



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**  
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
Área Académica de Ciencias de la Educación  
Maestría en Ciencias de la Educación

CLIMAS DE INTERACCIÓN SOCIAL ENTRE ADOLESCENTES DE NIVEL  
SECUNDARIA: UN ESTUDIO EN CASO EN DOS ESCUELAS DE LA  
COMUNIDAD DE OJO DE AGUA EN EL MUNICIPIO DE TECÁMAC,  
ESTADO DE MÉXICO.

**Tesis**

Que para obtener el grado de  
**MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Presenta

**ADRIANA ESTRADA GIRÓN**

Directora

**DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA**

Pachuca de Soto, Hidalgo-México

Diciembre, 2014.



## Introducción

## Introducción

## Introducción

Introducción .....	7
Capítulo 1. ....	12
Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares.....	12
<b>1.1 Clima Social Escolar</b> .....	12
<b>1.2 Clima Social Familiar: Definición y relevancia del constructo</b> .....	20
<b>1.3 Interacción social y conductas antisociales</b> .....	22
<b>1.4 Factores de riesgo de la violencia escolar: algunas revisiones</b> .....	28
Capítulo 2. ....	37
Construcción del objeto de estudio.....	37
<b>2.1 Planteamiento del problema:</b> .....	37
<b>2.2 Pregunta de investigación</b> .....	37
<b>2.3 Objetivos</b> .....	38
<b>2.4 Supuestos de investigación</b> .....	38
<b>2.5 Justificación</b> .....	39
<b>2.6 Metodología</b> .....	40
Capítulo 3. ....	45
Marco Conceptual .....	45
<b>3.1 Teoría Ecológica</b> .....	45
<b>3.2 Teoría de la Socialización</b> .....	47
<b>3.3 Teoría de la Desviación Social</b> .....	51
Capítulo 4. ....	56
Análisis de resultados.....	56
<b>4.1 Interacción entre docentes y alumnos</b> .....	57
<b>4.2 Interacción entre alumnos</b> .....	64
<b>4.3 Interacción entre docentes</b> .....	70
<b>4.4 Interacción entre directivos-administrativos y docentes</b> .....	71

<b>4.5 Interacción entre padres de familia y escuela .....</b>	<b>76</b>
Conclusiones.....	81
<b>Referencias .....</b>	<b>83</b>
ANEXO 1 .....	94

---

## Introducción

Los cambios que se han venido desarrollando en las décadas recientes, revelan que la escuela se ha transformado en algunas cuestiones pero que en otras se ha quedado al margen. Mientras las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen una amplia gama de posibilidades para las relaciones y el acceso a nuevo conocimiento, la escuela, en algunos casos, sigue manteniendo el énfasis en la disciplina y las formas tradicionales de relación. Pero dadas estas condiciones, es necesario volver la mirada a ella y revisar qué está sucediendo en su interior, para poder comprender el cómo y por qué respecto a la formación que se está ofreciendo a nuestros niños y jóvenes en la actualidad. De qué manera está presente o no la sociedad de la información, en las interacciones escolares y qué aspectos se ponen en juego y predominan en la generación o conformación de los climas escolares, pues en nuestro contexto actual disponemos de una abundante y diversa cantidad de datos, y los nuevos instrumentos de información y comunicación, los encontramos por doquier, formando parte del contexto público contemporáneo y también de nuestra vida privada, las barreras geográficas se difuminan y la comunicación aun a grandes distancias se ha vuelto prácticamente instantánea, la enorme y creciente cantidad de información a la que podemos tener acceso no sólo es oportunidad de desarrollo social y personal, también, se ha convertido en desafío cotidiano y en motivo de agobio para quienes pueden encontrar millares de noticias, símbolos, declaraciones, imágenes e incitaciones de casi cualquier índole a través de los medios y especialmente en internet. Esta riqueza de datos podría no ser una fuente de enriquecimiento cultural, sino a veces de aturdimiento personal y colectivo (Trejo, 2001) e influye en la interacción que establecemos con los demás.

Este trabajo de investigación se ha diseñado con el propósito de estudiar y comprender la relación que se da entre tres aspectos importantes, presentes

directa o indirectamente en el contexto escolar: *interacciones sociales*, *clima escolar* y *clima familiar*, se hace énfasis en el análisis de interacciones sociales que involucran algún tipo de violencia, con lo cual se pretende participar en un campo de discusión que ha venido generando gran interés entre investigadores, agentes escolares, medios de comunicación e instancias encargadas de diseñar e implementar políticas educativas; con lo que se pretende, aportar elementos que permitan una mejor comprensión de las prácticas relacionales, identificadas como parte de los procesos psicosociales y culturales que se dan en el contexto escolar.

Al hablar de violencia escolar, estamos haciendo referencia a un concepto en el que la literatura muestra diferentes significados; significados que los actores escolares atribuyen y que en palabras de Kornblit, Adasko y Di Leo (2008: 59):

*...marcan un abanico que va desde los actos directos de agresión física y/o verbal –que son los primeros que generan la alarma institucional- hasta diversas formas cotidianas de agresión atribuidas a las relaciones interpersonales: discriminación, falta de respeto, abuso o crisis de autoridad, falta de contención, entre otras.*

Por un lado, se explora la relación que existe entre el clima escolar que predomina en centros educativos de nivel secundaria y su influencia en las interacciones sociales que se dan entre los jóvenes de este ámbito educativo, por otra parte, se indaga acerca del tipo de interacciones sociales que se producen en la comunidad educativa, para tratar de explicar cuáles son las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones, aspectos que en conjunto han sido denominados por Arón y Milicic, (2009) como “**clima social escolar**”.

Para abordar lo expuesto se considera entonces que la relación entre clima escolar e interacción social es dinámica y bidireccional, es decir, las interacciones sociales entre los actores educativos constituyen una parte esencial del contexto en el cual ocurre la convivencia y por lo tanto, permea las percepciones que los agentes tienen con respecto a este ámbito, y a su vez, la percepción que se tiene

del contexto que condiciona las experiencias de interacción en las que los agentes participan.

Otro aspecto que se aborda en este estudio es el **clima social familiar**, el cual, se ha demostrado que guarda una relación de especial relevancia en el proceso de socialización de los niños y jóvenes. El sistema familiar proporciona un espacio psicosocial en el que los individuos adquieren los elementos distintivos de la sociedad en la cual se desarrollan y las normas sociales que le permitirán integrarse a su entorno (Isaza, 2012).

Son muchas las investigaciones que acentúan la importancia del rol parental y la familia en el proceso de socialización de los niños, este marco constituye el primer escenario dentro del cual el individuo toma conciencia de la estructura social en la que está inmerso, y aprende a diferenciar lo correcto de lo incorrecto en su comportamiento. Se ha demostrado reiteradamente que existe una fuerte asociación entre el tipo de relaciones que se establecen entre padres e hijos y el desarrollo de estos últimos (ver por ejemplo, Cortés y Cantón, 2000). Dentro de una familia los factores contextuales de apoyo promueven la competencia y adaptación de los niños y jóvenes en distintos ambientes, mientras que los factores adversos coinciden con un aumento de la probabilidad de que se presenten disfunciones conductuales (Isaza, 2012).

Se ha encontrado que el clima social familiar negativo tiene una influencia importante en la aparición de comportamientos que alteran el modelo establecido por un grupo, por ejemplo, conductas que son consideradas violentas (Kornblit, Adaszko, Mendes, Di Leo y Camarotti , 2008).

Por lo anterior, se considera que el clima familiar, como base en la conformación social, tiene una influencia sobre el tipo de interacciones sociales que se establecen entre los diversos actores educativos en el contexto escolar y, al mismo tiempo influye en la relación que estas interacciones guardan con el clima social en la escuela.

Como parte del marco conceptual explicativo de la relación entre los climas sociales y las interacciones sociales, se tomará el concepto de socialización

propuesto por Berger y Luckman (2001), la teoría bio-ecológica de Bronfenbrenner y Ceci (1994), y la teoría de la desviación social (Durkheim, 2000; Merton, 2002).

Desde la teoría Bio-ecológica planteada por Bronfenbrenner y Ceci (1994), se analizará cómo interfieren los distintos niveles de un contexto, particularmente escuela y familia en el tipo de interacciones que presentan los jóvenes con los diversos agentes escolares (docentes, compañeros, directivos, etc.), dentro de estas interacciones se explicará qué podemos considerar como una desviación social, concepto que se relaciona con la teoría, del mismo nombre, propuesta por Durkheim (2000) y Merton, (2002) y que hace referencia a conductas que violan normas y expectativas de cualquier sistema social o modo de dominación, y ante las cuales éste reacciona con un dispositivo de control. La noción de desviación social toma importancia para este trabajo, si consideramos el hecho de que aunque en determinada medida es cierto que la violencia crece entre nosotros, no lo es menos el hecho de que también se ha incrementado la intolerancia que tenemos ante prácticas, a veces muy antiguas, que hasta hace poco tiempo se tenían por “normales” y que, actualmente, caracterizamos como violentas.

Por último, dentro de tal definición de postura conceptual para el análisis interpretativo que nos ocupa, no podemos dejar de lado el concepto de **socialización**, pues mediante este proceso es como aprendemos a relacionarnos con otros seres humanos en los contextos sociales y culturales que les caracteriza. Dicho de otra forma, la socialización es el proceso por el cual el niño o en este caso el adolescente, aprende a diferenciar lo aceptable de lo inaceptable en su comportamiento, a través de todo lo que conforma su entorno socio cultural, por lo que mediante la instrumentación de este concepto podemos englobar o más bien articular el concepto de desviación social y, al mismo tiempo, ampliar la visión del papel de los contextos en la formación de cierta clase de patrones de interacción social.

Por lo anterior, este documento se divide en cinco capítulos, el primero de ellos se ocupa de esbozar un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares, definiendo los conceptos de clima

## Introducción

escolar, clima familiar, interacción y conductas antisociales y una revisión sobre aspectos relacionados con la violencia escolar.

En el capítulo dos se presenta la construcción del objeto de estudio, lo que incluye el procedimiento metodológico empleado a lo largo de la investigación, cabe señalar que el estudio realizado fue de tipo descriptivo con metodología mixta.

En el capítulo tres se desarrolla el marco conceptual considerando tres teorías desde las cuales se analizarán los resultados: la teoría ecológica de Bronfenbrenner y Ceci (1994), la teoría de la socialización (Berger y Luckmann, 1991) y la teoría de la desviación social (Merton, 1949).

El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos en la investigación, los cuales se analizan en tres rubros: características de las interacciones sociales, percepción del clima escolar por los diversos agentes, percepción del clima familiar desde la mirada de los diferentes actores.

A manera de conclusión se llevó a cabo una reflexión sobre la relevancia de observar un fenómeno tan complejo como la interacción social desde diversas perspectivas teóricas y considerando el punto de vista de diferentes actores, todo ello para lograr una visión holística que nos permita comprender mejor las formas de convivencia que se dan en los centros escolares.

## Capítulo 1.

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

#### 1.1 Clima Social Escolar

Actualmente sería casi imposible negar que las relaciones humanas juegan un papel importante en el desarrollo integral de los jóvenes, si bien es cierto que una de las funciones principales de la escuela es la construcción del conocimiento, no podemos negar el hecho de que el ambiente escolar tiene una relación importante con el logro de este objetivo (Onetto, 2003).

Las relaciones que los miembros de una comunidad escolar establecen entre sí, pueden resultar favorables o desfavorables para los procesos de enseñanza y aprendizaje, *“si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, ético y emocional se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender”* (Onetto, 2003:100).

El concepto de clima escolar o clima social-escolar tiene sus antecedentes en el estudio de las organizaciones en el ámbito laboral. Este tipo de investigaciones proceden de teorías psicosociales, interesadas en comprender el comportamiento de las personas dentro de un contexto organizacional, atendiendo a sus motivaciones y necesidades, asociadas a situaciones específicas y a variables de tipo estructural (Schneider, 1975; Nielsen y Kirk, 1974), de estas investigaciones surge el concepto “clima organizacional”, que genera gran interés pues permite dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora (Rodríguez, 2004; Mena y Valdés 2008).

Vega, Arévalo, Sandoval, Aguilar y Giraldo (2006) plantean que en las últimas décadas han surgido una serie de definiciones del constructo clima organizacional. Todas ellas presentan discrepancias y dificultan la precisión del

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

significado de este término, sin embargo, en su análisis, reconocen cómo se destacan, por un lado las estructuras y, por otro los procesos de la organización, exponiendo en distintos grados su carácter ya sea, objetivo, o bien, subjetivo.

Por otro lado, Vega et al. (2006) clasifican las definiciones revisadas en tres grupos, que son explicados de manera breve a continuación:

- 1) Aquellas que destacan las estructuras, como elementos existentes que son instituidos por la organización y que se preservan en el tiempo, entre ellos la cultura organizacional, las normas y los estilos de administración.
- 2) Aquellas que combinan la parte estructural con la subjetiva, y por consiguiente se centran en cómo estas cualidades estructurales de la organización tienen una influencia en las percepciones de sus miembros, mismas que se exteriorizan en su comportamiento.
- 3) Aquellas que enfatizan los procesos y la subjetividad, éstas explican el clima organizacional como un proceso en constante construcción, el cual es resultado de las características de la organización percibida por sus miembros y al mismo tiempo de su interacción.

Una definición de clima organizacional que se relaciona con el último grupo fue propuesta por Rodríguez (2004), quien plantea que el clima organizacional corresponde a:

*[...] las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo (p.147).*

Estas percepciones impactan de manera importante sobre la conducta de los miembros de la organización, y se reflejan en la disposición a participar de manera activa y eficiente en la ejecución de las tareas, pero además, influyen también en

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

el grado de compromiso e identificación que las personas generan con la institución (Rodríguez, 2004).

Hasta el día de hoy se ha generado gran cantidad de investigación, desde muchos enfoques, que enfatiza que el ambiente y su interacción con las características personales del individuo, son condicionantes de su conducta.

En lo que respecta al ámbito escolar son múltiples los estudios que se centran en las características de los centros escolares, tanto a nivel de organización, como del aula y su relación con los resultados de la institución, en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal de sus integrantes, y eficacia de la gestión, entre otros. Lo anterior en aras de comprender mejor las influencias del entorno social cercano en el comportamiento de las personas (Cornejo y Redondo, 2001).

Es así que el término clima escolar, ha sido utilizado en la literatura especializada desde diversos enfoques: representa un dominio constituido por múltiples dimensiones que afectan no sólo a los estudiantes, sino también a los docentes, las autoridades escolares, personal administrativo y a los padres de familia. Vincula, además de las estructuras organizacionales, las prácticas, recursos, valores, y relaciones interpersonales que afectan la forma en la que una escuela determinada funciona en términos generales y reacciona ante situaciones particulares.

En la literatura referente a este tópico, existen varias definiciones, una de las cuales lo conceptualiza como:

*El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (CERE, 1993:30).*

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

Una definición que enfatiza aspectos relacionados con las interacciones sociales, es la de Molina (2011), quien define:

*El clima escolar es la atmósfera que se va generando en los espacios de la escuela, la cual está compuesta por las interacciones que se presentan en la vida cotidiana en ella, con sus intencionalidades, valores, actitudes, conductas y sus bases cognitivas (p.109).*

Dentro de una perspectiva ecológica, este concepto se ha descrito como la correspondencia que se establece entre el entorno físico, el material del centro y las características de las personas o grupos; dentro de esta aproximación se ha considerado el sistema social, es decir, las interacciones y relaciones sociales que se dan en los espacios educativos (Molina y Pérez, 2006).

Cabe señalar que son las personas quienes otorgan un significado especial al contexto en el que se dan las interacciones, es decir, a las características psicosociales propias del centro y, a su vez, al tipo de interacciones que en él se establecen (Gairín, 1999; Cornejo y Redondo 2001). Entonces, podemos decir que lo que define el clima social-escolar son las percepciones que tienen distintos agentes educativos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar, y el marco en el cual estas interacciones se dan (Arón y Milicic, 2009; Cornejo y Redondo, 2001).

Por otro lado, Casassus (2000) señala que un aspecto particular de las organizaciones educativas que hace más complejo el estudio del clima en este contexto, es que el propósito institucional de toda escuela es la formación de personas, es decir, de estudiantes, y ellos son parte activa de la vida de la organización, lo cual significa que juegan un doble papel: destinatarios de la finalidad que persigue la institución y agentes dinámicos en la obtención de la misma. Al respecto, Mena y Valdés (2008) explican que el clima escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en la escuela, y el contexto en el cual lo hacen, sino también por las dinámicas que se generan con los estudiantes, sus familias y entornos, así como de las percepciones mismas de los

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

estudiantes, relacionadas al nivel del aula y de la escuela; percepciones que están dadas desde la doble postura de actores y destinatarios.

Algunos autores mencionan que es necesario hacer una distinción respecto a la forma en la que el clima escolar puede ser estudiado; primero podría ser abordado desde una visión centrada en la institución escolar (clima organizativo o del centro), o bien centrada en los procesos que ocurren en un “microespacio” dentro de la escuela, por ejemplo, el salón de clases (clima en el aula), o bien, desde ambas (Cornejo y Redondo, 2001; Mena y Valdés, 2008). Los microclimas pueden presentarse desde grupos pequeños de amigos de un grado escolar, hasta el grupo completo del mismo nivel, o algún grupo extra-programático, por ejemplo, un equipo deportivo, artístico, un grupo de trabajo social o comunitario. De igual manera, pueden generarse microclimas que involucren a la comunidad docente en diferentes espacios y, que de la misma forma que con los estudiantes, pueden agrupar desde un número reducido de personas hasta la totalidad de la comunidad docente (Mena y Valdés, 2008).

Es importante mencionar que existe la posibilidad de tener microclimas, que pueden ser percibidos como más positivos que el clima escolar general, los cuales pueden actuar como espacios protectores frente a la influencia de otros más negativos, sin embargo, también puede llegar a ser posible que existan microclimas que se tornen en una fuente de conflicto y transmitan valores negativos, por ejemplo, las pandillas que se reúnen para cometer actos violentos o consumir drogas (Milicic y Arón, 2000).

Dentro del clima del aula, algunos autores distinguen entre clima académico y clima social de la clase. El primero de ellos, hace referencia al grado en que el entorno donde se da el aprendizaje estimula el esfuerzo y acentúa la cooperación (Roeser y Eccles, 1998; Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya 2006). El segundo, se define como la calidad de las interacciones entre los alumnos y docentes, y entre los estudiantes, es decir, el grupo de pares (Emmons, Comer y Haynes, 1996; Trianes *et al.* 2006), o bien como la percepción de bienestar

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

personal, de aceptación y valoración positiva de parte de los demás que tienen tanto alumnos como profesores (Trianes, 2000; Trianes et al. 2006).

Un aspecto a considerar cuando hablamos de clima escolar tiene que ver con el hecho de que si bien es cierto que los efectos del clima social se hacen sentir en todos los integrantes de la comunidad escolar y, consecuentemente, será entonces posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, directivos, personal administrativo y de intendencia. Puede haber la posibilidad de tener tanto elementos compartidos por todas las personas que pertenecen a un mismo curso o escuela; como variabilidad de opiniones y percepciones, pues éstas se construyen a partir de las experiencias interpersonales que se hayan tenido en ese espacio educativo. Por lo que las percepciones con respecto a ciertas características psicosociales del centro o del aula podrían diferir entre los diferentes agentes (Cornejo y Redondo, 2001).

#### **Características del clima social escolar y su relación con otras variables escolares.**

En términos generales, la literatura ha diferenciado entre clima escolar positivo y negativo. Los factores asociados a clima social positivo son: comunicación respetuosa entre compañeros y, entre alumnos y docentes, capacidad para escucharse mutuamente y valorarse unos a otros, además de un ambiente físico apropiado. Es aquel en el cual existe cierta sensibilidad a las situaciones difíciles que pudieran estar afectando a los demás integrantes de la comunidad educativa y brinda soporte emocional a través de las relaciones que en ella se establecen (Milicic y Arón, 2000).

Se ha reportado que las percepciones de un clima escolar positivo se asocian con la disminución de dificultades emocionales en adolescentes, por ejemplo, depresión, ansiedad, malestares físicos y retraimiento social. Al mismo tiempo, relacionados con problemas de comportamiento, tales como, agresividad y

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

conductas delictivas (Kuperminc, Leadbeater, Emmons y Blatt 1997; Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001).

En la búsqueda de factores asociados a los niveles de aprendizaje, diversas investigaciones han revelado el papel que ocupa el clima social escolar, por ejemplo, en el año 2008, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en un estudio comparativo realizado entre países de América Latina y el Caribe, reportó que el clima escolar es la variable que más contribuye a la explicación del logro académico de los estudiantes, y puntualizan que este hallazgo muestra la importancia que revisten las relaciones humanas positivas y armoniosas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Por su parte, Westling (2002) señala la importancia del clima de aula sobre el aprendizaje de los estudiantes, y muestra que un entorno académico donde los alumnos se sienten cómodos mejora los resultados de aprendizaje. Sin embargo, se debe considerar que un buen clima escolar es un factor importante, pero no suficiente para mantener buenos resultados (Raczynski y Muñoz, 2005)

Algunas intervenciones enfocadas a mejorar el clima social escolar han encontrado beneficios, no sólo en el rendimiento académico sino en el desarrollo de la personalidad, aumento de la motivación para el aprendizaje y mejora de la autoestima (Satow, 1999); así como, en la adaptación escolar y social (Romasz, Cantor y Elias, 2004). Asimismo, la mejora del clima social ha sido relacionada con una disminución del riesgo de presentar conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la cotidianeidad de la escuela. Algunas intervenciones, dirigidas a la prevención de comportamientos violentos y desadaptativos en las relaciones interpersonales en escuelas de zonas desfavorecidas, presentan como objetivo la mejora del clima del centro y aula (Flannery, et al., 2003; Trianaes, 1996).

Otros estudios que se han enfocado al estudio del clima y la retención escolar, reportan que un clima escolar positivo, en el que la escuela se percibe

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

como un lugar donde se acoge a las personas y se brindan oportunidades para el crecimiento, genera motivación por asistir a la escuela y aprender, favoreciendo lo que se ha denominado como “apego escolar” de los estudiantes, aspecto que se asocia con el establecimiento de vínculos de cercanía e identificación con las escuelas (Alcalay, Milicic, Torreti, 2005), lo cual favorece que los alumnos se mantengan en la escuela y asistan regularmente a clases (Arón y Milicic, 2009).

En relación con los docentes, Raczynski y Muñoz (2005) reportan que la percepción de un clima escolar negativo, los desmotiva para la realización de sus actividades, desvía su atención de los propósitos de la institución, disminuye el compromiso con la escuela y las ganas de trabajar; genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela.

De acuerdo con Arón y Milicic (2000), la opinión de los profesores refiere a que una escuela con un clima negativo es un lugar donde los docentes se aburren, se sienten sobre-exigidos, no tienen autonomía, hay muchas tensiones, no existe espacio para la convivencia, las condiciones de infraestructura son deficientes y se perciben como poco dignas, hay falta de comunicación pues no pueden expresar los malestares, los conflictos se resuelven de forma autoritaria o no se resuelven, hay violencia en las relaciones, se siente que otros son maltratados y que no se pueden defender, creen que son poco valorados y también poco reconocidos, hay un liderazgo vertical o poco participativo, se sienten atemorizados o inseguros.

Hasta este momento, las investigaciones realizadas revelan que los actores de una comunidad educativa necesitan sentir que son agentes involucrados en ella. El clima social escolar es, como se ha venido argumentando, una construcción basada en las relaciones e interacciones sociales que se dan entre los protagonistas de una institución, por la forma en la que cada uno de ellos percibe el ambiente, a los demás y se percibe a sí mismo, por sus valores y creencias, es decir, por la cultura existente al interior de la escuela.

#### **1.2 Clima Social Familiar: Definición y relevancia del constructo**

La familia, como instancia de socialización, es un contexto que reviste una importancia incuestionable en el desarrollo del adolescente (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), dentro de éste, un factor relevante para el desempeño académico y personal de los alumnos, así como para su bienestar en términos generales, es el clima familiar.

El clima familiar lo constituye el ambiente percibido e interpretado por los integrantes de la familia, y se ha mostrado en diversos estudios que ejerce una influencia significativa, tanto en la conducta, como el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de sus integrantes (Zimmer-Gembeck y Locke, 2007). Se puede decir que existe un acuerdo general, al afirmar ambiente cálido y sin discordias, en el que los padres se desempeñen de una manera conveniente y estimuladora, es un elemento que favorece significativamente el desarrollo de los niños y jóvenes. El clima familiar influye de manera importante en el desarrollo psicosocial de los jóvenes (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Martínez, 1996).

De igual manera que con el clima escolar, las investigaciones distinguen entre climas familiares positivos y negativos. Los primeros hacen referencia a un ambiente basado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, la confianza e intimidad, el apoyo y la comunicación familiar abierta y empática; se ha confirmado que estas dimensiones favorecen el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004). Por otro lado, un clima familiar negativo, desprovisto de los elementos mencionados, se ha asociado en diversos estudios, con el desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes (ver como ejemplo: Bradshaw, Glaser, Calhoun y Bates, 2006; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004).

Los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, así como la falta de afecto y apoyo, dificultan el desarrollo de determinadas habilidades sociales en los jóvenes, que resultan esenciales para la interacción social, tales

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

como: la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales (Demaray y Malecki, 2002; Lambert y Cashwell, 2003) o la capacidad para mostrar empatía (Henry, Sager y Plunkett, 1996; Moreno, et al. 2009).

Se ha reportado también, que la existencia de conflictos leves y hasta moderados dentro de la familia, promueve, en cierta medida, la conformación de la autonomía; sin embargo, los conflictos severos pueden convertirse en situaciones que afectan el bienestar tanto de los padres como de los hijos (Steinberg, 1990). Los conflictos son parte normal de la convivencia familiar (Galambos y Almeida, 1992), sin embargo, existe una gran sensibilidad de parte de los estudiantes hacia los intercambios sociales y eventos en su familia, por lo que altos niveles de conflicto en la misma están asociados negativamente con el rendimiento académico, con la auto-eficacia en lo que respecta a la escuela y con las calificaciones escolares (Bradley y Corwyn, 2000).

Además de la interacción entre los padres y entre padres e hijos, la calidad de la relación con los hermanos también juega un papel importante en la adaptación al entorno escolar, una relación conflictiva, es decir, antagónica, muy competitiva o poco afectuosa, se traduce en problemas de ajuste a la escuela y, por lo tanto, en un mal desempeño dentro de la misma (Modry-Mandell, Gamble, y Taylor, 2007).

Finalmente, Moreno *et al.* (2009) muestran que el clima familiar se relaciona con el clima social del aula, por ejemplo, se sugiere que la calidad del clima familiar mostró una relación directa con el desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y la escuela como figura e institución de autoridad formal, así como con los comportamientos violentos del adolescente dentro de la escuela, y al mismo tiempo, contribuyeron a establecer la percepción del adolescente del clima escolar.

### 1.3 Interacción social y conductas antisociales

Un tema de actualidad en el mundo, es la violencia, la cual podemos conceptualizar como una serie de conductas antisociales que pareciera que van en incremento dentro de nuestra sociedad, esto se refleja en el hecho de que líderes de opinión, analistas sociales y personas de la esfera política manifiestan su preocupación por tal situación, lo que ha contribuido a fomentar en el imaginario colectivo la impresión de que la violencia crece de una forma exponencial e incontrolada en todos los aspectos de la vida social (Muñoz, 2008).

A lo largo de las últimas décadas, América Latina se ha constituido como ejemplo de los fenómenos de inequidad y de exclusión social que existen en el mundo. Los jóvenes latinoamericanos, y de manera destacada los de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años, constituyen la franja de población que está más expuesta a la violencia, ya sea como víctimas, o bien, como agentes de ella (Abramovay, 2005).

En términos de muertes causadas por los llamados “factores externos” (homicidios, accidentes de tránsito y suicidios), los índices obtenidos en diversas investigaciones cuantitativas, correspondientes al rango de edad mencionado, ubican a la región entre las más elevadas del mundo (Abramovay, 2005).

La violencia en la escuela constituye un tema actual, es considerado como un fenómeno que se muestra cada vez con mayor frecuencia y que al parecer presenta un carácter universal, son muchos los estudios, en diversas partes del mundo, que han reportado a la violencia como uno de los fenómenos institucionales señalados por sus agentes como un problema central y en incremento (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008; Muñoz, 2008).

Las escuelas mexicanas no están al margen de esta problemática, la idea de que la escuela es un sitio que debe ofrecer protección, y de que también es un

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

lugar que tiene que ser resguardado por la sociedad, en ocasiones ya no corresponde a la realidad de algunos de los centros escolares. Las escuelas pueden verse transformadas en lugares inseguros, en los que ocurren robos, homicidios, abusos sexuales, amenazas y daños a bienes materiales, situaciones que se producen tanto dentro de las escuelas como en sus proximidades (INEE, 2007). No obstante lo anterior, para una parte de la población la escuela todavía es vista como una de las pocas vías concretas y de las que disponemos para fomentar el cambio y la movilidad social.

Actualmente, la mayoría de las investigaciones coinciden en que la violencia escolar es un fenómeno complejo, en el que interactúan múltiples factores: individuales, familiares, sociales y escolares, por lo que se debe adoptar una visión ecológica y holística del problema (Varela, Ávila y Martínez, 2013).

La violencia al interior de las escuelas es un fenómeno que se presenta de maneras diversas, existen distintos tipos de violencia y numerosas características para clasificarlos. Di Leo (2008) menciona que los significados atribuidos a la violencia dentro de la escuela por sus distintos agentes marcan una amplia gama de comportamientos que van desde los actos directos de agresión física, verbal o ambas, hasta diversas formas cotidianas de agresión que son atribuidas a las relaciones interpersonales, por ejemplo, discriminación, faltas de respeto, abuso de autoridad, falta de contención, entre otras. No obstante, este investigador señala que cuando nos encontramos ante un problema social de definición, tenemos que preguntarnos quién la está proponiendo, en qué contexto y con qué propósito e implicaciones personales y sociales, lo que involucra ejercer una constante vigilancia epistemológica para no asumir una conceptualización proveniente del sentido común.

Igualmente, una de las cuestiones que se tienen que lograr respecto a la problemática de violencia escolar, tiene que ver con aumentar la precisión teórica, buscar delimitaciones categoriales y términos con referentes precisos, para alcanzar rigor conceptual y metodológico, tanto en la comunicación como en los

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

análisis, lo anterior podrá mejorar las posibilidades de lograr interpretaciones más acertadas del fenómeno e intervenciones con mejores criterios orientadores (Pasillas, 2010).

La definición de violencia escolar no es sencilla, entre otras cosas, por las diferencias culturales que existen en torno a lo que merece ser llamada una acción violenta y las distintas interpretaciones o matices que adquieren estos actos durante el proceso de interacción social (Muñoz, 2008). Debemos tener en cuenta que en algunas investigaciones, el tema ha sido analizado más como una dimensión de la interacción entre los actores escolares, especialmente alumnos, en el contexto cotidiano escolar y que esta visión relaciona al concepto de violencia con el de acoso escolar (*bullying*, en inglés). Es importante tener en cuenta la distinción, porque el término violencia engloba al acoso, que es un comportamiento agresivo que cumple, según la definición del concepto acuñado originalmente por Olweus (1993), con tres criterios: 1) es un comportamiento intencional para producir daño, 2) ocurre de manera repetida en el tiempo y, 3) existe desbalance de poderes (dominio-sumisión) entre las personas involucradas. No obstante la diferencia, la investigación sobre acoso escolar ha generado mucho del conocimiento disponible sobre diversos aspectos de la violencia escolar.

En este sentido, en la revisión sobre el panorama de lo que representa conceptualmente este término, en el campo de la investigación, encontramos que Contador (2001), en un estudio efectuado en Chile define violencia como:

*Aquellas situaciones percibidas por los estudiantes dentro del colegio, que reflejan violencia, tales como, agresión física, verbal y sexual, amenazas de agresión y posesión de armas (p.69).*

Por otro lado, se identifica, en un trabajo de investigación realizado por Gómez (2005) en México, que la violencia se define de la siguiente manera:

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

*Entendemos por violencia en la institución escolar: a) un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula; y b) entre los alumnos forma parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente” P. 699. “El común denominador, en ambos casos, es que forman parte de un proceso mediante el cual un individuo o un grupo viola la integridad física, social y/o psicológica de otra persona o grupo (p.670).*

Connotación que se complementa con otra investigación realizada también en México, con chicas de secundaria, donde se hace referencia a la dimensión simbólica:

*La violencia se observa en sus formas simbólicas como los insultos –entre ellas llamarse “zorra”–, las miradas de barrida y el chismorreo (Mejía-Hernández y Weiss: 547).*

Este estudio señala que la mayor parte de la bibliografía explica que las adolescentes mujeres prefieren las agresiones relacionales y que pocas veces recurren a la violencia física, sin embargo, en las escuelas observadas en esta investigación, también se aprecian numerosas peleas con violencia física entre chicas.

Algunos estudios como el de Kornblit y Adazsko (2008, pp.43-44), realizado en Argentina, distinguen entre “*violencia en sentido estricto, que remite al uso de la fuerza para ejercer el poder o la dominación (por ejemplo, lesiones, robo, extorsiones); la trasgresión, que engloba los comportamientos que va en contra de las reglas internas de la institución escolar (por ejemplo, ausentismo, no realización de las tareas por parte de los alumnos); las incivildades que se refieren las infracciones de las reglas de convivencia (por ejemplo, groserías, palabras ofensivas, etc. que constituyen ataques cotidianos al derecho a ser respetado).*

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

De la misma manera, en un estudio comparado entre Chile y España, con base en la definición de Serrano e Iborra (2005), se delimita el fenómeno y lo concretan, definiendo a la violencia como:

*Aquella conducta intencionada, mediante la cual se causa daño, ya sea por acción u omisión. De este modo la violencia escolar corresponde a la aparición de este tipo de conductas dentro del centro educativo o en cualquier actividad organizada por este, pudiendo ser ejercida por cualquier miembro de la comunidad educativa (Gerra, Álvarez-García, Dobarro, Núñez, Castro y Vargas, 2011, p. 76).*

Como se puede analizar, el término violencia resulta un tanto ambiguo quizá atribuible a algunas razones que se explican, de manera muy breve, en un estudio efectuado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE; 2007), en donde se alude que la definición conceptual de varios términos utilizados para referirse a la violencia son imprecisos, por:

- 1) La **imprecisión del lenguaje**, porque dentro de la misma categoría puede incluirse desde un insulto que puede ser una falta leve de indisciplina, hasta los actos de vandalismo o agresión física con armas.
- 2) El **significado cultural** que los diferentes grupos sociales otorgan a episodios similares o iguales; es decir, en algunos contextos ciertas conductas pueden ser juzgadas como intimidatorias y se podría considerar que atentan contra los derechos personales, mientras que en otros no son percibidas así.
- 3) El reconocimiento, cada vez más directo de la **presencia de realidades complejas y diversas** en la escuela, como el consumo de drogas, el pandillerismo, el acoso sexual, entre muchas otras, lo que obliga ampliar el concepto.

No obstante las acotaciones anteriores, un común denominador en el concepto violencia es que se le otorga una connotación negativa. A pesar de la complejidad del término y la dificultad conceptual que lo rodea, existe un punto de acuerdo básico, que reside en que todo y cualquier acto de agresión, sea física,

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

moral o institucional, dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como un evento violento (Abramovay y Rua, 2002; Abramovay, 2005).

Una tipología que plantea denominar los diversos comportamientos, asociados a las diferentes definiciones de violencia escolar, como conductas antisociales, es la de Moreno (1998), quien propone seis categorías:

- a) Disrupción en las aulas.
- b) Problemas de disciplina relacionados con conflictos entre profesores y alumnos.
- c) Vandalismo y daños materiales.
- d) Violencia física caracterizada por agresiones y extorsiones.
- e) Maltrato entre compañeros, denominado *bullying*, que incluye insultos verbales, rechazo social, intimidación psicológica, entre otros.
- f) Acoso sexual.

Para el presente estudio, se proponen dos tipos más que se incluirán como referentes de análisis en la presentación de los resultados correspondientes, esto por considerar que también revisten relevancia para el objetivo que se persigue:

- g) Consumo de sustancias tóxicas
- h) Problemas de disciplina relacionados con conflictos entre alumnos y personal administrativo y/o directivo.

Una conclusión que podemos derivar, hasta este momento, es que para explicar la conceptualización de la violencia, existen múltiples acercamientos, cada uno de los cuales hace énfasis en ciertos elementos característicos del fenómeno. El análisis y reflexión sobre la violencia han sido tema de estudio en el que se han involucrado diversas disciplinas, interesadas en describir la naturaleza de esta clase de comportamiento.

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

Por lo que se considera que al tomar la violencia como objeto de investigación, se debe asumir el compromiso de darse a la tarea, por un lado de establecer las discusiones en cuanto a lo que implica referirse a la violencia de manera conceptual y por ende, asumir una postura al respecto, y por otro, documentar los eventos a la luz de los referentes teóricos que se han ido construyendo en diferentes contextos y desde varias aproximaciones disciplinares, teniendo en consideración las dificultades propias de indagar en un tema relativamente nuevo, pero que además de complejo puede resultar “sensible” en su tratamiento. Por estas razones resulta importante hacer una breve revisión de las teorías relacionadas a la violencia, aspecto que será desarrollado a continuación.

#### **1.4 Factores de riesgo de la violencia escolar: algunas revisiones**

En el presente apartado se hace una revisión documental de informes de investigación publicados en México y algunos de ellos realizados en países de América Latina, tales como: Argentina, Chile, Costa Rica y Nicaragua. Con esta revisión se pretende tener una aproximación respecto a los factores de riesgo asociados a comportamientos caracterizados como violentos. Reflexionar desde distintas perspectivas resulta necesario, debido a que ello permitirá enriquecer y profundizar en el conocimiento sobre los contextos, las atmósferas educativas y las dimensiones en las que se enmarca o genera este fenómeno.

Se considera importante hacer una comparación de los países incluidos en esta región, por dos razones: la primera tiene que ver con las semejanzas que comparten estos países en su proceso de conformación histórica, además de que son considerados en vías de desarrollo, debido a que presentan desigualdades sociales, entre las que destacan la equidad en el acceso y las oportunidades educativas, rasgos que podrían matizar la problemática de violencia en sus escuelas. La segunda razón, se relaciona con la cantidad de investigaciones que

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

sobre violencia escolar se han producido en la última década en Latinoamérica. Esto es, a pesar de que éstas se han incrementado en los últimos años, la evidencia empírica todavía es limitada y los tomadores de decisiones aún no cuentan con información suficiente que les indique o con la que pudieran determinar, cuáles serían las mejores estrategias para afrontar esta problemática, pues nos encontramos ante un campo de estudio relativamente nuevo.

Con base en lo anterior, en esta sección pretendemos responder a la siguiente pregunta: ¿Son diferentes los factores de riesgo relacionados con la violencia escolar en México respecto a aquellos reportados por otros países de América Latina?, esto se considera relevante para comprender mejor cómo se ha venido abordando esta problemática; con qué referentes analíticos se cuenta para explicarla y encontrar algunas claves que permitan reflexionar acerca del estado aún rudimentario de rigor teórico, conceptual y metodológico que algunos autores reconocen en este campo de la investigación educativa.

La literatura temática ha reportado numerosos factores de riesgo que podrían predecir los comportamientos violentos. Hasta ahora existe cierto consenso respecto a que estos factores pueden ser de naturaleza externa o interna a la escuela. Así, dentro de los factores externos se consideran los de tipo individual, como personalidad y sexo; los sociales, como la pobreza, la discriminación por raza, género, y/o condición social y los factores relacionados con la familia, en cuanto a tipo de organización y relaciones intrafamiliares. Como parte de los factores internos a la escuela, se identifican: el sistema de disciplina, la exigencia académica, la calidad de las relaciones entre profesores, alumnos, padres y los estilos de enseñanza dados en el aula (CONACE, 2003).

La violencia escolar podría ser entonces consecuencia de las condiciones estructurales derivadas de la organización social. Con esta visión, se afirma que los estudiantes pueden verse involucrados en procesos que se filtran desde esas condiciones estructurales de violencia. Además de que esos estudiantes se encuentran expuestos e imbuidos de esa violencia omnipresente que reflejan los

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

medios de comunicación social. Los modelos violentos que ven los alumnos, son de los que aprenden e incluso sufren en su entorno familiar y socio-comunitario inmediato (INEE, 2007).

Por otro lado, el hecho de que los centros escolares se hayan mantenido casi siempre al margen de las dimensiones que resultan ajenas a lo propiamente académico (contenidos escolares), como el desarrollo moral y la integración social o los referidos a procesos interpersonales de la convivencia diaria, podrían ser algunas de las múltiples causas que explican los porqué de que tales espacios se encuentren actualmente con graves problemas para articular una respuesta educativa ante el comportamiento antisocial o los problemas de convivencia en general (INEE, 2007).

Una condición más, que revela el estudio nacional mexicano, realizado por el INEE (2007), es que el género constituye un factor de riesgo importante, donde los varones se ven implicados con mayor frecuencia, como perpetradores o víctimas de situaciones de violencia, con relación a las mujeres. Los actos reportados involucran golpes, amenazas verbales, o ser obligados a hacer cosas contra su voluntad. Este reporte es consistente con resultados encontrados en otros países de América Latina. Tal es el caso de *Chile*, donde se reporta que también son los hombres a quienes se percibe como más violentos; con mayores problemas de disciplina escolar; reconocen consumir más alcohol y reportan usar más armas (Contador, 2001). Por otro lado, en *Costa Rica*, 17.2% de los varones que participaron en el estudio, manifestaron haber sido objeto de agresiones, mientras que las mujeres (14.8%) lo reportan en menor medida (Cabezas y Monge, 2007). Asimismo, en *Argentina* se identificó que de acuerdo con el tipo de agresión: “violencia propiamente dicha”, 21% de los varones la ha padecido, a diferencia de la cantidad de mujeres (14%) que la reporta (Kornblit *et al*, 2008). Finalmente, pudimos identificar que en *Nicaragua* (Ortega, 2005) la situación se acentúa, pues quienes afirman haber sufrido agresiones físicas son varones (45.8%), pero

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

aunque en menor medida las mujeres (28.8%), manteniéndose la relación para el caso de la violencia verbal: 24.9% de alumnos *versus* 18.8% alumnas.

Cuando se revisan las condiciones de riesgo para el involucramiento de los estudiantes en actos de violencia (como víctima o perpetrador) es necesario que se considere el grado escolar, debido a que tanto en México, como en Costa Rica y Argentina, se encontró que en los cursos escolares más avanzados el nivel de involucramiento en conductas violentas es menor (Cabezas y Monge, 2007; INEE, 2007, Muñoz, 2008; Kornblit y Adaszko, 2008).

Además de que otros aspectos característicos de aquellos estudiantes que reportaron haber participado como víctimas o perpetradores de violencia, son: el tener bajas calificaciones, haberse cambiado de escuela, haber reprobado y estar en extra-edad (INEE, 2007). Lo cual coincide con lo encontrado en *Argentina*, donde se reporta que los alumnos que repiten años escolares y los que manifiestan “llevarse de mal o regular con los estudios” se involucran más en actos de hostigamiento y violencia, ya sea como víctimas o como protagonistas (Kornblit *et al*, 2008).

#### **La familia como factor de riesgo en la generación de violencia**

Los factores familiares también juegan un papel importante en la generación o predisposición a la violencia, pues de acuerdo con lo reportado en *México*, percibir cierto grado de conflictividad en las relaciones interpersonales en la familia, es característica de aquellos estudiantes que aceptaron participar o ser víctimas de violencia (INEE, 2007). Al respecto, en el estudio de Cabezas y Monge (2007), realizado en *Costa Rica*, se menciona que un aspecto importante es el que se relaciona con los tipos de maltrato a que se ven expuestos los niños en sus hogares, ya sea porque son agredidos o porque son partícipes indirectos de agresiones aplicadas en otros miembros de la familia, como su madre u otros

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

hermanos, de tal manera que estas situaciones pueden convertirse en modelos que influyen en conductas futuras.

En *Argentina*, Kornblit *et al* (2008) encontraron diferencias notables en los perfiles de manifestación de violencia según el clima social familiar. Es decir, en todos los casos, los perpetradores de violencia y hostigamiento, así como las víctimas, muestran porcentajes más altos en la participación de conductas violentas en aquellos que proceden de ambientes familiares conflictivos a diferencia del el resto de estudiantes.

#### **El dialogo docente, un factor para disminuir la violencia**

En cuanto al papel de los profesores se han registrado datos importantes, puesto que también los docentes podrían estar propiciando o favoreciendo el incremento de las conductas violentas en la escuela. En *México*, menos de la mitad del alumnado se siente tratado con calidez por sus profesores; en cuanto aquellos que recurrirían a un profesor en el caso de encontrarse en dificultades, identificamos, de acuerdo con Ortega (2010), que sólo poco más de la cuarta parte de los varones y una quinta parte de las mujeres lo hacen. Se ha reportado también, que los maestros además de castigos físicos, ejercen marginación hacia los alumnos que les molestan, lo que ubica al profesor como perpetrador de conductas violentas (Gómez, 2005).

En *Costa Rica* se ha encontrado que la percepción de los adolescentes sobre violencia que involucra a profesores es primordialmente del tipo de insultos y amenazas, aunque se percibe que la violencia de un profesor hacia un estudiante o de un estudiante a un profesor es menos común que entre compañeros (Contador, 2001).

Por otra parte, en *Argentina* se encontró que el diálogo con los docentes es uno de los aspectos que guarda una relación estrecha con la violencia y el hostigamiento. En la mayoría de los casos, de acuerdo con los autores revisados,

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

en los escenarios donde hay mayor diálogo entre docentes y alumnos aparecen menos episodios relacionados con conductas violentas y hostigamiento (Kornblit *et al*, 2008).

#### **Espacios de discriminación y condiciones identitarias**

Con relación a las condiciones de violencia en contextos de vulnerabilidad, el estudio del INEE (2007) realizado en *México*, reporta un índice de participación en violencia en escuelas indígenas claramente superior al de las otras modalidades. No obstante estos datos, es necesario contrastar, confirmar, aclarar y desde luego contextualizar, la información de esta modalidad educativa. Por otro lado, se identificó que los alumnos que presentan algún tipo de dificultad física reciben significativamente mayor agresión en relación con la que reciben los demás estudiantes. Al respecto, Gómez (2005) reporta, desde una perspectiva cualitativa, que alrededor de las víctimas se gestan toda una serie de actitudes que de manera permanente se ejercen sobre ellos, como la burla por su forma de hablar, por la entonación o por la manera en que se expresan.

Lo anterior abre interrogantes sobre los hábitos de interacción entre los alumnos, especialmente sobre el tipo de relaciones que se entablan con los que parecen ser diferentes, pues la diferencia, aparentemente, es un factor de riesgo. Como se ha reportado, en el caso *mexicano* (Gómez, 2005) y en jóvenes *argentinos* (Adaszko y Kornblit, 2008): en ocasiones se presentan conductas con rasgos xenofóbicos, ya sea por el lugar de residencia o por el color de piel, para los primeros y para los segundos, el rechazo a los extranjeros, basado en la condición de ser diferente, que parece haberse “naturalizado” entre los jóvenes. También se probó una alta asociación entre xenofobia y otro tipo de estereotipos discriminatorios, como los de género, la naturalización de la violencia y la exclusión por diversidad sexual. Esto se reafirma con el estudio de Gómez (2005), en donde señala que la forma cotidiana de expresarse los estudiantes refiere de

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

manera recurrente expresiones que intentan discriminar, incluso con el uso de palabras soeces o altisonantes que trastocan la identidad del otro.

#### **La mirada de los docentes y la institución escolar**

Algunos docentes mexicanos, “suelen atribuir a la víctima la responsabilidad de lo que sucede; los alumnos son merecedores de tales castigos y lo son, según ellos, porque las acciones son interpretadas como una provocación a su autoridad” (Gómez, 2005:703). De la misma forma, en Argentina, los estudiantes son vistos por los docentes y directivos como “generadores de violencias”, lo cual se atribuye a la ausencia o pobreza de sus códigos de lenguaje, a problemas de socialización, especialmente en la familia y a la búsqueda de desafiar las normas y la autoridad (Di Leo, (2007).

Respecto a la percepción sobre la institución escolar *mexicana*, se ha planteado que “El orden institucional e impersonal de las reglas de la escuela esconde, en el fondo, una violencia cotidiana y, de igual forma, se diluye la responsabilidad de los sujetos al “actuar” en nombre de un mandato Institucional” (Gómez, 2005:704). De manera similar, en *Argentina* los investigadores coinciden con los estudiantes, pues reportan que docentes y directivos consideran que la aceptación de la autoridad dentro de la escuela, debería reconstruirse a partir de “la formulación y argumentación de los sentidos y normas ligados a ella”, esta dimensión, afirman, adquiere centralidad en las críticas de los alumnos hacia la arbitrariedad de las órdenes que se imparten cotidianamente, sin que se expresen las razones acerca de lo que las motiva (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008:72).

#### **Postura de los padres con respecto a la autoridad de los docentes**

Algunos padres, participantes en el estudio realizado en México, depositan una enorme confianza en las actitudes que el profesor puede adoptar, y esto es así porque según las argumentaciones indican *que la violencia y el castigo corporal*

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

*está en estricta relación con una idea redentora: de hacerlo por su bien. [Es decir que...] Las concepciones que los padres tienen de la relación maestro-alumno y del papel del docente como autoridad en el aula y sobre sus hijos es determinante: se le otorga una enorme libertad para aplicar sanciones y correctivos, incluso justifican los métodos y las acciones (Gómez, 2005:712-713).*

### **Violencia entre mujeres**

Si bien se ha mencionado en líneas anteriores, que son los varones los que se ven más involucrados en relaciones de violencia (victimas, perpetradores o victimarios), un estudio en México (Mejía-Hernández y Weiss, 2011) revela que en la violencia entre adolescentes mujeres de nivel secundaria, se encuentran aspectos que merecen ser destacados, el primero, refiere a las razones por las que surgen “pleitos”, sintetizadas en cuatro motivos: para defender su prestigio, por los chicos, por rivalidad o envidia y para ser populares. Esto nos lleva a reflexionar sobre sus prácticas de interacción, en particular, sobre lo que significa para ellas “defenderse”, su prestigio y ¿por qué consideran necesarios “defender con violencia estas situaciones y su propia autodefinición?”, razones que podemos identificar como factores de riesgo.

Las manifestaciones de cierto tipo de interacciones, particularmente aquellas consideradas como antisociales, que se observan al interior de la escuela, ponen en evidencia la problemática social y familiar en la cual están inmersos los alumnos. Como se explicó, es importante destacar, que varias de las investigaciones revisadas sugieren que en algunas escuelas las expresiones de conductas antisociales por parte de los alumnos parecen estar fuertemente determinadas por la estructura organizacional de la propia institución educativa, especialmente cuando se carece de esquemas y pautas claras sobre la convivencia, y cuando el personal docente y directivo no se involucra

## Capítulo 1

### Un breve estado de la cuestión sobre los aspectos de interacción social en contextos escolares

---

efectivamente en la atención a estas situaciones (INEE, 2007). Por ejemplo, la actitud hacia la escuela y los estudios, en particular la percepción de la escuela como un sistema injusto y la minusvaloración de los estudios, influyen para que se presenten este tipo de conductas (Martínez, Musitu, Amador, y Monreal, 2010); aspectos como los que se han mencionado están relacionados con el clima escolar.

Los diversos fenómenos que se dan dentro de los centros escolares y sus causas tienen que verse de forma multidimensional, es decir, en éstos influyen factores biológicos, fisiológicos, conductuales, sociales, económicos y políticos. La escuela es el lugar en donde los jóvenes adquieren no sólo conocimientos, también es el espacio en donde se preparan para establecer relaciones sociales y en donde practican y aprenden normas sociales y costumbres de su contexto. La forma en la que la escuela ejerce influencia en los estudiantes es, por un lado, a través de sus políticas, las cuales se ven reflejadas en el establecimiento de reglas y las maneras en las que se hacen cumplir las mismas, y por otro, mediante las interacciones entre sus miembros y la forma en la que éstas se establecen, todo ello permeado por el clima que predomina en la familia, es decir, existe una relación estrecha entre los climas sociales y la forma en la que los miembros que componen el espacio escolar interactúan.

## **Capítulo 2.**

### **Construcción del objeto de estudio**

#### **2.1 Planteamiento del problema:**

Los diversos fenómenos que se dan dentro de los centros escolares y sus causas tienen que verse de forma multidimensional, es decir, en éstos influyen factores biológicos, fisiológicos, conductuales, sociales, económicos y políticos. La escuela es el lugar en donde los jóvenes adquieren no sólo conocimientos, también es el espacio en donde se preparan para establecer relaciones sociales y en donde practican y aprenden normas sociales, usos y costumbres de su contexto. La forma en la que la escuela ejerce influencia en los estudiantes es, por un lado, a través de sus políticas, las cuales se ven reflejadas en el establecimiento de reglas y las maneras en las que se hacen cumplir las mismas, y por otro, mediante las interacciones entre sus miembros y la forma en la que éstas se establecen, todo ello permeado por el clima que predomina en la familia, es decir, existe una relación estrecha entre los climas sociales y la forma en la que los miembros que componen el espacio escolar interactúan.

#### **2.2 Pregunta de investigación**

¿Qué relación guardan con los climas sociales: familiar y escolar con el tipo de interacciones que se generan entre los diferentes actores de los espacios escolares?

### **2.3 Objetivos**

#### **General:**

Caracterizar los tipos de interacciones que se generan en los espacios escolares, con el propósito de identificar la relación que guardan con los climas sociales, mediante un ejercicio de comparación entre las modalidades escolares pública y privada.

#### **Específicos:**

- Comprender, con base en el análisis de los registros de observación de clase y mediante las respuestas de los alumnos, docentes y directivos, las propiedades socioculturales y la estructura de las interacciones sociales que presentan los integrantes del centro escolar y la relación que guardan con los climas sociales.
- Identificar los posibles factores relacionados con los climas sociales que inciden en las actitudes que manifiestan los diversos actores educativos frente a sus pares y frente a los otros agentes.
- Conocer en qué medida los actores observan y padecen situaciones que afectan a la convivencia escolar.

### **2.4 Supuestos de investigación**

- El clima social escolar es una dimensión que impacta de manera directa en el tipo de relaciones que los integrantes de la comunidad escolar establecen con los otros.

- Un clima social escolar percibido por los agentes escolares como negativo, se encuentra asociado con conductas e interacciones que se desvían de la norma en un sentido negativo.

- El tipo de interacciones sociales que se establecen entre los diversos miembros del centro escolar, influyen en las percepciones que los diversos agentes tienen de este contexto.

- El clima social familiar tiene una marcada influencia sobre el tipo de interacciones sociales que se establecen entre los diversos actores educativos en el contexto escolar.

### **2.5 Justificación**

Los centros escolares en cierta medida están condicionados por factores contextuales de índole económico, social y política, donde existen posibilidades o espacios de acción para las escuelas y los docentes, que pueden influir en el tipo de interacciones sociales que se generan en los diversos contextos escolares. Las formas de relacionarse tanto en el contexto familiar como en el escolar, cuando son positivas, incrementan los niveles de éxito académico, aumentan la motivación para el aprendizaje, propician el desarrollo y mejoran la autoestima (Satow, 1999; Milicic y Arón, 2000), pero cuando éstas se presentan en el sentido inverso, es necesario identificar cuáles podrían ser las causas o motivaciones que las están detonando.

Por lo anterior, es importante indagar sobre los factores que permiten o dificultan la construcción de relaciones de soporte y cuidado entre los miembros de una comunidad escolar; pues como se explicó un buen marco relacional incide directamente en los niveles de autoconfianza y en la adquisición de habilidades para enfrentarse a los desafíos asociados con la etapa del desarrollo en la que se encuentren los estudiantes y reducen las conductas antisociales, tales como, mal comportamiento y falta de compromiso (Hamre y Pianta, 2002).

Mediante este estudio se pretende contribuir a explicar qué tipo de conductas antisociales se están presentando en el entramado de relaciones al que se enfrentan nuestros niños y jóvenes, desde diferentes contextos sociales

que acompañan su desarrollo y desenvolvimiento y entre los que se encuentran la familia y la institución educativa como los principales agentes formativos.

## **2.6 Metodología**

### **Delimitación del Objeto de Estudio**

La población que constituirá el objeto de análisis de la presente investigación está conformada por estudiantes de nivel de secundaria, los cuales se encuentran inscritos en una escuela pública y otra privada, ubicadas en la comunidad de Ojo de Agua en el Estado de México. Ésta última, es una localidad que se ubica en el municipio de Tecámac, Estado de México; se ubica al norte de la ciudad de México, sobre la autopista México-Pachuca, y se puede acceder por el este en el km.32.5. Es la comunidad más poblada del municipio con 242, 272 habitantes según el Censo de Población y Vivienda de 2010. Su principal actividad económica es el comercio local (CENSO de población, 2010).

### **Tipo de estudio**

Es un estudio descriptivo con metodología mixta, en el que se aplicó un cuestionario sobre el clima social escolar, tomando como base el elaborado por el INEE (Anexo 1), el cual fue estandarizado a nivel nacional, por lo que cuenta con los puntajes de validez y confiabilidad adecuados para ser aplicado a otras poblaciones y muestras. Asimismo, se aplicó un cuestionario sobre contexto familiar. Desde la perspectiva cualitativa, se llevaron a cabo observaciones en los diversos espacios escolares: aulas, patios, baños, descansos, así como entrevistas no estructuradas con los diferentes actores y agentes escolares.

### **Procedimiento.**

## **Capítulo 2.** **Construcción del objeto de estudio**

---

Se eligieron una escuela pública y otra privada de nivel secundaria de la comunidad de Ojo de Agua en el Estado de México. Se habló con los directivos de cada institución para solicitar permiso para realizar las observaciones y entrevistas correspondientes a la investigación.

Las observaciones se realizaron, el caso de la escuela privada, en todos los grupos (tres de primero, dos de segundo y dos de tercero), descansos y eventos especiales, en un horario de 7:00 a 15:30 horas. Mientras que para la escuela pública, las observaciones se realizaron en los grupos a los que se permitió la entrada a la investigadora, esto dependió de la autorización del docente, en esta escuela se observaron: un grupo de primero, dos de segundo, uno de tercero y un grupo mixto de la materia de artes plásticas, en donde se encuentran alumnos de primero de todos los grupos, estas observaciones se llevaron a cabo en un horario de 7:00 a 13:30 hrs.

Las observaciones en el caso de la escuela privada se iniciaron desde Julio de 2013, sólo en los eventos especiales y en todos los grupos y espacios a partir de septiembre y hasta finales de Mayo de 2014. Dentro de la escuela pública las observaciones iniciaron en Octubre de 2013, en los grupos permitidos y en los descansos y eventos especiales, y finalizaron hasta abril de 2014.

### **Tipo de análisis de los resultados**

El análisis cuantitativo se llevó a cabo con estadística descriptiva, se utilizó un instrumento elaborado y estandarizado por el INEE a nivel nacional para valorar clima escolar (anexo 1). Los resultados cualitativos se sistematizaron y fueron considerados para su descripción, tres rubros: características de las interacciones sociales, percepción del clima escolar por los diversos agentes, percepción del clima familiar desde la mirada de los diferentes actores: la descripción de cada categoría se realiza diferenciando la modalidad educativa.

### **Aspectos generales**

Los nombres de las escuelas observadas se mantendrán anónimos, pues fue lo acordado con los directivos de cada institución. Ambas escuelas se encuentran separadas por una distancia de aproximadamente 2 kilómetros, se puede llegar de una a otra a pie sin problema o en carro, pues ambas cuentan con buena ubicación y accesos adecuados.

Aun cuando las dos instituciones se encuentran ubicadas en la comunidad de ojo de agua y están muy cerca, la zona que rodea a una y otra es muy diferente, la escuela privada se encuentra en un sector en el que el aspecto de las calles, las casas de las cercanías y la avenida sobre la cual se ubica son más estéticas que las de la zona en la que está la escuela pública, en esta última área, la calle tiene aspecto de no haber sido pavimentada en un buen tiempo, y las casas de los alrededores no son tan grandes y con las fachadas tan bien cuidadas como las que están alrededor de la escuela privada.

En cuanto a la percepción de la comunidad acerca de cada uno de los centros escolares se observó que la escuela privada es percibida como una de las más caras de la zona, lo anterior expresado en comentarios de algunas personas de la comunidad con las que se ha hablado *“esa escuela es carísima, yo creo que hasta es la más cara de ojo de agua”*. En cuanto a su nivel académico la secundaria goza de un buen prestigio, no así la primaria, cabe señalar que este estudio se enfocó a nivel secundaria, pero la escuela cuenta con nivel primaria, algunos comentarios a este respecto fueron:

*...yo tuve a mi hijo en la primaria y cambió varias veces de maestra en los ciclos, yo estaba que me moría. En la secundaria son mejores los maestros, pero la verdad de repente te quieren cobrar hasta porque respiras (Madre de familia).*

*...Yo he escuchado buenos comentarios de la secundaria, pero la primaria dicen que es más fachada que otra cosa (persona de la comunidad).*

Con respecto a la escuela pública algunas personas que forman parte de la comunidad escolar comentan:

## Capítulo 2. Construcción del objeto de estudio

---

*Es buena escuela, pero luego la subdirectora es medio grosera y el director nunca está*

*Algunos profesores faltan mucho como la de español de primero, pero los papás nos hemos quejado y ahí siguen....*

En cuanto a la percepción de las personas de los alrededores se comenta:

*...pues son tranquilos los muchachos, de vez en cuando hay bronca a la salida, pero los maestros luego, luego las paran”.*

La percepción que tiene la encargada de una papelería que se encuentra como a 50 metros de la escuela, es la siguiente:

*Pues dicen que los maestros enseñan bien, pero también tiene fama de que les cargan la mano con las tareas.*

Sobre la infraestructura, ambas escuelas cuentan con las instalaciones adecuadas para impartir las clases. En la escuela privada se cuenta con seis salones, dos por cada grado, cada salón cuenta con mesas y en cada mesa trabajan dos alumnos, la iluminación y ventilación es adecuada y los salones tienen pizarrones electrónicos y cañones que los profesores utilizan de manera constante. El número de alumnos por grupo es como máximo de 25 personas, lo que permite una buena dinámica de aprendizaje en clase. Tiene sólo un laboratorio para las materias de biología y física y en ese espacio también se imparte un taller de mecatrónica. En cuanto a las áreas recreativas y de servicios, los baños son insuficientes para el total de la población de estudiantes, se observó que de manera constante los alumnos deben hacer fila para utilizar el servicio. Cuenta con un patio grande dividido en dos partes, una de ellas se utiliza como cancha de fútbol, en la otra zona los alumnos platican o descansan, cuenta también con un área verde en la parte trasera en la que se ubica una pequeña cafetería con mesas y donde también los alumnos organizan juegos.

El área administrativa es pequeña (aproximadamente de dos metros cuadrados), en un espacio reducido se encuentran la directora, su asistente, la coordinadora académica y cuatro administrativos del área de operaciones, por lo

## **Capítulo 2.** **Construcción del objeto de estudio**

---

que el lugar luce amontonado y si se cita algún padre de familia el espacio suele ser insuficiente.

En cuanto a la escuela pública, cuenta con diez salones: tres de primer año, dos de segundo y dos de tercero, la iluminación es apropiada, pero no la ventilación, pues los grupos son numerosos, entre 45 y 50 estudiantes, las bancas son individuales y adecuadas para diestros o zurdos. Los salones cuentan con pizarrón electrónico, sin embargo, este recurso no se utiliza, ya que la escuela no tiene servicio de internet, por lo que sólo se utiliza como pizarrón tradicional en el que sólo se escribe. Si se necesita un cañón, se debe solicitar a la dirección de manera anticipada, debido a que cuentan sólo con dos cañones proyectores.

El área administrativa es grande (de aproximadamente 10 x 5 metros), la subdirectora y el director tienen cada uno su oficina, el resto del personal está distribuido en un área común pero cuentan con suficiente espacio.

El área de baños es adecuada, no se observaron dificultades para acceder al servicio, la escuela tiene un patio bastante amplio dividido en dos secciones, donde los alumnos organizan durante los descansos actividades de juego diversas, cabe señalar que no les prestan balones o pelotas en los recesos, por lo que a veces juegan con pelotas de papel que ellos mismos fabrican. Tienen una cooperativa que da servicio a la escuela y en la que apoyan algunas madres de familia.

Ambas escuelas cuentan con sala de maestros en condiciones apropiadas para trabajar o descansar en los tiempos libres.

## Capítulo 3.

### Marco Conceptual

#### 3.1 Teoría Ecológica

Esta perspectiva, propuesta por Bronfenbrenner (1987), quien identifica una visión ecológica del desarrollo de la conducta humana, concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro, es decir que se identifican los siguientes niveles: el *microsistema*, el *mesosistema*, el *exosistema* y el *macrosistema*.

El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia); el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Al exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad.

La capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

Bronfenbrenner y Ceci (1994) han modificado su teoría original y plantean una nueva concepción del desarrollo humano en su teoría bio-ecológica. Dentro de esta teoría, el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos. El elemento crítico de este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente. Bronfenbrenner y Ceci (1994) argumentan que, en el transcurso de la vida, el

### Capítulo 3. Marco Conceptual

---

desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo bio-psicológico. Por lo tanto, el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo. El modelo teórico es referido como un modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT).

En 1980 Belsky retomó el modelo original de Bronfenbrenner y lo aplicó al abuso infantil. En esta adaptación, la familia figuraba como el microsistema, en este nivel más interno del modelo se localiza el entorno más inmediato y reducido al que tiene acceso el individuo. El microsistema hizo referencia a las relaciones más próximas de la persona y la familia, es el escenario que conforma este contexto inmediato. Éste puede funcionar como un contexto efectivo y positivo de desarrollo humano o puede desempeñar un papel destructivo o disruptor de este desarrollo (Bronfenbrenner, 1987).

Por otra parte, el entorno laboral, la colonia, las relaciones sociales informales y los servicios constituirían al exosistema, y los valores culturales y los sistemas de creencias se incorporarían en el macrosistema, entonces, para Belsky (1980) el exosistema es el segundo nivel y está conformado por la comunidad más próxima, después del grupo familiar. Ésta incluye las instituciones mediadoras entre los niveles de la cultura y el individual: la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, las instituciones recreativas y los organismos de seguridad. La escuela constituye un lugar preponderante en el ambiente de los jóvenes; ellos permanecen gran parte de su tiempo en este lugar, que contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social. El macrosistema comprende el ambiente ecológico que abarca mucho más allá de la situación inmediata que afecta a la persona. Es el contexto más amplio y remite a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1987). En este nivel se considera que la persona se ve afectada profundamente por hechos en los que la persona ni siquiera está presente.

El enfoque ecológico, por tanto, resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre ésta y su entorno. Ello supone la necesidad de examinar las conductas, problemáticas o no, en el contexto donde surgen, en nuestro caso la escuela. Finalmente, desde esta perspectiva se considera que la solución al problema es tratar de promover cambios efectivos en el contexto social más que intentar modificar directamente el comportamiento del sujeto.

### **3.2 Teoría de la Socialización**

El proceso de socialización permite a los individuos integrarse a la sociedad, mediante las instituciones convencionales, las normas y costumbres. Por esta razón, consideramos importante incluir dentro del marco referencial la noción de socialización propuesta por Berger y Luckmann (1991). Estos autores entienden a la sociedad en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella. Estar en sociedad es participar de su dialéctica; sin embargo el individuo no nace miembro de una sociedad nace con predisposición hacia la sociedad y luego llega a ser miembro de la misma; por lo tanto el individuo es inducido a participar en esta dialéctica.

El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización que constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros. No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro.

Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual ésta se realiza se denomina socialización, puede definirse como

### Capítulo 3. Marco Conceptual

---

la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de él. Berger y Luckmann (1991) identifican dos momentos en ésta: la socialización primaria, que es la primera vía por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad; y la socialización secundaria que es cualquier proceso posterior que induce al individuo, ya socializado, a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Se advierte que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe asemejarse a la primaria, pues comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo dado que se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales pero sean éstas cuales fueran, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y estimable. El individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran.

Afirman los autores que la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela objetivamente sólo junto con ese mundo. Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo. Así como esta identidad es subjetivamente asumida por el niño también lo es el mundo al que apunta esta identidad.

La socialización primaria crea en la consciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general. Esta abstracción se denomina el otro generalizado. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos sino con una generalidad de otros, con una sociedad, siendo esto, como sostienen los autores, una fase decisiva de la socialización, entendiéndose además, que el lenguaje es el vehículo principal de este proceso. La

### Capítulo 3. Marco Conceptual

---

relación entre el individuo y el mundo social es como un acto de equilibrio continuo.

En la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, ninguna elección de otros significantes; son los adultos los que disponen las reglas del juego, porque el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente. Por esta razón, el mundo internalizado en esta socialización se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que en los mundos internalizados en socializaciones secundarias. Afirman que es por sobre todo el lenguaje lo que debe internalizarse, con él y por su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos, se internalizan, como definidos institucionalmente. En la socialización primaria se construye el primer mundo del individuo.

La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo.

La socialización secundaria afirman, los autores, es la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. Además, sostienen que ésta requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria. Además los submundos también requieren, por lo menos los rudimentos de un aparato legitimador acompañados con frecuencia con símbolos rituales o materiales.

Mientras que la socialización primaria no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de

### Capítulo 3. Marco Conceptual

---

identificación y proceder electivamente con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos.

Los roles de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, vale decir se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan; son intercambiables. El conocimiento en esta socialización debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacerse sentir al individuo como algo familiar. La distribución institucionalizada de tareas entre la socialización primaria y la secundaria varía de acuerdo con la complejidad de la distribución social del conocimiento.

Entonces, la socialización primaria internaliza una realidad aprehendida como inevitable; esta internalización puede considerarse lograda si el sentido de inevitabilidad se haya presente casi todo el tiempo, al menos mientras el individuo está en actividad en el mundo de la vida cotidiana, mientras que en la socialización secundaria, siendo su carácter “más artificial”, la realidad subjetiva es más vulnerable por hallarse menos arraigada en la conciencia.

Si a través de la socialización primaria el individuo se convierte en miembro de la sociedad y si es en ésta que el niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales, acepta roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia, volviéndose así capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible, y si el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran y si es la socialización primaria la que crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general (otro generalizado), siendo, además el lenguaje el vehículo principal de este proceso y, por lo tanto, es éste lo que debe internalizarse.

Por todo expuesto en este apartado, es de suma importancia tratar de descubrir cómo se da este proceso de socialización en los niños y jóvenes que asisten a las escuelas que conforman el universo de análisis de la temática que nos ocupa, en qué clima familiar los estudiantes aprendieron las normas y pautas

de comportamiento que los volvieron parte activa de la sociedad, ya que la estructura básica de la socialización secundaria debe asemejarse a la primaria.

### **3.3 Teoría de la Desviación Social**

Desviación social es el término usado para denotar aquella conducta que viola lo que un agrupamiento espera regularmente de las personas de acuerdo con unas normas sociales, fue propuesto por el sociólogo Robert, K. Merton en 1949. La desviación social es definida normalmente como conducta que viola normas y expectativas de cualquier sistema social o modo de dominación y ante la cual éste reacciona con un dispositivo de control específico. Se plantea la desviación como una consecuencia de la marginación y ésta, a su vez, propiciaría la inadaptación social. El comportamiento de cada individuo se ve afectado por la estrecha relación que mantiene con su entorno, por lo que son múltiples los factores que lo pueden dirigir hacia una conducta desviada.

Entonces, el comportamiento desviado se define generalmente como el que hace caso omiso o viola las normas culturales vigentes. Esas normas pueden ser formales, codificadas en nuestras leyes, o informales, tipificadas por lo que se considera de buena educación y grosero. El comportamiento fuera de las normas puede provocar en los otros sentimientos de emoción, asco, hostilidad o deseo de castigo.

Para considerarse un comportamiento, atípico o no, como una desviación social, éste tiene que quebrantar o alterar un estándar establecido por un grupo. Es decir, una vez que un comportamiento se aleje de la norma social, positiva o negativamente, se considera como una desviación. La desviación positiva es aquella que aspira a alcanzar una conducta ideal como lo es el caso de un santo. A diferencia de esa, la desviación negativa se dirige hacia lo deprimente como lo es la conducta de los criminales. Pero no es posible abordar aspectos de la desviación social sin identificar situaciones de anomia y conductas desviadas, las cuales describimos más adelante.

### **Anomia y Conducta Desviada**

Anomia significa falta de normas o incapacidad de la estructura social de proveer a ciertos individuos lo que les sería necesario para lograr las metas de la sociedad, ésta ha ofrecido una de las explicaciones más importantes de la conducta desviada. El término fue introducido por Émile Durkheim (2000) en sus obras: *La división del trabajo social* y *El suicidio*. De la misma manera el término y su acepción conceptual también es desarrollada por Robert K. Merton (2002), en su obra *Teoría social y estructura social*; este último formuló las leyes que al incumplirse conducían a la anomia:

- Los fines culturales como deseos y esperanzas de los miembros de la sociedad.
- Unas normas que determinen los medios que permitan a las gentes acceder a esos fines.
- El reparto de estos medios.

La anomia es, en este caso, una disociación entre los objetivos culturales y el acceso de ciertos sectores a los medios necesarios. La relación entre los medios y los fines se debilitan. El concepto de anomia está vinculado a otros como el *control social* y la *desviación*. Pero la anomia se debe al actuar de un agente social manifiesto en ausencia de normas en relación con el éxito en un rol dentro del sistema. La regulación moral correspondiente, la cual está codificada en normas sociales, queda obsoleta en la función de favorecer la solidaridad orgánica, por lo que se produce una desinstitucionalización por falta de los referidos valores normativos, en un abanico que va desde los usos y costumbres, al extremo más grave de la falta de igualdad de oportunidades sociales para avanzar al siguiente escalón de nuevos bienes culturales, religiosos o societarios del progresivo estadio de desarrollo.

### Capítulo 3. Marco Conceptual

---

Concretamente, según Durkheim, la anomia implica la falta de normas que puedan orientar el comportamiento de los individuos. Sin embargo, para el funcionalista Merton, la anomia representa la imposibilidad para ciertos individuos de acceder a los medios que sirven para obtener los fines establecidos socialmente, o viceversa. Merton señaló, que la conducta anómala puede considerarse como un síntoma de disociación entre las aspiraciones culturales y los caminos socialmente estructurados para llegar a dichas aspiraciones.

Por todo lo expuesto en líneas precedentes, la noción de desviación social es importante para este trabajo, debido a que se considera que en cierta medida castigamos algunas prácticas, interacciones y conductas que hasta hace poco se consideraban normales y que, actualmente, caracterizamos como violentas. Además, debemos tener en cuenta el hecho de que algunas prácticas o costumbres que en nuestra sociedad se consideran reprobables, en otras resultan parte de la interacción cotidiana entre sus miembros.

Cuando ubicamos a México como uno de los países con más altos niveles de violencia en las escuelas, estamos quizá dimensionando los conflictos escolares con un parámetro que creemos común, sin embargo, debemos considerar que cada sociedad tiene sus propias particularidades, las cuales son matizadas de acuerdo con la época, por prácticas, usos, costumbres y tradiciones que generan los modelos sociales que vamos interiorizando. Por ello cabe insistir en que tal vez nos hemos vuelto intolerantes a algunas prácticas escolares que antes pasábamos por alto.

Para finalizar este capítulo, sobre las bases conceptuales que orientan el desarrollo de la presente tesis, a continuación se describen algunos indicadores que refieren a la convivencia escolar, y que consideramos relevantes para el presente trabajo. Lo que nos permitirá situar de manera precisa el tipo de conductas que se estarían presentando en las situaciones o eventos observados en el desarrollo del presente trabajo.

### **Respeto entre alumnos y docentes**

- No dejar explicar al profesorado, boicot a la acción del profesor
- Interrumpir el trabajo con bromas o risas
- Molestar a los compañeros y no dejarles estudiar
- Desobediencia, es decir, no seguir las instrucciones que le indica el profesor o alguna autoridad
- Contestar de forma impertinente tanto al profesor como a algún compañero
- Dirigirse a los demás con palabras soeces
- Golpear
- Guardar silencio cuando sea necesario

### **Respeto entre docentes y administrativos**

- Interrumpir cuando alguien expresa una opinión
- Devolverse el saludo
- Contestar de forma impertinente
- Dirigirse a los demás con palabras soeces
- No desafiar la autoridad
- Golpear

### **Discriminación**

- Dirigirse a otra persona con palabras soeces que hagan referencia su género, condición social, color de piel.
- Excluir
- No escuchar comentarios, de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.
- En el caso de los profesores hacia sus alumnos no dar segundas explicaciones de algún tema a un estudiante con capacidades diferentes.

### **Empatía**

**Capítulo 3.**  
**Marco Conceptual**

---

- Mostrar preocupación si algún compañero (alumno o docente) tiene problemas
- Defender a algún compañero cuando le pegan u ofenden
- Mostrar paciencia con los errores de los demás
- Pedir u ofrecer disculpas si molestan u ofenden a otra persona

## **Capítulo 4.**

### **Análisis de resultados**

Como se mencionó en el apartado metodológico el estudio que se desarrolla es de carácter mixto, por lo que este apartado primero se desarrolla una caracterización sobre los referentes del objeto de estudio desde una base cuantitativa, para posteriormente, abordar de manera detallada el tipo de situaciones y acciones que caracterizan las interacciones en los centros escolares, tomando como base los registros de observación y las diversas entrevistas con los actores sociales escolares, es decir desde la perspectiva cualitativa.

Para la escuela privada se aplicaron cuestionarios al 11.5% de la población de alumnos, un total de 30 estudiantes, lo que se considera una muestra representativa de la misma. De ellos, 46.2% fueron hombres y 53.8% mujeres. En la escuela pública se aplicó un total de 60 cuestionarios a alumnos, lo que corresponde al 12.04% de la población escolar de ese centro educativo, dando el carácter de representatividad a la muestra. Del total de alumnos que contestaron las preguntas, 48.8% son hombres y 51.2% mujeres. Las edades de los estudiantes están en rango de entre 12 y 14 años.

### **Características de las interacciones sociales**

En esta categoría se describen algunas dimensiones que fueron observadas: respeto, equidad, empatía, cooperación y comunicación y serán explicadas para la relación entre los diversos actores: alumnos-docentes, alumnos-alumnos, directivo-docente, directivo-alumno, padres-docente, padres-directivos, padres-alumnos.

#### **4.1 Interacción entre docentes y alumnos**

##### **La escuela privada**

En términos generales, en la escuela privada las interacciones entre docentes y alumnos son respetuosas, sólo tres de los veinte profesores observados muestran actitudes de intolerancia e impaciencia hacia los alumnos, que se manifiestan en gritos, gestos o actitudes que denotan poco respetuosas (como expresiones irónicas) y que los alumnos perciben como amenaza, tales como:

*...la maestra Victorina desde el año pasado como que nos agarró rencor, su clase "huele a odio" (alumno de secundaria)*

Los alumnos exteriorizan repetidamente y en más de un grupo, desagrado por la forma en que esta maestra los trata. Y de la misma manera con otros dos profesores, Carlos y Norma, de matemáticas, sobre los que los alumnos muestran temor para preguntar sus dudas:

*...es que el profesor Carlos es muy grosero, nos grita muy feo y si uno le pregunta pone cara y nada le parece (alumna de secundaria).*

Durante una clase en la que estaba sentada junto a un estudiante observé que tenía dudas y le dije:

*-pregunta, para que te aclaren lo que no entiendes,*

a lo cual contestó:

*nooooo, para nada, la maestra siempre se molesta cuando le preguntamos, ha llegado hasta aventarnos el cuaderno",*

Como se mencionó esta maestra imparte la materia de matemáticas y algunos estudiantes piensan que los reprueba para que los lleven a cursos de regularización con ella por las tardes, y así pueda tener un ingreso extra, en palabras de un alumno:

*...no, esa maestra lo que le gusta es reprobar para que tengamos que ir con ella y nuestros papás le paguen por darnos regularización.*

Los demás profesores son respetuosos, aunque sólo tres de ellos muestran empatía e interés por los estudiantes, interés que se traduce en una buena comunicación y permite a los chicos sentirse cómodos en la presencia de estos maestros; cabe mencionar que son justamente estas clases las que la mayoría de los jóvenes manifiestan que son sus favoritas: física, inglés (nivel avanzado) y la profesora de Formación Cívica y Ética (Miss Lupita).

En cuanto a actitudes equitativas, no se observó inequidad por género, sin embargo, existe un trato diferente hacia alumnos que presentan problemas de aprendizaje o alguna problemática especial, por ejemplo, dos casos, el de Rafa y Jael, que es importante señalar, aunque no son los únicos, sí podemos considerarlos como los más representativos de situaciones de discriminación.

Rafa es un estudiante diagnosticado con déficit de atención e hiperactividad, él está en terapia con un profesional externo a la institución y su mamá sigue, de manera minuciosa, las recomendaciones que el psicólogo de la escuela le da, sin embargo, más de un docente ha expresado que “no quiere” a Rafa en sus aulas, un profesor me comentó:

*...¿qué se puede hacer con un chico así?, inquieta al grupo y además no entiende nada, para mí ese muchacho no tiene déficit de atención, más bien creo que tiene otra cosa...*

Rafa constantemente está castigado en la dirección, pues los profesores prefieren sacarlo de la clase que ocuparse de él o darle un trato especial, cuando le pregunto:

*¿Qué haces aquí Rafa?, él siempre contesta: “pues no sé, si no hice nada”, o bien, “no sé, la maestra Silvia me quiere aquí”, en ocasiones dice: “es que estaba fuera de mi lugar, pero no estaba haciendo nada...”*

Cabe aclarar que la maestra Silvia es coordinadora en la escuela y es la encargada de la atención a estudiantes y padres de familia.

Durante una junta cuando se comentaba la situación de este joven, hubo una diferencia de opiniones entre la coordinadora académica de la escuela y el psicólogo de la escuela, la primera (miss Sandy), mencionó que lo mejor era sugerir a los papás que enviaran a Rafa a una escuela especial, el psicólogo dijo que esa no era la solución, pues si no iban a poder atender a niños con estas características, entonces para qué, inicialmente, la escuela aceptó que fuera inscrito. Unos días después de esta junta, al hablar con el orientador de la escuela (el profesor Erick), él decía:

*Rafa es un buen chico, sólo tiene problemas de atención, los maestros se quejan, pero también es responsabilidad de la escuela al aceptarlos.*

Otro caso es el de Jael, quien es una estudiante que ha estado en la escuela desde la primaria, ya entonces mostraba conductas inapropiadas, como tocar a sus compañeros y compañeras en genitales o con intencionalidad sexual, además de esto, también es inquieta durante la clase, interrumpe constantemente y hace comentarios que no guardan relación con los contenidos que se están revisando. Los docentes la reportan o la sacan del aula y la mandan a la dirección, el psicólogo de la escuela dice que ya está en terapia externa, pues tuvo un intento de suicidio que se dio dentro del plantel, algunos comentarios de los docentes, que se dieron durante una junta, en los cuales se quejaban del comportamiento de esta estudiante son:

*...¿qué hacemos con Jael?, ...es una niña a la que hay que estar vigilando constantemente y luego es difícil; ...en cuanto uno se descuida no pierde oportunidad para molestar a sus compañeros; "¡hace cada comentario!... como que si no estuviera aquí no pasaría nada, o que a ella le da igual morirse.*

El psicólogo de la escuela respondió a estos comentarios:

*...no le hagan caso, está tratando de llamar la atención, si la sacan de clase sólo cuiden que no se quede llorando en el pasillo, eso es lo que quiere, que la vean los demás, por favor cerciórense de que pase con miss Silvia a la dirección.*

Respecto a la coordinadora (maestra Silvia), a los alumnos les molestan las prácticas con las que los sanciona, por ejemplo, los pone a lavar las ventanas del laboratorio cuando se portan mal, a deshierbar el pasto o a correr alrededor del patio. Situación que ha derivado algunas inconformidades con los padres de familia, también, por ejemplo, fuera de la escuela a la hora de salida, una mamá comentó con otra:

*...se pasan, ponen a mi hija a limpiar las ventanas, y yo digo, pues para qué pagamos, le quitan tiempo de clase, pero yo voy a demandar...*

### **La escuela pública**

En la escuela pública, sólo se observaron las clases que imparten cinco maestros, de los cuales sólo una docente es empática y lleva una buena relación con los estudiantes, la maestra es carismática y se preocupa de manera auténtica por ellos, lo que le permite “rebasar” ciertos límites con los estudiantes sin que lo tomen como una agresión, por ejemplo: durante una clase, un alumno: Jair, se levantó de su asiento, esto lo hizo en más de una ocasión, no obstante que la profesora ya le había pedido más de una vez que se sentara y se callara, pues estaba muy inquieto. Casi al final de la clase, cuando nuevamente Jair estaba de pie la maestra se acercó y le dijo:

*“¡Jair ya siéntate!, ya me sacaste de quicio. Jair respondió: es que le estoy preguntando cómo se hace el ejercicio a mi compañera maestra*

*Decente: ¡pregúntame a mí, órale ya vete a sentar! -en seguida, como en broma, le dio un golpe en el brazo con un cuaderno-, Jair la volteó a ver y le dijo: “¡ay!, ¿por qué me pega?, ya...está bien, me voy a sentar”, los demás alumnos se burlaron y la maestra los calló diciendo: “¡ustedes cállense que su compañero ya me quitó el buen humor! (este comentario también lo hizo en broma, aunque con un tono de voz más alto del que habitualmente ocupa). Al final de la clase la maestra me comentó: no debí haber hecho eso con Jair, es que de repente pierdo la paciencia... ya ni modo.*

Con relación a los demás maestros, dos de ellos son respetuosos, aunque indiferentes con los estudiantes. Entran al aula, imparten su clase y se retiran sin mayor interacción con los alumnos. Jorge un alumno de segundo grado, expresa:

*...es que la maestra siempre nos da el avión, aunque uno participe en la clase o cuando queremos preguntarle algo ni nos pela, por eso yo ya ni digo nada, o tampoco la pelo*

Este tipo de situaciones se presentan de manera reiterada, ya que se corroboró en varias ocasiones, pues a veces aunque los chicos le pregunten o intenten participar la profesora ignora lo que le dijeron, cambia el tema, o contesta:

*...ah sí eso lo platicamos después”, o “lo vemos al final de la clase”*

No obstante sus comentarios de promesa, en ninguna de las sesiones observadas se pudieron apreciar que se cumpliera lo dicho, además de que no retoma lo que los alumnos intentaron aportar. El otro profesor (de educación física), que presenta un estilo similar al de la profesora mencionada, los pone a hacer los ejercicios correspondientes, termina la clase y aunque los chicos se acerquen para hablar con él, por la razón que sea, les dice: “...la otra clase lo vemos”, situación que resulta contradictoria, pues durante la clase no permite que los chicos lo interrumpan o dejen de hacer las tareas que les asignaron para acercarse a hablar con él, por lo que la posibilidad de dialogo con el profesor es nunca, pues nunca platica con los muchachos o responde a sus inquietudes.

Los otros dos maestros observados son más agresivos con los estudiantes, uno de ellos les grita mucho y constantemente les dice frases como:

*...si no te parece te puedes ir de mi clase, pero ya sabes reprobado,*

*...si no te gusta, la puerta está muy ancha...*

La otra profesora es más bien sarcástica; tiende a ridiculizar a los estudiantes cuando se molesta. En una ocasión, un alumno (Julio), no estaba entendiendo las

instrucciones que ella estaba dando: pidió cinco consecuencias de la desigualdad económica, ella había explicado cinco causas, el estudiante entendió que debía escribir cinco causas y cinco consecuencias, por lo que preguntó: *¿entonces son diez maestra?*, y ella, al pensar que el alumno se estaba burlando de ella, le dijo: *“tu 10 por hacerte el chistoso”*. Julio le respondió: *no me estoy burlando, es que no le entendí*. Ella en tono sarcástico le dijo: *pues que pena me da, haces 10 y punto, con eso de que siempre tratas de hacerte el simpático, uno ya no sabe contigo...*

Los alumnos en esta escuela son más intranquilos e irrespetuosos, debido a que se pudo identificar, mediante las observaciones durante las clases, aún con los maestros que les agradan, que cuando los profesores se voltean a escribir en el pizarrón, los alumnos hacen ruidos con la boca: silbidos o gruñidos para hacer enfadar a los profesores o provocar las risas de los demás compañeros. Una maestra comenta al respecto:

*...muchos de los niños más irrespetuosos son los que tienen papás que no apoyan en nada y eso sí, son de los que en las juntas de todo reclaman, por ejemplo, esa niña Corina, que es bien altanera y que nunca cumple con tareas y materiales, es igualita a su mamá, a la señora tenemos que tratarla “con pincitas” porque es bien grosera.*

Los profesores también muestran actitudes poco equitativas con los estudiantes que presentan problemas académicos En las aulas hay más de un caso de chicos que parecen tener dificultades de aprendizaje, o bien, que aprenden a un ritmo diferente al de los demás (al grueso del grupo), los cinco maestros muestran poca tolerancia, constantemente se dirigen a ellos con frases como:

*...¿otra vez tú, no entiendes?*

*...¿ahora qué no te quedó claro?*

*...no entiendes porque no pones atención...*

En ocasiones, aun cuando no se escuchan tales frases, algunos profesores sólo marginan o ignoran a estos estudiantes.

Para explicar las conductas de discriminación que se observaron de manera recurrente en ambas escuelas, podemos retomar la teoría de la desviación que plantea: ante conductas desviadas, el sistema social o modo de dominación reaccionará con un dispositivo de control, los alumnos que observamos presentan conductas que están fuera de la norma, por lo que son sancionados por los docentes. Cabe señalar que en ambas escuelas, también se habla de manera constante sobre temas como tolerancia y respeto a las diferencias individuales; los alumnos llevan actividades que promueven la equidad, entonces en sentido estricto, se podría afirmar que también los docentes se están desviando de lo que está marcando como correcto. Si no se debe discriminar, entonces se tendría que ser tolerantes, especialmente con aquellos que tienen problemas. En tal sentido, se están accionando dispositivos de control incongruentes con el discurso. Esta incongruencia podría ser explicada a partir de la teoría de la socialización, en donde probablemente el dispositivo de control que se ha aprendido e internalizado en el proceso de socializar, es el de sanción a estas diferencias.

La teoría bio-ecológica constituye una representación adecuada de algunas situaciones que se observaron, pues en el microsistema, que incluye el ámbito más próximo del individuo, incluyendo el grupo de pares, se están dando comportamientos que finalmente impactan la relación entre docentes y padres (mesosistema), pues los padres de estos niños o adolescentes son citados de manera constante para hablar sobre situaciones que se presentan durante el horario escolar y ellos, al mismo tiempo, tienen que tomar medidas para apoyar a sus hijos en la escuela.

En lo que se refiere a las faltas de respeto, aunque no son muy frecuentes, se puede identificar que son resultado de pautas de comportamiento internalizadas, tanto en la socialización primaria como en la secundaria. Si los padres se dirigen de manera irrespetuosa a los docentes, los alumnos aprenderán

que esa es la forma correcta de tratarlos, de igual manera, en términos de socialización secundaria, si un profesor se encuentra en una escuela en la que los alumnos son excluidos o tratados irrespetuosamente, el maestro eventualmente interiorizará esas conductas y las asumirá como “correctas”. Lo anterior, acentuado por el hecho de que los maestros se pasan “*los tips*” acerca de cómo deben “*lidiar*” con los alumnos difíciles. Aquí podemos identificar también, como el mesosistema (relación padres escuela) tiene un impacto en la forma en la que se establecen las relaciones en un microsistema escolar.

#### **4.2 Interacción entre alumnos**

##### **Escuela privada**

La mayoría de los chicos de la escuela privada, de manera general, son respetuosos entre ellos; las agresiones que se llegan a dar son: insultos, empujones, apodos y en raras ocasiones golpes, pues en esta escuela los alumnos se encuentran en vigilancia permanente. Durante los descansos los profesores hacen guardias en diferentes z

onas de la escuela, para evitar que los alumnos jueguen rudo, haya peleas, maltraten las instalaciones, o bien, se den contactos como besarse entre parejas. Las conductas antisociales se dan en todos los espacios; sin embargo, durante las sesiones observadas, no se identificaron espacios específicos, donde se generen tales conductas en mayor medida.

Durante el momento de salida de la escuela, no se dieron incidentes, pues los alumnos sólo salen cuando llegan por ellos, sus padres o alguna persona encargada de recogerlos o el transporte escolar.

En la escuela privada, son casos muy específicos, aunque serios, los de los estudiantes que siempre están involucrados en alguna situación conflictiva, por ejemplo: Jael, quien es una estudiante a la que se le ha observado golpeando a

sus compañeros, mojando a sus compañeras en el baño, aun cuando las demás chicas no estén jugando con ella. Tiene actitudes maliciosas, al pasar da empujones a las chicas con las que no se lleva bien, o busca molestarlas con insultos verbales, porque según ella menciona: “*me caen gordas*”.

En algunas ocasiones, el coordinador operativo de la escuela, comenta:

*...esa niña es muy mentirosa, siempre la llaman por una cosa u otra a la dirección y siempre miente, hace las cosas y dice que no, que ella no fue, es muy agresiva, le da mazapanazos a los otros niños, los avienta, es muy acosadora, cuando quiere molestar a alguien está: dale y dale y dale...no para.*

Por otro lado, se identificaron los casos de dos alumnos: Damián y Alberto, que constantemente están en la dirección, porque se insultan o molestan: empujándose o golpeándose en el salón de clases. Una profesora, durante la sesión de clase, llamó la atención a estos alumnos y, uno de ellos, dijo:

*...es él que siempre me está molestando”, la maestra respondió: pues si te molesta, me dices ¿ok?, el alumno de nuevo contesta: ¿todo el día?, porque es todo el día...*

Más tarde, en esa misma clase y después de tres llamadas de atención (que es el límite que los alumnos tienen para no ser enviados a la dirección), la profesora mandó a llamar a miss Silvia (la coordinadora) y le dijo: “por favor, llévese a estos dos, uno siempre le está haciendo Bullying al otro”.

Otra niña, que era agredida de manera constante, es Mara. Ella me comentó que en el ciclo anterior, sus compañeras le escondían las cosas y la insultaban de manera constante. También usaban el Facebook para publicar insultos, por ello se tomó la decisión de cambiarla de salón, donde estaba más tranquila. En una junta, incluso la directora, pidió al coordinador operativo que pusieran lockers en el salón donde ahora estaba Mara, pues ella no tenía donde dejar sus cosas y expresó:

*...aunque en el grupo donde estaba sobran lockers, no le podemos decir: preferible que corras peligro, que compartirte un locker ¿verdad?...*

Al referirnos a las situaciones que detonaron estas conductas, hacia Mara, más de una alumna comentó que la situación era debido a que (en sus términos) es muy “*lanzada*” con los muchachos; por eso molestaba a sus compañeras, incluso una de ellas utilizó la palabra “*perra*”...

Melux En cuanto a situaciones de empatía, los chicos en general son poco empáticos con las situaciones o dificultades que se presentan con los demás compañeros, durante las clases donde se presentan problemáticas que pretenden ponerlos en situaciones que les son ajenas, o bien, que no han experimentado se les dificulta poder reconocer y comprender las emociones de los otros. Otro caso se dio también con una alumna que tuvo que cerrar su cuenta en Facebook porque también la insultaron y amenazaron a través de ella, miss Silvia no sabía cómo actuar al respecto y me preguntó: *¿cómo podría manejar esta situación porque los muchachos lo toman a broma?*” le dije que, en mi opinión, sería una buena oportunidad para generar el espacio que permitiera concientizar a los chicos sobre el uso responsable de las redes y que tratara de “ponerlos en el lugar” de la chica agraviada, para tratar de obtener una respuesta emocional aproximada al estado emocional que generaron en su compañera, ella guardó silencio un momento, luego me dijo “*ok, gracias*” y se retiró, durante el tiempo que estuve ahí, no se generó el tiempo y el espacio para hablar de tal situación.

A principios del ciclo escolar un estudiante fue expulsado por fingir una agresión sexual hacia un compañero en el baño, lo tomó por detrás y fingió sodomizarlo, la víctima salió muy asustada del baño y los estudiantes que vieron la situación fueron quienes denunciaron la falta con los directivos. A partir de este incidente, se instalaron cámaras en los baños, sólo para hacer creer a los estudiantes que están en permanente vigilancia, pues las cámaras permanecen apagadas.

Con respecto a actitudes de cooperación los chicos son poco colaborativos y participan en las actividades escolares con poca disposición, por ejemplo, en el festejo del día de muertos se les pidió que apoyaran llevando cosas para montar la ofrenda y lo que dijeron los docentes fue que en esta ocasión habían llevado menos cosas que en años anteriores, se les dijo que iba a haber un concurso de disfraces, que la participación era voluntaria y participaron menos del 50% de los alumnos, se les pidió que vistieran calaveritas de aproximadamente 30 cm. (habría un concurso) y casi nadie participó. Estas actitudes se han observado en más de un evento, la única forma de lograr que colaboren es si esto implica un puntaje en sus calificaciones.

En lo que se refiere a actitud equitativa, en general en esta modalidad los alumnos muestran un trato equitativo con respecto a los demás estudiantes.

**En la escuela pública**, en esta institución también la mayoría de los alumnos son respetuosos entre ellos, se observan conductas antisociales con mayor frecuencia que en la escuela privada, estas conductas no son cualitativamente diferentes a las que se presentan en la otra institución: insultos, empujones, apodos y también golpes, la mayor frecuencia observada es atribuible a que proporcionalmente el número de estudiantes en la escuela y el aula es mayor con relación al colegio privado.

En esta escuela hay tres prefectos uno por cada grado escolar que se encargan de que los estudiantes entren a clases y observen buen comportamiento durante los recesos y entre clases, las conductas antisociales igual que en la escuela privada se dan en todos los espacios.

Durante la clase los alumnos se molestan unos a otros, casi siempre en cuanto los profesores se voltean o si llegan a salir en algún momento, en un grupo específico se lanzan aviones o bolas de papel, en una ocasión en este salón llevaron un calcetín con el que hicieron una “pelota” rellena de papeles comprimidos y se la estuvieron lanzando agresivamente durante la clase, hasta que la profesora se percató y se las quitó, no hubo mayor sanción al respecto.

Con respecto a actitudes de cooperación, de igual manera que en la escuela privada los alumnos son poco colaborativos y participan en las actividades escolares, sólo si esto se refleja en sus calificaciones (con pocas excepciones), en el festejo del día de muertos también se les pidió que apoyaran llevando cosas para montar las ofrendas que serían por grupo, se les dijo que era un concurso y se premiarían los tres mejores altares, se asignó un maestro por grupo para coordinar la puesta de cada altar, los maestros que solicitaron cooperación voluntaria invariablemente tuvieron las ofrendas más pobres, casi nadie participó mientras que los que ofrecieron puntos en la calificación o exentar de alguna tarea tuvieron mejor respuesta, aunque ninguna sobresaliente.

Los alumnos presentan poca empatía hacia otros estudiantes, por ejemplo, cuando se burlan de algún compañero (a) en clase, no se percatan de que lo están *“lastimando”* o enfadando y en ocasiones aunque lo saben, lo pasan por alto y no paran las burlas, un ejemplo de ello lo tenemos con Mar, una alumna de primer grado que a principios del ciclo, participaba con frecuencia en clase, sus aportaciones no eran muy valiosas y muchas veces lo que decía era carente de sentido, sus compañeros la hicieron blanco de las burlas, en una ocasión al término de la clase ella lloró y me dijo: *“es que les caigo mal”*, las burlas siguieron sin cesar, hasta que al día de hoy ella evita hablar en la clase y cuando llega a

hacerlo y alguien hace algún comentario burlón responde agresivamente: en una ocasión se levantó del asiento en medio de la clase, después de que un compañero se burló de algo que ella expresó, y le dijo: *¿Qué pendejo, ya sé que te caigo gorda, pero tú a mi igual?*, la maestra intervino para calmar la situación, le habló al prefecto y le pidió que los llevara a la dirección, donde al término de la clase acudió la maestra para explicar lo que había pasado, se habló con ellos y se les levantó un reporte escrito.

Al término de las clases, cuando los jóvenes salen de la escuela las conductas antisociales que se observaron de manera recurrente fueron: insultos, miradas amenazantes o señas obscenas entre los estudiantes, cabe señalar que esto se observó con igual frecuencia en hombres y mujeres.

En esta modalidad los estudiantes presentan actitudes de discriminación o poco equitativas especialmente con alumnos que presentan alguna diferencia física, por ejemplo el tono de piel, en los grupos que se observan están: *“el negro”* y *“el carboncito”* que son de un tono de piel muy obscuro y el *“esperma”*, que por el contrario es muy blanco, delgado y de ojos azules, o bien, con estudiantes que presentan algún problema de sobrepeso u obesidad a quienes molestan de manera constante y se les ha puesto también algún apodo, algunos alumnos también se insultan a través de las redes sociales, una alumna me comentó: *“yo mejor cerré mi face, porque la verdad luego si se pasan con sus publicaciones, a Thalía siempre le escribían cosas porque está gorda y es medio zorris, le ponían cosas bien feas... a mí también me insultaban seguido”*.

Este tipo de situaciones que se dan dentro de la escuela pueden ser explicadas a partir de los que los alumnos reciben de información de sistemas más grandes como el macrosistema, pues la cantidad de información que reciben a

través de redes sociales, medios como el internet, video juegos y programas de televisión con contenido no apto permean las relaciones que se dan al interior de los microsistemas escolares.

El ambiente del lugar donde se vive, con su acceso a medios, redes sociales, etc. influyó en las en la conducta antisocial de los menores. El efecto del macrosistema en el exosistema, significaría que la existencia de un sistema de creencias y actitudes despliega influencia en la forma en la que la gente se comporta dentro de su contexto social. Los estilos de vida, la cultura y la subcultura, así como la integración en la sociedad son parte del proceso mediante el cual los individuos interiorizan las normas, asimilan las instituciones convencionales y las costumbres.

En cuanto a la colaboración, de nuevo existe un efecto de la influencia del entorno familiar en los estudiantes, pues en los eventos que tuve oportunidad de observar los padres también muestran actitudes apáticas o poco colaborativas con la escuela, lo que tiene que ver con el aspecto de socialización primaria e influye en la forma en la que los alumnos aprenden a relacionarse con su contexto.

#### **4.3 Interacción entre docentes**

**En la escuela privada**, entre los docentes existen alianzas, pero eso no ha repercutido en la atmósfera del espacio escolar, en estos subgrupos se expresan inconformidades con respecto a las medidas adoptadas con los estudiantes, o se generan rumores acerca de las decisiones que se toman en los niveles directivos, pero entre los docentes como tal, se observaron sólo conflictos aislados.

La conducta en general de los docentes es respetuosa, solidaria y empática con sus compañeros, no obstante las alianzas descritas, existen buenos canales de comunicación entre ellos.

**En la escuela pública**, de igual manera que en la escuela privada los docentes se manejan con respeto y cordialidad entre ellos, existen dos grupos de profesores que presentan diferencias, unos que apoyan a la subdirectora y otros al director, sin embargo, esta diferencia de opiniones viene del personal directivo, y en ella sólo se involucran unos cuantos profesores, los demás tratan de mantenerse al margen y también han generado canales de comunicación adecuados.

#### **4.4 Interacción entre directivos-administrativos y docentes**

**En la escuela privada**, se presentan algunas inconformidades y generalmente son con respecto a la forma en la que se dirigen a ellos, por ejemplo, una de las coordinadoras, miss Sandy, es percibida como los maestros como una persona prepotente y grosera, una maestra me comentó al respecto *“luego no sé qué se siente, nos quiere gritar, una vez hasta salió a gritar por el micrófono, es bien exhibicionista, hasta miss Laura evita decirle cosas porque como que le tiene miedo”*. (miss Laura es la directora).

Otra de las maestras con la que los docentes han presentado conflictos es miss Silvia (coordinadora), pues comentan *“ella es de alumnos y padres de familia y luego se quiere meter en lo que no le importa, decirnos qué hacer y cómo hacerlo, se hace la muy calladita pero bien que es... perdón lo que te voy a decir...chinga quedito”*.

Se observó que existen problemas entre coordinaciones, la coordinadora académica, Sandy y la coordinadora de inglés, Edna, en palabras de gente de la administración: *“se pelan de todo”*, menciona Sonia asistente de la dirección: *“Sandy se roba las ideas, le proponen las cosas, las modifica y se las adjudica y cuando se dan los errores nunca es culpa de ella”*.

Silvia, que como se ha mencionado es la encargada de la atención a padres y alumnos fue contratada para este ciclo escolar, con lo que se le redujo autoridad a Sandy (situación que le molestó), por lo que están en constante pugna, en palabras de la directora: *“Mis coordinadoras Sandy y Silvia no pierden oportunidad para meterse el pie la una a la otra, no se ponen de acuerdo en nada, es un problema”*.

La gran mayoría de los profesores presentan inconformidades porque tienen que hacer funciones extras a la actividad propiamente docente, en los eventos especiales fungen de edecanes, meseros, tienen que cooperar a veces en cuestiones operativas: levantar sillas, mesas, adornar. Una profesora comenta: *“es que aquí quieren que seamos de todo, hasta de meseros nos tienen tú lo has visto, no se vale”*.

También los docentes manifiestan enfado porque mencionan que se les resta autoridad frente a los estudiantes, uno de ellos me expresa: *“saqué a un estudiante porque no tenía libro, cuaderno y nada más estaba dando lata, lo mando con miss Silvia y a los 10 minutos me lo regresa, ¿cómo?, si yo ya dije que no puede estar aquí, no tiene con qué trabajar, por no restarle autoridad a ella lo acepté de regreso, pero también ella demeritó mi autoridad”*.

Otra de las inconformidades que se presenta de manera recurrente en el discurso de los docentes, tiene que ver con que: *“ellos son contratados para enseñar”*, no están contratados para cuidar a los alumnos o supervisar que los salones y los lockers queden limpios, por lo que constantemente se disgustan con el coordinador operativo porque insiste en que dejen las cosas ordenadas, o dejen presentable su aula, una maestra me comenta: *“yo no soy niñera, y luego Mauricio nos quiere traer cortitos con que... ¡maestra que dejen limpios los salones!, ¡que los niños ordenen los lockers!, ¡que cuiden el mobiliario!, ¡ya dejaron tiradas la sillas o esto, o aquello... yo ya vine, di mi clase, ya cumplí!, por eso me cae gordo”*.

Según la percepción de varios de los maestros y alumnos la relación entre el contador de la escuela y la directora es mala, maestros y estudiantes han presenciado que de manera constante se involucran en discusiones que terminan en gritos, lo que propicia que el clima se ponga tenso y quienes ven este tipo de enfrentamientos se sientan incómodos.

En general la directora es apreciada por sus docentes aunque algunos de ellos la califican de visceral, un maestro comenta: *“si haces algo que le molesta, te agarra de barco un buen rato, después se calma, pero es medio visceral, aunque preferible ella que Sandy, ya me la imagino si ella fuera directora, nadie la aguantaría”*. Otra docente: *“Laura es linda en términos personales, pero a veces tiene dificultad para dar soluciones y luego cuando se estresa, como no maneja bien la presión se pone muy difícil”*.

La directora y la coordinadora presentan algunas dificultades para resolver situaciones conflictivas, tanto con docentes como con padres de familia, un ejemplo fue observado cuando una maestra fue video grabada robando un

chaleco de una estudiante, la coordinadora y la directora no quisieron hablar al respecto de esta situación con la maestra, por lo que fue el contador de la escuela quien procedió al despido y a la explicación de la causa por la que se le pedía la renuncia a la docente. Los argumentos para no enfrentar la situación eran que les daba pena o que sentían “feo” hablar con la profesora.

**En la escuela pública**, el director y la subdirectora no llevan una buena relación, lo que ha llevado a algunos de los profesores (pocos), a tomar partido por uno u otro directivo y esto afecta el clima que se da al interior del plantel, pues se encuentran en desacuerdo constante, la mayor parte de la veces la subdirectora, por encontrarse en una posición de menor jerarquía, tiene que ceder a las imposiciones del director, sin embargo, ella argumenta: *“quien hace todo el trabajo académico soy yo, él se la pasa socializando fuera del plantel o de comisión”*.

Se observa que la subdirectora, Miss Marce, en repetidas ocasiones manda a llamar a los maestros para hacerles observaciones al respecto de su trabajo, situación que les molesta porque dicen que lo hace de mala manera, a veces les grita o los evidencia enfrente del resto de los compañeros.

También se observó en más de una ocasión que la subdirectora entra a los salones a pedir a los profesores que corrijan ciertos aspectos de los alumnos o a regañar a los estudiantes por varios aspectos como: dejaron sucio el patio o taparon los baños, lo anterior lo hace por lo regular con un tono de voz muy alto que molesta a docentes y alumnos, además utiliza frases como *“¿que no piensan? o ¿trato con tontitos?”*.

Una maestra comenta: *“a mí la verdad no me gusta cómo me trata, ya nos hemos quejado con el supervisor de zona, hablan con ella y se calma por un tiempo, pero después regresa a su misma actitud, es su carácter está medio amargada”*.

A diferencia de la escuela privada en la escuela pública a los maestros les agrada colaborar con las actividades de adornos y apoyo a eventos, se observó como costumbre que antes de salir del aula los maestros piden a los alumnos que levanten los papeles o lo que esté tirado a su alrededor y esto no genera disgusto en ninguna de ambas partes, pues se generó un hábito.

Otra situación que genera inconformidad en los docentes de esta escuela es que la subdirectora les repite constantemente lo que no deben hacer con los alumnos, por ejemplo: tocarlos, gritarles, jalarlos, dejarlos sin sus espacios recreativos, tener contacto con ellos fuera de la escuela o mediante redes sociales, etc., ya que podrían verse involucrados en conflictos legales, al respecto una maestra me comenta: *“sí claro, ella viene de la supervisión y nos dice a cada rato lo que no debemos hacer, pero quien nos dice a qué tenemos derecho los maestros cuando los chamacos también nos faltan al respeto, o cuando viene la mamá a reclamar porque su hijo “es un angelito” que fue agredido, si son ellos los que no respetan”*.

Como se mencionó, desde la perspectiva ecológica existe la posibilidad de tener microclimas que pueden ser percibidos como más positivos que el clima escolar general, este es el caso del círculo de profesores en ambas escuelas, la relación que se establece entre docentes actúa como un espacio protector frente a la influencia de otros climas más negativos (en este caso las relaciones que se establecen con directivos y administrativos). Otra situación que podemos abordar

desde la teoría de la desviación es el hecho de que existe una confusión entre lo que es le compete o no al docente, en especial en la escuela privada y aquí cabe mencionar la noción de anomia de Durkheim la cual puede ayudarnos a clarificar el fenómeno que estamos observando: existe anomia cuando no hay estándares dados que guíen el comportamiento en un área concreta de la vida social, en éstas circunstancias, la gente se encuentra desorientada y ansiosa.

Para explicar el malestar que genera a los docentes cuando les hacen las observaciones al respecto de los problemas en los que pueden involucrarse por el trato hacia los alumnos podemos retomar la modificación del término anomia llevada a cabo por Merton, la cual hace referencia a la tensión a la que se ven expuestos los individuos cuando las normas aceptadas entran en conflicto con la realidad social, sin embargo, una realidad es que los alumnos también agreden de diversas formas a los maestros. Además en este aspecto vemos también como el macrosistema, que marca en cierta forma cómo deberían ser las prácticas docentes adecuadas, prácticas que han ido cambiando con el tiempo, impacta en el mesosistema, es decir en la relación entre la supervisión de zona y la escuela y al mismo tiempo en el microsistema escolar, relaciones directivos-docentes y docentes-alumnos.

### **4.5 Interacción entre padres de familia y escuela**

Esta interacción se pudo observar especialmente durante los eventos y a la hora de entrada y salida en la escuela.

**En la escuela privada.** Durante los eventos especiales los preparativos llevan un proceso de varios días, los padres son citados por medio de circulares y también

las fechas están marcadas en un calendario que se les entrega previamente. Cabe señalar que siempre inician de manera puntual todas las actividades.

El día de los eventos es una costumbre que los profesores hagan dos filas, una a cada lado de la puerta para que los padres de familia ingresen en medio de ellas, durante el ingreso los profesores saludan de manera cordial a los asistentes y los invitan a pasar. La forma en la que están dispuestos los maestros es muy parecida a la de los eventos protocolarios que se llevan en diferentes instancias del gobierno, o a los eventos en los que asiste el C. Presidente de la República, sin embargo, en el contexto escolar, pareciera más que un acto de cortesía un acto de subordinación simbólica de los docentes a los padres.

Los padres de manera reiterada hacen reclamaciones a la escuela, ya sea por lo servicios, por las calificaciones, por incidentes sucedidos a sus hijos, entre otras cosas. Aunque las personas encargadas de atender este tipo de reclamaciones tratan de exponer los argumentos o apearse al reglamento escolar un buen número de veces terminan cediendo a las peticiones de quienes demandan algo. Situación que repercute en el comportamiento de los alumnos, pues al sentirse protegidos por sus papás, quienes repetidamente utilizan el argumento de que ellos pagan a la escuela y por esta razón creen que merecen buenas calificaciones o un trato especial, los niños van cambiando su comportamiento a lo largo de los ciclos escolares, de tal forma que también van interiorizando que ellos son los que pagan, por lo tanto son *“clientes que tiene la razón”*. Esta situación fue comentada por la directora durante una de las primeras entrevistas que tuvimos *“no sabemos qué pasa, los niños cuando entran a primero son unos y cuando cambian de grado son otros, ya no quieren trabajar, empiezan a incumplir en sus trabajos y tareas, en fin...”*

Lo anterior se ve reforzado por letreros que están pegados en diversas partes de la escuela y que aunque llevan una filosofía que implica que cada quien se haga responsable de lo que le toca hacer, para que a su vez, cada eslabón de la escuela funcione de manera óptima, y el resultado final sea el de brindar un buen servicio, son percibidos por los estudiantes de una manera completamente diferente, la leyenda de los letreros es la siguiente: *“Una justificación tiene el efecto de cadena y afecta a toda la cadena de valor al cliente”*. Pregunté a algunos estudiantes ¿qué crees que significa lo que dice la frase?, uno de ellos me dice simple y llanamente *“que soy un cliente”* otro alumno añade: *“sí, esta escuela es puro negocio”*.

Llama la atención también la escasa participación de los padres de familia a los eventos, la plantilla de estudiantes es de aproximadamente 260 alumnos y el número de asistentes por evento es de entre 60 y 100, incluso se presenció una conferencia del Tecnológico de Monterrey, que se titulaba *“Padres duros en tiempos duros”* donde se esperaba una asistencia de aproximadamente 100 personas y llegaron 22.

A la entrada y salida de la escuela los alumnos son recibidos o entregados a los padres de familia en la bahía para autos, usualmente hay más de un profesor pendiente de llamar a los alumnos que van a ser recogidos o de ayudarles a bajar de los carros. Se observó en múltiples ocasiones que varias madres o padres de familia no devuelven el saludo de “buenos días o buenas tardes” a los docentes, algunos de ellos (pocos) incluso hacen gestos despectivos cuando se les saluda. Una de las alumnas en una ocasión le dijo a su mamá: *“te está hablando el profe, que buenos días ¿por qué no contestas?, la mamá hizo caso omiso al comentario, dejó a su hija y se retiró”*.

Durante el periodo observado hubo tres casos de pérdidas de computadoras (lap top) de los estudiantes, está estipulado en el reglamento escolar que la escuela no se hará responsable de los objetos que los alumnos extravíen, sin embargo, cuando los padres de familia hicieron reclamaciones porque las computadoras se habían perdido en la escuela, nuevamente se observa una incapacidad tanto de la directora como de la coordinadora para apegarse a las normas estipuladas, ya que se accedió a pagar el costo de los equipos a los padres de familia.

**En la escuela pública,** los eventos son diferentes, se convoca a junta a los padres de familia y se les pide apoyo voluntario para ayudar con los preparativos e incluso participar. Por ejemplo en día de muertos se les pidió que elaborarán calaveritas de los maestros para llevar a cabo un concurso. Los días de los eventos se observó también de manera constante, a diferencia de la escuela privada, que se les cita a una hora y abren la puerta aproximadamente de 15 a 20 minutos después de la hora acordada. Los padres de familia entran sin que haya mayor preámbulo y se sientan en las sillas dispuestas, una vez adentro el evento demora entre otros 15 y 20 minutos para dar inicio.

En esta escuela las reclamaciones de parte de padres de familia a los maestros o a la escuela son menos frecuentes, casi siempre los padres son citados por cuestiones de comportamiento de sus hijos o por bajo rendimiento académico, manejan un formato en el que se establecen los acuerdos a los que llegan padres y maestros para resolver las situaciones y usualmente es el padre de familia quien debe aceptar lo que la escuela disponga, cabe señalar que no es una situación arbitraria de parte de la escuela, los maestros están habituados a llevar evidencias muy concretas y sistematizadas del trabajo que se lleva a cabo con los alumnos, por lo que casi siempre pueden argumentar su postura frente a los padres sin problemas. De igual manera cuando se trata de una situación de mala conducta,

los profesores llevan una bitácora diaria de reportes que es revisada y firmada por la subdirectora al final del día, normalmente es ella quien extrae de esta bitácora los alumnos con mayor recurrencia de malas conductas y posteriormente cita a los papás.

Los padres en esta escuela también asisten poco a los eventos, el porcentaje de asistencia es más o menos el mismo que el de la escuela privada, en esta escuela son alrededor de 500 alumnos y asisten a los eventos entre 200 y 250.

Nuevamente vemos como el mesosistema impacta de manera directa en el microsistema, las formas en las que interactúan padres y maestros influye en el comportamiento de sus hijos al interior de la escuela y permea las relaciones que tienen con sus docentes y compañeros. Cabe señalar que las conductas aprendidas en el proceso de socialización primaria, de manera evidente tenderán a reproducirse, puesto que los niños aprenden de sus padres qué es lo correcto, entonces aspectos tan sutiles como no devolver el saludo, podrán repercutir de manera seria en la forma en la que los niños se relacionan.

## Conclusiones

La escuela constituye un microsistema ideal para la adquisición y difusión de conocimientos trascendentales y donde se debe formar al individuo para la vida con una actitud crítica y una visión integral y holística de su ambiente, en ella idealmente se consolidan procesos de pensamiento, se fomentan los valores fundamentales para la convivencia, y los alumnos aprenden acerca de la valoración del trabajo

La escuela en su dinámica interna involucra un sin número de variables que no deben ser desconocidas por sus principales protagonistas; así como dentro del microsistema escolar se consideran importantes el clima escolar y del aula, la organización de la escuela, los recursos curriculares, las metas compartidas, las expectativas de los docentes, juegan un papel trascendental en las interacciones entre los diversos actores, de igual manera las condiciones del microsistema familiar, la afectividad imperante, la estabilidad del grupo familiar, su situación social y económica nos ayudan a comprender las formas de convivencia que se dan en los centros escolares.

Por otra parte no podemos negar la importancia del mesosistema, es decir, la interacción entre los diversos microsistemas, de éstas los alumnos extraen importantes experiencias que influyen en el tipo de interacción que presentan dentro y fuera del ambiente escolar.

Desde luego los niveles Exo y Macro también tienen un impacto importante en las interacciones que se dan en el nivel micro, pues la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona, los individuos de su sociedad y por supuesto todas las herramientas tecnológicas en esta época influyen en el desarrollo de una persona y en la forma en cómo se relaciona de una manera nunca antes vista.

## Conclusiones

---

La formación de un sistema depende de las interconexiones sociales entre este sistema y otros, es decir todos los niveles dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos para influir sobre los climas sociales de una manera positiva, concretamente una escuela en la que la atmósfera sea una que promueva el respeto, la equidad, la tolerancia y todos aquellos valores esenciales para la convivencia debe contar con un esfuerzo conjunto de quienes conforman los demás sistemas, esto es de todos los ámbitos sociales.

## Referencias

Abramovay, M. (2005) *Violencia en las escuelas: un gran desafío*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 38, pp.53-66.

Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *Psyche*, 14(2), p.149-161.

Arón, A. y Milicic, N. (2009). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Chile.

Arón, A. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Ed. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago Chile.

Ash, W. (1969). *Marxismo y moral*, Ed. Era, S. A., México.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. (Zaplana, M. trad.) Barcelona, España.

Barudy, J. (1998). *El dolor invisible. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.

Bradshaw C, Glaser B, Calhoun G y Bates J (2006). Beliefs and Practices of the Parents of Violent and Oppositional Adolescents: An Ecological Perspective. *The Journal of Primary Prevention*, 27, 245-263.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. 17ª Ed. Amorrortu Editores, Argentina.

Brunner, H., Neten, X., Breakefield, O., Ropers, H. (1993). Abnormal Behavior Associated with a Point Mutation in the structural Gene for Monoamine Oxidase A. *Science*; 262: 578-580

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.

Casassus, J. (2000) Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Recuperado en Junio de 2013 de:

[http://ceadug.ugto.mx/iglu/Mod%20III/lecturas/Problemas\\_gestion\\_educativa1.pdf](http://ceadug.ugto.mx/iglu/Mod%20III/lecturas/Problemas_gestion_educativa1.pdf)

CERE, (1993) "Evaluar el contexto educativo", Documento de estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.

Cerezo, F. (2001a). *La violencia en las aulas*. Madrid. Pirámide

Cerezo, F. (2001b). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, Vol. 17 No. 1, pp. 37-44.

Contador, M., (2001). Percepción de Violencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media. *PSYKE*, 10 (1), 69-80. Disponible en: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/406>

Cornejo y Redondo (2001). "El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana".

Última década. No. 15. Revista del centro de investigación y difusión poblacional, Viña del Mar, Chile.

Cortés, R., y Cantón, J. (2000). Ambiente familiar y dificultades de adaptación de los hijos. *Suma Psicológica*. No. 7 (1) pp. 33–49.

Durkheim, E. (2000) *Las reglas del método sociológico*. 11ª edición. Ed. Quinto Sol. México.

Darwin, (2012). *El origen de las especies* (libro electrónico). Ed. E-Artnow.

Di Leo, P.F. (2007), “*(Des)encuentros entre salud y educación: sentidos prácticas y tensiones entre instituciones y sujetos*”, publicación del Proyecto Actividades para Apoyo para la Prevención y control de VIH/Sida en Argentina, Buenos Aires, UBATEC. Recuperado en:

<http://www.ubatec.uba.ar/fondomundial/downloads/publicaciones/prevenciondelvih/sidaenlaescuela.pdf>

Di Leo, P.F. (2008). “*Violencias y escuelas: despliegue del problema*” Cap. 1, 17-42. En Kornblit A.L. (2008). *Violencia Escolar y Climas Sociales* Ed. Biblos Sociedad, Argentina.

Emmons, C.L., Comer, J.P. y Haynes, N.M. (1996). Translating theory into practice: Comer’s theory of school reform. En J.P. Comer, N.M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (eds.): *Rallying the whole village* (pp. 27-41). Nueva York: Teachers College Press.

Dekovic M, Wissink IB y Meijer AM (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.

Demaray MP y Malecki CK (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.

Estévez L., Murgui, S., Musitu, Gonzalo, Moreno, David (2008). "Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes". *Revista mexicana de psicología [en línea]* 25 (1), Pp 119-128. Consultado en junio de 2013 de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016300009>> issn 0185-6073

Estévez E, Musitu G y Herrero J (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.

Eysenck, H. (1982), *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Ed. Fontanella.

Fierro, M.C., (2010). Escuelas que construyen responsabilidad en la convivencia escolar. Cap. 9, 149-170. En Furlán, A., Pasillas, M. Spitzer, C. Gómez, A. (2010), *Violencia en los Centros Educativos. Conceptos, Diagnósticos e Intervenciones*. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. Argentina.

Flannery, D.J., Liau, A.K., Powell, K.E., Vesterdal, W., Vazsonyi, A.T., Guo, S., Atha, H. y Embry, D. (2003). "Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders Universal School-based Violence Prevention Program" *Developmental Psychology*, 39 (2), 292-308.

Freud, S. (1985). Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte. *Obras Completas*, Tomo VI, Ed. Alianza, Madrid.

Galambos, N. L. & Almeida, D. M. (1992). "Does parent-adolescent conflict increase in early adolescence?" *Journal of Marriage and the Family*, 54, 753-747.

Gallardo, J.A. y Jiménez, M. (1997). Efectos del maltrato y del status sociométrico sobre la adaptación social y afecto infantil. *Psicothema*, Vol. 9 No. 1, pp. 119-131.

Gairín, J. (1999). "La organización escolar: contexto y texto de actuación". Ed. La Muralla. Colección Aula Abierta. España.

Gerra, C.; Álvarez-García, D.; Dobarro, A.; Núñez, J.C.; Castro, L.; y Vargas, J.; (2011); "Violencia Escolar en Estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una Muestra Española" *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. Vol. 2, Núm., 11, pp. 75-98

Gómez (2005). "Violencia e investigación educativa" *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10 , Núm.26, pp. 693-718

Hamre, B.y Pianta, R. (2002). Early Teacher -Child Relations and the trajectory of children´s schools outcome through eight grade. *Child development*, 72, 625-638

Henry CS, Sager DW y Plunkett SW (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and dimensions of adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292.

INEE (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Jara, M. y Ferrer, S. (2005). *Genética de la Violencia*, *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 43(3): 188-200.

**Kretschmer, E. (1961). Constitución y carácter: investigaciones acerca del problema de la constitución y de la doctrina de los temperamentos. Ed. Labor, Argentina.**

Kornblit A.L.; Adaszko, D.; Mendes, A.M.; Di Leo, P.F.; Camarotti, A.C. (2008). Manifestaciones de violencia en la escuela media argentina, Cap. 2, 43-57. En Kornblit A.L. (2008). *Violencia Escolar y Climas Sociales* Ed. Biblos Sociedad, Argentina.

Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, S.J (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39* (2), 141-159.

Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C.L. y Blatt, S.J ( 1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*, 76-88.

Lila MS y Buelga S (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 72-78.

Lorenz, K. (1983). *La decadencia de lo humano*. Ed. Plaza & Janes.

Martínez, B., Musitu, G., Amador, L.V. y Monreal M.C. (2010). Violencia escolar en adolescentes rechazados y aceptados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología: Teoría e Práctica 12*(2), pp. 3-16.

Martínez, R., (1996). *Familia y Educación*. Fundamentos teóricos y metodológicos. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Mejía-Hernández, J.M. y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 16, Núm.49, pp. 545-570

Merton, R. (2002). *Teoría y Estructura Sociales*. 4ª Edición. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Mena y Valdés, (2008). "Clima Social Escolar". Documento valoras UC. Pontificia Universidad Católica de Chile. Consultado en junio de 2013 de:  
[http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf)

Milicic, N. y Arón, A.M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2 (9), 117-123.

Modry-Mandell, K. L., Gamble, W. C., y Taylor, A. R., (2007), *Family emotional climate and sibling relationship quality: influences on behavioral problems and adaptation in preschool-aged children*. *Journal Child and Family Studies* 16:61–73.

Molina, A. (2011). "Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de formación cívica y ética en educación secundaria". 1ª Ed. UAEH. México.

Molina, N. y Pérez, I. (2006). "*El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio*". *Revista Paradigma*, 27 (2). Consultada en Junio de 2013 de:  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci_arttext)

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. (2009). "*Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la*

*conducta violenta en la adolescencia*". International Journal of Psychology and Psychological Therapy 9 (1). Pp. 123-136

Muñoz, G., (2008). *Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 13, No. 39, pp. 1195-1228.

Saucedo, Claudia (2004). *El "relajo" y el "respeto" en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar*", en Furlan, Alfredo; Saucedo Ramos, Claudia L. y Lara García, Baudelio (coord.) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares*, México, pp. 35-51.

Musitu G y García F (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.

Olweus, D. (1993). What we Know About Bullying. En *Bullying at the School*. What we know and what we can do. Part I, 5-60; Oxford, Blackwell Publishing

Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En J.Ruz & J. Coquelet (Eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Pp. 97-112. Santiago: Maval Ltda.

Ortega, S. (2005), "*Violencia Escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria*" Revista mexicana de Investigación Educativa. Vol. 10, Núm. 26, pp. 787-804

Ortega, S. (2010). Algunos indicadores sobre violencia y su uso en el diseño de una política de prevención. Cap. 7, 117-138. En Furlán, A., Pasillas, M. Spitzer, C.

Gómez, A. (2010). *Violencia en los Centros Educativos. Conceptos, Diagnósticos e Intervenciones*. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. Argentina.

Pasillas, M.A. (2010). Estudio de disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud. Cap. 2, 43-54. En Furlán, A., Pasillas, M. Spitzer, C. Gómez, A. (2010). *Violencia en los Centros Educativos. Conceptos, Diagnósticos e Intervenciones*. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. Argentina.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005) *“Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Contextos de Pobreza en Chile”*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile consultada en Junio de 2013 de:

<http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/efectividadadversiondiciembre2005.pdf>

Ramos y Musitu (2007). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*. Programa de doctorado desigualdades e intervención social (Tercera edición) Interculturalidad y Diversidad Doctorado en Ciencias Sociales y Trabajo Social Cursos 2005-2006 // 2006-2007. Consultado en Julio de 2007 de:

<http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/violencia-escolar.pdf>

Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.

Romasz, T.E., Cantor, J.H. y Elias, M.J. (2004). *“Implementation and evaluation of urban school-wide social-emocional learning programs”*. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89-103.

Satow (1999). Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung -eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe, en Zeitschrift für Pädagogik, Freine Universität Berlin.

Schneider, B. (1975) "*Organizational climates: An essay*". Personnel Psychology, 36: 19-39. San Francisco.

Serrano e Iborra (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía, España 2005. Recuperado en [http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia\\_entre\\_compa%C3%B1eros\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compa%C3%B1eros_en_la_escuela.pdf)

Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict and harmony in family relationship. En: S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent*, (pp. 255-276). Cambridge MA: Harvard University Press.

Trianes, M.V. (2000). "Violencia en contextos escolares". Ed. Aljibe. España.

Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Ed. Aljibe. España.

Trianes, M.V. Blanca, M.J. de la Morena, L. Infante, L. y S. Raya (2006). *Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar*. Psicothema 2006. 18 (2), pp. 272-277

Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M. y Giraldo, J. (2006). Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia (1994-2005). Diversitas vol.2 no.2 Bogotá. Recuperado en junio de 2013 en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982006000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982006000200013&script=sci_arttext)

## Referencias

---

Westling, M. (2002). *“A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support”*. Learning Environments Research, 5, 253-274.

Zimmer-Gembeck MJ y Locke EM (2007). The socialization of adolescent coping: Relationships at home and school. Journal of Adolescence. 30. Pp. 1-16. 1

**ANEXO 1**  
**EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR**  
**CUESTIONARIO PARA ALUMNOS**

**ESTIMADO (A) ALUMNO (A):**

En este cuestionario aparecen algunos enunciados sobre la convivencia que se da en las escuelas. Piensa cómo es en tu escuela y expresa tu opinión. Tacha el cuadro que corresponda a tu respuesta. Los números significan:

**5= MUY DE ACUERDO**

**4= DE ACUERDO**

**3= EN DESACUERDO**

**2= MUY EN DESACUERDO**

**1= SIN ELEMENTOS PARA RESPONDER**

**0= INDECISO**

En esta escuela...	5	4	3	2	1	0
1. Existen pocos conflictos.						
2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente.						
3. Los problemas que se presentan se resuelven en tiempo y forma.						
4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia.						
5. Los profesores se llevan bien.						
6. Los alumnos nos llevamos bien.						
7. Los profesores se llevan bien con nosotros.						
8. Los profesores se llevan bien con los padres de familia.						
9. Yo me llevo bien con el (la) director (a).						
10. Yo me llevo bien con mis profesores y profesoras.						
11. Me llevo bien con los otros alumnos de mi salón.						
12. Nos informan de todas las cosas importantes que suceden.						
13. Los profesores se comunican todas las cosas importantes.						
14. Los alumnos tenemos buena comunicación con los profesores.						
15. Los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros.						
16. Los alumnos nos comunicamos muy bien con el (la) director (a).						
17. Los alumnos tenemos buena comunicación con los profesores.						
18. Me comunico bien con el (la) director (a).						
19. Me comunico muy bien con mis profesores (as)						
20. Todos nos tenemos confianza.						
21. Los alumnos tenemos confianza en el (la) director (a).						
22. Los alumnos tenemos confianza en los (las) profesores (as).						
23. Yo le tengo confianza a mis profesores.						
24. La directora está se siente orgullosa de su puesto.						
25. Los maestros se sienten orgullosos de enseñar.						
26. Me siento muy bien por lo que he aprendido.						
27. Mis padres están contentos por mis calificaciones.						
28. Mis profesores están satisfechos con mis calificaciones						
29. Mis papás se sienten satisfechos porque apoyan en lo que se necesita.						
30. Se habla de lo bien que trabaja el (la) director (a).						
31. Se habla de lo bien que enseñan nuestros profesores (as)						
32. Se habla de lo bien que apoyan nuestros padres.						
33. Premian a los buenos alumnos con diplomas, medallas o cosas así.						
34. Aprendo todo lo que yo esperaba.						
35. Me dan ganas de estudiar.						

## Referencias

---