

# Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar

Camilo Andrés Ramírez-López

Universidad de Manizales, Colombia  
caramirez@cinde.org.co

William Orlando Arcila-Rodríguez

Universidad de Caldas, Colombia  
williamedu24@hotmail.com

## Resumen

*El presente artículo es resultado de la construcción del estado del arte frente a la violencia, la agresividad y el conflicto en el escenario escolar. Se procede mediante revisión documental y construcción de categorías abiertas, axiales y selectivas con el método de relevancias y opacidades. La masa documental se constituyó por 34 documentos, resultados e investigación publicados en los últimos cinco años y rastreados en bases de datos científicas.*

*Los resultados logrados dejan ver cómo los procesos investigativos en su mayoría, se han ubicado sobre intereses descriptivos, abordando como principales fuentes de información los escolares; así mismo en los hallazgos se hace relevancia a la caracterización y descripción de la violencia, la agresividad y el conflicto, produciéndose así dificultades en torno a la comprensión de las dinámicas que movilizan este tipo de situaciones en el escenario escolar.*

## Palabras clave

*Violencia, agresividad, sociología del estudiante, educación, estudiante. (Fuente: Tesauro de la Unesco).*

Recepción: 2012-11-06 | Envío a pares: 2013-03-09 | Aceptación por pares: 2013-09-22 | Aprobación: 2013-10-20

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

Ramírez-López, C. A., Arcila-Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educ. Educ.* Vol. 16, No 3, 411-429.

## Violence, Conflict and Aggression at School

### Abstract

*The state of the art in research on violence, aggression and conflict at school is reflected in this article, based on a document review and the construction of open, axial and selective categories using the relevance and opacity method. The review included 34 documents on research findings published in the last five years, which were tracked in scientific databases. The results show most of the research is focused on descriptive interests, using school children as the primary source of information. This makes it difficult to understand the dynamics that motivate these types of situations in the school environment.*

### Key Words

*Violence, aggressiveness, student sociology, education, students. (Source: UNESCO Thesaurus).*

## Violência, conflito e agressividade no cenário escolar

### Resumo

*Este artigo é resultado da construção do estado da arte ante a violência, a agressividade e o conflito no cenário escolar. Realiza-se mediante revisão documental e construção de categorias abertas, axiais e seletivas por meio do método de relevâncias e opacidades. A massa documental se constituiu por 34 documentos resultados de pesquisas publicadas nos últimos cinco anos e rastreados em bases de dados científicas. Os resultados atingidos permitem ver como os processos investigativos em sua maioria se localizam sobre interesses descritivos e abordam como principais fontes de informação os escolares, bem como nas descobertas se dá relevância à caracterização e descrição da violência, da agressividade e do conflito, o que produz, assim, dificuldades sobre a compreensão das dinâmicas que mobilizam esse tipo de situações no cenário escolar.*

### Palavras-chave

*Violência, agressividade, sociologia do estudante, educação, estudante. (Fonte: Tesouro da UNESCO).*

## Introducción

El estado del arte se plantea como un recorrido que se realiza a través de una investigación de carácter documental con el objeto de sistematizar y conocer la producción académica y científica en determinada área del conocimiento o problema de estudio. En tal sentido, el estado del arte se constituye en un elemento central para dar cuenta del estado del conocimiento del problema, siendo a su vez no solo una mirada externa del problema, sino incluso, parte de la constitución del objeto de estudio sobre el interés de indagación.

De tal suerte que un estado del arte se asume como elemento central en el conocimiento de una temática o problema de indagación, convirtiéndose en el principal soporte en el desarrollo del conocimiento del mismo, logrando constituirse en parte fundamental de los ejercicios investigativos o incluso, en un ejercicio investigativo como tal; así lo referencian diversos autores como Arellano & Santoyo (2009).

El presente documento se erige como un estado del arte del conocimiento sobre un problema que cada vez toma más fuerza y es de mayor interés para los investigadores sociales: la violencia escolar. Sin lugar a dudas es posible identificar un crecimiento en los estudios sobre conflicto, agresividad y violencia en el escenario escolar a partir del año 2005, con lo cual se releva la importancia de analizar sistemáticamente dichas producciones, dando cuenta del estado situacional del conocimiento y con ello, elementos centrales como: perspectivas teóricas y metodológicas en las cuales se han enmarcado las investigaciones, las principales fuentes de información, los intereses de indagación y los principales hallazgos, entre otras, para con ello lograr develar posibles dificultades o tendencias en el conocimiento del problema, observar aquellos campos en donde se evidencian, desplazamientos o fracturas y vacíos conceptuales, epistémicos y metodológicos, dando lugar a nuevos campos de interés a la hora de crear nuevas rutas investigativas por recorrer.

## Método

El desarrollo del presente estado del arte se ha centrado en la construcción de un diseño de investigación documental, desarrollado en tres momentos a saber: fase preoperatoria, fase heurística y fase hermenéutica.

**Fase preoperatoria.** En esta se realiza el establecimiento de la temática o el problema que se va a indagar. Se construyen las categorías centrales de búsqueda y análisis de la información. A partir de una adecuada revisión de nociones conceptuales se logró delimitar el campo de indagación, obteniendo como resultado las palabras clave o descriptores de búsqueda. Para ello se procedió a indagar en el *Tesaurus* de la Unesco; las categorías centrales de búsqueda fueron: violencia escolar, conflicto escolar y agresión escolar.

**Fase heurística.** La fase heurística se caracteriza por ser el momento de rastreo de la información, la cual tuvo lugar en las siguientes bases de datos especializadas: Proquest, Scielo, Redalyc y Dialnet. Se seleccionaron dichas bases de datos teniendo en cuenta el alto grado de visibilidad internacional y el auge de divulgación y consulta de las publicaciones en español en las mismas.

Como criterio de inclusión se tomó como punto de referencia temporal lo acontecido en los últimos once años (2000-2011), periodo de tiempo suficiente para observar desplazamientos en las tendencias, sin perder de vista el hito marcado por los desarrollos conceptuales de académicos pioneros frente al asunto de la violencia, agresividad y el conflicto en el escenario escolar.

Los descriptores de búsqueda (agresión escolar, violencia escolar, conflicto escolar), se usaron tanto para rastrear la información en palabras clave como en el título de los artículos. Finalmente se priorizó la búsqueda de publicaciones como tesis de grado, libros y artículos de revistas científicas que tuvieron lugar entre el año 2001 y el 2011, que permitieran ser consultadas en texto completo.

El producto del rastreo realizado con las características de búsqueda señaladas arrojó un total de 58 artículos académicos, con los cuales se debía hacer un proceso de depuramiento y selección de aquellas que iban a ser procesadas y analizadas, asumiendo como criterio las producciones derivadas de investigación.

El segundo elemento de selección permitió priorizar los documentos que enmarcaron la discusión dentro de la reflexión educativa y pedagógica o desde el escenario escolar. Finalmente, y dada la cantidad de artículos hallados en los últimos diez años, se procedió a disminuir el periodo de tiempo a los últimos cinco años (2006-2011). De lo anterior se construyó un archivo con un total de 34 artículos, sobre los cuales se procedió al tercer momento de la investigación.

**Fase hermenéutica.** En esta fase se realizó el procesamiento y análisis de la información, en el cual se empleó un diseño cualitativo con un acercamiento de investigación documental, permitiendo hacer el rastreo en los diferentes documentos e investigaciones sobre las categorías centrales que se pretendía abordar.

En primera instancia, se aplicó un análisis de contenido temático a los documentos seleccionados. Se hizo una lectura a profundidad con dos orientaciones: sintáctica y semántica. Para tal fin se utilizó el programa Atlas Ti, versión 6.2, que facilitó el análisis, la construcción de categorías y la descripción analítica subsecuente. Como parte de esta dinámica se procedió de manera inductiva en la construcción de categorías abiertas, axiales y selectivas desde cuatro focos de comprensión: objetivos, fuentes de información, metodología y hallazgos; focos que permitieron ir construyendo las diferentes redes semánticas que configuraron el proceso de análisis e interpretación de los datos y con ello construir las redes de sentido que conforman la realidad del fenómeno estudiado.

La interpretación y análisis de la información se llevó a cabo desde el método de relevancias y opacidades propuesto por Pintos (2003), el cual no se limita a resaltar el fenómeno desde su fuerza esencial o no esencial, sino que todas las características hacen parte de los elementos relevantes que constituyen la complejidad de la realidad.

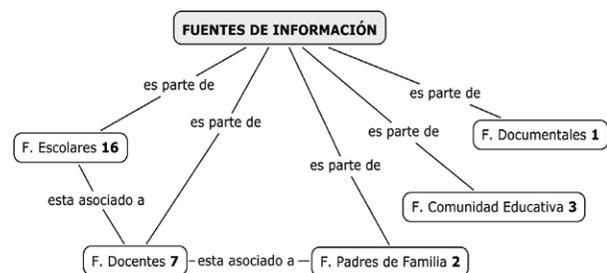
El método permite no solo ver aquello que se está presentando como relevante por las investigaciones y sus observaciones, sino también identificar ese punto ciego que hace referencia a las opacidades, aquello que no es ajeno a la relevancia pero que se constituye en una emergencia que toma fuerza de visibilidad.

Finalmente se plantea la descripción de las principales emergencias investigativas que se erigen como realidades problémicas y desde las cuales se constituye el estado del conocimiento del problema sobre agresividad, violencia y conflicto en el escenario escolar.

## Resultados

Como se definió en la fase hermenéutica, el procesamiento de la información se hace desde cuatro focos de comprensión, los cuales abordan los hallazgos investigativos y el análisis del estado del conocimiento del problema. A continuación se describe cada uno de ellos.

### Fuentes de información



Gráfica 1. Foco de comprensión: fuentes de información. Construcción propia.

Se asumen las fuentes de información como aquellos elementos y datos por recolectar provenientes de personas o documentos que se pretende abordar en el proceso investigativo. Según Rodríguez, Martínez y Martínez, citando a Carrizo, se definen las fuentes de información como “los materiales o productos, originales o elaborados, que aportan noticias o testimonios, a través de los cuales se accede al conocimiento, cualquiera que este sea” (2004, p. 117).

La categoría fuentes de información identificada en los antecedentes está constituida por: *Docentes, Escolares, Padres de familia, Comunidad educativa y Fuentes documentales*; quienes son las principales fuentes generadoras de los datos requeridos para el análisis correspondiente de cada ejercicio investigativo.

Las investigaciones desarrolladas en torno a las problemáticas de violencia, agresividad y conflicto tienden a tener un mayor abordaje como fuentes de información a los *Escolares*. Entre las características que los componen están alumnos e instituciones seleccionados a partir de la presencia de situaciones de violencia escolar, o identificación de aquellos alumnos que presentaron en mayor medida actitudes y episodios de violencia durante los últimos años.

Respecto a las fuentes de información *Docentes*, no se halla una distinción respecto al género; se abordaron docentes de niveles socio-económicos bajo y medio, tanto de primaria como secundaria. En particular, una de las investigaciones aborda docentes del área urbana y del área rural en donde la muestra o población es de 120 docentes distribuidos en los dos escenarios escolares. Dentro de esta categoría se evidencia una relación directa entre *Escolares* y *Docentes*, ya que los estudios abordan las dos fuentes de información dentro de una misma investigación, constituyéndose en una importante tendencia en tanto fuerza de visibilidad, gracias a las 23 recurrencias que las constituyen.

Las principales investigaciones que abordan este tipo de fuentes de información están deter-

minadas por procesos completamente descriptivos desde cortes cuantitativos, en donde solo una de las investigaciones está direccionada a la implementación y detección de estrategias que permitan controlar y prevenir la agresividad en escolares. Pueden verse al respecto, por ejemplo, los estudios de Medina & Cacheiro (2010), Saavedra, Villalta & Muñoz (2007), Contreras (2007), Ortega & Monks (2005), Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla & Cano (2007), Pérez, Yuste & Fajardo (2010).

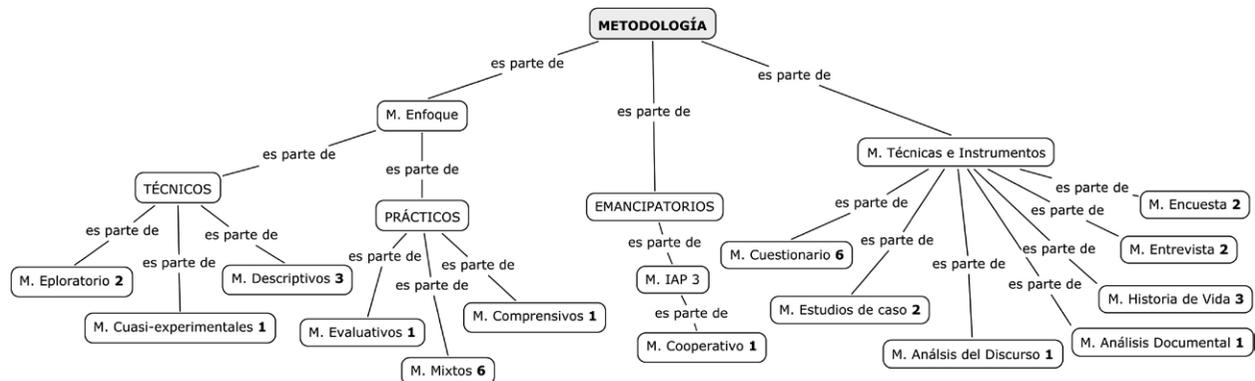
La subcategoría *Padres de familia* presenta una menor representación dentro del abordaje hecho por las distintas investigaciones, ya que cuenta con una relación (*Padres de familia - Docentes*), en tanto que ambas son desarrolladas con el propósito de tomar como fuentes de información la familia y los docentes de estudiantes pertenecientes a diferentes instituciones educativas.

Otra categoría evidenciada dentro de las fuentes de información que emerge con menor cantidad de recurrencias es la denominada Documental, la cual hace referencia a la revisión de artículos producto de procesos investigativos, donde determinaron la búsqueda a través de la selección en bases de datos especializadas y criterios de búsqueda que les permitieron direccionar y delimitar el proceso.

Por último, se encuentra la fuente de información comprendida por la *Comunidad educativa*, la cual está constituida por alumnos, docentes, padres de familia, directivos, equipo de orientación escolar y tutores. Los trabajos que se concentraron en este tipo de población siempre involucraron a toda la *Comunidad educativa* dentro del proceso de recolección de la información, caso contrario al que sucede con algunas investigaciones que solo tuvieron como fuentes de información los *Padres de familia*.

### **Opción metodológica**

El foco de comprensión de *Opción metodológica* evidencia diferentes perspectivas abordadas por



Gráfica 2. Foco de comprensión: opción metodológica. Construcción propia.

las investigaciones, dando lugar a distintas miradas con relación a la problemática de violencia, agresividad y conflicto, recurriendo así mismo a varias técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información.

La categorización desarrollada se encuentra mediada por la agrupación de los métodos utilizados a partir de las referencias que hacen las investigaciones en torno a la metodología, al igual que los procesos utilizados en la recolección de la información y su respectivo procesamiento. La clasificación se asume desde el método utilizado en las diferentes investigaciones procesadas, específicamente desde la clasificación teórica que expone Habermas (1982);

este autor propone una lógica en donde las ciencias se clasifiquen en intereses Técnicos, Prácticos y Emancipatorios; El primero de ellos es propio de las ciencias empírico-analíticas, los intereses prácticos corresponden a las ciencias histórico-hermenéuticas y los intereses emancipatorios se ubican en las ciencias crítico sociales. (Murcia & Ramírez, 2012).

La perspectiva práctica comprende las cuestiones centrales de la vida. Es propia de las ciencias histórico-hermenéuticas que acuden a la investigación comprensiva. Tiene gran diversidad en la utilización

de métodos, los cuales en su gran mayoría se configuran con base emergente y están cruzados por procesos de comprensión profunda, mediante diferentes formas de desarrollo hermenéutico (Ospina y Murcia, 2012, p. 191). Desde los artículos procesados, claramente se identifica una relevancia en intereses históricos y hermenéuticos, los cuales fueron categorizados de manera hegemónica por las metodologías *Mixtas*.

Dichas metodologías son planteadas por Peireira como “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo y cualitativo en un solo estudio” (2011, p. 17).

Entre los principales propósitos que se plantean las investigaciones abordadas se encuentra el describir y comprender las diferentes interacciones conflictivas, acoso entre iguales o por pandillas, maltrato familiar y agresión dentro del aula. Desarrollan un análisis de contenido a través de un proceso de triangulación y elección selectiva, el análisis se desarrolla desde una perspectiva exploratorio-transaccional, utilizan las encuestas, relatorías escritas, cuestionarios y grupos de discusión e implementan métodos no experimentales.

Como segundo elemento en la clasificación de las ciencias se presenta la perspectiva técnica, la cual

se ve mediada por una racionalidad técnica e instrumental del conocimiento, busca las relaciones entre causa y efecto de los fenómenos para poder conocer sus principales características y con ello tener un control del fenómeno o realidad. Las matemáticas y los procesos estadísticos son sus ejes metódicos propios de investigaciones experimentales, su finalidad es una disposición sobre los objetos. Es propia de las ciencias empírico-analíticas que acuden a la investigación explicativa. En la presente categorización se identifican los hallazgos en tres grandes tendencias: los estudios de tipo *descriptivo, exploratorio y cuasi-experimental*.

Las metodologías ubicadas en una perspectiva crítico-social o emancipatorias, están enmarcadas por la comprensión, las formas de organización social con el objetivo de promover e indagar en las posibles transformaciones. La finalidad de los métodos que se implementan en esta perspectiva es comprender y transformar las realidades.

Por último, se encuentran las metodologías situadas dentro de las perspectivas emancipatorias o crítico-sociales. En los diferentes trabajos se presentan tres investigaciones que asumen una perspectiva de *investigación acción e investigación acción participativa (IAP)*, que a su vez tiene una relación con un tipo de investigación basado en una *metodología cooperativa*. Las IAP están constituidas por tres investigaciones que asumieron este enfoque como:

*una propuesta metodológica que involucra a la comunidad en la construcción del conocimiento y en la solución de sus problemas. Se eligió esta metodología por combinar investigación, enseñanza-aprendizaje y acción, y por involucrar a la población interesada en el proyecto de investigación desde el planteamiento del problema, pasando por la interpretación de los descubrimientos hasta la discusión de las soluciones y*

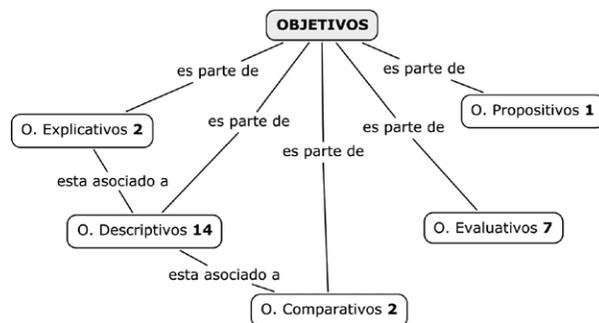
*de las acciones modificadoras como elementos para emprender nuevos procesos investigativos y transformadores. (P2:5)<sup>1</sup>.*

Entre las finalidades propuestas por este tipo de ejercicios investigativos está el proponer programas y estrategias para la resolución de los conflictos en los escolares, al igual que la descripción de factores determinantes en las conductas agresivas.

Dentro de la subcategoría *Técnica e instrumentos* se identificaron de igual forma gran diversidad en las opciones que utilizan las diferentes investigaciones a la hora de acceder a los datos que recopilan de sus fuentes de información, entre ellas se encuentran: cuestionarios, historias de vida, estudios de caso, encuestas, entrevistas, análisis del discurso y análisis documental.

Finalmente, se evidencia la utilización de procesos etnográficos en donde utilizaron historias de vida o biografías como medio para la recopilación de la información. Otras investigaciones se apoyaron en técnicas e instrumentos de investigaciones ya desarrolladas, las cuales dejaban ver estrategias ya validadas en otros ejercicios investigativos.

## Objetivos



Gráfica 3. Foco de comprensión objetivos. Construcción propia.

<sup>1</sup> Este tipo de codificación hace referencia a la forma en que se va desarrollando el procesamiento de la información a través del programa Atlas ti. La P2 hace alusión al número del documento, que para este caso es el artículo científico, y el número 5 hace referencia al relato textual que fue seleccionado y categorizado de dicho artículo, es decir, la cita corresponde al relato número 5 del documento primario número 2.

Los objetivos se constituyen en el *Thelos* de fondo que dinamiza la intencionalidad investigativa y desde estos es posible hacer lectura de las perspectivas desde las cuales se asume el objeto problémico.

Para Rojas (2002), los objetivos son “los señalamientos que guían el desarrollo de la investigación, con el propósito de alcanzarlos al término de ésta [...] están en función del nivel de análisis, de los recursos, el tiempo disponibles y de las posiciones ideológico-políticas del investigador” (p. 164).

En el análisis de los 34 documentos seleccionados para el presente estado del arte, solo 26 de ellos describen claramente la intencionalidad investigativa. En los restantes 8 documentos no se hace evidente de manera explícita los objetivos investigativos y evitando sesgar la información desde interpretaciones o percepciones del investigador, se hizo necesario trabajar con un archivo constituido por 26 artículos de investigación.

En la emergencia de los hallazgos correspondientes al presente foco de comprensión se hace evidente la gran fuerza de visibilidad relevada en los estudios *descriptivos*, constituida por 14 recurrencias; las investigaciones caracterizadas desde dichos objetivos hacen referencia de manera prioritaria a las características sustantivas del fenómeno (conflicto, violencia y agresión), tanto desde lo visible de las manifestaciones como en las percepciones de las personas ante dichas manifestaciones.

Autores como Taylor & Bogman (1994), conceptualizan este tipo de estudios como aquellos “caracterizados por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permiten a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos” (p. 153). Por su parte, y refiriéndose a las intencionalidades de los estudios descriptivos, Gómez plantea: “Su propósito es describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Buscan especificar las propiedades, las

características y los aspectos importantes del fenómeno que se somete a análisis”. (2006, p. 46).

En segunda instancia encontramos las investigaciones con intencionalidades *evaluativas*, las cuales a su bien no son las de mayor relevancia si emergen con la importante fuerza de visibilidad de 7 recurrencias.

Se puede evidenciar claramente que los presentes estudios se abordan desde la intencionalidad de dar cuenta del impacto de programas y propuestas de intervención desde la medición de la relación causa - efecto, traducida esta última en determinar la reducción de la frecuencia de los comportamientos violentos y agresivos de los escolares.

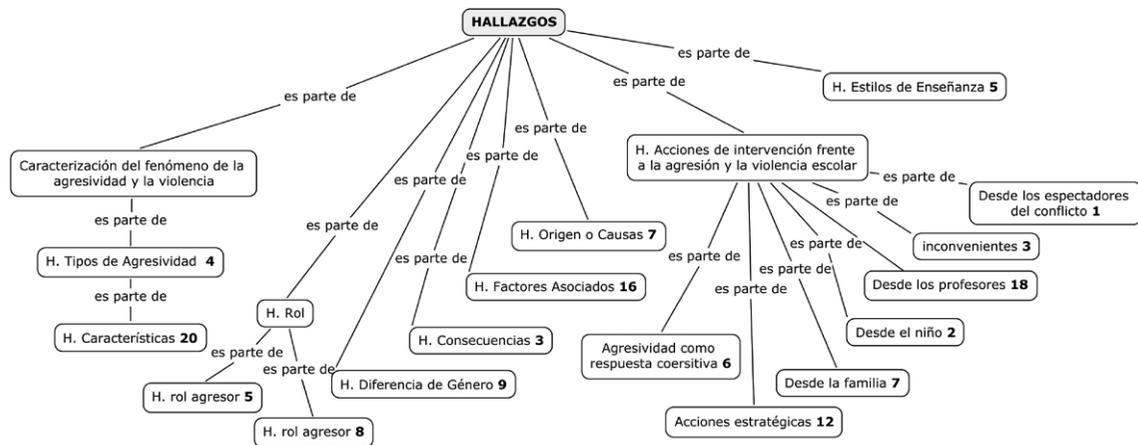
El tercer grupo de intencionalidades investigativas identificadas en el presente foco de comprensión lo constituyen los objetivos *comparativos* y *explicativos*, ambos soportados en dos recurrencias, respectivamente. Los estudios reseñados con objetivos comparativos se encuentran directamente relacionados con intencionalidades descriptivas, aunque se clasifican como comparativos, en tanto que el *Thelos* de fondo no es la descripción de los hechos sino el ejercicio compartido de dichas descripciones en diferentes contextos sociales.

Por su parte, los objetivos explicativos están enmarcados en una intencionalidad de relación causa - efecto tanto de los comportamientos y actitudes violentas y agresivas como del impacto de los programas y propuestas de intervención.

Finalmente emerge la opacidad identificada en los estudios *propositivos* presente con una recurrencia, en donde se hace latente la multidimensionalidad con que se requiere el tratamiento de la problemática estudiada.

### **Hallazgos**

La categoría *hallazgos* se constituye a partir de los resultados investigativos reseñados en los artícu-



Gráfica 4. Foco de comprensión, hallazgos. Construcción propia.

los objeto de indagación en el presente estudio, de manera que se identifica la emergencia de dos grandes categorías así: *caracterización del fenómeno de la agresividad y la violencia, acciones de intervención frente a los fenómenos de agresividad.*

Las emergencias identificadas en la presente categoría dejan entrever cómo de manera prioritaria los hallazgos investigativos se han centrado en la descripción del fenómeno y en acciones de intervención del mismo, más que en la comprensión de las diferentes fuerzas que hacen posible la instauración de la agresividad y la violencia como formas de interacción en el escenario escolar, así como acciones encaminadas a la generación y desarrollo de habilidades para la paz y la no violencia.

A continuación se detallan las principales características constituyentes de las tres categorías antes mencionadas.

### ***Caracterización del fenómeno de la agresividad y la violencia***

De manera reiterada los estudios resaltan el impacto de los problemas asociados a la agresividad y la violencia presentes en las instituciones escolares asumiéndolos como problemas sociales en constante crecimiento (Cabezas, 2007; Martínez, Tovar, Rojas & Franco, 2008), los cuales no solo van

en ascenso sino que también se asocian a conductas delictivas violentas e incluso con el consumo de sustancias psicoactivas. El contexto violento ya forma parte de la cultura escolar y de la vida cotidiana para las directivas, docentes y jóvenes, lo cual llega a pasar desapercibido y no se reconoce como actos violentos (Ghiso & Ospina, 2010).

La presencia del fenómeno de la agresividad y la violencia va asociada al conocimiento y percepción que tienen los estudiantes frente al fenómeno, quienes la vinculan de manera consistente al maltrato físico y verbal directo, muy pocos la asocian a la agresión psicológica, sexual, de abandono o menosprecio; sumado a ello, se evidencia cómo los estudiantes se familiarizan con dichos conceptos gracias a los medios masivos de comunicación y no a otros agentes socializadores, como la familia o la escuela desde los cuales se puede agenciar una conceptualización de manera más responsable, activa y significativa.

Son múltiples los estudios que han proliferado en torno a la violencia y la agresión escolar, así como los diversos autores que asumen el interés de abordaje de dichas categorías; pese a ello, no se ha logrado establecer una definición consensual de ambos conceptos, debido a que estos pueden asumir diversas significaciones y niveles de abstracción dependiendo del contexto de su uso.

El término *violencia* proviene del latín *violentus*, que significa el ser fuera de su modo, estado o situación natural. Kaplan la define como “el intento de controlar o dominar a otra persona” (citado por García, Rosa A. & Castillo, 2012, p. 412). Por su parte, la agresión se define como cualquier conducta que intenta dañar o lastimar a alguna persona, a uno mismo o a un objeto, de manera intencional.

La violencia se centra en relaciones de poder mediadas por el desequilibrio o desigualdad, donde unos buscan, por medio de métodos coercitivos, forzar la voluntad de los demás con el ánimo de obtener sus propios fines; a diferencia de la agresión, la cual no está inmersa necesariamente en el ejercicio del poder.

Los elementos constituyentes del fenómeno de la agresividad y la violencia interpretados desde los hallazgos de las investigaciones se caracterizan en dos tendencias: *tipos de agresividad y diferencias de género*.

**Tipos de agresividad.** son diversas las maneras asumidas de clasificar la agresividad: física, moral, verbal, psicológica, material, ofensiva o de intimidación. Pese a ello observamos cómo se han descrito cuatro principales tipos de agresividad: a) *agresión directa relacional* (un niño/a dice a otro que él/ella no puede jugar); b) *agresión física directa* (un niño/a pega, golpea, empuja a otro/a); c) *agresión relacional indirecta* (un niño/a levanta y distribuye desagradables rumores sobre otro/a); y d) *agresión verbal directa* (un niño/a grita e insulta a otro) (Ortega & Monks, 2005).

De manera complementaria, se identifica una segunda estrategia de clasificación de los tipos de agresividad hallados en los resultados de investigación; asumen la perspectiva psicogenética proponiendo la agresividad directa y la agresividad indirecta. La primera de ellas asociada a formas agresivas de interacción cara a cara y a formas de maltrato verbal y físico, en las cuales se hace más proclive la caracterización de los niños agresivos,

sin embargo, sin identificar en ello una intención de afectación moral encaminada a averiar el prestigio del otro o su autoestima. De otra forma las agresiones indirectas están asociadas al maltrato a través del otro y a la expansión de falsos rumores en los cuales no se hace tan evidente la participación de los niños.

Desde la percepción de los docentes es común identificar las manifestaciones de agresión y violencia en tres dimensiones: la primera de ellas, desde manifestaciones físicas de la violencia visible a partir de los contactos corporales agresivos. La segunda dimensión, desde la violencia psicológica en la cual hacen presencia las interacciones verbales que afectan e invisibilizan o disminuyen al otro. La tercera dimensión se constituye por la violencia orientada hacia la destrucción de las pertenencias de sus iguales o hacia los recursos de la institución.

En particular en la violencia psicológica se evidencia de manera muy marcada el lugar de la intimidación entre escolares, la que se considera como la principal causa de miedo y temor en la asistencia al centro escolar. Al respecto las investigaciones consultadas no dan cuenta de diferencias significativas por género en escolares de primaria; caso contrario ocurre en escolares de secundaria, en el que las investigaciones dan cuenta de una significativa afectación por intimidación de las mujeres respecto a los hombres, llegando al punto de asumir la deserción como alternativa de dicha intimidación y estrategia de protección.

Finalmente, se halla en los resultados de las investigaciones una presencia fuerte de la familia como elementos característicos en la distinción de tipos de agresividad. De esta forma se observa prioritariamente formas de agresión física y verbales orientadas de manera hegemónica, así los miembros de la familia más débiles, ya sea por la edad, por el género o la contextura física, lo que da a entender la presencia de estructuras patriarcales rígidas, centradas en la dominación y el control como ejercicio del poder.

Un elemento señalado de manera reiterada en los resultados de las investigaciones asocia desde la familia la ausencia de marcos normativos que favorezcan la formación de valores como el respeto y el autocontrol, acrecentando la problemática presente en la escuela.

En algunos estudios se nombran tres principales elementos asociados a las familias con mayor presencia de niños y niñas escolares involucrados en episodios de agresividad y violencia escolar. En primera instancia se menciona el nivel de escolaridad de los padres, en segunda instancia las estrategias de resolución de conflictos desde los padres y finalmente, el tamaño de la familia en cuanto a número de integrantes que la componen.

Por su parte, las investigaciones enuncian una serie de causas internas asociadas al escenario escolar, las cuales aún no han sido objeto de indagación directa por los estudios de violencia escolar, dejando un vacío realmente significativo en el lugar de abordaje de estrategias de transformación de conductas violentas y agresivas.

*Los informantes las ubican en circunstancias externas o ajenas a la escuela: falta de formación en los hogares, bombardeo de los medios de comunicación, maltratos que sufren en el hogar, falta de corrección en el hogar, ausencia de valores en el hogar. Se comparte con Pintus (2005, p. 119) la idea de que el enfocar las causas de la violencia a factores exclusivamente externos o fuera de la institución simplifica la comprensión y limita los intentos por modificar tal situación. Sólo cinco casos se focalizaron en circunstancias o factores internos, intrainstitucionales: "Hacinamiento por falta de espacio en la escuela" (P13, P15), "falta de campañas institucionales que eduquen sobre la violencia y sus consecuencias (P2), ausencia de valores en la convivencia escolar" (P1), "el no reconocimiento de valores básicos para la convivencia por parte del colectivo escolar" (P8)" (P16:22).*

Al respecto Saavedra, Villalta & Muñoz (2007), mencionan seis causas de la intimidación:

1. *Los modelos y patrones adultos a seguir por los jóvenes. "Somos los adultos que estamos mostrando modelos... modelos violentos" (profesora de 60 años). "Si a una persona la tratan violentamente en el hogar, tiende a repetir" (profesor de 46 años).*
2. *El entorno social en que está inmerso el joven. "Es el reflejo de la sociedad" (profesor de 48 años). "Estamos viviendo en una sociedad muy resentida" (profesora de 60 años).*
3. *La frustración o no logro de objetivos y realización personal. "Las frustraciones generan violencia" (profesora de 60 años). "Lo que tenemos nosotros son estudiantes tan resentidos que al encontrarse con otra persona en mejores condiciones reaccionan violentamente" (profesor de 46 años).*
4. *La familia como núcleo de referencia primario. "Un porcentaje viene de hogares violentos" (profesora de 60 años). "Los niños se crían en la calle... la familia está ausente" (profesor de 45 años).*
5. *La marginación, entendida como exclusión social del sistema. "El sistema margina" (profesora de 60 años). "El que quedó marginado... son los que se dedican a robar... maltratan a sus hijos" (profesor de 45 años).*
6. *Los principios básicos que norman la conducta de las personas. "Antes estaba claro lo que era malo y bueno" (profesor de 43 años). "No está clara la escala de valores" (profesor de 45 años). "Se ha perdido la escala valórica" (profesor de 43 años). "Si tú hablas de Dios, te evitan" (profesor de 43 años)" (P19:14).*

Finalmente, los autores mencionan cinco causas principales de agresión y violencia escolar (modelos y patrones adultocéntricos a seguir por los jó-

venes): 1. entorno social del joven; 2. frustración de objetivos y realización personal; 3. familia como núcleo de referencia primaria; 4. la marginación como entidad de exclusión; 5. los principios básicos que nombran las conductas de las personas.

### **Diferencias de género**

Una importante mirada complementaria, pero poco abordada por los estudios de violencia y agresividad escolar es la que aborda la caracterización diferencial de género. Como rasgo general de los pocos estudios al respecto, caracterizan al género femenino como defensoras o espectadoras, y prioritariamente agresiones y episodios de agresión relacional directa manifiestos en formas verbales, mientras que el género masculino se asume como agresores y colaboradores y prioritariamente con episodios de agresión física directa, agresión relacional directa y agresión verbal directa.

De igual forma, se pueden describir dos tipos de diferencias en el desarrollo del fenómeno de la agresividad, de acuerdo con el género. En primera medida se hace evidente cómo los episodios de violencia y agresividad de los hombres se generan en escenarios en donde se encontraban acompañados, mientras que en el caso de las mujeres dichos episodios se presentan cuando estas se encontraban solas. Lo anterior se relaciona con el fenómeno del agrupamiento, en el que según Olweus:

*una respuesta a los mecanismos socioculturales establecidos lo que lleva al contagio social, a una debilitación del control, a la división de la responsabilidad, además de cambio a graduados cognitivos de la percepción del acosador y la víctima, lo que a la vez explica el por qué hay estudiantes que no son agresivos, pero participan en forma pasiva también del acoso. (Olweus, citado por Cabezas, 2007, p. 128).*

La segunda diferencia se genera por las razones que impulsaron a la agresión; para el caso de las mujeres, en las razones dadas se evidencia la media-

ción de la provocación, mientras que en los varones los motivos son variados, los que van desde el maltrato físico hasta por el placer de la agresión.

### **Acciones de intervención frente a la agresión y la violencia escolar**

En la presente categoría es importante reconocer una baja posibilidad de abordaje de propuestas de intervención halladas desde los resultados de las investigaciones consultadas, solo apenas visible en 34.9% de los documentos analizados.

Dichos hallazgos investigativos reconocen el interés en abordar el mejoramiento de la convivencia escolar y el diagnóstico del clima escolar, como elementos centrales en la prevención y atención de la agresión y la violencia escolar. Desde la percepción tanto de los docentes como de los estudiantes, se describe prioritariamente una necesidad marcada por mejorar el discurso y la metodología didáctica para la mejora del clima social del aula.

Los estudiantes reiteran estrategias para abordar situaciones problemáticas centradas en el diálogo directo y el requerir ayuda por parte de externos, recurriendo generalmente a los docentes. Lo anterior puede entenderse como una ausencia o deficiente habilidad para la resolución de conflictos por parte de los estudiantes, lo que les exige recurrir a otros actores para que intervengan en la resolución de conflictos.

Al respecto de los programas de intervención los hallazgos investigativos refieren constantemente a tres factores que posibilitan exitosamente la transformación del clima social en el aula: a) los programas de intervención deben estar dirigidos a diferentes factores simultáneamente, b) iniciar lo más pronto posible sin esperar que la agresión y la violencia se generalicen como trato hegemónico en el ambiente escolar, c) suficiente intensidad y duración, aproximadamente dos años, con el fin de que se genere un impacto realmente significativo. (Krm-potic & Farré, 2008).

De otra forma, como estrategias para la prevención del conflicto, docentes y estudiantes plantean el respeto, la ayuda mutua y la reflexión sobre los episodios conflictivos como las mejores estrategias para la convivencia.

Uno de los proyectos de mayor referencia por los estudios indagados, en tanto su grado de significatividad ha impactado, ha sido el proyecto “Escuelas espacio de paz y resolución pacífica de conflicto” de la ciudad de Andalucía, España, como comunidad pionera en el establecimiento de estos programas (Del Rey, Ortega & Feria, 2009).

Dicho programa ha generalizado el modelo de intervención en la convivencia escolar a través de iniciativas positivas, logrando un alto nivel en la convivencia entre iguales y entre diversos grupos escolares. Las investigaciones referenciadas en el presente proyecto hacen alusión a dos grandes aspectos principales por tener en cuenta: se debe generar una propuesta de convivencia propia para el centro escolar logrando delimitar sus elementos constitutivos, así como considerar la importancia del elemento subjetivo que tiene cada persona de la vida en común.

De manera complementaria los estudios referencian un mayor reclamo de participación activa de los escolares en las estructuras democráticas de la escuela, como lo plantean Gómez y Barrios (2009):

*Respecto al aula, en varios de estos trabajos la tutoría se muestra como un espacio útil para la prevención y la intervención, y se considera insuficiente el grado de participación de los estudiantes en la elaboración de normas y resolución de conflictos. El alumnado reconoce estas cuestiones, señalando su interés en que se favorezca, en sus aulas y sus centros, una mayor participación; lo que supondría profundizar en las estructuras democráticas de la escuela. (2009, p. 25).*

Otros autores proponen estrategias como:

- *Mejorar su desempeño académico; especialmente exitosas cuando se inician en la edad*

*preescolar y son de alta calidad (relación maestro : alumno es de 5:1). En estas intervenciones no es claro si el involucrar a los padres de familia en las actividades educativas sea un componente indispensable.*

- *Fortalecer o mejorar las habilidades prosociales del niño, enseñándole a comprender las manifestaciones emocionales, con el fin de desarrollar destrezas para el autocontrol, la comunicación e interacción con otros, además del análisis y solución de problemas interpersonales en el aula escolar, dirigido por el maestro o en grupos pequeños de niños con problemas, conducidos por psicólogos y otros profesionales. Estas actividades fueron efectivas tanto en niños con problemas de comportamiento como en niños de alto riesgo, pero deben adaptar su contenido cognoscitivo para niños menores de 7 años.*
- *Facilitar su interacción con un ‘mentor’ o padrino (un adulto del mismo género que sirve de modelo y provee soporte emocional y tangible). Solo se tiene un ensayo controlado con resultados positivos, el cual es necesario reevaluar para establecer la consistencia de este resultado.*
- *Al subgrupo de niños que ha sido diagnosticado por el médico psiquiatra con síndrome de hiperactividad y déficit de atención (DA), se le debe suministrar los medicamentos específicos para estos síndromes, con el fin de ayudarles en el aprovechamiento de las actividades escolares o en otro tipo de actividad. (Martínez, Muñoz, Duque, Castrillo, Rojas & Tobar, 2007, p. 11).*

## Conclusiones y discusión

Desde las fuentes de información se puede observar cómo la mayoría de los trabajos están centrados en los escolares, mientras la comunidad educativa solo cuenta con tres estudios; además los diferentes estudios se ubican desde perspectivas cuantitativas, mediadas por procesos descriptivos y evaluativos de las diferentes propiedades y factores

que están alrededor de la problemática que abordan (agresividad, acoso escolar, conducta prosocial, autoeficacia, empatía, entre otros); los vacíos que se generan a partir de este foco de comprensión son evidenciados en la comunidad educativa, ya que allí es donde se debe empezar a profundizar y comprender las dinámicas que están constituyendo la esencia de la problemática, el poder involucrar a todos los actores permite crear una mayor visión de la forma en la cual cada uno de ellos está interactuando en cada uno de los procesos de formación que se están llevando a cabo en el escenario escolar.

Los estudios abordados en el presente estado del arte apuntan desde sus metodologías en una mayor medida a estudios de tipo mixto, en donde se ven involucradas la perspectiva cuantitativa y cualitativa siendo sus principales propósitos el describir y comprender las diferentes interacciones conflictivas, acoso entre iguales o por pandillas, maltrato familiar y agresión dentro del aula.

En una misma dirección se encuentran los objetivos donde la relevancia está sobre objetivos encaminados a describir y conceptualizar los eventos y situaciones que comprenden la problemática ubicándose solo en características sustantivas del conflicto, violencia y agresión; sumado a ello se identifican diferentes estudios que se proponen evaluar diferentes programas empleados para mejorar las habilidades sociales y control de la violencia, el conflicto y la agresividad; sin dejar a un lado su relevancia e importancia en la investigación.

Al igual que en las categorías anteriores se continúa sustentado los diferentes vacíos que predominan las investigaciones abordadas en el presente estado del arte, ya que desde el foco de comprensión *hallazgos* dejan entrever cómo de manera prioritaria se han centrado más en la descripción del fenómeno y en acciones de intervención del mismo, que en la comprensión de las diferentes fuerzas que hacen posible la instauración de la agresividad y la violencia como formas de interacción en el es-

cenario escolar, así como acciones encaminadas a la generación y desarrollo de habilidades para la paz y la no violencia.

Así mismo se puede resaltar cómo durante los últimos años se están emprendiendo investigaciones que proponen nuevas rutas, nuevas estrategias y miradas diferentes de la problemática asocial que se vive en torno a la violencia, la agresividad y los conflictos en las aulas de clase. Además de ello, propuestas y rutas metodológicas encaminadas a partir de una perspectiva emancipatoria que posibilitan el acercamiento a cambios y transformaciones frente a las situaciones que viven los escolares en su vida social.

Se observa también cómo los estudios indagados abordan el fenómeno de la violencia y la agresión desde intencionalidades descriptivas y evaluativas, con lo cual ha gestado la construcción de un objeto de estudio desde un interés funcional y reduciendo el fenómeno a meras manifestaciones sustantivas y miradas representacionistas, identificando en ello un vacío en la comprensión de los *ethos* de fondo que movilizan dichas acciones violentas y agresivas, asumiendo, entre otras, las representaciones imaginarias que soportan, validan y legitiman la presencia y permanencia de los distintos modos de ser, decir y hacer de la violencia y la agresión.

Sumado a lo anterior y desde una lectura de las fuentes de información, vemos cómo los estudios relevan un abordaje metodológico desde los escolares con actitudes de agresión y violencia, así como la descripción de episodios de violencia y agresión escolar, con lo cual se desconoce la multidimensionalidad y posibilidad de una lectura abierta, crítica y compleja del fenómeno, reconociendo así posibilidades de interpretación del fenómeno de la violencia en el marco de un escenario social que desborda los límites de la institución educativa y que incluso, aborda la presencia influyente y determinante de otros actores del conflicto y no solo la mirada hegemónica del victimario y la víctima. Incluso abordan-

do con ellos una dimensión compleja del fenómeno de la violencia y la agresión, logrando desplazar el concepto de violencia escolar hacia la violencia social en el escenario escolar.

Finalmente, se puede observar cómo las estrategias metodológicas de abordaje, la gran fuerza de visibilidad se halla en el enfoque práctico, aunque si bien estos se alejan del interés histórico herme-

néutico (Habermas, 1982) en tanto que los alcances y procedimientos reales descritos en los documentos se acercan a lógicas causalistas y sustantivas del fenómeno próximos a los intereses empírico-analíticos. Así las cosas, se reconoce una tendencia casi hegemónica desde la mirada objetual y superficial, en tanto desconoce los *ethos* de fondo que movilizan las acciones violentas y agresivas.

## Referencias

- Arrellano, J.; Santollo, M. (2009). Investigar con mapas conceptuales, procesos metodológicos. España: Narcea.
- Cabezas P., H. (2007). Detección de conductas agresivas “Bullyings” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Educación. Universidad de Costa Rica*, 31, (001), 123-133.
- Contreras, A. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 2, (006), 85-118.
- Del Rey, R.; Ortega, R. & Fera, R. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23 (3), 159-180.
- García, J.; Rosa, A. & Castillo, V. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 495-512.
- Gázquez, J.; Cangas, A.; Pérez, M.; Padilla, D. & Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, (001), 93-105.
- Ghiso, A. & Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(8), 535-556.
- Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Argentina. Editorial Brujas.
- Gómez, S.; Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20, (1), 205-227.
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- Krmpotic, C.; Farre, M. (2008). Violencia social y escuela: un relato empírico desde barrios críticos. *Revista Katálysis*, 11, (2), 195-203.

Martínez, J.; Tovar, J.; Rojas, C. & Duque, A. (2008). Agresividad en los escolares y su relación con las normas familiares. *Revista colombiana de psiquiatría*, 37, (3), 365-377.

Medina, A.; Cacheiro, M. (2010). La prevención de la violencia: La implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 62 (1), 93-107.

Murcia, N. & Ramírez, C. (2012). Regiones emergentes en educación y pedagogía en Colombia: Foco de Comprensión opciones metodológicas. En: Ospina, H. y Murcia, N. *Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia*. Manizales, Colombia: Editorial Zapata.

Ortega, R. & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, (17), 453-458.

Ospina, H. y Murcia, N. (2012). Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia. Manizales, Colombia: Editorial Zapata.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 16, (1), 15-29, 1409-42-58.

Pérez, M.; Yuste, F. & Fajardo, M. (2010). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1, (3), pp. 39-47.

Pintos, J. L. (2003). El metacódigo "Relevancia/Opacidad" en la construcción sistémica de las realidades. *Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, Universidad de Santiago de Compostela, 2, (1-2), 21-34.

Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI, 37, (117), 119-9.

Rodríguez, A.; Martínez, A.; Martínez, E. (2004). Fuentes de información en investigación socioeducativa. *RELIEVE*: v. 10, n. 2, 117-134. Recuperado el 20 de junio de 2013 de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVE-v10n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVE-v10n2_6.htm)

Rojas, R. (2002). Investigación social, teoría y praxis. México: Plaza y Valdés.

Saavedra, E.; Villalta, M. & Muñoz, T. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite*, 2, (015), 39-60.

Taylor, S. y Bogman, J. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (p. 153). Barcelona: Editorial Paidós.

## Artículos seleccionados para el procesamiento y análisis del estado del arte

Amaya, P.; Castrillón, J.; Cañón, S.; García, A.; Giraldo, V.; Hernández, S.; Toro, C.; Moncada, M.; Restrepo, C. & Rodríguez, M. (2010). Factores psicosociales asociados a comportamientos violentos en población escolarizada de Manizales, Caldas, Colombia. *Archivos de Medicina*, 10, (1), 51-62.

- Arango, L.; García, A. & Moncada, C. (2006). Una mirada al conflicto escolar desde el maestro y su quehacer cotidiano. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 4, (2), 155-168.
- Barrera, D.; Restrepo, C.; Labrador, C.; Niño, G.; Díaz, D.; Restrepo, D.; Lamus, F.; López, C. & Mancera, B. (2006). Medio familiar y entorno escolar: detonantes y antidotos de las conductas agresivas en niños en edad escolar. *Persona y Bioética*, 10, (027), 99-107.
- Blaya, C.; Debarbieux, E.; del Rey Alamillo, R. & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, (339), 293-315.
- Blandón, M.; Molina, V.; Vergara, E. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. En: *Revista iberoamericana de educación*, (38), 87-103.
- Caballo, V.; Calderero, M.; Carrillo, G.; Salazar, I. & Iruiria M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (ii): Una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, 19, (3), 611-626.
- Cabezas P., H. (2007). Detección de conductas agresivas “Bullyings” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Educación. Universidad de Costa Rica*, 31, (001), 123-133.
- Cangas, A. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, (001), 114-119.
- Cerda, P.; Gregorio, J. & Pérez, A. (2010). Análisis de la violencia familiar, comunitaria y escolar en infantes de Nuevo León. *Ciencia Uanl.*, 13, (3), 267-275.
- Contreras, A. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 2, (006), 85-118.
- Del Carmen, M.; Yuste, N.; Lucas, F. & Fajardo, M. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47.
- Delgado, A. (2010). Acciones agresivas en el medio escolar: sentido subjetivo. *Psicología desde el Caribe*, 25, 202-245.
- Del Rey, R.; Ortega, R. & Fera, R. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23 (3), 159-180.
- Gallego, A. (2011). La agresividad infantil: Una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33, 1-20.
- Garaigordobil, M.; Oñederra, A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21, (1), 83-89.
- García, M.; Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Universidad Federal do Rio Grande do Norte*, 11, (003), 247-25.

- Gázquez, J.; Cangas, A.; Pérez, M.; Padilla, D. & Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, (001), 93-105.
- Gómez, S.; Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20, (1), 205-227.
- Gutiérrez, M.; Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23, (1), 13-19.
- Hidalgo, M. (2009). Programa de intervención para la resolución de conflictos estudiantiles dirigido a los jóvenes del séptimo (7°) grado de la UEN Liceo "Andrés Bello". Una alternativa para la inducción de Valores de la No-violencia hacia la Convivencia Ciudadana. *Sapiens*, 10, (1), 225-240.
- Jiménez, M.; Castellanos, M. & Chaux, E. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida. *Pensamiento Psicológico*, 6, (13), 69-86.
- Krmpotic, C.; Farre, M. (2008). Violencia social y escuela: un relato empírico desde barrios críticos. *Revista Katálisis*, 11, (2), 195-203.
- Leiva, V. (2007). Agresividad en niños y niñas de kinder y de primer ciclo, del área metropolitana. *Revista de Ciencias Sociales*, 3-4, (117-118), 117-127.
- López, V.; Carrasco, C.; Morales, M.; Ayala, A.; López, J. & Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20, (2), 7-23.
- Madero, I. (2011). Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37, (2), 135-145.
- Martínez, J.; Muñoz, L.; Duque, A.; Castrillón, B.; Rojas, C. & Tovar, J. (2007). Percepciones y creencias de los docentes de algunas escuelas públicas de Pereira sobre el comportamiento agresivo de los niños. *Investigaciones Andinas*, 14, 5-25.
- Martínez, J.; Tovar, J.; Rojas, C. & Duque, A. (2008). Agresividad en los escolares y su relación con las normas familiares. *Revista colombiana de psiquiatría*, 37, (3), 365-377.
- Medina, A.; Cacheiro, M. (2010). La prevención de la violencia: La implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 62 (1), 93-107.
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre prescolares. *Psicothema*, (17), 453-458.
- Pérez, M.; Yuste, F. & Fajardo, M. (2010). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1, (3), 39-47.
- Pérez, M. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, (3), 427-437.

- Saavedra, E.; Villalta, M. & Teresa, M. (2007). Violencia escolar: La mirada de los docentes. *Límite*, 2, (015), 39-60.
- Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la violencia escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, (3), 138-152.
- Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *Psykhé*, 20, (2), 65-7.

