20de%20violencia%20escolar%20\(informe\\_ejecutivo\\_estudio\).pdf](http://www.bligoo.com/media/users/1/91943/files/primer%20estudio%20nacional%20de%20violencia%20escolar%20(informe_ejecutivo_estudio).pdf)
- Junta de Andalucía (2002). *Evaluación del riesgo psicosocial en familias usuarias del sistema público de servicios sociales de Andalucía*. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: [http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=2853](http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2853)
- Konishi, C.; Shelley, H.; Zumbo, B.; Zhen, L. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1).
- Lagerpetz, K.; Bjorkvist, K. (1982). Indirect aggression in boys and girls. En Rowell, L. *Agresive Behaviour, Current Perspectives*, 131-136.
- Luciano, S.; Savage, R. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22 (1).
- Moreno, H. (2008). *Disciplina, convivencia y violencia escolar. Reflexiones y soluciones*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Musitu, G.; Martínez, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 247-258. Recuperado el 3 de febrero de 2011 de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61840/82614>
- Nacpal, A. & Shell, B. (1992). *Global Well-Being Inventory*. Nueva Delhi: OMS.
- Omar, A.; Paris, L.; Aguiar de Souza, M.; Almeida da Silva, S.; Pino Peña, R. (2009). Validación del inventario de bienestar subjetivo con muestras de jóvenes y adolescentes argentinos, brasileros y mexicanos. *Suma Psicológica*, 16 (2), 69-84. Recuperado el 16 de mayo de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=134213131006#>
- Oliveros, M.; Figueroa, L.; Mayorga, G.; Cano, B.; Quispe, Y.; Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista de pediatría de Perú*, 61, (4), 215-220. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: <http://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131006.pdf>

- Ortega Ruiz, R. (1998). La convivencia escolar qué es y cómo abordarla. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86 (4), 852-875.
- Parra, R.; Gonzalez, A.; Moritz, O.; Blandón, A. B. (1999). La Escuela Violenta. Bogotá: TM Editores.
- Pécaut, D. (2003). Midiendo fuerzas. Balance del primer año del gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Bogotá: Editorial Planeta.
- Pérez-Olmos, I.; Pinzón, A.; González-Reyes, R.; Sánchez-Molano, J. (2005). Influencia de la televisión violenta en niños de una escuela pública de Bogotá, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7 (1), 70-88. Recuperado el 25 de agosto de 2012 de: <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/arto4.pdf>
- Pinheiro, S. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. Ginebra: Publicaciones Naciones Unidas.
- Rigby, K.; Cox, I. K. (1996). The Contributions of bullying and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences* 21 (4), 609-662. Citado por: Paredes, M.; Álvarez, M.; Lega, L.; Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Recuperado el 2 de mayo de 2012 de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/Vol6/Estudioexploratorio.pdf>
- Roman, M.; Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104. 1-18. Recuperado el 2 de junio de 2012 de: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/44073/RVE104Roman-Murillo.pdf>
- Rojas, C.; Zegers, B.; Förster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica de Chile*, 137 (10), 791-800. Recuperado el 12 de junio de 2011 de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-98872009000600009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872009000600009)
- Rodrigo, M.; Máiquez, M.; García, M.; Mendoza, R.; Rubio, A.; Martínez, A.; Martín, J. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Revista Psicothema*, 16 (2), 203-210. Recuperado el 30 de mayo de 2012 de: <http://www.psycothema.com/pdf/1183.pdf>
- Rueda G.; Camacho, P.; Rangel, A.; Campo, A. (2009). Prevalencia y factores asociados con el consumo diario de tabaco en estudiantes adolescentes. *Revista colombiana de psiquiatría*, 38 (4), 669-680. Recuperado el 22 de mayo de 2011 de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034)
- Sánchez, A. (2009). Acoso escolar y convivencia en las aulas. Alcalá: Editorial Alcalá.
- Skrzypiec, G. (2008). *Living and Learning at School*, Conference annual de la Australian Association for Research in Education. Recuperado el 17 de agosto de 2012 de: [www.aare.edu.au/o8pap/skro81125.pdf](http://www.aare.edu.au/o8pap/skro81125.pdf)

Toro G.; Paniagua, S.; Ramón, E.; González, P.; Montoya, G. (2009). Caracterización de adolescentes escolarizados con riesgo de suicidio, Medellín, 2006. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 27 (3), 302-308. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/fnsp/article/viewArticle/1446>

UNICEF (2010). Informe acción humanitaria de UNICEF. Alianza en favor de los niños en situaciones de emergencia. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. Recuperado el 23 de junio de 2012 de: [http://www.unicef.org/devpro/files/UNICEF\\_Humanitarian\\_Action\\_Report\\_2010-Summary\\_Report\\_WEB\\_SP.pdf](http://www.unicef.org/devpro/files/UNICEF_Humanitarian_Action_Report_2010-Summary_Report_WEB_SP.pdf)

Valadez, I. (2008). Violencia Escolar: maltrato entre iguales en escuelas de secundaria en la zona metropolitana de Guadalajara, México. Guadalajara: Impresora Mar-Eva. Recuperado el 3 de agosto de 2011 de: [http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia\\_escolar\\_libro.pdf](http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf)

Vargas, T. (2010). Violencia en la escuela. Santo Domingo: Editorial Caribalico.

Vieco, P., & Duque, H. (2007). Ternura y tolerancia pilares para la convivencia social. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad de La Sabana.