



**Factores Comunicacionales y Violencia Escolar:**

**Un análisis desde la relación de los estudiantes con sus padres y profesores de Trece  
Instituciones Educativas Oficiales de Cartagena de Indias-Colombia.**

**Yennifer Jiménez Aguirre**

**Javier Jiménez Osorio**

**Director**

**Miguel E. Garcés Prettel, PhD**

**Universidad Tecnológica de Bolívar**

**Facultad de Educación**

**Programa de Maestría en Educación**

**Cartagena de Indias, Colombia**

**2018**

## **Factores Comunicacionales y Violencia Escolar:**

**Un análisis desde la relación de los estudiantes con sus padres y profesores de Trece**

**Instituciones Educativas Oficiales de Cartagena de Indias-Colombia.**

### **Resumen**

**Objetivo:** Determinar los factores comunicacionales a nivel familiar y docente que están asociados significativamente con los problemas de violencia escolar que se presentan al interior de las instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias-Colombia objeto de estudio, con el fin de plantear recomendaciones pedagógicas que ayuden a prevenir los casos de agresión escolar.

**Método:** Este trabajo de grado corresponde a una investigación cuantitativa de tipo correlacional-exploratorio y forma parte del proyecto “Comunicación y prevención de la violencia escolar” dirigido por Garcés (2015) en escuelas públicas de la ciudad de Cartagena de Indias, quien diseñó la Escala de Violencia Escolar (VES), la cual se usó en esta investigación para identificar los comportamientos agresivos más frecuentes y los canales usados en este tipo de conductas. Participaron de este estudio una muestra intencional de 1200 estudiantes pertenecientes a 13 instituciones educativas oficiales que enfrentan casos de acoso y agresión entre los adolescentes escolarizados. Para evaluar la comunicación de los estudiantes con sus padres y docentes se usaron las escalas de Barnes y Olson (1982) y la de Gauna (2004) respectivamente. Estos tres instrumentos usados presentan validez factorial y un buen índice de confiabilidad, tal como se evidencia en el capítulo sobre diseño metodológico.

**Resultados:** Dentro de los hallazgos más importantes se resaltan a nivel de las conductas violentas encontradas, que las agresiones utilizadas con mayor frecuencia por los jóvenes de las

instituciones educativas objeto de estudio fueron los insultos, empujones y el acoso sexual, de igual manera se estableció el Facebook como el medio digital más utilizado para agredirse.

A nivel de la comunicación entre los estudiantes y sus padres de familias se encontró que aquellos jóvenes que tienen una comunicación abierta con la madre tienen una mayor probabilidad de no incurrir en conductas agresivas al interior de la escuela. A nivel de comunicación docente-estudiante se estableció la importancia del fomento de la disciplina y la comunicación no verbal con sus alumnos en el salón de clases.

**Conclusión:** Fortalecer la comunicación familiar de los estudiantes y la relación docente-estudiante son aspectos muy importantes para prevenir o reducir los niveles de violencia escolar entre los adolescentes de las instituciones educativas oficiales participantes de este estudio.

**Palabras claves:** Familia, escuela, violencia escolar, docentes, medios de comunicación.

## **Communication and School Violence:**

### **An analysis from the relationship of students with their parents and teachers of Thirteen Official Educational Institutions of Cartagena de Indias-Colombia.**

#### **Abstract**

**Objective:** The main aim in this research is to determine communicational factors in family and teaching levels that are significantly associated with problems of school violence that occur in official educational institutions of Cartagena de Indias- Colombia, in order to make pedagogical recommendations that would help to prevent these cases of school aggression.

**Method:** This is an exploratory correlational quantitative research part of the project “Communication and prevention of school violence” directed by Garcés (2015), who designed a Violence School Scale VES as the instrument applied in this study in public schools of Cartagena de Indias, to identify the most frequent aggressive behaviors and ways used in this type of violence. 1200 students participated in this research as an intentional sample from 13 public educational institutions that face cases of harassment and aggression among adolescents in these schools. The scales of Barnes and Olson (1982) and Gauna (2004) were applied to evaluate students-parents and teachers’ communication respectively. These were the three elements as instruments used and presenting a factorial validity and a good reliability index as evidenced in the chapter of methodology.

**Results:** The most important findings reveal in a violent behavior level that frequently aggressions used by young people from these educational institutions based on this research were

insults, shoving and sexual harassment, it was also established that Facebook was the most used digital media to assault.

It was found that in familiar communication relationships and aggressive behaviors, those young students who have open communication with their mothers have had a major probability of not doing aggressive behaviors.

In teaching communication, it was established the importance of non-verbal communication with students in the classrooms.

**Conclusions:** Familiar communications strengthen and teaching communication are important aspects in order to reduce and prevent scholar violence in young students and teenagers in official educational institutions in Cartagena de Indias, participating in this research.

**Key words:** Family, school, scholar violence, teachers, media.

### **Dedicatoria**

A Dios por ser mi guía, mi luz, mi todo,

A mi padre, quien desde el cielo me da las fuerzas para seguir adelante,

A mi madre a quien admiro profundamente, artífice de las cosas más maravillosas de mi vida,

A mi familia por apoyarme con su amor en la construcción de este sueño,

A mi compañero de Tesis por recorrer este arduo camino sin desfallecer,

A nuestro asesor Dr. Miguel Garcés por su paciencia, dedicación y motivación, ha sido un privilegio poder contar con su guía y ayuda.

Gracias por todo, los quiero con todo mi corazón.

**YENNIFER JIMENEZ**

A Dios todo poderoso, en quien siempre he confiado, por haberme permitido llegar hasta este punto, por su infinita bondad y amor.

A mi familia, mi padre Rafael quien me dejó ese espíritu de estudio, de ser una persona servicial, mi madre querida quien me da ejemplo día tras día y ha sido un pilar fundamental para lograr este sueño, mis hermanas quienes siempre han estado ahí apoyándome, a mis hijos fuente de motivación.

A mi linda compañera de tesis, amiga y guerrera absoluta,

A nuestro amigo y Director de Tesis, Dr. Miguel Garcés por su gran apoyo, confianza, dedicación y orientación en este amplio camino de investigación.

Mil gracias por todo

**JAVIER JIMENEZ OSORIO**

## Tabla de Contenido

Resumen.....	1
1. Introducción.....	9
2. Objetivos.....	13
3. Revisión de Literatura.....	14
3.1. La Noción de Violencia Escolar.....	14
3.2. El Concepto de Comunicación Familiar .....	18
3.3. El Concepto de Comunicación Escolar .....	21
3.4 Antecedentes Investigativos Sobre la Relación Entre Comunicación y Violencia Escolar	27
4. Diseño metodológico .....	43
4.1 Tipo de investigación .....	43
4.2 Población y muestra .....	44
4.3 Instrumento.....	45
5. Resultados .....	48
5.1 Modalidades frecuentes de violencia escolar .....	48
Tabla 1. Casos de víctimas de violencia escolar .....	49
Tabla 2. Diferencia en la agresión física, verbal y sexual según el sexo: .....	50
5.2 Canales de comunicación y violencia escolar.....	50
Tabla 3. Canales de comunicación frecuentes en la violencia escolar.....	50
Tabla 4. Canales de comunicación según el sexo: .....	53
5.3 Relación entre comunicación familiar y conductas agresivas en las escuelas .....	53
Tabla 5. Comunicación con la madre.....	54
5.4 Relación Entre Comunicación docente y conflicto escolar.....	55

Tabla 6. Comunicación Docente .....	56
6. Conclusión y Discusión .....	58
7. Recomendaciones a las Instituciones Educativas Frente a los Hallazgos .....	62
Lista de Referencias .....	66
Anexos.....	85

## 1. Introducción

Colombia, es un país soberano situado en la región noroccidental de América del Sur, el cual dispone de una variedad de recursos naturales, mineros y petroleros. Sin embargo, pese a contar con los recursos antes mencionados, no ha logrado potencializar su nivel de desarrollo, debido a que enfrenta las secuelas de un conflicto armado de más de 50 años, que no solo ha afectado las condiciones de vida de las personas, sino que también, ha dado lugar a diversos tipos de violencia que han invisibilizado su capital cultural, e incrementado los niveles pobreza y desigualdad de oportunidades, en las distintas regiones del país.

Con el acuerdo de paz entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), se logró una reducción significativa de ataques a la población civil. No obstante, la violencia intrafamiliar y la delincuencia común tienden a aumentar. Esto, indica que la conflictividad ha permeado en todos los ámbitos de la vida cotidiana, y, hecho que el proceso de paz, vaya más allá de una negociación con los actores del conflicto armado, e involucre a toda la ciudadanía en general.

Para hallar la paz en el país, se requiere de inversión en la educación pública; en lo que comprende a recursos humanos, técnicos, tecnológicos, financieros y locativos. Asimismo, de la formación hacia el desarrollo de competencias ciudadanas para que los estudiantes, aprendan a convivir con sus pares y desarrollen habilidades para resolver pacíficamente sus diferencias, sin recurrir a la violencia.

En el caso de las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena, contexto donde se desarrolló la presente investigación, el informe de calidad de vida 2016 realizado por la organización “Cartagena como Vamos”, muestra que la situación es preocupante en materia de cobertura y deserción estudiantil. En el primer caso, se estima que dicha cobertura educativa en

secundaria, es de apenas el 79% y en la media académica solo alcanza el 51%, es decir, que un 48.8% de los jóvenes cartageneros, no cursaban los grados 10 y 11. En cuanto a la deserción escolar, las tasas más altas se encuentran en primaria (5.89%) y en secundaria (5.34%).

Otro aspecto que requiere especial atención en la ciudad, es el aumento de la población en condición de discapacidad, a la cual, históricamente no se le ha brindado la suficiente atención para garantizarle el derecho a una educación con calidad. De igual forma, diversas fuentes de datos conforme a diversidad social, sitúan a los estudiantes en condición de vulnerabilidad, como personas más propensas a ser excluidas y develar ciertas formas de violencia (Castro, 2005; Escudero, 2005).

Aumentar los índices de inclusión educativa, es un aspecto relevante para construir la paz y disminuir los niveles de violencia social, pues la historia del conflicto armado, está mediada por procesos de exclusión y desigualdad de oportunidades, que afectan el desarrollo humano y económico en las regiones del país.

Otro factor que es objeto de preocupación en las instituciones educativas de Colombia, es el incremento de la violencia escolar. De allí, parte la necesidad de desarrollar y fortalecer acciones pedagógicas y medidas preventivas, que reduzcan las altas tasas de conflictividad en el campo educativo. Según un estudio realizado por la Fundación Plan (2015), específicamente en seis departamentos del país donde hay población afrodescendiente, el 77,5 % de los estudiantes, se ha visto afectado por el acoso escolar (78 % de los niños y 77 % de las niñas).

En Cartagena, las cifras de violencia escolar no son para nada alentadoras. Un estudio realizado en el año 2014 por la Universidad Tecnológica de Bolívar, revela que el 66,5% de jóvenes de colegios oficiales de Cartagena, entre los 12 y 21 años, reconocen haber agredido a un compañero de colegio, mientras que 19,5% afirmó haber acosado o amenazado a otros (Garcés,

2014). El mismo estudio, sugiere que educar para desarraigar la violencia y promover una cultura de paz en las escuelas cartageneras, requiere el compromiso de las familias, gobierno e instituciones educativas.

Los establecimientos educativos de Cartagena, han intentado abordar este problema desde la resolución de conflictos que se presentan entre estudiantes, sin embargo, dichos establecimientos presentan dificultades para asumir labores de prevención más eficaces, puesto que carecen de estudios que les permitan conocer acerca de los factores e influencias, que generan conductas violentas entre pares al interior de las escuelas públicas.

Por tal motivo, este trabajo de maestría contribuirá al desarrollo académico y social de las trece instituciones educativas oficiales objeto de estudio, mediante un diagnóstico que logró responder las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las modalidades de violencia escolar entre los estudiantes y los canales de comunicación más frecuente por donde se ejercen estas conductas hostiles al interior de las trece instituciones educativas oficiales estudiadas?

¿Existe alguna relación entre la comunicación de los estudiantes con sus padres de familia y profesores y las conductas violentas que adoptan con sus pares al interior de las instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias objeto de estudio?

De encontrarse una relación estadísticamente significativa entre la comunicación y la violencia escolar ¿Qué aspectos específicos de la comunicación de los estudiantes con sus padres y profesores previenen o disminuyen la aparición de conductas violentas entre los estudiantes?

Es importante señalar que, tanto el diagnóstico como las recomendaciones de este estudio, contribuirán a la formulación de estrategias de comunicación, que minimicen el conflicto al interior de los establecimientos educativos.

A nivel pedagógico, los resultados de esta investigación, les proveerá a los docentes la iniciativa de formarse continuamente para cambiar los imaginarios existentes, alrededor de la violencia escolar, los cuales según Díaz, Aguado y Arias (2001), están asociados a la obtención de poder y beneficios personales.

## 2. Objetivos

### 2.1. General

Determinar los factores comunicacionales en la relación de los estudiantes con sus padres de familia y profesores, que están asociados significativamente con los problemas de violencia escolar que se presentan al interior de las trece instituciones educativas oficiales de Cartagena objeto de estudio, con el fin de plantear recomendaciones pedagógicas que ayuden a prevenir los casos de agresión escolar.

### 2.2. Específicos

- Identificar las modalidades de violencia escolar que se presentan con mayor frecuencia en las instituciones educativas participantes del estudio.
- Identificar los tipos de canales de comunicación más frecuentes por donde se ejerce la violencia escolar.
- Establecer qué aspectos de la comunicación familiar (abierta, ofensiva y evitativa) entre los estudiantes y sus padres están asociados significativamente con las agresiones físicas (golpes) y psicológicas (acoso y amenazas), que ejercen los agresores en este tipo de conductas contra sus compañeros.
- Determinar qué aspectos de la comunicación interna entre los estudiantes y sus docentes están asociados significativamente con los casos de violencia escolar en las instituciones educativas participantes del estudio.

### **3. Revisión de Literatura**

#### **3.1. La Noción de Violencia Escolar**

En este apartado se hizo una revisión de literatura sobre lo que significa el concepto de violencia escolar y cómo este se relaciona con el ámbito familiar y educativo. Esta revisión fue de gran ayuda para tener una mayor claridad sobre los indicadores y características que definen una conducta violenta en el contexto escolar.

Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (1996), define la violencia como el acto mal intencionado del poder físico y/o agresión verbal o psicológica, contra sí mismo, otra persona, o grupo social, hasta el punto de causar lesiones físicas, afecciones psicológicas, trastornos del desarrollo y muerte.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), afirma que la violencia en el ámbito escolar, es una realidad que niega cada día a millones de niños y jóvenes, el derecho humano fundamental de la educación. El Plan Internacional, estima que 246 millones de niños y adolescentes, podrían ser víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas.

La violencia, es un fenómeno antiguo en la escuela, sin embargo, su estudio sistemático surge en la literatura psicoeducativa, a comienzos de los años setenta en los países escandinavos, y, es hasta finales de los ochenta y principios de los noventa, cuando se extiende a otros países como Inglaterra, Holanda, España y Estados Unidos (Ortega & Mora-Merchán, 1997). De acuerdo con lo anterior, principalmente en países europeos y en Estados Unidos, se han realizado investigaciones sobre la violencia escolar, estudiando el comportamiento asocial que se desarrolla entre los estudiantes y entre los mismos y profesores, donde los principales temas de atención son la agresión física, la intimidación, el porte de armas y el acoso sexual.

Teniendo en cuenta el acoso sexual, este fenómeno afecta principalmente a las niñas, puesto que muchos jóvenes y niños no se ciñen a las normas sexuales y de género, para respetar al sexo opuesto. Esto genera temor en quienes desean estudiar, ya que deben afrontar la dura tarea de no ser partícipes de la violencia contra de las mujeres, y, ser víctima del rechazo y agresiones de sus compañeros, lo cual, genera sin duda, los altos índices de deserción escolar.

La violencia escolar entre pares, hace referencia a manifestaciones de agresión física, verbal y psicológica, dirigidas a sus compañeros y compañeras (Jiménez, Musitu, y Murgui, 2008). En estudios realizados en EE. UU, Europa y América Latina, se concluye que, entre un 10% y un 40% de adolescentes, ha propiciado alguna situación de violencia entre iguales en el ámbito escolar (Craig et al., 2009; Díaz, Aguado, Martínez, y Babarro, 2013; Román y Murillo, 2011).

La victimización, se asocia con problemas emocionales y conductuales, dificultades para la integración en la escuela y un bajo desempeño académico (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010). Los agresores, presentan mayor incidencia de problemas de conducta y dificultades de ajuste psicosocial que, con frecuencia, persisten en la vida adulta (Olweus, 2011). Además, la violencia entre pares se relaciona con la percepción de un clima escolar negativo, que dificulta el aprendizaje (Meyer, Adams y Conner, 2008).

Respecto a los factores individuales, se ha observado que los adolescentes violentos manifiestan una mayor sintomatología depresiva, y, una autoestima más baja que el resto de jóvenes (Carlson y Corcoran, 2001; Castellón Mendoza, 2010). Sin embargo, en otras investigaciones no se han obtenido relaciones directas entre la conducta violenta en la escuela, y, la presencia de síntomas depresivos (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

De hecho, se ha observado que cuando coexiste la sintomatología depresiva y los problemas de conducta, es más probable que los adolescentes tengan problemas familiares, un carente

vínculo social en la escuela y un bajo nivel de apoyo en su comunidad (Dumont, Leclerc y Deslandes, 2003; Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

De forma general, se puede apreciar en este primer acercamiento teórico, el concepto de violencia escolar, el cual puede ser estudiado desde las siguientes dimensiones: familiar, escolar, sociocomunitaria y demográfica. Con relación a la familia, son numerosos los estudios que asocian la violencia escolar, con conductas negativas entre los miembros del hogar, y, son pocas las investigaciones que relacionan la conflictividad en la escuela, con la interacción positiva entre los actores del núcleo familiar (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Lila, Herrero y Gracia, 2008).

A nivel familiar, un aspecto fundamental relacionado con las agresiones en las escuelas son los problemas basados en la comunicación. La familia, tiene gran influencia en la violencia escolar, debido a variables como la autoestima y actitud del adolescente frente a la autoridad escolar. Estas variables, están directamente relacionadas con la violencia escolar, están influidas tanto por la calidad de la comunicación familiar, como por la percepción que los adolescentes tienen sobre el grado en que sus padres, valoran la escuela, los estudios y el profesorado, (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Rodrigo et al, 2004)

Asimismo, se ha constatado que el hogar, integrado por aspectos como la vinculación afectiva de sus miembros, la comunicación entre los mismos, el conflicto y la cohesión del grupo, ejercen un efecto protector de la violencia escolar, puesto que potencian la adaptación social contra los adolescentes, y, permiten, la transmisión de pautas y normas culturales de padres a hijos (Ostrov y Bishop, 2008).

En el medio escolar, se ha observado que el fracaso escolar, las relaciones negativas con los compañeros y profesores, así como la escasa integración e interacción de jóvenes en el aula, se

relacionan con comportamientos violentos de los adolescentes en la escuela (Martínez, Ferrer, Musitu, Amador y Monreal, 2010). De igual manera, el apoyo, la amistad las relaciones entre pares y con el profesorado, parecen ser determinantes para que los adolescentes presenten un adecuado ajuste emocional y conductual (Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012).

En el ámbito Sociocomunitario, la integración y participación en la comunidad, parece ser una variable que presenta un rol importante en el ajuste psicosocial de los adolescentes, y, desempeña un rol activo en la creación de normas aceptadas en dicha comunidad, puesto que, el incumplimiento de dichas normas, se percibe como una falta de lealtad individual y grupal (Antolín, 2011; Díaz-Aguado, 2005). En consecuencia, las comunidades en las que se propician actividades sociales, ofrecen un modelo normativo protector del comportamiento violento y potencian el apoyo social y la autoestima. De ahí, la relevancia de incorporar la dimensión comunitaria como eje de análisis e intervención, en la prevención de la violencia (Cooley, Strickland, Griffin y Furr, Holden, 2011).

Tal como se mencionó en un anterior apartado, además del aspecto familiar y Sociocomunitario, también se ha encontrado que el nivel sociodemográfico es una variable asociada a la violencia escolar. Estudios indican que los chicos tienden a ser más violentos en la escuela que las chicas (Betterncourt y Miller, 1996; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011).

Sin embargo, no existe un consenso acerca de las diferencias de sexo en las formas de violencia. De ahí que, algunos estudios no encuentran disimilitudes entre chicos y chicas, conforme a manifestaciones de conflicto (Hokoda, Lu y Ángeles, 2006). Otros autores afirman que la violencia es una estrategia usada por los adolescentes como mecanismo de defensa (Buelga, Musitu y Murgu, 2009).

Este trabajo de grado, pretende estudiar si en las instituciones educativas oficiales de Cartagena, existe relación entre los casos de violencia escolar y el tipo de comunicación que tienen los estudiantes con sus padres y docentes. Por tal razón, en los siguientes capítulos se definirán los conceptos de comunicación familiar y comunicación escolar, los cuales resultan pertinentes para comprender el alcance educativo de esta investigación.

### **3.2. El Concepto de Comunicación Familiar**

La familia es el primer entorno en el que el niño se socializa, adquiere normas de conducta, de convivencia y forma su personalidad. En este sentido, el hogar es fundamental para su ajuste personal, escolar y social, y, a su vez, es el origen de muchos de los problemas de agresividad que se reflejan en el entorno escolar (Fernández, 1999).

Al hablar de familia, de los tipos de familia, de la diversidad de grupos que subyacen de esta, de sus connotaciones y de los imaginarios que surgen de la misma, varían notablemente entre la gente, incluyendo a quienes la estudian y la intervienen. A pesar de las diferencias que puedan existir, la comunicación es el elemento común que caracteriza a las familias, no importa su composición, estructura, responsabilidades, obligaciones y valores, pues estas tienen su base, se forman y se mantienen en la comunicación (Vangelisti, 2004).

Cuando sus integrantes interactúan y se comunican, no solo dan a conocer y hacen evidente la clase de relaciones que tienen, sino también sus personalidades, su desarrollo intelectual y el mundo social en el que viven. Sin embargo, previo a esto y mucho más trascendental, es el hecho de que, a través de la comunicación, las personas construyen su vida familiar y sus relaciones intra y extrafamiliares. En ese sentido, se dice que “a través de sus prácticas comunicativas, las

partes construyen su realidad social de quien es su familia y los significados que la organizan” (Baxter, 2002).

A través de la comunicación, se refleja lo que se aprende y se vive en familia, y, en efecto, se crean estilos de vida, modos de pensar, de actuar. Asimismo, se establecen vínculos con otros grupos sociales como las amistades, las cuales se mantienen con él tiempo y mediante los vínculos socioafectivos que son transferidos de generación en generación, a través de la comunicación. Por ello, la comunicación es elemento imprescindible de la familia, que ha de constituirse como el centro de la experiencia familiar (Galvin et., al 2004).

El estudio de la comunicación familiar, se hace actualmente en forma multi e interdisciplinaria desde disciplinas como la Psicología Social, Psicología Clínica, Sociología, Estudios de Familia, Lingüística y Comunicación. Esto se debe, a que las familias operan como sistemas comunicativos, y, esa naturaleza sistémica de relaciones, impone la necesidad de su estudio en términos de asociaciones entre sus componentes, así como de los contextos en los que emergen.

Para comprender las familias de una manera clara y precisa, se requiere conocer las relaciones entre los siguientes factores: los estadios de desarrollo en el ciclo de vida, las diferentes formas o estructuras familiares, sus integrantes, los asuntos y preocupaciones políticas, sociales, económicas, de la vida íntima, de la educación de la crianza de los hijos, de las perspectivas y posibilidades futuras, del manejo del tiempo libre, entre otras, las cuales afectan las relaciones familiares en diferentes contextos, y, muy particularmente, sus procesos comunicativos y/o interactivos (Vangelisti, 2004).

La comunicación familiar, se puede entender como el proceso simbólico transaccional de generar al interior del sistema familiar, significados, eventos y situaciones del diario vivir. Es un

proceso de influencia mutua y evolutiva, que incluye mensajes verbales y no verbales, percepciones, sentimientos y cogniciones de los integrantes del grupo familiar. La interacción ocurre en un contexto cultural, ambiental e histórico, el cual tiene como resultado, crear y compartir significados en un proceso que es simultáneamente estable, constantemente cambiante y de interpretación sincrónica a varios niveles (Galtttlego, 2003).

El contexto familiar, es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus integrantes no es la más propicia, puede ser un factor predisponente de la agresividad, entre los miembros del hogar (Trianes, 2000).

Para Palacios y Oliva (2003), la actitud que los padres transmiten a sus hijos hacia la educación, la cultura, los profesores y la escuela, ejercen gran influencia en el proceso de aprendizaje. Por su parte, autores como Ferrer, Delgado y Lemonte (2011), confirman que la familia, todavía no acaba de encontrar el rol que le corresponde en la educación de los hijos, ya que los niveles de comunicación familiar, son cada vez más diferentes, y, por tanto, necesitan más espacios de encuentro, dialogo, reflexión, clima de buen humor y tiempo, con el fin de educar adecuadamente a sus hijos, y, de esta manera, afrontar algunas situaciones y responder a las demandas de las nuevas generaciones.

En muchos estudios, se ha dirigido la atención hacia la familia como un factor explicativo, y, de hecho, son numerosos los estudios en los que se constata la influencia que la familia sigue ejerciendo en los hijos, Las relaciones familiares, por tanto, continúan siendo un elemento relevante en el análisis de la conducta y estilo de vida del adolescente (Rodrigo et al, 2004).

Así, por ejemplo, una de las variables que con mayor frecuencia suele relacionarse con el ajuste psicosocial de los adolescentes, es la comunicación familiar (Musitu et al, 2001; Rodrigo

et al, 2004). Sin embargo, son escasos los estudios en los que se analiza de manera específica, la existencia de posibles variables mediadoras en esta relación.

En efecto, todos los que hacemos parte de la formación de los niños y jóvenes, debemos establecer lazos de confianza para que exista una comunicación real, y podamos entender la razón que desencadena el flagelo de la violencia en nuestras escuelas, no podemos ser vigilantes del proceso, tenemos que hacer parte de la solución, reconocer cuales son las señales de alarma que puedan evitar el crecimiento del conflicto, en nuestras instituciones educativas.

La contribución que puede hacer la familia en el proceso del desarrollo humano, depende de qué tan funcional es su sistema, tanto en su estructura y modos de convivir, como en el tipo de comunicación y vínculos afectivos que establece en las relaciones sociales e íntimas que construye (Garcés y Palacio 2010).

Para el caso de esta investigación, se analizará de forma específica la comunicación familiar y su relación con la violencia escolar, a partir de la exploración de tres niveles de interacción parental: la comunicación familiar abierta, ofensiva y evitativa (Barnes y Olson, 1982). Estos indicadores, son usados frecuentemente en la literatura para el estudio de la comunicación entre padres e hijos adolescentes (Estévez, Pérez y Ruiz, 2007; Luna, Laca y Cedillo, 2012). De igual manera, dichos indicadores también son utilizados para entender su relación con los problemas de bullying y cyberbullying, los cuales se tornan frecuentes al interior de muchas instituciones educativas (Rubero, Larragaña y Navarro, 2014).

### **3.3. El Concepto de Comunicación Escolar**

La comunicación escolar, es la interacción estudiante-docente en el aula de clases, y, es sumamente importante para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues "el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la

construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente" (Granja-Palacios, 2013: 67).

La comunicación escolar, también es considerada como "la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares" (Camacaro, 2008 p. 91). Además, Granja y Palacios (2013), expresa que la "comunicación da la idea de diálogo, intercambio, correspondencia y reciprocidad" (p. 67). Por lo previamente expuesto, la interacción estudiante-docente, debe tener como base la comunicación, pues es ésta, la que posibilita que el proceso de enseñanza y aprendizaje, progrese y logre que los educandos, desarrollen su sentido crítico y reflexivo, así como las habilidades y destrezas que les permitirán posesionarse socialmente.

La escuela, juega un papel importante en la génesis de la violencia escolar. La convivencia en la misma, está condicionada por un conjunto de reglas, algunas oficiales y otras officiosas. Los reglamentos que a veces no se aplican, y, que, en otras ocasiones, son una especie de "tablas de la ley" o "códigos penales" que imponen normas conductuales y disciplinarias, pueden hacer difícil la convivencia y provocar agresiones por parte de los estudiantes o de los profesores. (Cerrón, 2000).

El contexto escolar, condiciona de alguna manera el trabajo y la convivencia. La escuela y las acciones de sus actores, pueden fomentar la competitividad y los conflictos entre sus miembros, o, en el otro de los casos, favorecer la cooperación y el entendimiento de todos (Trianes, 2000). En este sentido, podemos hablar de la importancia que tiene la organización del centro educativo, el currículum, los estilos democráticos, autoritarios o permisivos de gestión, los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, la estructura cooperativa o competitiva, la forma de organizar los espacios y el tiempo, los valores que se fomentan o critican, las normas, reglamentos y por

supuesto, el modo en que el profesorado, resuelve los problemas de conflicto (Ortega y Ruiz, 2000).

Se ha observado, que algunas características de los centros de enseñanza, pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, como, por ejemplo, el hacinamiento de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los mismos, y, la practica autoritaria versus práctica democrática del profesorado (Henry y Cols 2000). Algunos autores como Rodríguez (2004), llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia.

Silvio (1993) y Becker (2002), coinciden en la importancia que tiene el contexto social, donde el sujeto como integrante de este, adquiere modelos comunicacionales que le permitirán interrelacionarse con los otros en su práctica social, la cual se torna dinámica, activa, pero que, en cualquier momento puede ser cambiante y se modifica a cada instante. Por ello, el docente en su rol transformador, debe estar preparado para asumir el desafío de educar en ambientes de conflictividad, utilizando técnicas y métodos para el desarrollo de una comunicación que permita una armónica convivencia, a partir de relaciones entre estudiantes donde se reconozcan sus límites y diferencias, sus deberes y derechos, responsabilidades y obligaciones, con el objeto construir y fortalecer una cultura de la paz.

Tal como se ha expuesto, la institución educativa es un marco de referencia, donde lo que se comunica no son sólo contenidos, sino también formas de relacionarse, las cuales consciente o inconscientemente, pueden ser propuestas para compartir, comprender, negociar beneficios e intereses comunes al grupo. En tal sentido, Requena y Albistur (1999), argumentan que, la comunicación como aprendizaje constante y continuo, implica asumir las diferencias como

invitación a un encuentro creativo, haciendo que el acto comunicativo, sea una experiencia para ubicarnos, descubrirnos, tomar conciencia del rol, del lugar y del poder de cada uno.

De acuerdo con lo anterior, es importante que tanto docentes como estudiantes, sepan manejar de manera efectiva la comunicación asertiva. Esto significa que, el docente entienda al educando no como un oyente pasivo, sino un interlocutor activo, y, ver la comunicación no como la actuación unilateral o como un monólogo, sino como un proceso dialógico y mediador del conflicto, que constituye una óptima comunicación humana.

Desafortunadamente, dicha comunicación, se ha perfilado como un proceso sistemático donde las intervenciones de los estudiantes y el docente, se dan de forma separada. Lo que, en definitiva, implica que la comunicación entre estudiante y docente, es deficiente (Granja-Palacios, 2013). En tal sentido, la comunicación puede concebirse como la interacción mediante la que gran parte de las personas acoplan o adaptan sus conductas a su entorno. Y en lo referente a la relación existente entre el proceso socializador del estudiante y la comunicación debe adherirse que es particularmente substancial dado que "supone la capacidad de relacionarse con los demás, de incorporar las reglas del entorno, negociarlas y ajustarlas a sus necesidades" (Rizo-García, 2007: 3-4).

La interacción estudiante-docente, se define como una relación asimétrica, por lo que el rol de los actores, está delimitado. En ella, el docente representa la autoridad a la que debe ceñirse el educando. Esto responde a que dicho contacto, está sustentado en propósitos predeterminados socioculturalmente.

En las situaciones de clase, se produce una relación de asimetría, en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los educandos, debido a la autoridad y a la competencia

que les otorga la institución académica. Se trata entonces, de una situación en la que el profesor, goza de poder sobre el estudiante (Cros, 2000).

Asimismo, en este tipo de comunicación, el valor de los actores (estudiante-docente) también está precisado, debido a que según Greimás (1994), el discurso de los docentes parte de la concepción de que el profesor, es quien posee el saber que debe adquirir el educando. Sin duda, la comunicación en el aula merece ser estudiada, ya que, por una parte, su inadecuado funcionamiento puede desencadenar múltiples dificultades en el proceso socializador del estudiante, y, por la otra, su carácter asimétrico la hace susceptible a la manifestación de conflictos en las relaciones personales.

En las instituciones educativas, también se establece una comunicación que involucra al estudiante y directivos docentes, pues es importante que el educando, pueda acudir cuando lo desee, a un estamento superior a dialogar sobre las situaciones que le estén afectando. Esto, contribuye a la valoración de autoestima al sentirse escuchado por quienes dirigen la institución, por tanto, se deben establecer reuniones periódicas con los estudiantes donde estos, puedan expresarse y donde exista total disposición para resolver sus necesidades, convirtiéndose así, en facilitadores de su educación y estableciendo canales de confianza para superar los objetivos trazados en el año escolar.

Se ha evidenciado, que uno de los actores escolares determinantes en la constitución de una escuela de calidad, es el rector, cuyo papel, aparte de asegurar la eficiencia y transparencia administrativa de la institución educativa, también se basa en la construcción de vínculos con la comunidad, y, ante todo, la garantía de la calidad pedagógica (Mulkeen, Chapman, De Jaeghere & Leu, 2007, p. 37; Borden, 2002; Short & Spencer, 1989; English & Steffy, 2005).

Sin embargo, se ha encontrado que los rectores son menos efectivos en esta última labor, llegando algunos de ellos, a omitirla dentro de su trabajo en algunos casos. Dicha ausencia de gestión pedagógica, se debe en parte, a la carencia de entrenamiento en las tareas directivas que debe enfrentar como parte de su rol, además de que, en algunos casos, su formación pedagógica es poca o nula (Mulkeen et al., 2007, p.p. 38, 57), al igual que su experiencia docente (Borden, 2002, p.8).

También, hace parte de la comunicación escolar, el vínculo comunicativo establecido con las familias de los estudiantes, pues es importante manejar una comunicación real y continúa, para conocer de primera mano el entorno del estudiante, con quienes se relaciona por fuera de la institución, como es su ambiente familiar y que factores asociados al conflicto, pueden afectarlos.

En la actualidad, existe una numerosa literatura que gira en torno a la relación, escuela, familias y participación de mismas. La familia y la escuela, son indiscutiblemente los dos contextos más importantes en el desarrollo de los niños (Solé, 1996). Estos escenarios, influyen en el desarrollo de funciones complementarias al proceso educativo (Serrano, 2002). De esta manera, se destaca la importancia de establecer una buena relación entre la institución escolar y las familias, y, por tanto, de que estas participen en la educación de sus hijos, para lograr mejores resultados en el desempeño académico.

Al respecto, Epstein (2001), señala en su teoría del solapamiento de las tres esferas escuela, familia y comunidad, la importancia de establecer interconexiones entre estos espacios. Precisamente, la implicación de las familias en la acción educativa y el establecimiento de una relación constructiva donde se compartan responsabilidades, teniendo en cuenta una comunicación bidireccional, se considera hoy día, uno de los factores determinantes en el éxito

escolar de los niños (Kherroubi, 2008). Pero la participación de las familias también revierte en la calidad del centro, del trabajo docente y en las propias familias, aumentando su capital social y cultural (García Bacete, 2003; Auduc, 2007).

### **3.4 Antecedentes Investigativos Sobre la Relación Entre Comunicación y Violencia**

#### **Escolar**

Los estudios que relacionan la comunicación con la violencia escolar, se pueden agrupar en dos grandes tendencias: una que estudia el efecto que tiene la comunicación mediática con contenidos violentos en la generación de conductas agresivas de los seres humanos, especialmente los niños, para quienes la violencia, real o ficticia, que se exhibe en la televisión a través de múltiples formatos, enmascara sus verdaderas dimensiones presentándose generalmente como una violencia disfrazada con el humor, atractiva, justificada o justificable, gratuita, atrayente, efectiva, recompensada o ausente de dolor, en la que el victimario, no recibe castigo por sus actos violentos ni presenta remordimientos (Liceras, 2006). Por su parte, está la otra tendencia que analiza la comunicación a nivel interpersonal como un factor que moldea o condiciona, los comportamientos humanos, (Lipovetsky, 2008). Esta última tendencia, suscita mayor atención en este trabajo de grado, analizándola desde el contexto familiar y escolar.

En cuanto a la comunicación y los estereotipos, los medios de comunicación son los mediadores absolutos y las fuentes esenciales de información para el conocimiento de los otros, o de lo otro. Existen ejemplos donde los estereotipos, no se adecuan a lo real, sencillamente porque no hay un conocimiento real previo.

El impacto de estas representaciones, resulta poderoso, sobre todo respecto a los grupos de los que no se tiene un conocimiento directo. Qué sabemos nosotros de los musulmanes, o de cómo era América antes de la conquista. Nuestro conocimiento, salvo decir un estudio particular o especialización acerca de un tema determinado, es siempre indirecto y mediático, entendiendo el término mediático en el más amplio sentido. Pero los estereotipos, no impactan exclusivamente en estos casos, demuestran también su eficacia aun con las representaciones que nos hacemos de aquellos grupos o sectores, con los que se tiene contacto cotidiano. Hay numerosos estudios sobre la imagen de la mujer, o sobre la influencia de la televisión en los niños, que demuestran que el contacto repetido con representaciones enteramente construidas, favorece determinados aprendizajes sociales.

El papel que cumplen y han cumplido los medios, y, en particular la televisión, con respecto a la familia y a la escuela, ha traído consigo un desorden cultural que descompone las formas de autoridad vertical entre los jóvenes, sus padres y los maestros. Como lo ha dicho Barbero (1996), la televisión “deslegitima” y “deslocaliza” las formas continuas del saber, promovidas en la escuela desde el texto escrito, constituyen el centro de un modelo lineal y mecanizado, basado en aprendizajes graduales de acuerdo con las edades evolutivas del niño.

Por medio de la televisión, el joven accede rápida y cómodamente a un saber visual, que subvierte el modelo escolar por etapas, legitimado por la autoridad del maestro. Trasladada al hogar, la televisión cortocircuita las relaciones de autoridad entre padres e hijos, al permitir que estos últimos, accedan por su propia cuenta al mundo que antes les estaba vedado, el mundo de los adultos (Martín-Barbero 1996: 14; Pérez Tornero 2000: 37-57)

De esta manera, los medios han venido a recordar que, antes de que los aprendizajes adquirieran la forma en la escuela, los niños se encontraban entremezclados con el mundo de los

adultos, sin los escrúpulos ni los cuidados con los que hoy se les trata, y, aprendiendo los códigos culturales por medio de prácticas sociales bastante versátiles y efectivas.

Los medios de comunicación, desempeñan un papel muy importante en la conformación de estas representaciones ideológicas de la violencia, pero no son las únicas instituciones inmersas en este proceso. La violencia de los medios de comunicación, es una forma más de violencia cultural, que es coherente con otras formas e instituciones más eficaces de legitimar la violencia directa y estructural (educación, ciencia, ideología, ejército, empresa, familia, iglesia), con las cuales comparte el papel de agente de socialización. A partir de este proceso, los seres humanos aprenden a vivir en sociedad, teniendo en cuenta su cultura e interiorizando valores y normas de comportamiento.

Si analizamos los contenidos de telediarios, cine, series televisivas, dibujos animados, etc., comprobaremos cómo las imágenes, textos y acontecimientos relatados, tratan el hecho de la violencia con mayor frecuencia que otros temas. Los contenidos violentos, atraviesan todas las manifestaciones mediáticas, desde la información, la formación y el entretenimiento, y, también, las fronteras políticas y culturales. La globalización, alcanza a ídolos más mediáticos, poco dados al diálogo y que son fuentes de inspiración de conductas y modelos de imitación (UNESCO, 1998).

El análisis de contenido de los mensajes mediáticos, también ha detectado formas habituales de producir prejuicios, como es el hecho de que un gran número de producciones destinadas al cine o la televisión, cuyos argumentos están inmersos en la violencia y personajes negativos, sean representados por minorías (afroamericanos e hispanos) y personas con discapacidad de todo tipo (Greenberg y Brand, 1996). Pero, esto último, es la cara de ficción de la violencia, pues también los medios de comunicación representan la violencia real. En lo relativo a la

información, las noticias, ese recurso básico de la democracia que da conocimiento de lo importante para una sociedad, son en cierta medida, una colección de desastres, sirven la dieta diaria de violencia bajo la forma preferida de la imagen gráfica.

Se ha estudiado bastante la influencia de la violencia representada en los medios, sobre todo en la Televisión y recientemente también en los video-juegos de contenido violento.

La preocupación principal, debido a que algunas de las últimas generaciones han crecido junto a la televisión, ha sido sobre el efecto de ésta, en el proceso de socialización de los niños. Conforme a la investigación, ha ido avanzando, pues se ha ido descartando la idea de que la violencia en televisión, es violencia en sí misma (con una incidencia directa en la conformación de conductas violentas), para asumir que su poder, es reducido y que su principal efecto, es incidir en la manera en que la gente percibe la violencia.

Gerbner (1996) se centra en los efectos a largo plazo, más intensos y difíciles de detectar, asumiendo que la televisión constituye una de las principales fuentes de socialización. Los efectos en este sentido, son paulatinos y acumulativos, estableciendo en la audiencia, unas pautas estables de selección de contenidos y determinando con relación a éstos, conductas, actitudes y prejuicios. Las conclusiones sobre este efecto son en cierta manera, complementarias con las de la teoría del aprendizaje social de Bandura.

Éste autor, dice que el ser humano aprende nuevas conductas a partir de la observación de otros seres humanos, sobre todo a partir de modelos atractivos. Al producirse la identificación con determinados personajes reales o de ficción, el espectador imita la conducta de estos modelos. Esta imitación no se produce de manera automática (a diferencia de las teorías de los efectos donde todo estímulo tiene una respuesta), sino que el sujeto, sopesa las consecuencias personales y sociales de los comportamientos.

No obstante, ciertos recursos persuasivos (mediáticos y no mediáticos), ayudan a que una conducta reprobable, se convierta en aceptable; la reestructuración cognitiva del comportamiento por medio de justificaciones morales y caracterizaciones paliativas, es el mecanismo psicológico más efectivo para promover conductas transgresoras (Bandura, 1996: 103).

Un hecho importante descubierto en las investigaciones de la violencia en la televisión, es el fenómeno del aprendizaje observacional. Teoría avalada por muchos científicos que, distinguen entre la adquisición de una conducta y su ejecución. En este sentido, la conducta aprendida puede ser almacenada y ejecutada posteriormente, si se presentan las circunstancias apropiadas.

Otra de las nuevas tecnologías que más han impactado a niños y jóvenes actualmente, son los videojuegos que, sin duda alguna, nos presentan situaciones cada vez más reales, y, nos lleva a cuestionarnos en esta investigación, sobre todo por el grado de influencia que pueden tener en los niños y jóvenes, en cuanto el contenido violento que manejan.

Los medios de comunicación, “tienen un papel de transmisión de conocimiento que básicamente se da por vías emotivas, impactantes y de identificación del espectador” (Corominas, 1994 p.31). Estas vías, se reflejan muy claramente en los videojuegos que hoy están en la mayoría de los hogares, una nueva alternativa a los juegos tradicionales que, al ser desarrollados con tanta facilidad por niños y jóvenes, causaron grandes expectativas desde su aparición, sobre todo a los críticos como Calvo (1995), quien asegura que el tiempo dedicado al juego, va en detrimento o a la realización de otras actividades de ocio y tiempo libre. Esto, favorece conductas agresivas, egoístas y predispone a aceptar la violencia con más facilidad, impidiendo a la vez, el desarrollo de habilidades sociales.

También, existen teorías a favor de los videojuegos como la expuesta por Estebaría (1998), quien afirma que si quitamos los contenidos violentos de los videojuegos, podrían contener gran

valor educativo, pues potenciarían la curiosidad, favorecerían el desarrollo de habilidades oculomanuales, los procesos de toma de decisiones, la resolución de conflictos, el desarrollo de habilidades cognitivas al ser flexibles, y, desarrollarían un área transversal o un temática concreta. Asimismo, valorizarían su autoestima, el esfuerzo continuado por el logro obtenido y el aprendizaje de determinados contenidos.

Junto a la complejidad de los argumentos de los videojuegos, la cual es cada día mayor, y, la transmisión de una información distorsionada donde la violencia es representada de forma fantástica por monstruos y alienígenas, o no fantástica como luchas, combates cuerpo a cuerpo, guerras, etc., está presente en la mayoría de sus acciones, además de la naturaleza adictiva que presentan (Calvo, 1995). Lo anterior, en muchos casos, ha provocado el aislamiento del jugador de su entorno más cercano, reclamando la presencia de un adulto que supervise la acción del niño o del adolescente. En este caso, creemos que la supervisión por parte de los padres es necesaria, pues han de controlar las situaciones en las que se potencia una fantasía, que puede dañar el proceso de formación y socialización de los niños y adolescentes. Funk (1993), señalaba en sus investigaciones, como los adolescentes y los niños, ponen a prueba sus capacidades y habilidades, fundamentalmente en juegos de carácter violento.

Dentro del ámbito familiar e interpersonal, se ha encontrado que el apoyo parental y la comunicación entre padres e hijos, inciden en las relaciones del adolescente con su grupo de iguales. Esto se atribuye en algunos casos, al hecho de que el apoyo parental contribuye al aprendizaje de habilidades sociales positivas, y, al desarrollo de la competencia social, aspectos que contribuyen significativamente a la aceptación entre pares (Matza et al., 2001; Rubin et al., 2004).

Análogamente, la comunicación familiar desempeña un papel relevante en las relaciones del adolescente, con su grupo de iguales. En particular, la cohesión familiar y la comunicación positiva y abierta, se han vinculado con la aceptación social en la escuela (Gaylord, Kitzman y Lockwood, 2003; Steinberg y Morris, 2001), mientras que el estilo comunicativo ofensivo y la existencia de un elevado grado de conflicto entre los padres, se han relacionado con el rechazo y la violencia escolar (Barrera y Li, 1996; Demaray y Malecki, 2002; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Jackson y Warren, 2000; Lambert y Cashwell, 2003).

De este modo, los padres que solucionan los conflictos familiares mediante la violencia verbal y física, favorecen el hecho de que los hijos, utilicen estas mismas estrategias en otros contextos de interacción (Eisenberg et al., 2003). A su vez, este estilo de comportamiento se ha asociado con interacción en el grupo de iguales, y, con los problemas de conducta, variables íntimamente ligadas al rechazo entre pares (Carson y Parke, 1996).

El apoyo parental y la comunicación entre padres e hijos, también inciden en las relaciones del adolescente con su grupo de iguales. Respecto del apoyo parental, la percepción de los hijos de un carente apoyo por parte de sus padres, se ha asociado con el rechazo del grupo de pares y la manifestación de problemas de conducta (Patterson, Kuppersmidt y Griesler, 1990).

Un clima familiar positivo, hace referencia a un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza, la intimidad y la comunicación familiar abierta y empática, dan cuenta de un ajuste conductual y psicológico de los hijos (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Van Aken, Van Lieshout, Scholtey Branje, 1999). Por su parte, un clima familiar negativo, carente de los elementos antes mencionados, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes (Bradshaw, Glaser, Calhoun y Bates, 2006; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004).

Diversos estudios han mostrado que el clima familiar negativo, caracterizado por los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, así como la carencia de afecto y apoyo, dificulta el desarrollo de habilidades sociales en los hijos que resultan fundamentales para la interacción social, tales como la capacidad de identificar soluciones no violentas, a problemas interpersonales (Demaray y Malecki,2002; Lambert y Cashwell, 2003) o la capacidad empática (Eisenberg-Berg y Mussen,1978; Henry, Sager y Plunkett, 1996).

Bernstein en los años 70, realizó un estudio donde concluyó que la actitud negativa o positiva del adolescente hacia el profesorado y la escuela, puede venir determinada por la percepción que tiene la familia del ámbito escolar y de dichas figuras de autoridad formal. Es posible, por tanto, que la familia constituya un referente esencial en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional (como la escuela y el profesorado) que, a su vez, ha mostrado tener una influencia decisiva en el comportamiento violento del adolescente (Emler y Reicher, 1995; Hoge, Andrews y Leicheid, 1996). Así pues, tanto el entorno familiar como la actitud hacia la autoridad, parecen ser dos factores de suma relevancia en la explicación de ciertos comportamientos violentos en la adolescencia, tanto dentro, como fuera del contexto escolar (Decker, Dona y Christenson,2007; Gottfredson y Hirschi, 1990).

El comportamiento delictivo en los jóvenes, constituye una de las áreas de interés más importantes en el ámbito de los problemas psicosociales, en el periodo de la adolescencia (Sander, 2004). En esta área, numerosos investigadores han considerado a la familia, como uno de los factores explicativos más importantes en el desarrollo de estos comportamientos en los hijos adolescentes. En este sentido, en diferentes trabajos empíricos se ha destacado que la calidad de la comunicación entre padres e hijos, es uno de los factores familiares más claramente vinculados a este tipo de comportamientos en la adolescencia.

También, se ha observado que los adolescentes implicados en comportamientos delictivos, constatan un ambiente familiar negativo, caracterizado por los problemas de comunicación con los padres (Cernkovich & Giordano, 1987; Loeber, Drinkwater, Yin, Anderson, Schmidt & Crawford, 2000).

Por el contrario, la comunicación familiar abierta y fluida, es decir, el intercambio de puntos de vista entre padres e hijos de forma clara y empática, con respeto y afecto, tiene un efecto de protección frente a la implicación en comportamientos de carácter delictivo (Kerr & Stattin, 2000). Además, estas relaciones familiares positivas son al mismo tiempo una importante fuente de recursos psicosociales que facilitan, a su vez, procesos adaptativos en la edad adolescente.

En este sentido, se ha constatado que las relaciones positivas entre padres e hijos, contribuyen al desarrollo de una autopercepción y de una autoestima positiva (Dubois, Bull, Sherman & Roberts, 1998; Harter, 1990; Lila & Musitu, 1993).

Se sabe de antemano que, una percepción positiva de sí mismo, contribuye a una mejor salud mental, influyendo de este modo, en el ajuste comportamental y emocional de los adolescentes (Bandura, 1997; Taylor & Brown, 1994).

En este orden de ideas, numerosos investigadores han señalado que la autoestima, es un importante factor de protección frente a los comportamientos delictivos (Dubois et al., 1998; Harter, 1999).

Sin embargo, en estudios más recientes, se ha discutido esta idea señalando que una autoestima demasiado elevada, conlleva a expectativas poco realistas de uno mismo, las cuales pueden estar en el origen de sentimientos depresivos y comportamientos agresivos (Baumeister, Bushman & Campbell, 2000; Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin & Wanner, 2004). Además, en

el caso de la delincuencia, parece que los adolescentes implicados en tales comportamientos no presentan consistentemente una autoestima más baja que los no implicados (Thornberry, 2004).

Las investigaciones dentro del campo de la comunicación familiar, han encontrado que las relaciones hostiles entre padres e hijos, están asociadas con bajo rendimiento escolar, el cual se ha convertido en un problema preocupante por su alta incidencia en los últimos años. Al buscar las causas de que el estudiante no consiga lo que espera de él, y, desde una perspectiva holística, no podríamos limitarnos a la consideración de factores escolares, sino que es preciso hacer un análisis de otros factores que afectan directamente al educando, tales como los personales, motivacionales, actitudinales, entre otros (Guevara, 2000).

Por ejemplo, el entorno familiar influye a nivel motivacional en la autoestima de los hijos. La familia es la principal influencia socializadora sobre el adolescente. Esto significa que la familia, es el principal transmisor de conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos que se transfieren de generación en generación. Por medio de la palabra y el ejemplo, la familia moldea la personalidad del adolescente y le infunde modos de pensar y actuar, que se vuelven habituales.

Lo que los adolescentes aprenden de sus padres, depende en parte, del tipo de personalidad. (Joseph, Marken y Tafarodi, 1992,). Retomando lo concerniente a la baja autoestima, se entiende por causa de baja autoestima, a todo aquello que altera la autoestima de una persona y como consecuencia, daña su bienestar. Los adolescentes con problemas de autoestima, tienden a retener más la información negativa externa que perciben de sí mismos, en lugar de retener la positiva. Este mecanismo para detectar solo la información negativa que obtenemos de nosotros, por medio de los demás, puede hacernos comprender la realidad. Quienes poseen baja autoestima, son más propensos a ser muy susceptibles y a ver las reacciones de los demás, como un ataque personal, aunque no sea así (José Vicente Bonet, 1997).

El clima familiar influye también en el rendimiento escolar. Entiéndase como clima familiar, aquellos rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar, principalmente de los padres, que resultan ser un subsistema muy importante con su relación con el trabajo escolar del estudiante, y que, para valorarlo, suele hacer referencia a los intercambios (afectivos, motivacionales, intelectuales, estéticos, etc.) producidos en el seno de la familia. Para lo anterior, es importante que la utilización del tiempo de permanencia en el domicilio, por los miembros de la familia, y, las relaciones de los mismos con su entorno, se gesten en los mejores términos (Gómez, 1992).

Para otros autores, el ambiente familiar puede analizarse, teniendo en cuenta una serie de aspectos como los estímulos y oportunidades que dan los padres a los hijos, con el fin de actuar en diferentes situaciones, optando la información necesaria para incrementar su nivel formativo, y las expectativas necesarias de los padres, sobre el rendimiento académico de sus hijos.

El clima afectivo creado en la familia, es un elemento esencial para el buen desarrollo académico del estudiante (Pérez, 1984). La importancia de las actitudes, expectativas y valores que los padres otorgan a la función escolar y al trabajo académico, se concretan en determinadas actuaciones, cogniciones y formas de vida familiar, condicionando el progreso académico de los niños (Martínez González, 1992). Los aspectos que definen un ambiente familiar positivo, son la comprensión, el respeto, el estímulo y la exigencia razonable. El estudiante que crece en un clima así, se siente íntegro y adaptado a la familia, aceptando sus normas, valores y actitudes, lo que es importante para el desarrollo de un proceder positivo hacia las responsabilidades académicas (Martínez González, 1992).

Los estudiantes con éxito escolar, disponen de un clima familiar que ayuda y fomenta la actividad exploratoria, que orienta hacia la tarea, que estimula la evaluación del comportamiento,

que promueve la verificación y comprobación de sus acciones, que da con frecuencia feed-back positivos, ofrece índices e informaciones específicos y pertinentes, y, plantea más preguntas que respuestas (Palacio-Quintín, 1988).

Por otra parte, dentro del ámbito escolar, la comunicación se hace estrella para guiar, de la ignorancia al descubrimiento, del saber, al conocer. La Escuela implica actividad, funcionamiento mental pausado, constante y polarizado. Significa enseñanza y aprendizaje a través de métodos que se materializan en técnicas, procedimientos, formas de enseñanza para señalar, llamar la atención del estudiante, para que algo se grabe en su mente.

Desde un punto de vista fisiológico, los estímulos que el alumno recibe, deben atraer sus facultades y mover su interés como respuesta a necesidades y satisfacción de las mismas.

En la actividad escolar, es fundamental desempeñar variadas funciones; su valor y eficacia reside en el uso de las mismas. Su valor didáctico, radica en el proceso que se origina en el hombre, nacido al calor de la palabra, despertando ideas, promoviendo, dirigiendo y orientando espolea. Es un magnifico recurso de acción aplicable, a la diversidad de funciones educativas.

En este trabajo de grado, se hará un aporte educativo a los estudios sobre comunicación familiar, al analizar si la comunicación familiar y escolar, son aspectos que están correlacionados con los niveles de violencia en la escuela, que presentan las instituciones educativas oficiales de Cartagena.

El interés en relacionar estas dos variables, surge de algunos estudios que muestran que los episodios de agresión y/o violencia en las escuelas, producen en los niños daños físicos y emocionales, tales como desmotivación, ausentismo e incluso, efectos negativos en el rendimiento escolar por estrés postraumático en los afectados (Gumpel & Meadan 2000; Verlinde, Hersen & Thomas 2000; Henao, 2005; Smith & Thomas, 2000).

Las conductas de violencia que perciben los niños por parte de sus compañeros, pueden pasar desapercibidas por el personal de la escuela, como también por algunos padres que consideran estos comportamientos, son típicos de la edad y que los ayudan a crecer (Rodríguez, Seoane & Pedreira, 2006). Otra situación que dificulta la valoración del problema, es el pacto de silencio entre agresores y agredidos (Gumpel & Meadan 2000; Cerezo, 2006).

Para algunos investigadores, los problemas de conducta y rendimiento escolar del niño, evidencian los conflictos de sus padres (Ruiz & Gallardo, 2002; Jadue, 2002).

Ruiz y Gallardo (2002), observaron en su estudio que los hijos/as de familias negligentes, manifestaban poca adaptación general en el aspecto psicológico, inferior rendimiento escolar y mayor distracción en el aula. También señalan que, un niño o niña con abandono familiar, le será más difícil manejar los traumas en la etapa adulta (Marty & Carvajal, 2005).

Familias disfuncionales incompletas, con manifestaciones de agresividad, mala integración social y familiar, rechazo e irresponsabilidad en el cuidado y atención de sus hijos, y, con presencia de alcoholismo, fueron características de las familias de niños de 9 a 11 años diagnosticados con conductas agresivas (Noroño, Cruz, Cadalso & Fernández, 2002).

En cuanto a los hijos pertenecientes a familias que presentan violencia intrafamiliar, un estudio realizado en Nicaragua, muestra que un 63% de los hijos de familias con este problema, repiten años escolares o abandonan la escuela, en promedio a los nueve años de edad, y son tres veces más propensos a asistir a consultas médicas (Organización Panamericana de la Salud 1998).

En cuanto al ambiente escolar, un estudio realizado en escolares de segundo de primaria, declararon que les gustaba ir a la escuela para aprender, pero les disgustaba el desorden y la violencia de sus compañeros (Valderrama et al., 2007).

Maturana y Dávila (2006), expresan que la educación es fundamental "pero no en términos de aprendizaje de materias, sino en términos de convivencia". Para Maturana (2001), es primordial enseñar a un niño a respetarse y aceptarse, sólo así aprenderá a respetar y aceptar a sus compañeros y vivir en armonía con su entorno. Los niños, tienen que aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir.

En la escuela el niño aprende sobre la vida y aprende a convivir, siempre y cuando, este ambiente sea propicio para desarrollar estas capacidades.

Las interacciones sociales con sus profesores y compañeros, son de suma importancia para el desarrollo académico y social del niño, las opiniones que recibe de ellos, le condicionan positiva o negativamente sobre su vida personal, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico (García y Doménech, 1997).

Freiré (1997, señalaba que "si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral de los educandos" (p. 34). Este autor, considera que, si los profesores van guiando a los niños en la construcción de su conocimiento, formarán seres humanos libres, justos y equitativos, para desenvolverse en la sociedad. Del mismo modo, si los profesores fomentan las buenas relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la amistad, entre otras, contribuyen al desarrollo de la empatía, las prácticas de aprendizaje cooperativo, incremento de la motivación escolar y la participación de los educandos en el proceso educativo (Guil & Mestre, 2004).

Es necesario comunicarse con niños y determinar qué tipo de agresión recibe o manifiesta el niño, a fin de considerar los factores de riesgo, sean estos personales, familiares, escolares y/o situacionales, para poder intervenir a tiempo y facilitar su óptimo desarrollo infantil (Verlinde et. al, 2000).

La familia y la escuela, tienen responsabilidades en la educación de los niños, estableciendo una comunicación entre la escuela y la familia, donde la escuela sea un espacio abierto a las familias de los educandos y sus profesores, facilitando la socialización de los niños (Rivera y Milicic, 2006; Kliksberg, 2005).

A nivel regional se han realizado estudios sobre violencia escolar como el de Hoyos & Córdoba, (2011).Cuyos resultados describen la incidencia de las diferentes manifestaciones del maltrato entre iguales en una muestra de colegios del Núcleo Educativo N° 2 de la ciudad de Barranquilla (Colombia). La Incidencia del maltrato se determinó a partir de un cuestionario aplicado a una muestra de 332 estudiantes, hombres y mujeres, de la escuela básica secundaria, de los grados 6° a 9°. Se describe una caracterización del fenómeno en las escuelas de la ciudad desde la perspectiva de sus protagonistas (agresores, víctimas y testigos), y las circunstancias en las que se presenta, muestra que la manifestación que caracteriza el maltrato entre iguales dentro de la muestra estudiada, es la del maltrato verbal, con un especial énfasis en la modalidad de “poner apodos”; le sigue en orden de incidencia, el maltrato físico indirecto cuando se trata de “esconder cosas”; así mismo, el maltrato por exclusión social, “ignorar” y “no dejar participar”, encabezan la lista de incidencia general.

De igual manera, Ortega et al. (2015), realizaron una investigación cuyo objetivo era caracterizar factores del bullying escolar en estudiantes de 10° con bajo rendimiento, de cinco colegios del Núcleo Educativo N° 5 del Distrito de Santa Marta, se trabajó con una población de 582 estudiantes y una muestra de 186, a quienes se les aplicó la Escala MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters, de Matson, Rotatori y Helsel, 1983), los resultados obtenidos le permiten a los autores recomendar la promoción de una amplia campaña de prevención y concientización social anti-bullying en esta población en relación a los estudiantes

con bajo rendimiento escolar o “repitentes”, con la finalidad de fomentar una cultura de tolerancia y entendimiento entre pares en la comunidad educativa. Así propiciar el hecho de que los niños respeten las diferencias de otros, en especial las diferencias en el rendimiento y el aprendizaje, casos en que los niños y jóvenes resultan propensos a burlas y agresiones.

De igual manera Almanza & Arrieta, (2016), en su investigación trabajaron con 30 casos de acoso escolar previamente detectados por los docentes de cada grupo escolar, con una edad comprendida entre 6 y 13 años, en la Institución Educativa Juan XXIII sede El Vidrial, en la ciudad de Montería, Córdoba.

Donde se estableció que en la institución existe el problema de acoso escolar, siendo la forma más frecuente el ridiculizar a los compañeros y excluirlos de algunas actividades, ello genera en las víctimas sentimientos de preocupación y tristeza, las agresiones se presentan varias veces al mes y en la dinámica del abuso escolar se encuentra la presencia del agresor, agredido y los testigos silenciosos.

A nivel local en la ciudad de Cartagena de Indias encontramos la investigación de Cano Yepes, Barrios & Gómez, (2013), el cual aborda el fenómeno del conflicto y las relaciones de convivencia estudiantil de noveno, décimo y once grado (jornada tarde) de la institución educativa Luis Carlos López de Cartagena, estableciendo que las relaciones familiares entre padres e hijos deben darse por un motor importantísimo que es la comunicación, es gracias a esta que los padres transmiten a sus hijos todos sus comportamientos, valores y maneras de actuar y proceder, esto a su vez, genera un buen ambiente familiar y unas excelentes relaciones familiares.

Todo lo anterior explica claramente los evidentes problemas de comunicación que tienen los mismos estudiantes de la institución educativa, la mala comunicación basada en malos tratos que

enfrentan en sus casas convierte a estos jóvenes en seres llenos de resentimiento, dejando entender que la única forma de comunicación que conocen es a través de la violencia y por supuesto la mala convivencia, las formas más comunes de agresión escolar se manifiestan por medio de los insultos, seguida de los apodos y las peleas, se halla que efectivamente los estudiantes más conflictivos son aquellos que permanentemente presentan conductas agresivas hacia los demás.

A pesar de estas investigaciones locales y regionales que han analizado el fenómeno de la violencia en las escuelas no hay estudios que permitan analizar cómo esta violencia está asociada con la comunicación y las relaciones entre los estudiantes con sus padres y con sus profesores de ahí que cobre especial importancia nuestra investigación ya q permite establecer que al existir buenas relaciones con sus padres y sus docentes puede ayudar a prevenir o reducir los niveles de violencia escolar al interior de las instituciones educativas objeto de estudio.

## **4. Diseño metodológico**

### **4.1 Tipo de investigación**

El presente trabajo de grado se fundamenta en una investigación de naturaleza cuantitativa de tipo correlacional-exploratorio. El diseño usado fue de carácter no experimental transversal.

Se escogió este tipo de diseño teniendo en cuenta que los sujetos fueron evaluados en su entorno escolar cotidiano, al igual que las variables objeto de estudio (comunicación y violencia escolar), las cuales fueron medidas a partir de eventos o situaciones que ya ocurrieron, con el fin

de analizar el grado de correlación estadística entre los factores e indicadores que configuran cada uno de estos constructos establecidos en los objetivos de la investigación.

#### **4.2 Población y muestra**

La población objeto de estudio la conforman adolescentes escolarizados entre los 14 y 18 años que estudian en instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias. Para la selección de los sujetos participantes en el estudio, se aplicó un muestreo no probabilístico de población infinita por cuotas de 1.200 estudiantes (error = 5%; varianza = 0.25; desviación = 1.96) pertenecientes a 13 colegios públicos de la ciudad que decidieron participar de forma voluntaria. Los jóvenes participantes de la muestra fueron encuestados sin importar que estuvieran vinculados o no a hechos de violencia.

Para seleccionar a las instituciones educativas se tuvo en cuenta: 1) Que fueran instituciones educativas oficiales; 2) Que fueran escuelas que presentan casos de acoso y agresión entre los adolescentes escolarizados de acuerdo a lo reportado por el estudio realizado por Garcés (2015); 3) Que ofrecieran modalidades educativas de nivel básico y media vocacional.

Los nombres de las instituciones fueron omitidos para evitar cualquier estigma social frente a los resultados. La cuota establecida para distribuir la muestra fue el sexo de los estudiantes, definiendo así una cuota de participación de un 50% para hombres y otro 50% para mujeres. Esta distribución se hizo de esta forma, debido a que existen estudios que indican que la violencia escolar entre adolescentes presenta diferencias significativas con respecto al sexo (Castillo y Pacheco, 2008; García-Maldonado et al., 2012; López y Chávez, 2011).

### 4.3 Instrumento

Este trabajo de grado forma parte del proyecto “Comunicación y prevención de la violencia escolar” dirigido por Garcés (2015) quien diseñó el instrumento denominado Escala de Violencia Escolar (VES), el cual se usó en esta investigación para identificar los comportamientos agresivos más frecuentes en los adolescentes escolarizados participantes de este estudio. Para evaluar la comunicación familiar y docente se usaron las escalas de Barnes y Olson (1982) y la de Gauna (2004) respectivamente.

La escala de violencia escolar (VES) permitió evaluar las conductas hostiles en tres niveles (agresión verbal o psicológica, agresión física y agresión sexual) que explican en un 57.16% la varianza total de la violencia escolar presente en las instituciones participante del estudio.

#### Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.893
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	5973.426
	GI	136
	Sig.	.000

Los datos de la prueba de KMO y Bartlett presentados en el recuadro anterior revelan que la escala VES presenta validez factorial en todos los ítems y factores evaluados de la violencia escolar. Las agresiones verbales evaluadas (insultos; apodos y sobrenombres; burlas y humillaciones; palabras y gestos morbosos; calumnias; amenazas e intimidación; discriminación y rechazo) presentan un buen nivel de fiabilidad o consistencia interna (Alfa de Cronbach= 0.80).

Las agresiones a nivel físico y sexual (empujones; golpes con objetos; tocar partes íntimas; acoso sexual; patadas) presentan un nivel de fiabilidad aceptable (Alfa de Cronbach= 0.76). Así mismo, se evaluó también el reconocimiento de estas conductas agresivas a nivel físico y psicológico (acoso y amenaza) por parte de aquellos estudiantes que violentaron a otros.

La escala de Barnes y Olson (1982) evaluó la comunicación familiar en tres niveles: comunicación abierta entre padres e hijos, comunicación cerrada y comunicación evitativa que explican en un 63.25% la varianza total de la comunicación percibida por los estudiantes escolarizados en la relación con sus padres.

#### Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.765
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	11256.515
	GI	861
	Sig.	.000

Los datos de la prueba de KMO y Bartlett presentados en el recuadro anterior revelan que la escala de Barnes y Olson (1982) presenta validez factorial en todos los ítems y factores evaluados a nivel de la comunicación entre los estudiantes y sus padres.

El factor comunicación abierta (hablar sin incomodidad; credibilidad; prestar atención; atreverse a pedir; saben cómo me siento; me la llevo bien con ellos; libertad para contar sus problemas; demostración de afecto; comprensión de puntos de vista; facilidad para hablar y facilidad para expresar sentimientos) presenta un buen nivel de fiabilidad con un Alfa de Cronbach de 0.85).

El factor comunicación ofensiva (me dicen cosas que me hacen daño; me responden mal; me ofende) presenta un nivel de fiabilidad o consistencia interna aceptable con un Alfa de Cronbach de 0.71. A su vez, el factor comunicación evitativa (sin libertad para hablarles, temas con dificultad para hablar, no puede expresar sus sentimientos) presentó un alfa de Cronbach regular de 0.66, que es aceptable para el caso de los estudios de tipo exploratorio.

Para medir la comunicación interpersonal del docente hacia el estudiante se usó un instrumento tipo escala creado por Gauna (2004) que mide Comunicación Verbal y No Verbal. En lo verbal evalúa *la intención comunicativa* (con su discurso invita a expresión de sentimientos en la clase, en su discurso sólo transmite información, incluye en su discurso elementos de motivación, con su discurso genera y mantiene disciplina en el aula); *las formas privilegiadas de expresión* (oral, escrita, comunicación gestual); *los estilos comunicacionales* (comunicativo, funcional, formal, no comunicativo); y *los elementos del discurso* (introduce la clase, presenta el contenido de manera estructurada y entendible, cierra la clase).

A nivel no verbal el instrumento de comunicación docente mide *el contacto visual* (emplea la mirada radar, emplea la mirada espejo, emplea la mirada fija, mira al vacío, mira al pizarrón mientras explica); *la expresión corporal* (el maestro utiliza sus movimientos corporales para llamar la atención de los alumnos, muestra una expresión facial acorde con lo que dice, utiliza el espacio físico disponible en el aula); *el uso de la voz* (emplea una entonación que le ayuda para llamar la atención de sus alumnos, da a su voz el volumen adecuado para que todos los alumnos le escuchen claramente, emplea la velocidad adecuada, su pronunciación permite entender cada término que utiliza).

Esta escala de comunicación docente explica en un 63.25% la varianza total de la interacción comunicativa a nivel verbal y no verbal del profesor hacia el estudiante durante sus clases. Se presenta a continuación la información factorial general del instrumento:

#### Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.759
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2682.932
	Gl	666

Sig.	.000
------	------

Los datos de la prueba de KMO y Barlett presentados en el recuadro anterior revelan que la escala de comunicación docente de Gauna (2004) presenta validez factorial en todos los ítems y factores evaluados a nivel de la comunicación en el aula de los profesores hacia sus estudiantes. Esta escala presenta a nivel general un buen nivel de fiabilidad o consistencia interna (Alfa de Cronbach= 0.78) a nivel de la comunicación verbal y no verbal con sus respectivos ítems.

El procesamiento de la información fue realizado a través del programa SPSS versión 21. El análisis estadístico de las agresiones frecuentes se hizo mediante estadística descriptiva. Cuando se comparó las agresiones con respecto al sexo se aplicó una prueba de diferencia de grupos. Para evaluar la relación entre la violencia escolar y la comunicación familiar y docente, dado el carácter ordinal de estas variables, se aplicaron las pruebas estadísticas de correlación de Spearman y la Taub de Kendall.

## **5. Resultados**

### **5.1 Modalidades frecuentes de violencia escolar**

En este primer bloque de resultados, se presentan los tipos de violencia escolar más frecuentes en las relaciones entre los estudiantes de básica y media académica, de las instituciones objeto de estudio. La prevalencia de la violencia escolar se obtuvo a partir del

porcentaje de casos de estudiantes que reportaron en la encuesta haber sido víctima de agresiones físicas o verbales al menos una vez, algunas veces, a menudo y muy a menudo.

En el mismo orden de ideas, se identificaron casos de estudiantes que padecieron Bullying, sumando los porcentajes de los casos de víctimas de agresiones frecuentes (algunas veces, a menudo, muy a menudo) al interior de la institución educativa. Tal como se mencionó en la metodología, la información relacionada con las conductas violentas de los estudiantes se obtuvo a través de la aplicación de la escala VES logrando los siguientes resultados:

**Tabla 1. Casos de víctimas de violencia escolar**

Modalidades de violencia	Nunca	Al menos una vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
<b><i>Agresión verbal o psicológica</i></b>					
Insultos	29.3%	43.1%	16.9%	5.9%	4.8%
Apodos y sobrenombres	34.9%	32.9%	15.2%	5.9%	11.1%
Burlas y humillaciones	48.4%	32.0%	12.4%	4.1%	3.0%
Palabras y gestos morbosos	53.4%	24.8%	12.2%	4.2%	5.3%
Calumnias	56.7%	24.8%	10.6%	5.0%	2.7%
Amenazas e intimidación	78.6%	12.8%	5.4%	1.8%	1.4%
Discriminación	80.2%	11.0%	4.3%	1.8%	2.7%
Rechazo	66.7%	19.2%	8.4%	2.9%	2.8%
<b><i>Agresión física</i></b>					
Empujones	41.4%	32.2%	13.3%	5.9%	7.0%
Golpes con objetos	58.7%	25.7%	9.2%	3.5%	2.5%
Golpes	73.6%	17.2%	5.4%	2.2%	1.7%
Patadas	80.0%	12.0%	4.0%	2.6%	1.3%
<b><i>Agresión sexual</i></b>					
Tocar partes íntimas	77.3%	10.5%	6.9%	2.8%	2.5%
Acoso sexual	93.2%	3.7%	1.4%	0.3%	1.4%

**Fuente: Elaboración propia**

Los datos de la Tabla 1 revelan las diferentes modalidades de violencia que se presentan al interior de las instituciones educativas oficiales. Al sumar los porcentajes de aquellos casos en

donde se reporta haber sido víctima de violencia al menos una vez, algunas veces, a menudo o muy a menudo, se pudo establecer en primer lugar, con un 70%, que los insultos son el tipo de agresión verbal o psicológica más frecuente entre los estudiantes encuestados. Le siguen en su orden: los apodos (65.1%), las burlas (51.5%), las palabras o gestos morbosos (46.5%), las calumnias (43.1%), las amenazas e intimidaciones (21.4%) y la discriminación (19.8%).

En cuanto a agresiones físicas, sobresalen: los empujones (58.4%), los golpes con objetos (40.9%), los golpes directos (26.5%) y las patadas (14.6%) como las modalidades de violencia física más frecuentes. En lo que respecta a agresiones sexuales, las víctimas de este tipo de conductas aseguran que algunos de sus compañeros tocaron sus partes íntimas (22.7%) y en otros casos fueron acosados sexualmente (6.8%).

Dado que se aplicó un muestreo por cuotas a partir de la variable sexo, resultó oportuno establecer si existen diferencias significativas entre estas formas de agresión escolar con respecto al hecho de ser hombre o mujer. Para ello, se extrajo una media general de cada uno de los items que conforman las modalidades de agresión verbal, física y sexual, encontrando los siguientes resultados con la aplicación de la prueba T de Student:

**Tabla 2. Diferencia en la agresión física, verbal y sexual según el sexo:**

Tipos de agresión	Hombre (media)	Mujer (media)	Sig (p-valor)
Agresión física	1.7253	1.5238	0.000
Agresión verbal	1.7916	1.7146	0.060
Agresión sexual	1.4130	1.1474	0.000

**Fuente: Elaboración propia.** Datos obtenidos con la prueba T para muestras independientes.

Los datos reflejados en la Tabla # 2 muestran un valor significativo entre el sexo de los estudiantes y las agresiones físicas ( $p= 0.00$ ) y sexuales ( $p= 0.00$ ) recibida por parte de sus

compañeros. En ambos casos, los hombres mostraron una mayor probabilidad que las mujeres de ser víctimas de estos dos tipos de violencia al interior de los centros educativos.

## 5.2 Canales de comunicación y violencia escolar

Se presenta a continuación, los canales de comunicación por donde se ejerce con frecuencia la violencia escolar entre los adolescentes cartageneros pertenecientes a las instituciones educativas oficiales objeto de estudio.

**Tabla 3. Canales de comunicación frecuentes en la violencia escolar.**

Canales de comunicación	Nunca	Al menos una vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
<b><i>Mediación digital</i></b>					
Facebook	68.3%	15.5%	7.5%	2.6%	6.2%
Llamadas por celular o teléfono	78.5%	10.3%	4.3%	2.0%	4.9%
WhatsApp	83.7%	7.5%	2.9%	2.4%	3.6%
Mensajes de texto por celular	84.2%	6.8%	4.0%	2.3%	2.4%
Páginas web	86.4%	5.6%	2.5%	2.4%	3.1%
Twitter	90.0%	4.2%	2.7%	1.1%	2.0%
Instagram	90.5%	3.4%	1.9%	1.8%	2.4%
Correo electrónico	90.5%	4.9%	2.1%	1.1%	1.4%
YouTube	91.2%	2.9%	1.1%	2.6%	2.3%
<b><i>Mediación análoga o manual</i></b>					
Cartas en físico	86.9%	6.7%	3.1%	1.3%	2.9%
Grafitis o mensajes en las paredes	90.2%	3.62%	3.3%	2.3%	1.0%
Carteleras del colegio	91.6%	4.3%	1.5%	1.8%	0.8%
<b><i>Directa</i></b>					
Presencial	41.4%	32.2%	13.3%	5.9%	7.0%

**Fuente: Elaboración propia**

Los datos de la Tabla # 3 indican al sumar las opciones de respuesta que oscilan entre 2 (al menos una vez) y 4 (muy a menudo), que la agresión directa es el medio más frecuente (58.4%) por donde se generan los actos de violencia escolar entre estos adolescentes escolarizados.

En segundo lugar, sobresalen los canales de mediación digital, siendo el Facebook (31.8%) la red social por donde se presentan con mayor frecuencia casos de violencia escolar entre los estudiantes. Le siguen en su orden: las agresiones por medio del celular o teléfono fijo (21.5%), por WhatsApp (16.4%), por mensajes de texto (15.5%), por páginas web (13.6), por Twitter (10%), por Instagram (9.5%), por correo electrónico (9.5%) y por YouTube (8.9%).

En tercer lugar, se encuentran los canales de mediación análoga o manual, siendo las cartas en físico (14%), el medio más utilizado para agredir a sus compañeros. Le siguen en su orden: los grafitis o mensajes en paredes (10.22%) y por último los mensajes ofensivos realizados a través de las carteleras o murales del colegio (8.4%).

En términos generales, estos resultados son materia de preocupación para estas instituciones educativas oficiales, dado que la violencia es multimodal y multicanal. Asimismo, se pudo apreciar el uso cada vez más frecuente de la violencia escolar a través de los celulares y las redes sociales, ambas tecnologías mediadas por internet.

Con la proliferación de las redes sociales y los foros digitales, personas conocidas y desconocidas pueden ver comentarios, fotos, publicaciones y el contenido violento que se comparte. Cualquier contenido negativo, cruel o perjudicial que emite un estudiante contra otro crea una especie de registro público permanente de las vistas, actividades y comportamientos. De tal forma, que si el mensaje es negativo puede verse afectada la reputación y las relaciones interpersonales.

Al analizar si la violencia ejercida a través de estos canales presenta diferencias significativas con respecto al sexo de los estudiantes, se encontró para el caso de las canales de comunicación directa una relación estadísticamente significativa ( $p = 0.00$ ), de tal forma que las agresiones recibidas de forma presencial son más comunes en los estudiantes hombres que en las mujeres.

**Tabla 4. Canales de comunicación según el sexo:**

<b>Canales de comunicación</b>	<b>Hombre (media)</b>	<b>Mujer (media)</b>	<b>Sig (P-Valor)</b>
Redes sociales e Internet	1.3449	1.2610	.073
Móvil	1.4314	1.3636	.278
Análoga	1.2161	1.1939	.597

**Fuente: Elaboración propia.**

Datos obtenidos con la prueba T para muestras independientes. En el caso de los canales de comunicación digital basados en redes sociales, internet y telefonía móvil, los datos de la Tabla #4 indican que este tipo de mediación digital no presentan diferencias significativas con respecto al sexo de los estudiantes. Esto mismo ocurrió con los canales de comunicación análoga, lo cual significa que el sexo no determina el tipo de canal por donde se ejerce la violencia en las instituciones educativas oficiales participantes de este estudio.

### **5.3 Relación entre comunicación familiar y conductas agresivas en las escuelas**

En esta sección se presentan los resultados obtenidos de acuerdo al tercer objetivo de este trabajo de grado que pretende establecer los aspectos de la comunicación familiar entre los padres e hijos que están asociados significativamente con las agresiones físicas y psicológicas que ejercen los implicados en este tipo de conductas contra sus compañeros.

Para hacer este ejercicio de correlación se analizaron los ítems relacionados con las formas de comunicación familiar a nivel abierto, ofensivo y evitativo, con las respuestas dadas por los estudiantes que reconocieron dentro del cuestionario diligenciado, haber agredido físicamente o con palabras a algunos de sus compañeros de colegio o en su defecto haber acosado o amenazado. Para lograr este objetivo se aplicó la prueba estadística de Taub de Kendall que evalúa si existen relaciones significativas entre variables de tipo ordinal como es el caso.

En la siguiente tabla, se presentarán solo aquellos aspectos de la comunicación familiar que correlacionaron de forma significativa con las agresiones ejercidas contra otros estudiantes.

**Tabla 5. Comunicación con la madre.**

<i>Tipos de comunicación familiar</i>	<i>Agresión física</i>	<i>Agresión psicológica</i>
<b>Abierta</b>		
- Puedo hablarle sobre lo que pienso sin sentirme mal o incomoda	-----	r = -0.084**
- Cuando me habla yo le creo todo lo que me dice	r = -0.060*	r = -0.080**
- Si tuviese problemas podría contárselo.	r = -0.064*	-----
- Puedo expresarles mis sentimientos.	-----	-----
<b>Evitativa</b>		
- Hay temas de los que prefiero no hablarles.	r = 0.065*	r = 0.078*

**Fuente: Elaboración propia.**

Datos obtenidos con la prueba Taub de Kendall. Coeficientes de correlación (r) con asteriscos significan que el \*p-valor es < 0.05. \*\*p-valor < 0.01; \*\*\*p-valor < 0.001.

Los datos de la Tabla 5, muestran que la comunicación con la madre tiene un mayor impacto que el padre, en el riesgo de que los estudiantes adopten conductas agresivas contra sus compañeros. A nivel general, las conductas agresivas de los estudiantes -sin importar que la violencia sea física (r = -0.060\*) o psicológica (r = -0.080\*\*)-, disminuyen cuando la madre goza de credibilidad ante sus hijos.

En cuanto a las agresiones psicológicas de los estudiantes, éstas tienden a disminuir cuando los hijos sienten confianza con su madre para hablarle sobre lo que piensan sin sentirse mal o

incomodo ( $r = -0.084^{**}$ ) y aumenta cuando la comunicación es evitativa y los hijos prefieren no hablarle de ciertos temas a su mamá ( $r = 0.078^{**}$ ).

En cuanto a las agresiones físicas de los estudiantes, estas tienden a disminuir cuando los hijos sienten credibilidad hacia su madre cuando ésta les habla ( $r = -0.060^*$ ), también sucede cuando pueden contarle a la mamá sobre sus problemas ( $r = -0.064^*$ ) y aumenta cuando la comunicación es evitativa y los hijos prefieren no hablarles de ciertos temas ( $r = 0.065^*$ ).

En el caso del padre no se elaboró ninguna tabla, porque las correlaciones entre la comunicación familiar y las conductas agresivas no fueron estadísticamente significativas, es decir que la comunicación de los estudiantes con su padre no determina la probabilidad de que los estudiantes participantes de este estudio desarrollen conductas violentas; en cambio, la comunicación con la madre si mostró influir en la aparición o prevención de las conductas escolares hostiles.

#### **5.4 Relación Entre Comunicación docente y conflicto escolar.**

En la siguiente tabla, se presentan los resultados obtenidos de acuerdo al cuarto objetivo de este trabajo de grado que pretende establecer los aspectos de la comunicación interna entre docentes y estudiantes que están asociados significativamente con los casos de violencia escolar, teniendo en cuenta las formas en la que el maestro interactúa con el estudiante y con su grupo.

Para lograr este objetivo se utilizaron las pruebas de Taub de Kendall y Spearman. Se presenta a continuación, solo aquellos aspectos de la comunicación docente que correlacionaron de forma significativa con las agresiones ejercidas contra otros estudiantes. Tal como se dijo anteriormente, los coeficientes de correlación ( $r$ ) con un asterisco significan que el p-valor es menor que 0.05; con dos asteriscos indican que el p-valor es menor  $<0.01$ ; con tres asteriscos cuando el p-valor es menor que 0.001.

**Tabla 6. Comunicación Docente.**

<i>Tipos de comunicación docente</i>	<i>Agresión física</i>	<i>Agresión psicológica</i>
<b>Abierta</b>		
- El docente me genera disciplina en su discurso	<b>r = - .226**</b>	<b>r = .012</b>
- Mi docente cuando quiere conseguir una respuesta, fija su mirada en nosotros	<b>r = - .064</b>	<b>r = - .139**</b>
- Mi profesor mueve su cuerpo de manera tal que llama mi atención	<b>r = - .056</b>	<b>r = - .125*</b>
- Mi profesor introduce la clase con una pregunta, un recuento, un ejemplo, una anécdota, etc.	<b>r = - .053</b>	<b>r = - .111*</b>
- Mi profesor se caracteriza por su buen trato.	<b>r = - .141**</b>	<b>r = - .048</b>
- Yo me comprometo a realizar mis tareas dentro y fuera del aula, tan bien como sea posible.	<b>r = - .169**</b>	<b>r = - .162**</b>
- Me interesa la materia.	<b>r = - .119*</b>	<b>r = - .014</b>

**Fuente: Elaboración propia**

Datos obtenidos con la prueba Taub de Kendall y Sperman. Los coeficientes con asteriscos indican que la relación es estadísticamente significativa.

Los datos de la Tabla 6, muestran que cuando la comunicación del docente con sus estudiantes es abierta disminuye la probabilidad de que surjan conductas agresivas a nivel físico

( $r = - .169^{**}$ ) o psicológico ( $r = - .162^{**}$ ) entre los estudiantes de estas instituciones educativas objeto de estudio.

A nivel físico, la disminución de las agresiones está asociada con el fomento de la disciplina por parte del profesor en el salón ( $r = - .226^{**}$ ), al igual que el buen trato del docente hacia sus alumnos ( $r = - .141^{**}$ ) y el interés que estos muestren hacia su materia ( $r = - .119^*$ ) mostró estar asociado con la disminución de las conductas violentas.

A nivel psicológico, podemos establecer que la violencia disminuye cuando el docente fija su mirada en los estudiantes buscando conseguir una respuesta por parte de ellos ( $r = - .139^{**}$ ). Lo mismo sucede, cuando el profesor llama la atención de sus estudiantes mediante el movimiento de su cuerpo ( $r = - .125$ ) e inicia su clase con una pregunta, recuento o anécdota ( $r = - .111^*$ ) genera una mayor probabilidad de reducción de las conductas agresivas entre sus estudiantes.

## 6. Conclusión y Discusión

Este trabajo de grado, se centró en determinar los factores comunicacionales a nivel familiar y docente, que están asociados significativamente con los problemas de violencia escolar que se presentan al interior de las trece instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cartagena de Indias-Colombia objeto de estudio, con el fin de plantear recomendaciones pedagógicas que ayuden a prevenir los casos de agresión escolar.

Los resultados permiten confirmar algunos factores, tanto a nivel familiar como docente que aumentan o disminuyen, la violencia escolar entre los jóvenes de las instituciones educativas objeto de estudio. Asimismo, se ha observado que, dentro de las modalidades de agresión más frecuentes entre los jóvenes encuestados, sobresalen los insultos, los empujones y el acoso sexual contra sus compañeros.

Examinamos los diferentes canales de comunicación que manejan los jóvenes, y se pudo establecer que el Facebook, es el medio digital por el cual se agreden frecuentemente a nivel verbal o psicológico. Este hallazgo coincide con la investigación de Mora, Merchán y Ortega (2007), quien encontró no solo que esta red social es usada por los adolescentes para agredirse, sino que también estas conductas violentas a través de Facebook suelen operar de forma abierta dañando la imagen de la víctima o incluso de forma anónima aumentando el sentimiento de indefensión en las víctimas y la impunidad en los agresores. En relación al sexo de los estudiantes, si bien el sexo no determina el tipo de canal por donde se ejercen las agresiones escolares, si aumenta para el caso de los hombres la probabilidad de ser víctimas de violencia escolar a través de las redes sociales. Los análisis comparativos por género presentan datos claros, constantes y contundentes: los hombres están más implicados en problemas de violencia interpersonal en las escuelas que las mujeres. Esta implicación se confirma tanto desde el rol del

que sufre la violencia como cuando se ejerce, ampliándose a la mayoría de sus formas. La mayor implicación de los varones en estos episodios –como víctimas o agresores– se confirma a través de numerosas investigaciones (Smith, 2003; Smith et al., 1999), por lo que se estaría confirmando un patrón común en diferentes países.

Mediante esta investigación se pudo establecer que aquellos jóvenes que ejercen algún tipo de violencia contra sus compañeros de clase no gozan de una buena comunicación familiar especialmente con su madre, y en algunos casos prefieren no hablar de ciertos temas con ella. Caso contrario ocurrió, con aquellos estudiantes encuestados que manifestaron tener una buena comunicación, al mostrar una tendencia a disminuir o a no desarrollar conductas agresivas. En este sentido, si bien otros autores habían señalado la asociación entre comunicación, rechazo y comportamiento violento (Barrera y Li, 1996; Demaray y Malecki, 2002; Estévez et al., 2005; Jackson y Warren, 2000; Lambert y Cashwell, 2003), éstos no habían considerado la importancia de la figura materna en las conductas violentas de los jóvenes, hallazgo referenciado en nuestros resultados, que afirman que aquellos jóvenes que recurren a la violencia presentan una comunicación problemática con su madre, es decir, menos abierta y más ofensiva o evitativa.

De igual forma, nuestros resultados corroboran a nivel familiar otros hallazgos de investigaciones en las que se ha señalado que los adolescentes que presentan comportamientos desadaptativos se caracterizan por tener una comunicación disfuncional con sus padres (Secades y Fernández-Hermida, 2003). Es por eso que en los resultados de nuestra investigación hemos constatado que los adolescentes menos implicados en situaciones de violencia escolar se caracterizan por una comunicación más abierta y fluida con sus padres, así como por la utilización de estrategias de resolución de conflictos familiares basadas en el diálogo y la comprensión. En este sentido, la comunicación familiar muestra ser un factor protector ante los

problemas de ajuste en el adolescente, un efecto sugerido por otros autores (Muñoz-Rivas y Graña, 2001).

En cuanto a la comunicación docente se puede concluir que los profesores juegan un papel muy importante en la reducción de las conductas agresivas en las instituciones educativas evaluadas de tal manera que aspectos como fomentar la disciplina en el aula, mirar a los estudiantes fijamente, ser un profesor dinámico, introducir en la clase anécdotas e historias que ayuden a contextualizar el tema a tratar y el compromiso que muestran los profesores dentro y fuera del aula por el bienestar de los estudiantes son los aspectos que más fortalecen la relación entre estudiantes y profesores y eso a su vez previenen la aparición de conductas agresivas, este dato es muy importante teniendo en cuenta que cuando las instituciones se comprometen a través de sus profesores y de toda la comunidad educativa en general en prevenir estas conductas se evidencia que se pueden desarrollar medidas preventivas que contrarresten la proliferación del problema. Estos resultados son coherentes con otros estudios como el de Blanco (2000) quien plantea que en la escuela al solucionarse un conflicto con acuerdos y compromisos de las partes se podrían alcanzar cambios, como mejorar el ambiente del salón de clases, desarrollar el pensamiento crítico y habilidades para la solución de problemas, mejorar las relaciones entre maestro-alumno, incrementar la participación de los alumnos y desarrollar las habilidades de liderazgo, resolver disputas menores entre iguales que interfieran el proceso educativo, facilitar la comunicación y mejorar los vínculos, construir un sentido más fuerte de cooperación entre escuela y familia.

Mostrando la importancia de las instituciones educativas al comprometerse con este tipo de situaciones de violencia escolar, no negando el problema como ha ocurrido en otros contextos, que niegan que en la escuela se presentan problemas de violencia, el aceptar y enfrentar el

problema de una manera mancomunada entre padres, estudiantes y profesores pueden lograr una respuesta institucional exitosa para prevenir este problema.

Finalmente, este trabajo de grado reafirma la importancia de los factores comunicacionales a nivel familiar y con docentes en la explicación de la violencia escolar.

Las relaciones familiares de los adolescentes violentos encuestados son más conflictivas y tienden a percibir una menor cohesión familiar a la vez que mayores niveles de conflicto familiar estableciendo así una cierta frecuencia entre los conflictos y las dificultades en la comunicación.

Los resultados obtenidos muestran la importancia de analizar la problemática desde el rol que desempeña la familia y la escuela en la prevención de los comportamientos violentos de los estudiantes, para no volver este fenómeno algo habitual como lo establece Tello (2005) quien explica la peligrosidad de esta percepción distorsionada de la violencia comentando que cuando ésta se convierte en parte del medio ambiente, en parte de lo "normal", la posibilidad de reconocerla disminuye y, por lo tanto, es introyectada por los sujetos que la viven como algo natural. Esto conduce a acrecentar el problema lejos de disminuirlo, la violencia se reproduce y se vuelve exponencial.

Por lo tanto, es necesario que las Instituciones Educativas, mejoren las propuestas de orientación e intervención prestando una especial atención a fomentar en las familias la comunicación abierta y el diálogo empático entre padres e hijos, de igual manera vincular al maestro teniendo en cuenta su importancia en relación con el bienestar del alumnado.

## **7. Recomendaciones a las Instituciones Educativas Frente a los Hallazgos**

Tomando como referencia lo aportado por la investigación y las propuestas realizadas por otros autores nos atrevemos a proponer una serie de recomendaciones que pueden hacer más eficaces los esfuerzos de colaboración entre familia y escuela. Las preocupantes cifras halladas en la relación entre comunicación familiar y docente con la violencia escolar, nos obligan a analizar con urgencia lo que debemos hacer para controlarla y prevenirla. La violencia es, claramente, un problema que se deriva por muchas causas y requiere intervenciones en todos los contextos de los jóvenes, por lo tanto, es fundamental analizar el papel específico que pueden cumplir las instituciones educativas en la prevención de la misma, dentro y fuera de sus instalaciones.

A nivel pedagógico, se recomienda desde el colegio contribuir a esta prevención, desarrollando entre los estudiantes las competencias necesarias para relacionarse pacíficamente con los demás (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004), es fundamental que aprendan a responder ante agresiones con asertividad; es decir, en forma firme pero no violenta. Deben aprender a no dejarse, pero sin responder con agresión ante la agresión porque eso casi siempre empeora la situación. De manera similar, es clave trabajar en el desarrollo de la empatía, esa capacidad para sentir lo que otros sienten (Chaux et ál., 2008 ).

Para lograr esos propósitos se hace pertinente involucrar a psicólogos o psicoorientadores especializados en el tema que desarrollen programas de formación y acompañamiento psicológico a los estudiantes y trabajar no solo con los estudiantes involucrados directamente en conductas violentas, sino también los testigos de los hechos, pues existe evidencia empírica que señala que los programas de prevención de la violencia escolar que trabajan con testigos tienen una mayor efectividad para reducir la violencia escolar.

Es de carácter preventivo, debido a que está dirigido a todos los estudiantes de la escuela y no solo a aquellos que presentan conductas más conflictivas, combinando intervenciones a nivel de prevención primaria, secundaria y media académica. A nivel universal se debe trabajar enseñando habilidades sociales y se construyen y definen expectativas de conducta para los alumnos, las cuales deben ser reforzadas y monitoreadas permanentemente. A nivel grupal se recomiendan acciones de enseñanza intensiva en habilidades sociales, estrategias de autocontrol, apoyo académico intensivo y tutorías. Finalmente, a nivel individual se traduce en un apoyo individual, profesional de manejo y desarrollo de habilidades sociales, junto con la familia ( Sprague & Walker, 2000, 2005; Sugai, 2003, 2007; Sugai & Horner, 2006; Turnbull et al., 2002)

Sabemos que quienes tienen dificultades para comunicarse con sus padres o con sus docentes, van a recurrir más fácilmente a la agresión para conseguir lo que quieren, por lo tanto la escuela puede ayudar a desarrollar las competencias emocionales, cognitivas y comunicativas necesarias en todos los actores involucrados padres, docentes y estudiantes, para manejar conflictos constructivamente y así evitar agresiones innecesarias que les hacen daño a todos, y esto es posible con estrategias sencillas para los más pequeños (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

A nivel curricular algunas prácticas que han resultado ser eficaces según Olmstead (1991) son: Incluir padres y profesores en el desarrollo de las áreas, escribir propuestas que ayuden a mejorar la comunicación con los jóvenes desde los dos campos que nos ocupan, emplear una amplia variedad de medios para incrementar el intercambio de información y la asistencia de los padres a las reuniones, incentivar a las familias para que se comuniquen a diario con sus hijos sobre cosas relacionadas con su educación, implementar algún componente en el programa en el

que los padres sean vistos como educadores, establecer medidas sobre el buen uso de las redes sociales, adoptar procedimientos de evaluación y seguimiento a estas propuestas.

De igual forma es necesario que la formación del profesorado incorpore un entrenamiento especial en habilidades de comunicación y en actividades de colaboración con las familias (Kñallinsky, 1999).

Además de construir actividades y currículos que permitan el aprendizaje y la práctica de estas competencias en el aula, el ambiente de relaciones en la escuela y en la familia debe ser coherente con lo que se quiere promover; Widom (1989) afirma que la permisividad y la negligencia también pueden contribuir a la violencia en el largo plazo ya que es tan grave que los niños y las niñas no tengan límites, como que éstos sean impuestos por la fuerza.

Por tal razón, tanto docentes como padres y madres de familia deben asegurarse de fijar normas y límites, pero con base en acuerdos contruidos con los mismos niños, buscando que comprendan la razón de estas normas y límites, sin tener que recurrir a castigos maltratantes ni a humillaciones para forzar su cumplimiento.

Afortunadamente, hoy en día tenemos más claridad sobre qué clase de programas educativos promueven la convivencia y previenen la agresión. Por ejemplo, se sabe que los programas escolares más exitosos a nivel mundial integran a las familias, especialmente a las de los niños más agresivos, enseñándoles estrategias de crianza por medio de talleres y visitas a sus hogares (Chaux, 2005).

A nivel de gestión directiva su liderazgo debe poseer características particulares que tengan relación con la comprensión del entorno en el cual opera la institución escolar, lo que en definitiva demanda procesos de ajustes constantes y por lo tanto de innovación y apertura. Dado que los establecimientos no están aislados ni ajenos al contexto en el que están insertos, es

necesario generar instancias de participación permanentes de los actores que componen la unidad y comunidad educativa. Como plantea Nishina (2004), los niveles de participación, la estructura y jerarquías presentes en la escuela pueden potenciar o inhibir el surgimiento o la presencia de situaciones de violencia, de ahí la relevancia de reflexionar en torno al estilo de gestión, dirección, toma de decisiones y resolución de conflictos imperantes en cada establecimiento; sabemos que para poder transformar las acciones se requiere crear oportunidades para desarrollar y para practicar habilidades y competencias, de tal manera que estén mejor preparados para enfrentar constructivamente las dificultades propias de las relaciones interpersonales.

### Lista de Referencias

- Agüero, P. M. Z. (2012). La comunicación interpersonal. Málaga: Universidad de Málaga.
- Alavedra, A. C. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2(1), 55-76. Barcelona: Ariel.
- Almanza, E. D. J., & Arrieta, N. R. (2016). Evaluación del proyecto lúdico cultivando valores humanos como estrategia pedagógica para afrontar el acoso escolar (bullying) en la institución educativa Juan XIII sede El Vidrial de la ciudad de Montería-Córdoba.
- Alsina, M. R. (1999). La comunicación intercultural (Vol. 22). España: Anthropos Editorial.
- Antolín, L. (2011). La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente–alumno. *Revista Orbis*, (4), 3-38.
- Arguedas Negrini, I., & Jiménez Segura, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Actualidades investigativas en educación*. 7 (3): 1-36.
- Auduc, J. L. (2007). Les relations parents-enseignants à l'école primaire. SCEREN-CRDP Académie de Créteil.
- Bandura, A. (1996). Teoría social cognitiva de la comunicación de masas. In *Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías* (pp. 89-126). Barcelona. Paidós Ibérica.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W .H. Freeman.

- Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas (Col)*, (5).
- Barnes H & Olson DH (1982) Parent-Adolescent Communication, Family Inventories. University of Minnesota Press, Minnesota.33-46
- Barrera, M., & Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. In *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). Springer, Boston, MA.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J., & Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism?. *Current directions in psychological science*, 9(1), 26-29.
- Becker, A. 2002. Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida (Venezuela). *Estudios de Lingüística del Español* 17, 18–32
- Berelson, B., & Steiner, G. A. (1964). *Human behavior: An inventory of scientific findings*. Nueva York: Ed, Harcourt Brace.
- Bettencourt, B., & Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 119(3), 422.
- Blanco, M. (2000) Los conflictos en la escuela ¿Cómo resolverlos?. Buenos Aires. Consultado Febrero 10 del 2002 en <http://www.adolescentexlvida.com.ar>
- Bonet, J. V. (1997). *Sé amigo de ti mismo: manual de autoestima* (Vol. 36). Editorial Sal Terrae. Maliaño (Cantabria, España).
- Borden, A. M. (2002). *Directores de escuela en América Latina y el Caribe:¿ líderes del cambio ó sujetos a cambio?* Inter-American Development Bank.

- Bradshaw, C. P., Glaser, B. A., Calhoun, G. B., & Bates, J. M. (2006). Beliefs and practices of the parents of violent and oppositional adolescents: An ecological perspective. *Journal of Primary Prevention*, 27(3), 245.
- Brand, J. E., & Greenberg, B. (1996). Minorías y mass media: de los 70 a los 90. In *Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías* (pp. 365-422). Paidós Ibérica.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F., & Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of abnormal child psychology*, 32(3), 305-320.
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (1).
- Cano Yepes, M., Barrios Arrieta, Y., & Gómez Taboada, C. (2013). Proyecto social para el mejoramiento de la convivencia entre los estudiantes de noveno, decimo y once grado jornada tarde de la institución educativa Luis Carlos López de Cartagena.
- Carlson, J. J. y Corcoran, N.E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 779-792.
- Carson, J. L., & Parke, R. D. (1996). Reciprocal negative affect in parent- child interactions and children's peer competency. *Child development*, 67(5), 2217-2226.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales* (Vol. 176). Barcelona: Paidós.Grupo Planeta (GBS).
- Casas, F., Buxarraís, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 3-23.

- Castellón, W. (2011). Depresión, ansiedad y conducta disocial adolescente en relación a los estilos de socialización parental (Doctoral dissertation, Universidad de Deusto). Bilbao.
- Castillo Rocha, C., & Pacheco Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 825-842.
- Castro, C. T. (2005). Jóvenes y violencia. *Revista iberoamericana de educación*, (37), 55-92.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de psicodidáctica*, 15(1).
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1987). Family relationships and delinquency. *Criminology*, 25(2), 295-319.
- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de estudios sociales*, (21), 11-25.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G. & Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1(2), 125-145.
- Chaux, E. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. *Revista de Estudios Sociales*, (19).
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30.
- Clemente, M. y Vidal, M A. (1996): *Violencia y televisión*, ed. Nóesis, Madrid.

- Cohen, D. (1998). La violencia en los programas televisivos. *Revista Latina de comunicación social*, 6, 12-1.
- Contador, M. (2011). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psykhé*, 10(1).
- Cooley-Strickland, M., Quille, T. J., Griffin, R. S., Stuart, E. A., Bradshaw, C. P., & Furr-Holden, D. (2011). Efectos de la exposición de los adolescentes a la violencia en la comunidad: El Proyecto MORE. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 131-148.
- Corominas, A. (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el currículo*. Barcelona, Graó.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B, & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(2), 216-224.
- Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- De Guevara, C. L. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. In *El fracaso escolar* (pp. 99-110). Fundación para la Modernización de España.
- De Miguel, C. R. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81.
- De Suárez, Z. C. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Revista de Educación Laurus, Venezuela*, 14(26), 189-206.
- Decker D, Dona D y Christenson S (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.

- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27(5), 497-514.
- Del Carmen Pérez-Fuentes, M., Linares, J. J. G., Botella, I. M., Jurado, M. D. M. M., & del Mar García, M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- De Luca, S., Pigott, T. & Rosenbaum, J. E. (2002, Abril). Are dropout decisions related to peer threats, social isolation, and teacher disparagement across schools? A multilevel approach to social climate and dropout. Ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, Estados Unidos.
- Demaray, M. P. & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., & Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educacion*, 362, pp. 348-379.
- Díaz-Aguado, M. J., & Arias, R. M. (2001). La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria (Vol. 73). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud.

- Dolan S. y Martín, I. (2002): Los 10 Mandamientos para la Dirección de personas, Barcelona Ed. Gestión 2000.
- Duarte, D. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 137-166.
- Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583.
- Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S. A., ... & Cumberland, A. J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental psychology*, 39(4), 761.
- Eisenberg-Berg, N., & Mussen, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, 14(2), 185.
- Emler N y Reicher S (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- English, F. W., & Steffy, B. E. (2005). Curriculum leadership: The administrative survival skill in a test-driven culture and a competitive educational marketplace. *The SAGE handbook of educational leadership*, 407-429.
- Epstein, J. L. (2001). Introduction to the special section. *New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools*.

- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, 30(3).
- Estévez López, E., Martínez Ferrer, B., & Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(1), 4S-60.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196.
- Etxebarria, F. (1998): «Videojuegos y comunicación», en *Comunicar*, 10; 171-180.
- Fering, C. & Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 317- 373). New York: Wiley.
- Fernández, I. (2010). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea Ediciones.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319(7206), 344-348.
- Freire, P. (1997). *No hay docencia sin discencia*. P. Freire, *Pedagogía de la autonomía*, México: Editorial Siglo XXI.
- Fundación Plan (2015). *Estudio sobre violencia escolar en seis regiones de Colombia*. Bogotá: Editorial Fundación Plan.
- Funk, J.B. (1993): «Reevaluating the impact of videogames», en *Clinical Pediatrics*, 32 (2); 86-90.
- Gallego, S. (2003). *Comunicación familiar*. Manizales: Departamento de Estudios de Familia Unicaldas.

- Gamarnik, C. E. (2009). Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso. *Question*, 1.
- Garcés Prettel, M., & Palacio Sañudo, J. E. (2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (25): 1-27.
- Garcés, M.E. (2015). Informe ejecutivo investigación sobre violencia escolar en instituciones educativas oficiales. Cartagena de Indias: Universidad Tecnológica de Bolívar.
- García, E & Doménech, E (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1,1-16
- García, M. G. (1994). La comunicación en la escuela. *Tendencias pedagógicas*, (1), 39-52.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García, M. R. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. In *E-Compós* (Vol. 8).
- García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M., & Barrientos-Gómez, M. D. C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes: Asociación con bullying tradicional. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 69(6), 463-474.
- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., & Lockwood, R. L. (2003). Child characteristics as moderators of the association between family stress and children's internalizing, externalizing, and peer rejection. *Journal of Child and Family Studies*, 12(2), 201-213.
- Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.

- Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults?: A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of nervous and mental disease*, 194(3), 201-208.
- González, F. (1994): *Comunicación Educativa y el Desarrollo de la Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 45-78.
- González, R. A. M. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula abierta*, (60), 23-40.
- Gottfredson M y Hirschi T (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Granja Palacios, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2).
- Greimas, A. J., & Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo*. Madrid. Siglo XXI.
- Gumpel, T. P & Meadan, H. (2000). Children's perceptions of school-based violence. *British Journal of Educational Psychology*, 70, (3), 391-404.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. I SS Feldman & GR Elliot, red: *At the Threshold. The Developing Adolescent*, (352-387). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Henao Escobar, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, 4(2), 161-177.

- Henry, C. S., Sager, D. W., & Plunkett, S. W. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and adolescent empathy. *Family Relations*, 283-292.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59-81.
- Hoge, R. D., Andrews, D. A., & Leschied, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), 419-424.
- Hokoda, A., Lu, H. H. A., & Angeles, M. (2006). School bullying in Taiwanese adolescents. *Journal of Emotional Abuse*, 6(4), 69-90.
- Hoyos, O., Aparicio, J., & Córdoba, P. (2011). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 1-28
- Jackson, Y., & Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcome behavior in school- age children. *Child development*, 71(5), 1441-1457.
- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, (28), 193-204.
- Jalón, M. J. D. A. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Jiménez, S. Y., Rublo, E. L., & Olivas, R. N. (2016). La comunicación familiar en la victimización del bullying y el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 5(1), 343-350.

- Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E., & Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 473-485.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., & Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1).
- Jorge, L. A. C. (2017). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (25).
- Joseph, M. Tafarodi, 1992, 1997. *Desarrollo Humano*. México: Prentice Hall Hispano americana.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental psychology*, 36(3), 366.
- Kherroubi, M. (2008). Des parents dans l'école. *Ères*.
- Kliksberg, B. (2005). La familia en América Latina. Realidades, interrogantes y perspectivas. *convergencia*, 12(38), 13-41.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria.
- Lambert, S. F., & Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12(2), 122-128.
- Lila, M. & Musitu, G. (1993). Autoconcepto y comunicación familiar: Un análisis de sus interrelaciones. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, IV (6), 67-85.
- Lila, M. S. 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.

- Lila, M., Herrero, J. y Gracia, E. (2008). Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence*, 43(170), 333-350.
- Lipovetsky, G., & Richard, B. (2008). *La sociedad de la decepción* (Vol. 127). España: Anagrama.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C., & Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of abnormal child psychology*, 28(4), 353-369.
- López, E. E., Pérez, S. M., Ruiz, D. M., & Ochoa, G. M. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- López, E. E., Pérez, S. M., Ochoa, G. M., & Ruiz, D. M. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31(4), 433-450.
- López, F., & Chávez, M. D. C. M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Revista de Psicología*, 8(17), 19-33.
- Luna Bernal, A., & Laca Arocena, F., & Cedillo Navarro, L. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (2), 295-311.
- Luna, A. S. (2015). *El liderazgo pedagógico del rector como factor determinante de calidad en una institución educativa: un estudio de caso múltiple de dos instituciones educativas públicas y dos instituciones educativas privadas de Fusagasugá, Cundinamarca* (Doctoral dissertation, Uniandes).
- Marín-Díaz, V. (2004). Los videojuegos como medio de comunicación didáctica en el seno familiar. *Comunicar*, (23).

- Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ochoa, G., & Monreal-Gimeno, M. D. C. (2010). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of clinical and health psychology*, 8(3).
- Marty, C. & Carvajal, C. (2005). Maltrato infantil como factor de riesgo de trastorno por estrés postraumático en la adultez. *Revista chilena de neuropsiquiatría*, 43(3), 180-187.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política, Cap. 1, Una mirada a la educación actual desde la perspectiva de la biología del conocimiento. Décima ed. Santiago: Editorial Dolmen Ensayo.
- Maturana, H., y Dávila, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*, 2, 30-39.
- Matza, L. S., Kupersmidt, J. B., & Glenn, D. M. (2001). Adolescents' perceptions and standards of their relationships with their parents as a function of sociometric status. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 245-272.
- McCullough, G., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290.
- Medina, M. B. E. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, (8).
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 30(4), 211-221.
- Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., & Musitu Ochoa, 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).

- Mulkeen, A., Chapman, D., DeJaeghere, J., & Leu, E. (2007). Recruiting, retaining, and retraining secondary school teachers and principals in Sub-Saharan Africa. The World Bank.
- Muñoz, J. M. E. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. In *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas* (pp. 83-108). Diálogos.
- Murillo, J., & Román, M. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Octaedro.
- Navas, J. M. M., & Bozal, R. G. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista electrónica iberoamericana de psicología social: REIPS*, 2(1), 1.
- Nishina, A. (2004). A theoretical review of bullying: Can it be eliminated. *Bullying: Implications for the classroom*, 36-62.
- Noroño Morales, N. V., Cruz Segundo, R., Cadalso Sorroche, R., & Fernández Benítez, O. (2002). Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas. *Revista cubana de Pediatría*, 74(2), 138-144.
- Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., M<sup>a</sup> Estévez Campos, R., & M<sup>a</sup> Pascual García, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 17-27.
- Olmstead, P (1991). Parent involvement in elementary education: findings and suggestions from the Follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 221-231.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Ediciones Morata.

- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal behaviour and mental health*, 21(2), 151-156.
- OMS, I. D. C. D. E. (1996). OMS. *El Ejercicio de la Enfermería*, Ginebra.
- Organización Panamericana de la Salud. (OPS) (1998). Presentation of primary results of multicountry violence study, En *La violencia contra la mujer en las Américas*. Recuperado el 15 de noviembre del 2006.
- Ortega, F. R. F., Ardila, A. C., Celis, Z. L., & Ballestas, L. F. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-2015.
- Ortega Ruiz, R., & Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. Madrid, 313, 7-27.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ostrov, J. M., & Bishop, C. M. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99(4), 309-322.
- Pacheco, M. C., & Arteaga, R. G. (2014). Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, (20).
- Palacios, J., & Delgado, A. O. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. In *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-352). Alianza Editorial.
- Palacio-Quintín, E. (1988). Environnement familial et development cognitif de l'efant. Comunicación presentada al 56 Congreso de la ACEAS, Moncton, Canadá.

- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child development*, 61(5), 1335-1349.
- Penalva-Verdú, C. (2002). El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 10 (2002); pp. 395-412.
- Pérez, I. T. F., Madrazo, E. D., & Guzmán, D. L. (2011). Programa de comunicación dirigido a padres con hijos adolescentes. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (25).
- Pérez Serrano, M. (1984). El papel de los padres ante el fracaso escolar. *Educadores*, 130, 749-766.
- Piedra, R. R., Lago, A. S., & Massa, J. P. (2006, February). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. In *Anales de pediatría* (Vol. 64, No. 2, pp. 162-166). Elsevier Doyma.
- Pizarro S, R. (1985): Rasgos y Actitudes del profesor efectivo. Tesis para optar el grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Psychosocial Intervention* vol.22 no.1 Madrid abril. 2013.
- Ramírez, F. C. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de psicología clínica y de la salud= Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 27-34.
- Ramos, C., Nieto, A. M., & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multicomponente. *Revista interamericana de educación para la democracia*, 1(1), 36-56.

- Requena, J., & Albistur, M. (1999). Educar en la Comunicación es Educar para la Humanización. *Revista Educación y DDHH. Edición digital. Cuadernos para Docentes*, (38).  
*Revista de Psicodidáctica*, 15 (2010), pp. 21-34.
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe (Santiago)*, 15(1), 119-135.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Mar-tínez, A. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Como tratar a los chicos violentos y los que sufren sus abusos*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rojo, J. M. R. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología*, 6, ág-7.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of early adolescence*, 24(4), 326-356.
- Ruiz Cerón, I., & Gallardo Cruz, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de psicología*, 18(2).
- Sánchez, A. M. S., & Torres, M. V. T. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 73-93.
- Sander, J. B. (2004). Investigación en adolescencia: tópicos y tendencias contemporáneas. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(3).

- Sanmartín, J., & Grisolia, J. S. (2005). *Violencia, televisión y cine* (Vol. 1). Barcelona .Ariel.
- Sastre, A. M. C. (1998). Videojuegos: del juego al medio didáctico. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 152, 63-70.
- Satir, Virginia. (1980). *Psicoterapia familiar conjunta*. México: Prensa Médica Mexicana.
- Serrano, R. M. (2002). Un espacio de encuentro entre la escuela y las familias: la escuela de madres y padres. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (192), 441-468.
- Short, P. M., & Spencer, W. A. (1989). *Principal instructional leadership*.
- Signorielli, N., Morgan, M., Gross, L., & Gerbner, G. (1996). Crecer en la televisión: perspectiva de aculturación. In *Los efectos de los medios de comunicación: Investigaciones y teorías* (pp. 35-66). Paidós Ibérica.
- Silvio, J. (1993). *La Comunicación en el Nuevo Contexto Tecnológico en: Una Manera de Comunicar el Conocimiento*. Caracas, Venezuela: UNESCO/CRESAL, 131.
- Smith, H., & Thomas, S. P. (2000). Violent and nonviolent girls: Contrasting perceptions of anger experiences, school, and relationships. *Issues in Mental Health Nursing*, 21(5), 547-575.
- Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y educación*, 8(4), 11-17.
- Sprague, J. R. & Walker, H. M. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66, 367-379.
- Sprague, J. R. & Walker, H. M. (2005). *Safe and healthy schools: Practical prevention strategies*. New York, NY: The Guilford Press.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual review of psychology*, 52(1), 83-110.

- Stern Strom, M. (1994). Facing history and ourselves: Holocaust and human behavior. Resource Book from Facing History and Ourselves Organization, Brookline, Massachusetts.
- Stoner, J. (1997): Administración, México Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, p. p. 417.
- Sugai, G. (2003). Commentary: Establishing efficient and durable systems of school-based support. *School Psychology Review*, 32, 530-535. [ Links ]
- Sugai, G. (2007). Promoting behavioral competence in schools: A commentary on exemplary practices. *Psychology in the Schools*, 44, 113-118. doi:10.1002/pits.20210 [ Links ]
- Sugai, G. & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35, 245-259.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116, 21-27.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27).
- Thornberry, T. (2004). Delincuentes juveniles: características y consecuencias. VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Centro Reina Sofia. Valencia.
- Torrego, J. C. (2000). Mediación de conflictos en instituciones educativas (Vol. 282). Madrid: Narcea.
- Trelles, I. (2001): Comunicación Organizacional. Selección de lecturas. Compilación.(Pág. 1-17). Universidad de La Habana. Ed. Félix Varela. Ciudad de La Habana.
- Trianes, M. V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.

- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor W., Freeman, R. Warren, J. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children*, 68, 377-402.
- UNESCO (1998): *The UNESCO global study on media violence*, París.
- Uribe, S. G. (2006). *Comunicación familiar: un mundo de construcciones simbólicas y relacionales*. Universidad de Caldas.
- Valderrama Alarcon, M., Behn Theune, V., Pérez Villalobos, M. V., Díaz Mujica, A., Cid Henríquez, P., & Torruella Puente, M. (2007). Factores de riesgo biopsicosocial que influyen en el fracaso escolar en alumnos vulnerables de escuelas municipalizadas de la comuna de San Pedro de La Paz, 2005. *Ciencia y enfermería*, 13(2), 41-52.
- Valdés-Cuervo, Á. A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. A. (2018). The Role of Teaching Practices in the Prevention of School Violence among Peers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(1), 33-38.
- Van Aken, M. A., van Lieshout, C. F., Scholte, R. H., & Branje, S. J. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of adolescence*, 22(6), 819-833.
- Varela Garay, R. M., Elena Ávila, M., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32.
- Verlinde, S., Hersen, M. & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1), 3-56.
- Widom, C. S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244(4901), 160-166.

## **Anexos**

### Encuesta: Comunicación docente y conflicto escolar

*Identificar los conflictos que presentan los estudiantes en la relación con sus compañeros y establecer que tienen que ver esos conflictos con la comunicación familiar, los valores aprendidos, los estereotipos y el consumo de medios*

#### A. INFORMACIÓN ACADÉMICA

Marca con una X la opción con la que más te identifiques.

##### A1. Sexo

1	Hombre.
2	Mujer.

A2. ¿Cuántos años tienes? \_\_\_\_\_

##### A3. Estrato de residencia:

1	Estrato 1 y 2
2	Estrato 3 y 4
3	Estrato 5 y 6

##### A4. ¿Con quién vives?

1	Con mis dos padres (papá y mamá)
2	Solo con uno de mis padres
3	Con mis padres y otros familiares
4	Solo con familiares
5	Con otras personas

##### A5. ¿En qué grado de estudio te encuentras?

1	Noveno grado
2	Decimo grado
3	Undécimo grado

#### COMUNICACIÓN FAMILIAR

Marca con una X, siendo: 1. Nunca 2. Pocas veces 3. Algunas veces 4. Muchas veces 5. Siempre

Si uno de tus padres falleció evalúa la relación que tenías antes de su partida. Si te criaste sin uno de ellos, evalúa la relación con aquella persona o familiar que hizo las veces de tu padre o madre.

##### B1. Responde las siguientes preguntas:

Preguntas	Mi madre					Mi padre				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a. Puedo hablarle sobre lo que pienso sin sentirme mal o incomodo/a										
b. Cuando me habla yo le creo todo lo que me dice										
c. Me presta atención cuando le hablo										
d. Me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero										
e. Me dice cosas que me hacen daño										
f. Saben cómo me siento sin preguntármelo										
g. Me la llevo muy bien										
h. Si tuviese problemas podría contárselos										
i. Les demuestro con facilidad afecto y cariño										
j. Cuando tengo rabia, les hablo mal o con groserías										
k. Me siento sin libertad para hablarles										
l. Les digo cosas que les hace daño										
m. Cuando hablo con ellos me responden mal										
n. Ellos intentan entender mi punto de vista										
o. Hay temas de los que prefiero no hablarles										

*Sigue llenando como antes 1. Nunca 2. Pocas veces 3. Algunas veces 4. Muchas veces 5. Siempre*

Preguntas	Mi madre					Mi padre				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
q. Es fácil habrarte de mis problemas										
r. Puedo expresarles mis sentimientos										
s. Cuando me hablan me pongo de mal genio										
t. Me ofende cuando se enfada conmigo										
u. No puedo decirle cómo me siento con las cosas que me pasan										
v. Mis padres me golpean físicamente										

### **C. CONFLICTOS EN LA ESCUELA**

**C1. Marca con X, las agresiones que has recibido de tus compañeros de colegio.**

**1. Nunca 2. Pocas veces 3. Algunas veces 4. A menudo 5. Muy a menudo**

	1	2	3	4	5
a. He recibido insultos					
b. He recibido burlas y humillaciones					
c. Me han amenazado o intimidado					
d. Me dicen palabras o gestos morbosos					
e. Me ponen apodosos o sobrenombres					
f. He recibido empujones					
g. Me han dado patadas					
h. Me han dado golpes					
i. Me han golpeado tirándome cosas					
j. Me han rechazado o han dejado de hablarme mis amigos como grupo					
k. Me han obligado hacer cosas en contra mi voluntad					
l. Me han calumniado diciendo cosas de mi que no son ciertas					
m. Me han tocado en mis partes íntimas					
n. Me acosan para tener sexo obligado					
o. Me han discriminado					

**C2. Reconozco que he agredido física o con palabras algunos de mis compañeros de colegio:**

1. Nunca 2. Pocas veces 3. Algunas veces 4. Muchas veces 5. Siempre

**C3. Reconozco que he acosado o amenazado algunos de mis compañeros de colegio:**

1. Nunca 2. Pocas veces 3. Algunas veces 4. Muchas veces 5. Siempre

### D. COMUNICACIÓN DOCENTE

Señala con una X la categoría que consideres más adecuada, teniendo en cuenta la forma en que tu maestro interactúa contigo y con tu grupo.

		En total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Los docentes me permiten expresar como me siento respecto de lo que se estudia en cada clase.				
2	Mi docente me da animo en su discurso				
3	Mi docente me transmite información referida a la materia				
4	El docente me genera disciplina en su discurso				
5	El docente desplaza su mirada a mis compañeros y a mi durante la clase				
6	El docente fija la Mirada en nosotros los alumnos				
7	Mi docente cuando quiere conseguir una respuesta fija su mirada en nosotros				
8	Mi docente durante la clase solo mira el pizarrón				
9	La mirada de mi profesor se encuentra perdida				
10	Mi profesor al hablar entona de manera tal que llama mi atención				
11	El volumen de voz que utiliza me permite escucharlo claramente				
12	La velocidad con la que me habla es la adecuada para entender lo que dice y explica				

13	Tiene una adecuada pronunciación, lo que facilita la comprensión de cada una de las palabras y términos que me dice				
14	Mi profesor mueve su cuerpo de manera tal que llama mi atención				
15	La expresión de su cara es acorde con lo que dice				
16	Mi profesor camina por todo el salón				
17	Mi profesor da su clase únicamente hablando				
18	Mi profesor da la clase solamente escribiendo en el pizarrón				
19	Mi profesor gesticula o hace mímica excesivamente a lo largo de la clase				
20	Hace una buena combinación del uso de los gestos faciales y corporales con la escritura y el lenguaje oral a lo largo de toda la clase y con ello me ayuda a comprender mejor				
21	Mi profesor introduce la clase con una pregunta, un recuento de la clase anterior, un ejemplo, una anécdota, etc				
22	La buena estructura y desarrollo de los temas en cada clase, me permite comprenderlos mejor				
23	Mi profesor cierra la clase con un recuento, ejemplo, reflexión, pregunta, etc				
24	El profesor me motiva con palabras positivas				

25	Mi profesor suele emplear durante la clase palabras negativas y despectivas				
26	Mi profesor fomenta nuestra participación espontánea				
27	Mi maestro trata de hacer ver lo importante que es aprender y reflexionar sobre lo que se estudia				
28	Cuando busco a mi profesor siempre me da la atención que requiero, aun cuando se trate de asuntos personales				
29	Mi profesor se caracteriza por su buen trato				
30	Mi profesor se caracteriza por resaltar mis logros y no mis errores				
31	Mi profesor se preocupa por nuestra formación personal, tanto como la profesional				
32	Yo me comprometo en realizar mis tareas dentro y fuera del aula, tan bien como sea posible				
33	Me interesa la materia				
34	Le dedico al curso el tiempo necesario, fuera del aula				
35	Este curso hará un aporte importante a mi vida profesional y personal				
36	Mi esfuerzo en este curso produce resultados positivos				
37	Puedo llegar a tener la habilidad que se requiere para aprobar esta materia con una alta calificación				

**E. Marca con X, los canales de comunicación más frecuentes por donde haz recibido agresiones por parte de tus compañeros de colegio.**

**1. Nunca      2. Al menos una vez    3. Algunas veces      4. A menudo    5. Muy a menudo**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>a.</b> Por Facebook					
<b>b.</b> Por WhatsApp					
<b>c.</b> Por Twitter					
<b>d.</b> Por Instagram					
<b>e.</b> Por Correo electrónico					
<b>f.</b> Llamada por celular o teléfono					
<b>g.</b> Por medio de cartas en físico					
<b>h.</b> Por mensajes de texto por celular					
<b>i.</b> Usando páginas web					
<b>j.</b> Usando grafitis o mensajes en las paredes del colegio					
<b>k.</b> En las carteleras del colegio					
<b>m.</b> Por YouTube					

## CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL

YO \_\_\_\_\_ en calidad de \_\_\_\_\_ autorizo a JAVIER JIMENEZ OSORIO y YENNIFER JIMENEZ identificados como aparece al pie de su firma para la aplicación de la encuesta sobre comunicación y conflicto escolar construida con el objetivo de identificar la comunicación que desarrollan los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa.

Esta autorización la doy teniendo en cuenta que esta investigación se desarrolla con fines académicos que busca el mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes.

---

FIRMA RECTOR

---

YENNIFER JIMENEZ A

CC. 10649799747 Cerete

---

JAVIER JIMENEZ O

CC. 73154755 de Cartagena

## CONSENTIMIENTO DEL MENOR

Yo en calidad de estudiante de la Institución Educativa \_\_\_\_\_ declaro que decidí llenar voluntariamente la encuesta sobre comunicación y conflicto escolar, sin ningún tipo de presión, fui informado del contenido de la encuesta y su finalidad.

Por lo anterior procedo a firmar el presente consentimiento:

**CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES, INSTITUCION EDUCATIVA \_\_\_\_\_**

	NOMBRE Y APELLIDOS	GRADO	PARTICIPACION VOLUNTARIA	
			SI	NO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
1				

2			
1			
3			
1			
4			
1			
5			
1			
6			
1			
7			
1			
8			

### **CONSENTIMIENTO DE PADRES DE FAMILIA**

Yo \_\_\_\_\_ en calidad de acudiente del estudiante \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ años de edad, he sido informado a cerca de la encuesta que se llevara a cabo en su Institución Educativa con el fin de conocer más sobre comunicación y conflicto escolar, que desarrollaran los estudiantes aspirantes a magister en Educación de la Universidad Tecnológica de Bolívar, YENNIFER JIMENEZ Y JAVIER JIMENEZ, teniendo en cuenta que la participación de mi acudido y sus resultados no tendrán repercusión alguna en él, no generará ningún gasto, ni se recibirá remuneración alguna por su participación, no habrá ninguna sanción en caso de no firmar este permiso, la identidad de mi hijo no será publicada y sus resultados se utilizaran únicamente para la práctica educativa requerida.

Por lo anterior de manera consciente y voluntaria doy mi permiso para su participación en ésta encuesta.

\_\_\_\_\_

Acudiente CC.

**CONSENTIMIENTO DE PADRES DE FAMILIA**

Yo \_\_\_\_\_ en calidad de acudiente del estudiante \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años de edad, he sido informado a cerca de la encuesta que se llevara a cabo en su Institución Educativa con el fin de conocer más sobre comunicación y conflicto escolar, que desarrollaran los estudiantes aspirantes a magister en Educación de la Universidad Tecnológica de Bolívar, YENNIFER JIMENEZ Y JAVIER JIMENEZ, teniendo en cuenta que la participación de mi acudido y sus resultados no tendrán repercusión alguna en él, no generará ningún gasto, ni se recibirá remuneración alguna por su participación, no habrá ninguna sanción en caso de no firmar este permiso, la identidad de mi hijo no será publicada y sus resultados se utilizaran únicamente para la práctica educativa requerida.

Por lo anterior de manera consciente y voluntaria doy mi permiso para su participación en ésta encuesta.

---

Acudiente

CC.