

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

Prevalencia de agresión por forma y función en estudiantes de un colegio con modelo pedagógico de educación diferenciada

María Patricia Mejía Chiari

Bajo la dirección de Martha Rocío González MSc. & PhD.

Profesora investigadora

Facultad de Psicología

Universidad de la Sabana

Título Corrido: Agresión y educación diferenciada

Nota del Autor.

María Patricia Mejía Chiari

Campus Puente del Común, Km 7 Autopista Norte-Chía. Facultad de Psicología.

Resumen

Este estudio busca describir la prevalencia de la agresión por forma y función en un grupo de adolescentes que pertenecen a una institución de educación diferenciada. Se llevó a cabo un estudio descriptivo con un diseño mixto secuencial, en el que participaron 11 adolescentes del Colegio Cumbres Bogotá, de los cuales 8 fueron mujeres y 3 hombres, sus edades están entre 13 y 14 años de edad. La metodología del estudio consistió en la aplicación de dos cuestionarios y una guía de entrevistas semiestructurada, el primero fue la encuesta de convivencia escolar y el segundo el Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ). Los resultados muestran que desde la postura de las víctimas la presencia de agresión por forma con mayor incidencia en la agresión relacional. En cuanto a lo a la perspectiva de los agresores, se encontró que existe entre los participantes un número importante de agresores donde se refleja en mayor medida la agresión relacional. Se identifican indicadores de bullying. En relación a la agresión de acuerdo a su función se halló presencia de agresión reactiva y proactiva en escenarios y actividades de educación diferenciada, pero en mayor medida en actividades mixtas. Los resultados de este estudio son un aporte interesante a la disciplina en cuanto al comportamiento social en un modelo pedagógico específico. Adicionalmente, podría favorecer el desarrollo de programas de prevención en intervención en comportamiento prosocial y la agresión.

PALABRAS CLAVE: Agresión, reactiva, proactiva, física, verbal, relacional, educación diferenciada

Abstract

This study aims to describe the prevalence of aggression by form and function in a group of adolescents belonging to an institution of differentiated education. A descriptive study was carried out with a mixed sequential design, in which 11 adolescents from Cumbres Bogota School participated, of which 8 were women and 3 men, their ages are between 13 and 14 years of age. The methodology of the study consisted in the application of two questionnaires and a semi-structured interview guide, the first being the school cohabitation survey and the second the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RPQ). The results show that from the position of the victims the presence of aggression by form with greater incidence in the relational aggression. As for the perspective of the aggressors, it was found that among the participants a significant number of aggressors where the relational aggression is reflected to a greater extent. Indicators of bullying are identified. In relation to aggression according to their function, reactive and proactive aggression was found in scenarios and activities of differentiated education, but to a greater extent in mixed activities. The results of this study are an interesting contribution to the discipline regarding social behavior in a specific pedagogical model. In addition, it could favor the development of prevention programs in intervention in prosocial behavior and aggression.

KEY WORDS: Aggression, reactive, proactive, physical, verbal, relational, differentiated education

Prevalencia de agresión por forma y función en estudiantes de un colegio con modelo pedagógico de educación diferenciada

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) afirma que la violencia juvenil es una problemática mundial de salud pública que incluye conductas que van desde la intimidación, las peleas hasta el homicidio, pasando por diferentes tipos de agresiones (sexuales y físicas). Cuando los daños no terminan en la muerte, la violencia juvenil tiene afectaciones graves, que por lo general persisten a lo largo del ciclo vital, reflejándose en diferentes áreas como la física, psicológica y social. Igualmente, la amplia tradición teórica ha demostrado que la violencia juvenil tiene consecuencias negativas en el desarrollo de los involucrados (Crick, Casas & Mosher, 1997; Gladstone, Parker & Malhi, 2006; Olweus, 1993).

Por su parte, la UNESCO (2017) plantea que la violencia en las escuelas es un asunto que afecta cada día a enormes cantidades de niños y adolescentes en el derecho humano fundamental de la educación. Se calcula que en promedio 246 millones de niños y adolescentes son víctimas de la violencia en el ámbito escolar y a su alrededor. A nivel local, La Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2013) efectuó la encuesta sobre clima escolar y victimización en Bogotá, donde se buscó identificar la prevalencia de la agresión por forma: física, emocional, sexual y robos. Los resultados de la encuesta por parte de los docentes demostraron presencia de agresión sexual (intentos para tener relaciones sexuales indeseadas dentro del colegio) con prevalencias del 3%, también se encontró que el acoso

sexual de tipo verbal y gestual con una prevalencias del 10%, los reportes de otras situaciones como robos marcan prevalencias del 13%.

Por parte de los compañeros aparece acoso sexual, verbal y gestual, daños a pertenencias, amenazas de golpes, peleas de tipo físico con acciones tales como: cachetadas, golpes y pellizcos que causan daño de manera intencional dentro de las instalaciones del colegio, estas acciones marcan prevalencias del 25%. Finalmente, frente a los reportes de insultos hirientes y los hurtos existe prevalencia del 55%.

Ahora bien, revisando más investigaciones para el contexto colombiano y con el propósito de hallar evidencia empírica, se encuentra una categorización de conducta de intimidación entre pares realizada en la ciudad de Barranquilla (muestra de 332 estudiantes de diferentes colegios del grado sexto al noveno, edades entre 12 y 14 años). Se evidenció que la agresión que se presenta en primer lugar es la de tipo verbal, en segundo lugar física y en tercer lugar el rechazo social (Hoyos, Aparicio & Córdoba, 2005). Es de resaltar que este estudio también se enfoca en la agresión de acuerdo a su forma para determinar su prevalencia en la población.

A su vez, el trabajo cooperativo que realizó el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) en conjunto con los investigadores Chau y Velásquez (2008) de la Universidad de los Andes en Bogotá sobre la seguridad y la convivencia en ámbitos escolares tuvo como objetivo general investigar la violencia escolar y sus manifestaciones. En el estudio participaron colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá y municipios aledaños, se incluyeron un total de 826.455 estudiantes. (Cañon, 2009, Chau, 2012). En este estudio se encontraron diferentes tipos de agresión como: Hurto (61%), agresión verbal (42%), agresión física (38%) y exclusión (33%).

Aunque la conducta agresiva en adolescentes es un fenómeno estudiado y analizado por varios teóricos, la mayor parte de la literatura empírica se enfoca en la agresión por forma (directa e indirecta) teniendo en cuenta en menor medida que la agresión también tiene una función o un propósito (reactiva e instrumental). Por esta razón, el propósito de este estudio fue identificar la prevalencia de la agresión por forma y función en un grupo de adolescentes en un colegio con modelo pedagógico de educación diferenciada.

Al respecto, la literatura no referencia estudios relacionados con la agresión en ámbitos escolares con un modelo pedagógico de educación diferenciada, el cual busca una educación que marque la diferencia en los procesos formativos de hombres y mujeres y que esté adaptada a cada sexo, con el propósito de tener un mayor aprovechamiento de las cualidades que los diferencian, pero sin desconocer que son iguales en dignidad y están llamados a complementarse (Ideario de los colegios del RC, 2016).

En el caso de la población participante en este estudio se trata de una institución de educación diferenciada que no atiende de manera exclusiva a hombres o mujeres, como los tradicionales colegios con esta modalidad, sino que incluye los dos sexos pero los separa en algunos escenarios y actividades académicas, culturales y sociales. Frente a este modelo pedagógico Calvo, (2016) manifiesta que en la última década se han generado debates alrededor del mundo relacionados con la eficacia de la educación diferenciada que favorece la igualdad entre los sexos.

La evidencia empírica ha demostrado beneficios en el modelo pedagógico en lo que respecta al desarrollo de hombres y mujeres en los periodos evolutivos (Andreano & Cahill, 2009; Frings et al. 2006, Njemance, 2007), diferencias en el aprendizaje (Gurian & Henley, 2001; James, 2013; Merisuo-Storm, 2007; Sadowski, 2010) y diferencias a nivel socio-afectivo (Berk, 2002; Koepke & Harkins, 2008; Turton & Campbell, 2005).

En relación con la socialización, existe poca literatura en población escolarizada bajo este modelo diferenciado, pero los resultados más relevantes muestran que en cuanto a clima escolar se ofrece al alumnado un entorno de aprendizaje más libre de presiones sociales, estereotipos y convencionalismos, en los que los dos sexos pueden explorar con más serenidad sus fortalezas y relacionarse con los ámbitos académicos de una manera más desinhibida (Mael, 1998). Además, este modelo pedagógico se muestra efectivo para la libertad personal a la hora de asumir roles considerados propios del otro sexo, minimiza los estereotipos y abre las puertas a la elección de materias consideradas tradicionalmente de hombres o mujeres, con menos presión social.

Sin embargo, otro grupo de autores considera que el gran limitante de este modelo es que a nivel de socialización el mundo es mixto y diverso y esta debilidad no se subsana por las ganancias en los dominios académicos (Aguiló, 2014). Al respecto, el debate continúa y existen datos contradictorios, además de poca evidencia acerca de aspectos específicos del desarrollo social como la agresión en colegios con modelo de educación diferenciada. Inquietudes interesantes surgen al respecto. Por ejemplo, ¿se da mayor o menor agresión en colegios de educación diferenciada en relación con los mixtos? ¿Qué tipo de agresión es más prevalente en los colegios diferenciados?

Por lo expuesto anteriormente, el presente trabajo busca describir prevalencia de la agresión por forma y función en un grupo de adolescentes que pertenecen a una institución de educación diferenciada. La pregunta central de este estudio entonces es: ¿Cuál es la prevalencia del comportamiento agresivo por forma y función en estudiantes de 7 y 8 grado de una institución con modelo pedagógico de educación diferenciada?

Se considera que los resultados de este estudio son un aporte interesante a la disciplina en un dominio del comportamiento social en un modelo pedagógico específico.

Adicionalmente, podría favorecer el desarrollo de programas de prevención en intervención en comportamiento prosocial y la agresión.

Agresión por forma y función

Se habla de agresión cuando existe una acción negativa que se ejerce de manera intencionada, que busca causar malestar o daño a otro(s) (Olweus, 1999). Según Achenbach y Rescorla (2001) la conducta externalizante está relacionada con los síndromes de la conducta agresiva y la conducta delictiva. La dimensión de la conducta externalizante presenta características propias del comportamiento agresivo, esta conducta siempre va direccionada hacia el exterior y genera daños en los otros. Las dificultades que se presentan con relación a la conducta externalizante, como el comportamiento agresivo, en adolescentes hoy en día generan preocupación en diferentes entornos como: social, familiar y escolar (Barrera, Peña & Zambrano, 2015), ya que estas conductas producen afectaciones importantes en las diferentes esferas de la vida.

La agresión de acuerdo a lo planteado por Chauv (2003) se puede dividir en categorías como la agresión por forma y la agresión por función, esta categorización en cuanto a la forma hace referencia a la manera en que se expresa la conducta agresiva, puede ser de manera directa (verbal, física), indirecta o relacional como se muestra en la figura 1. La agresión indirecta describe comportamientos que son manipulados socialmente como la difusión de rumores (Björkqvist, 2001). Por lo general buscan herir al otro de tal manera que no se entere quién lo hizo. La agresión social o relacional se manifiesta a través del rechazo social, el aislamiento y la exclusión. (Björkqvist, 2001; Galen & Underwood,

1997; Salmivalli & Kaukiainen, 2004).

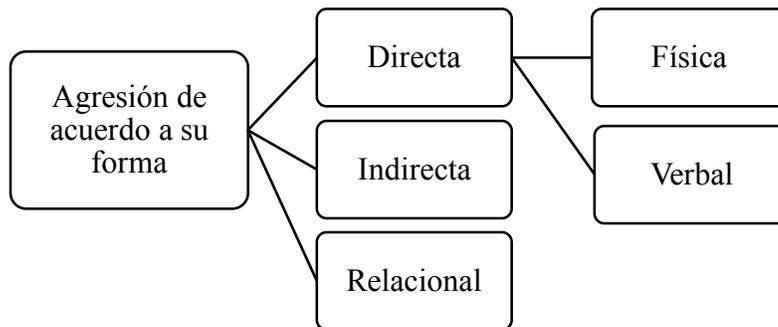


Figura 1. Clasificación de la agresión de acuerdo a su forma

A su vez, la agresión por función se divide en reactiva y proactiva (ver figura 2). La agresión reactiva se evidencia cuando se presenta una conducta agresiva como respuesta ante una humillación o maltrato real o percibido y se relaciona con sentimientos de ira y frustración, por su parte la agresión proactiva o instrumental se caracteriza por ser una herramienta para conseguir un objetivo como el reconocimiento social y no la antecede una ofensa. (Dodge, 1991).

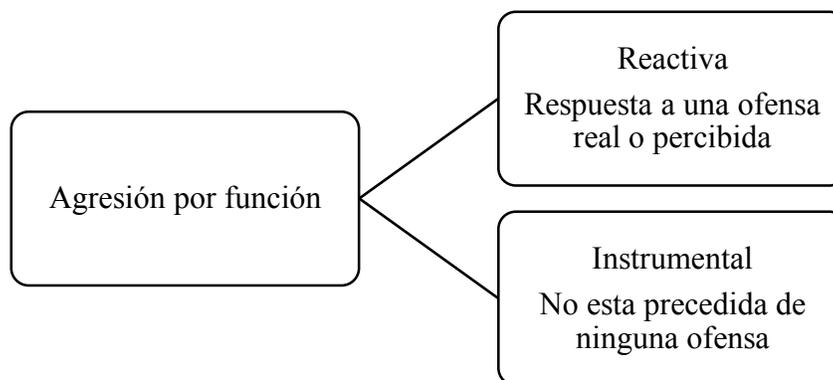


Figura 2. Clasificación de la agresión de acuerdo a su función

Otra descripción frente a esta división de la agresión por función es la que plantean Zahrt, y Melzer-Lange (2011) donde afirman que el comportamiento agresivo puede ser impulsivo o reactivo (reaccionar ante un disparador) o proactivo (premeditado).

Con relación a la descripción de categorías o subtipos de agresión, Chaux (2003) afirma que hay grandes diferencias entre la agresión reactiva y la agresión proactiva, esta última es denominada por Chaux como agresión instrumental, para poder realizar esta diferenciación el autor plantea que los niños y adolescentes que manifiestan agresión reactiva pero no instrumental suelen ser por lo general apartados de los grupos, rechazados y con bajo reconocimiento social dentro de los grupos, no tienen muchos amigos. A diferencia de los niños y adolescentes que presentan conductas agresivas instrumentales pero no reactivas, suelen ser temidos y admirados, aunque sus compañeros no los aprecian ni demuestran afecto por ellos, pero logran tener altos índices de popularidad y ser vistos como líderes.

De esta manera, a nivel social la agresión reactiva es rechazada y la agresión instrumental puede llegar a ser muy reforzada. La diferencia entre los dos tipos de agresión también se ve reflejada en las emociones, frente a la agresión reactiva se puede decir que tiene una relación muy estrecha con dificultades para el manejo de las emociones, con énfasis en el manejo de la rabia, la agresión instrumental por su parte no presenta claridad frente al manejo de emociones, por ejemplo en el momento en que se presenta la agresión instrumental la persona puede estar tranquila y calmada. Para clarificar un poco más la agresión instrumental se puede recurrir a la observación más detallada del acoso o matonismo, que se clasifica dentro de la agresión instrumental, ya que se lleva a cabo durante un periodo considerable en el tiempo, y es ejercida por una o varias personas que

tienen poder sobre otras a las que consideran más débiles, al observar esta interacción se denota falta de empatía hacia la víctima.

De acuerdo a los planteamientos establecidos por Chaux (2003) la diferenciación entre las distintas maneras en que se presenta la agresión, permite conocer hallazgos de gran interés, como por ejemplo que en la cultura colombiana y en otras culturas la agresión de tipo físico es más frecuente en niños y la agresión de tipo relacional es más frecuente en las niñas.

Nivel socioeconómico

El estatus socioeconómico es otra variable que ha mostrado tener implicaciones importantes en los niños. Por ejemplo, la persistencia de la pobreza tiene mayores consecuencias sobre los problemas internalizantes y la conducta antisocial que una pobreza transitoria (Sandler, 2001). Heise (1999) ha propuesto un marco ecológico que sugiere que la violencia surge de la interacción entre los factores de situación y los factores personales y socioculturales, entre ellos el socioeconómico. Investigaciones previas indican que hay una relación entre la pobreza y la violencia y las probabilidades de aparición de la violencia disminuyen a medida que sube la condición socioeconómica.

Con relación a la incidencia del nivel socioeconómico en la conducta agresiva, Domínguez y Manzo (2011) realizaron un estudio con estudiantes de tres escuelas secundarias de Moreia, Michoacán, de nivel socioeconómico diferente y con sistema educativo distinto, estos centros educativos fueron elegidos al azar. La investigación muestra que tanto los hombres como las mujeres adolescentes tienen conductas agresivas en diferentes modos, encontrando diferencias relevantes en la manifestación de agresión directa según el nivel socioeconómico. En los niveles socioeconómicos medio y bajo, la agresión física es más frecuente que en el nivel alto. El estudio deja ver que los agresores

buscan generar en el aula de clases un ambiente de temor donde puedan ser admirados por su poder ante los otros compañeros, siendo el salón de clases sin docente un espacio ideal para que se den las agresiones. Este hallazgo coincide con la investigación de Gritta (2009), que afirma que ante la ausencia de la autoridad es sencillo romper las reglas y hacer daño a otros. El estudio concluye que la agresión y el acoso escolar está presente tanto en instituciones educativas públicas como privadas (Furlan, 2009) demostrando la incidencia de esta problemática en los diferentes ámbitos sociales.

A su vez Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca & Muñoz (2003) también analizaron la influencia del nivel socioeconómico en el comportamiento agresivo. Su investigación se realizó a un grupo de estudiantes de Andalucía, Argentina entre los 10 y los 12 años de edad, se encontró que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo reportaron mayor índice de agresión entre pares a diferencia de los de nivel socioeconómico alto. Frente al análisis de este resultado los investigadores hallaron que en los niveles socioeconómicos altos se encuentran mayores conductas de asertividad y poca agresividad frente al estrato bajo.

Otros estudios realizados por el Ministerio de Salud de la Nación (2007), muestran que hay mayor presencia de comportamientos agresivos en estrato socioeconómico bajo. Los adolescentes de estrato socioeconómico alto con relación a los de estrato bajo presentan comportamientos prosociales como la preocupación por los problemas de los otros, actuando con respeto por seguir las reglas a nivel social que hacen más fácil la convivencia.

En cuanto a la frecuencia de la agresión se encuentran variaciones según el estrato socioeconómico en diferentes países de Norte América (Campart & Lindstrom, 1997; Lowry, Sleet, Duncan, Powell & Kolbe, 1995) Europa (Debarbieux, 1997; Debarbieux & Blaya, 2001) y Medio Oriente (Khoury- Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005), los alumnos pertenecientes a sectores de nivel socioeconómico bajo refieren mayor frecuencia en conductas de intimidación. En cuanto a Latinoamérica también se observa esta problemática en Argentina (Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2009) y Chile (Ministerio de Educación/Fundación Idea, 2005; Ministerio de Educación/Universidad Alberto Hurtado, 2006).

La agresión de tipo físico es la más reportada por las víctimas de nivel socioeconómico medio y bajo. Es relevante mencionar que no se encuentran diferencias en el reporte de agresores, pero si se encuentran en el reporte de las víctimas. Es posible que la percepción por parte de las víctimas esté relacionada con variables como el ambiente del salón de clases y el clima escolar (Espelage & Swearer, 2004, 2010; Orpinas et al., 2003). Estudios recientes en Chile (Asún, 2009; Gonzalez, 2010; López, Bilbao & Rodríguez, 2012; Toledo, Magendzo & Gutiérrez, 2009) y Argentina (Kornblit et al., 2009) demuestran que el clima del aula y el clima general de la institución educativa están relacionados de manera significativa con la percepción de la violencia escolar en las comunidades educativas.

Modelo pedagógico de educación diferenciada

La educación que se concentra en la diferencia es una alternativa pedagógica que se enfoca en los aspectos que hacen diferente al hombre de la mujer, teniendo en cuenta que ambos tienen la misma dignidad y los mismos derechos, pero poseen características propias

que afectan su ser (Aguiló, 2014). Este modelo pedagógico tiene como propósito brindar una atención centrada en las características de cada sexo (González Varas, 2013). Son muchos los países que en los últimos años han vuelto a instaurar escuelas dirigidas a alumnos de un solo sexo como una opción que permite un entorno facilitador de algunos aspectos educativos importantes, contrastados por la investigación (Calvo, 2013). Este modelo pedagógico ha sido aplicado con resultados positivos en países como Estados Unidos (U.S. Department of Education, 2007), Australia (Green, 2004; Calvo, 2013), Francia (Fize, 2003), y otros como Gran Bretaña, Canadá, Escocia y Suiza.

A nivel académico, uno de los fundamentos del modelo es que los hombres y las mujeres manifiestan diferencias en el desarrollo, en la manera de aprender, en el manejo de las emociones, motivaciones e intereses (Calvo, 2009; Gurian & Henley, 2001). Así, este modelo pedagógico contribuye en hacer visibles las diferencias para crear y definir herramientas más adecuadas en la enseñanza y el aprendizaje tanto de hombres como de las mujeres (Gurian & Henley, 2001; James, 2013; Merisuo-Storm, 2007; Sadowski, 2010).

Los estudios en algunas culturas han demostrado que en cuanto a resultados cognitivos las mujeres tienen mejores resultados en lenguaje, fluidez verbal y rapidez perceptiva (Halpern, 2000; Kimura, 2000); mientras que los hombres evidencian mejores resultados en visión espacial y en tareas mecánicas (Halpern, 2000, 2004). En cuanto a proceso lectores las mujeres tienen mejores resultados en lectura que los hombres (Merisuo-Storm 2007) lo cual se asocia con un rendimientos por parte de los hombres, menos sobresaliente (Sadowski, 2010).

En cuanto a resultados de procesos de memoria, por ejemplo, la literatura señala que existen comprobadas diferencias entre sexos en otros procesos cognitivos como la memoria

(Andreano & Cahill, 2009; Grimley, 2007): los hombres tienden a mostrar mejores resultados en pruebas de tareas que requieren manipular imágenes visuales en la memoria de trabajo, mientras que las mujeres tienen mejor desempeño en tareas que requieren la recuperación de la memoria a largo plazo, y la adquisición y uso de información verbal (Halpern y La May, 2000).

A la hora de afrontar los problemas, los hallazgos señalan que las mujeres tienden a internalizar más los problemas, mostrando con mayor frecuencia temores y preocupaciones; mientras que los hombres tienden a “externalizar” los conflictos, por lo que los problemas de conducta son más frecuentes en ellos (Berk, 2002; Koepke & Harkins, 2008).

Frente al tema de la socialización en un modelo pedagógico de educación diferenciada Aguiló (2014) afirma que este tema suele ser el punto álgido para las críticas del modelo, las cuales se concentran en decir que el mundo es mixto, abierto, diverso y que estos aspectos son mucho más relevantes que los buenos resultados académicos que trae como ventaja este modelo diferenciado tal como lo muestra un gran número de investigaciones (Fize, 2003; López y López, 2010; Salomone 1999), en especial en el caso de las mujeres (Glazer, 2011; Moore et al, 1993; Mullins, 2005).

Así mismo cabe destacar las conclusiones a las que llega el estudio publicado por el Ministerio de Educación del Gobierno de EEUU basado en el meta-análisis de los datos proporcionados por 2.221 estudios previos, en los que se analizaban los efectos de la educación diferenciada. Este análisis concluye que:

“existe suficiente apoyo a la premisa de que las escuelas diferenciadas pueden ser beneficiosas para los resultados académicos y se asocian a unas mayores aspiraciones profesionales en los alumnos. En cuanto a otras variables, no existe suficiente

evidencia ni de ventajas ni de perjuicios. Existe escasa evidencia de que la educación diferenciada pueda ser perjudicial o de que la coeducación sea más beneficiosa para los alumnos” (U.S. Department of Education, 2005, 2008).

Entre las variables poco estudiadas y con hallazgos contradictorios entre jóvenes de instituciones de educación diferenciada están los comportamientos externalizantes como la agresión. Por esta razón, el presente estudio se concentra en este aspecto. A continuación se muestra el método, los resultados y discusión.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio mixto secuencial (Teddlie & Yu, 2007) que consiste en combinar muestreos de tipo cuantitativo y cualitativo. Esta metodología permite al investigador complementar los datos cuantitativos con los cualitativos. Primero se realizó la fase cuantitativa en la cual se aplicaron cuestionarios y a partir de los resultados se generó una guía de entrevista semiestructurada para análisis cualitativo.

Participantes

Participaron 11 adolescentes del Colegio Cumbres Bogotá, de los cuales 8 fueron mujeres (72.7 %), 3 hombres el (27.3%). Sus edades están entre 13 (54.5%) y 14 (45.5%) años de edad. Estos jóvenes se encuentran en los grados de séptimo (36.4%) y octavo (63.6%) que corresponden a la sección de bachillerato.

Se eligen estos grados por tener el mayor reporte de parte de los coordinadores de disciplina y convivencia quienes reportan brotes de conductas agresivas al departamento de Orientación Escolar. Dentro del grupo de los estudiantes que respondieron las encuestas, se eligieron dos estudiantes, una niña de 13 años de edad del grado séptimo y un niño de 13

años de edad del grado séptimo como informantes clave para realizar entrevistas en profundidad.

El colegio Cumbres Bogotá es una institución educativa que hace parte de la red de colegios del movimiento Regnum Christi, el proceso formativo que imparten los colegios pertenecientes a este movimiento se centra en el acompañamiento personal y comunitario, la exigencia, la cordialidad, el positivismo que tiene como modelo a Jesús (Ideario RC, 2016), su modelo pedagógico se concentra en una educación diferenciada que se adapta a las características de cada sexo, para el aprovechamiento de las diferencias entre hombre y mujer para favorecer su proceso de formación teniendo en cuenta que son iguales en dignidad y están llamados a complementarse, para llevar a cabo este modelo los estudiantes están divididos en la sección masculina y en la femenina y solo comparten espacios para la socialización como recreos integrados que se llevan a cabo los días viernes y otras actividades como misas y otras actividades de integración propias del colegio. El colegio Cumbres Bogotá está ubicado a las afueras de Bogotá, en el municipio de Chía, es un colegio de nivel socio económico alto, su oferta educativa está dirigida a familias de estrato 6.

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos para recolectar la información:

La encuesta sobre convivencia escolar.

Este instrumento fue diseñado por Chaux y Barrera (s.f). Su objetivo es indagar sobre las diferentes formas de agresión: verbal, relacional, física y por internet desde la perspectiva de víctimas y agresores. La encuesta consta de 111 preguntas que miden el número de repeticiones de la conducta con relación al tiempo dividiéndolo la frecuencia de la semana pasada, el mes pasado o a lo largo del año. Con el objetivo de identificar si existe

agresión o si hay sistematicidad y repetición en la manifestación de la conducta agresiva.

Los participantes respondieron esta encuesta en un tiempo aproximado de 15 minutos.

La encuesta incluye preguntas como: ¿La semana pasada, cuántas veces un compañero de tu curso te puso un apodo feo?, ¿Cuántas veces un compañero dejó de hablarte?, ¿Cuántas veces te dañaron intencionalmente algo que te pertenecía?, ¿cuántas veces te enviaron mensajes insultantes por celular haciéndote sentir mal? Para estas preguntas se plantean las siguientes opciones de respuesta: 5 o más veces, 2 a 4 veces, 1 vez y ninguna vez.

También, el instrumento incluye preguntas con relación a los lugares y momentos de mayor ocurrencia de estas situaciones y frente a las posibles personas que están presentes de alguna manera cuando se manifiestan estas conductas. Las preguntas para indagar sobre los lugares son de este tipo: ¿En dónde insultaste o te burlaste de esa persona? Con las siguientes opciones de respuesta: En el salón de clases con el profesor en el salón, en el salón de clases sin el profesor en el salón, en el comedor, a la salida del colegio, en el baño, en el bus del colegio, otro (especifique).

Y para indagar sobre la presencia de testigos y posibles víctimas cuando se manifiesta el comportamiento agresivo, aparecen preguntas como la siguientes:¿Cuándo lo rechazaste, había adultos cerca, había compañeros cerca, no había nadie alrededor. ¿A quién le pegaste o empujaste? A un compañero de mí mismo curso, a un estudiante de mí mismo grado pero de un curso diferente, a un estudiante de un grado mayor al mío, a un estudiante de un grado menor al mío.

Para detectar la presencia de hurtos se hicieron preguntas como: En los últimos 12 meses, dentro de tu colegio ¿cuántas veces, sin que vieras, te robaron algo (por ejemplo, útiles escolares, dinero, refrigerio, ropa, libros, balones, etc)

Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ) de Raine et al. (2006).

El RPQ mide la agresión reactiva y proactiva en adolescentes. El cuestionario se compone de 23 ítems los cuales se enfocan en la motivación proactiva (instrumental) y en la reactiva (hostil). Cada ítem es contestado por participante y tiene las siguientes opciones de respuesta: nunca, algunas veces, y a menudo. Los ítems hacen referencia a la agresión reactiva con preguntas tales como: ¿Has gritado a otros cuando te han irritado? E indagan sobre la agresión proactiva con preguntas como: Has conseguido convencer a otros para ponerse en contra de alguien. 3). La duración de la aplicación fue de 10 minutos y se administró de manera individual.

Guía de entrevista semiestructurada.

Creada con base en los resultados cuantitativos para profundizar acerca de las formas de agresión, su función y los lugares y momentos de mayor ocurrencia. Se dividió en las siguientes categorías: Motivos de la agresión reactiva, falta de control en las emociones, Destrozos, hurtos, agresión relacional, agresiones en redes sociales, agresión verbal, rol del profesor, agresión por sexo y dinámica de roles. La duración de la entrevista fue de aproximadamente 25 a 30 minutos.

Procedimiento

La selección de la muestra se llevó a cabo de la siguiente forma: Se invitó a todos los estudiantes de 7 y 8 grado, pero participaron aquellos de los cuales se obtuvo consentimiento informado (Anexo 1). Los consentimientos fueron enviados en papel y de manera electrónica a todos los padres de familia de los niveles ya mencionados, el cual incluía el objetivo de la investigación, la manera como participarían los estudiantes, el manejo de los datos, la confidencialidad y el bajo riesgo del estudio.

Los cuestionarios fueron aplicados de manera virtual en la sala de cómputo del colegio. Los instrumentos fueron cargados en google drive donde cada participante contestaba las encuestas en un computador de forma individual. En primer lugar se respondió la encuesta Chaux de convivencia escolar. Posteriormente, se aplicó el RPQ.

Pasada una semana se llamó a dos de los participantes, seleccionados al azar, para que contestaran la guía de entrevista semiestructurada (Anexo 2), para cada entrevista se pidió a los estudiantes autorización para grabar con el fin de poder transcribirla posteriormente para el análisis.

Sistematización y análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron sistematizados en Microsoft Excel con el fin de determinar la prevalencia del comportamiento agresivo por forma y función. Los datos cualitativos de las entrevistas fueron analizados a partir de categorías teóricas.

Consideraciones éticas

Se tiene en cuenta la participación voluntaria y confidencialidad. El estudio no presenta riesgos para los participantes y por el contrario generará conocimiento importante para la educación de los niños(as) y su socialización en el hogar y la institución educativa. Igualmente, la participación es completamente voluntaria y los padres pueden decidir retirar a su hijo en cualquier momento y por cualquier razón.

La identidad de los participantes será mantenida en la más estricta confidencialidad por parte de los investigadores a cargo. De hecho los cuestionarios son anónimos, es decir, no requieren que el estudiante se identifique. La información obtenida será utilizada con fines educativos.

Se hace firmar a los padres de familia el consentimiento informado para que conozcan el objetivo y la metodología del estudio y autoricen la participación de sus hijos en el estudio.

Según Gallette, Guilhem y Brito (2012) hay principios éticos que direccionan el quehacer de los profesionales de la salud y de los investigadores en general, principios de carácter universal que se encuentran vigentes y que deben aplicarse en todo momento y son de obligatorio cumplimiento para los profesionales de la salud pública. Dentro de esos principios se encuentran: el respeto a la vida, la autonomía, la beneficencia y no maleficencia, y la justicia. En ese marco, el consentimiento informado (CI) se convierte en una herramienta de mediación entre los intereses de investigadores, financiadores e individuos incluidos en la investigación científica. El CI es una excelente herramienta para ejercitar y aplicar principios éticos, el CI permite garantizar la autonomía, la autodeterminación y el respeto a los individuos involucrados en el proceso de investigación científica.

Resultados

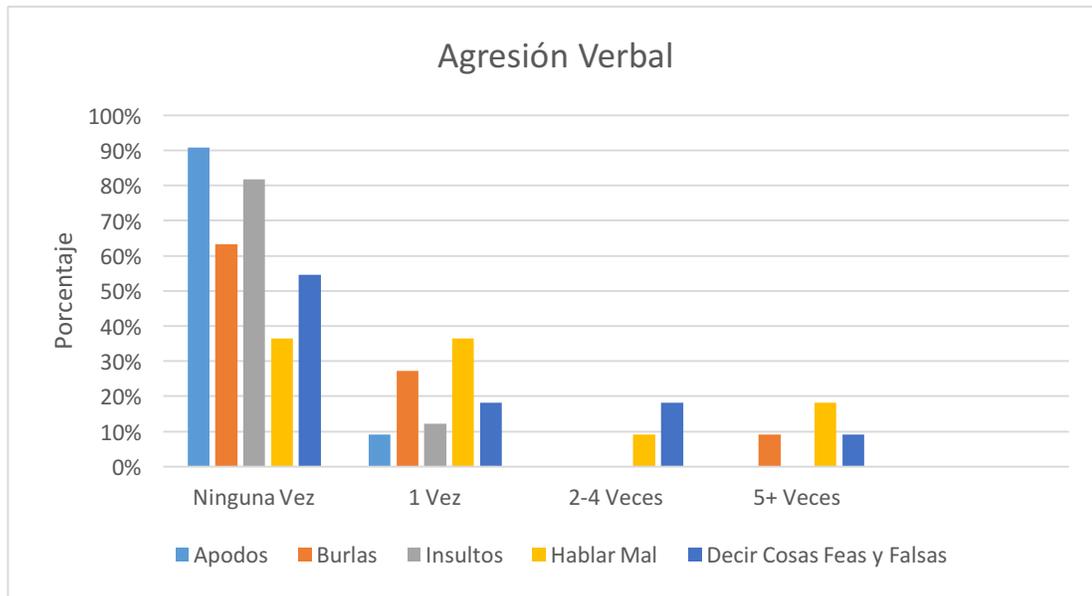
Primero se presentan los resultados de la agresión de acuerdo a su forma (verbal, física, relacional y por internet) a partir del reporte de las víctimas y luego de los victimarios. Posteriormente, los resultados de la agresión de acuerdo a su función: reactiva e instrumental. Finalmente, los resultados de agresión de acuerdo a su forma en actividades y escenarios diferenciados

Resultados de la agresión por forma: el reporte de las víctimas

Agresión Verbal

Un 10% de las víctimas identifica la presencia de agresión verbal, especialmente burlas y hablar mal de otros. Es importante señalar que el porcentaje de presencia de esta

forma de agresión es común desde el reporte de las víctimas que usualmente son un reducido número en las aulas de clase. La presencia de agresión verbal, se da en repetición en la semana anterior.



Gráfica 1. Agresión verbal, semana pasada.

En la entrevistas se identifica que cuando los hombres utilizan palabras groseras, están no tienen como propósito hacer daño a otro: “No pues uno se saluda normal, no hay agresión verbal, pero hay veces que personas que cuando se comen un gol se dicen groserías de vez en cuando, pero porque se comieron el gol, es por eso pero agresión entre nosotros no” (Entrevista 1. Estudiante hombre 7 grado).

Con relación a la agresión verbal entre las niñas se encontró que puede darse el rumor principalmente: “Pues en lo poco que he observado pues casi nunca estamos juntos, a veces es el chisme y eso son peleas de chismes y que ella hizo tal cosa, es eso. En los recreos se sientan en círculo y se dicen cosas” (Entrevista 2. Estudiante mujer 7 grado).

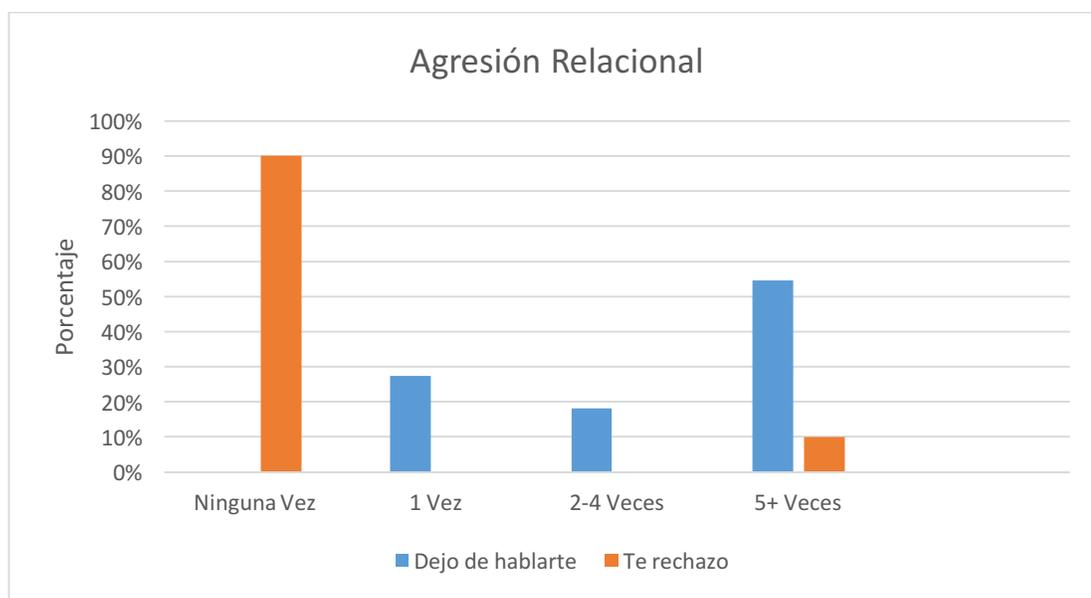
Adicionalmente, los resultados permitieron identificar, entre las niñas, presencia de burlas: “Son comentarios pasados entre las niñas de mi curso. Por ejemplo con la niña que

llora, empiezan a decir ayy oye no tienes que llorar por eso y se empiezan a reír y a decir jajajaj la que llora por todo y así.” (Entrevista 2. Estudiante mujer 7 grado).

En resumen, se evidencian víctimas de agresión verbal y esta se da de forma repetida entre las niñas.

Agresión relacional

Los resultados obtenidos permiten observar que desde la mirada de las víctimas se presenta en un 50% de repetición la agresión relacional a través de que les dejen de hablar. El rechazo se presenta en menor proporción. En la entrevista se encontró que existió un comportamiento agresivo a nivel relacional que fue repetido y sistemático. El entrevistado refiere que la agresión se dio de muchos compañeros de su curso incluyéndolo a él en contra de otro compañero a lo largo del año escolar anterior (Entrevista 1. Estudiante hombre 7 grado).



Gráfica 2. Agresión relacional, semana pasada.

En el caso de las mujeres, la entrevistada hizo referencia a situaciones puntuales donde explícitamente se le dice a otra compañera que se retire o que vuelva más tarde al

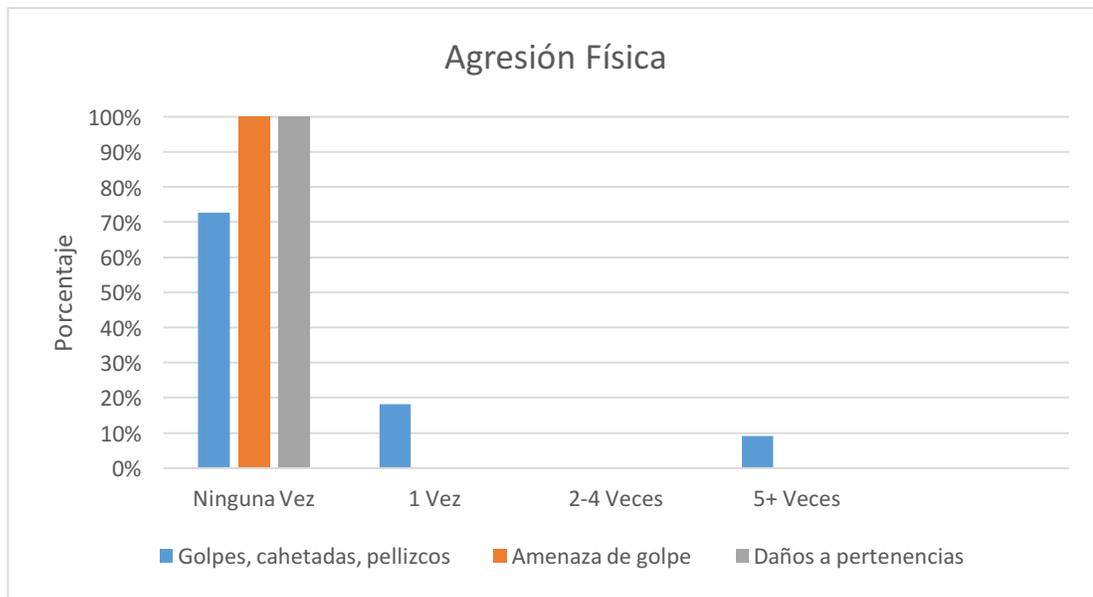
grupo porque hay una información que no es para ella. Esta situación no parece evidenciar intención de causar daño a otro: “lo que hacen algunas veces las niñas es decir, tenemos que hablar de algo y después llegas, esto en mi curso pasa seguido, por ejemplo dos niñas que son mejores amigas dicen oigan tenemos que hablar de algo y después venimos y así y entonces es como que le tengo que contar algo y después si quieres vas o venimos y es porque no quieren que sepan como lo que paso”

En cuanto al rechazo, la entrevistada manifiesta que “A veces veo niñas solas, pero no sé si es porque quieren estar solas o es por otra cosa, de mi curso no, de otros cursos, pero no sé si están esperando a alguien o si fueron rechazadas no sé”

En resumen, frente a la agresión relacional, el dejar de hablarle al otro es la principal forma de esta clase de agresión, se puede decir que son varias las víctimas y que esta situación se presenta de forma repetida y sistemática. Sin embargo, en la entrevistas no parece evidenciarse intención de causar daño.

Agresión física

La revisión de los anteriores resultados permite ver que en el mes pasado no hay presencia de amenazas de golpes ni daños a pertenencias. También permite observar que existe en repetición alta de los golpes, las cachetadas y los pellizcos en un 10% de las víctimas.



Gráfica 3. Agresión física, mes pasado.

El entrevistado hace referencia que se presentan ciertas manifestaciones físicas entre compañeros pero que nada es con intención de causar algún daño: “Es molestando, a veces entre nosotros es el empujón en el partido, el pellizquito sí, pero es molestando esa agresión física.” Y frente a lo que el observa de este mismo comportamiento en las niñas dice que no percibe agresión de tipo físico entre ellas (Entrevista 1. Estudiante hombre 7 grado).

Según el reporte del entrevistado existe mayor contacto físico entre los hombres que entre las mujeres, aunque no con intención de causar daño.

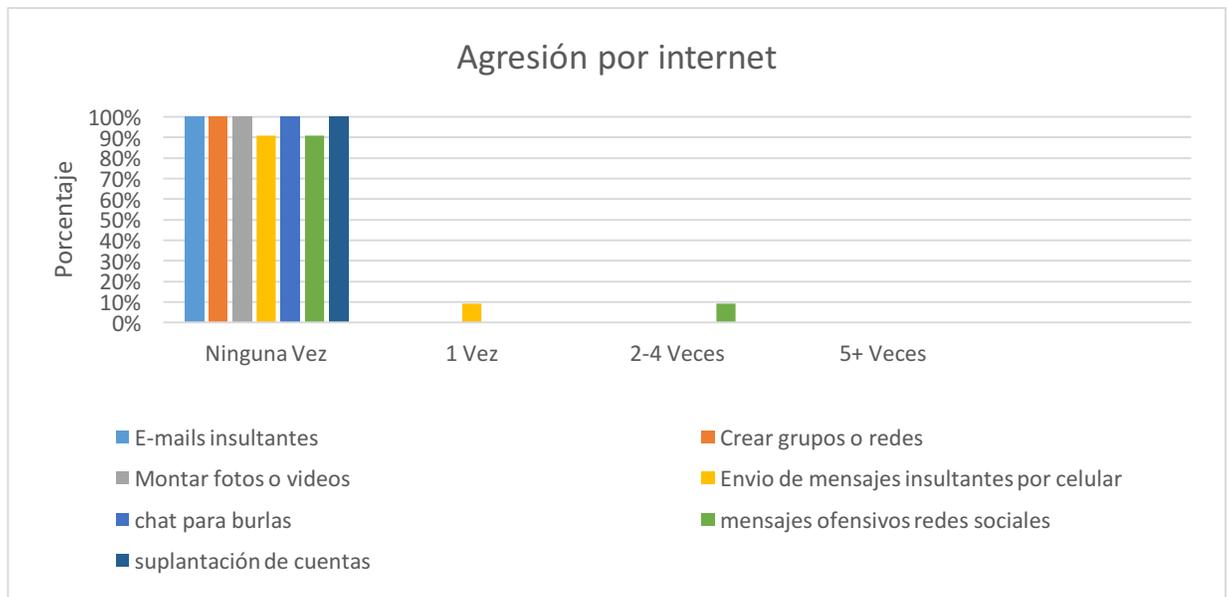
La entrevistada hace referencia a manifestaciones físicas, pero las enmarca o les da una connotación de juego ella dice lo siguiente: “Y las niñas entre nosotras como por ejemplo cuando dicen algo como demasiado bobo, uno dice ayyy boba y le pega como así en la cabeza (hace el movimiento de un calvazo) otras niñas hacen así (como un gato en el brazo) ahhh y una vez nos pegamos en la cola (como una palmada para que les duela) aunque es como un juego” (Entrevista 2. Estudiante mujer 7 grado).

Eso lo dice con relación a las niñas y frente a esta misma conducta en niños refiere que: “Hay agresiones entre niños, no tan grandes digamos que hasta octavo, o sea séptimo y octavo y de ahí para arriba ya son como más maduros, pero los niños si son muy agresivos, empiezan a jugar así de la nada a pegarse a montarse encima del otro, a tirarlo al piso, esto pasa en la cancha de fútbol”. Respecto a la agresión entre niños y niñas la entrevista da a firma: “Antes cuando permanecíamos más tiempo con los niños había pellizcos entre niños y niñas (pero solo eran dos niños y dos niñas) (Entrevista 2. Estudiante mujer 7 grado).

Frente al reporte de la entrevistada se puede observar que hay presencia de manifestaciones como golpes y pellizcos entre las niñas, pero que también existen manifestaciones físicas agresivas por parte de los niños como pegarse, tirar al otro al piso, montársele encima. De igual forma se presentaban en el pasado agresiones físicas entre niños y niñas que no se identifican como acciones con intencionalidad de causar daño.

Agresión por internet

La revisión de los resultados anteriores permite identificar que la mayoría de los encuestados reporta que la agresión por internet no se presenta. Al parecer uno de los encuestados reporta agresión por internet al menos una vez, al recibir mensajes insultantes a través de su celular y con repeticiones de 2 a 4 veces aparece en haber recibido mensajes insultantes por medio de redes sociales.



Gráfica 4. Agresión por internet, mes pasado.

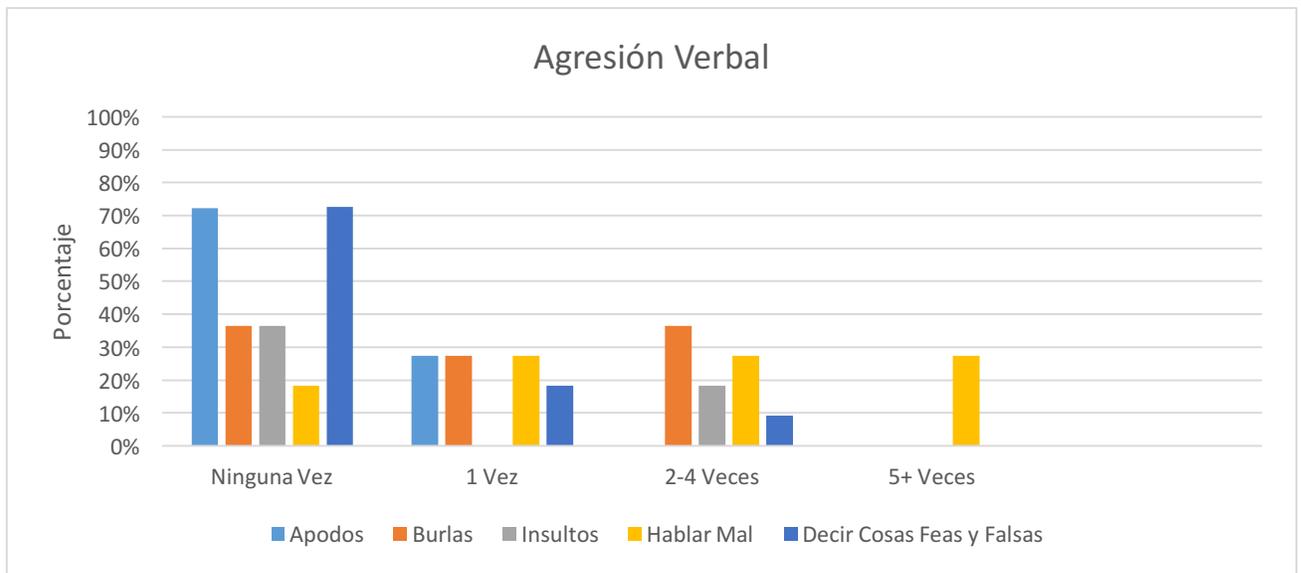
Al respecto, el entrevistado no ha visto ninguna agresión realizada por redes sociales y la entrevistada afirma que no ha visto agresiones por redes sociales, solo manifiesta que hay burlas de fotos, ella dice: “No, yo no he visto lo único es que cogen fotos de Instagram de otros niños y empiezan a criticar hacen zoom y dicen mira su cara y se ríen, se burlan”.

Las entrevistas como los resultados de los instrumentos demuestran que las manifestaciones de agresión por internet son pocas y esporádicas.

Resultados de la agresión por forma: el reporte de los agresores

Agresión verbal

Aproximadamente un 30% de los participantes identifica todas las formas de agresión verbal entre 1 y 5 veces de frecuencia la semana anterior. Hablar mal en la forma de agresión verbal con el mayor número de repeticiones.



Gráfica 5. Agresión verbal, semana pasada.

Este resultado permite ver que existe alta frecuencia de agresión verbal, lo que indica que existen agresores dentro del grupo de encuestados y que esta forma de agresión se da de forma repetida, reflejando la existencia de bullying.

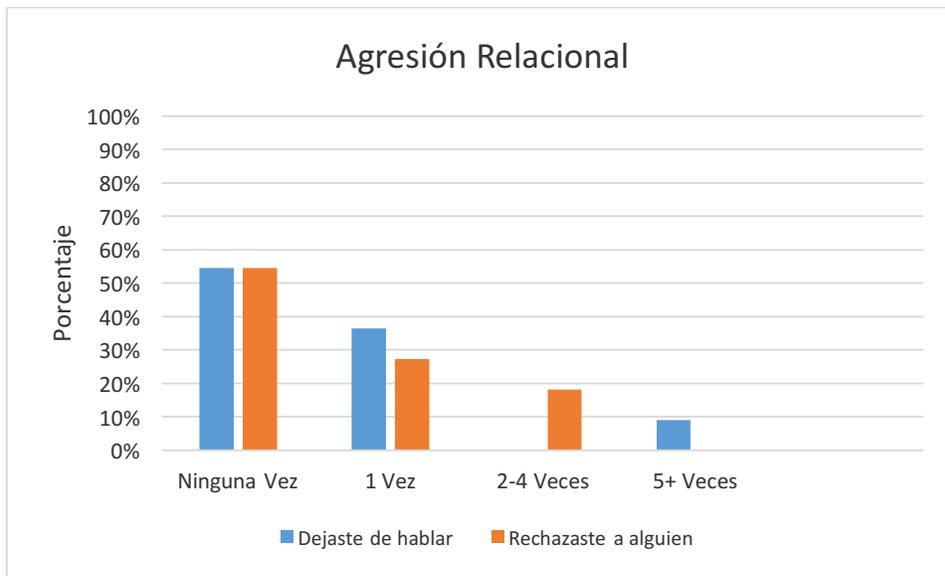
En la entrevista se encuentra la existencia de agresión verbal según el reporte del entrevistado, la información que da hace hincapié en el uso de malas palabras o groserías frente a las actividades deportivas como el fútbol, aunque el entrevistado no lo percibe como agresión (Entrevista 1. Estudiante hombre 7 grado).

En la entrevista se evidencia presencia de hablar mal de las otras y burlas (Entrevista 2. Estudiante mujer 7 grado), demostrando la presencia de agresión verbal repetida y sistemática por parte de las niñas.

Agresión relacional

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede identificar que más de la mitad de los encuestados reporta no agredir de forma relacional a sus compañeros, mientras que el resto

de los participantes afirman con repeticiones de 1 a 5 o más veces que han dejado de hablar al otro, seguido del rechazo que se manifiesta con repeticiones de 1 a 4 veces.



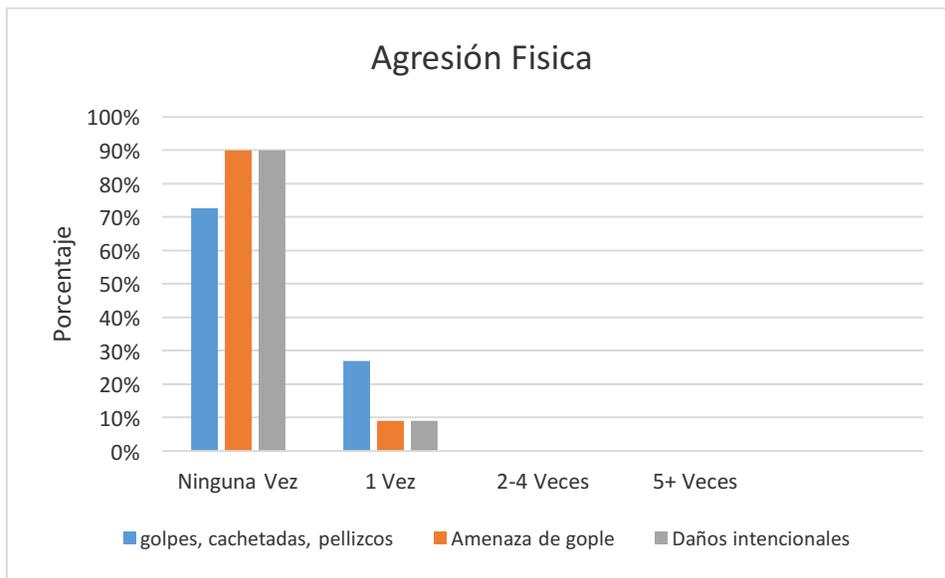
Gráfica 6. Agresión relacional, semana pasada.

En la entrevista se encontró que el entrevistado se unió con varios de sus compañeros para ponerse en contra de un compañero: “No en contra mío no, pero en el anterior año, nos pusimos en contra de un niño, pero porque para ser importante él decía muchas mentiras, él decía que el primo mafioso, que no sé qué vainas entonces uno no le creía pues porque ya sabía que quería llamar la atención, entonces pues por eso, era que todos un poquito estaban disgustados por eso, entonces mentía, cuando uno se hacía en parejas, él llegaba y decía me puedo hacer con ustedes, entonces algunos decían que si pero con desagrado, otros decían que no pero porque antes era así, pero ahora ya lo integramos otra vez al grupo” (Entrevista 1. Estudiante hombre 7 grado).

La principal forma de agresión relacional que se manifiesta de acuerdo a estos resultados es el dejar de hablarle al otro. Según el reporte de las entrevistas esta situación se presenta más en las niñas que en niños.

Agresión física

Frente a los resultados anteriores que hacen referencia a la forma de agresión física que se presenta en el mes pasado, se puede observar que la mayoría de los encuestados no reporta esta forma de agresión. Se encuentra que al menos una vez alguno de los participantes han dado golpes, cachetadas, pellizcos, han amenazado con dar golpes y han causado daño de manera intencional a pertenencias.



Gráfica 7. Agresión física, mes pasado.

De acuerdo a los resultados obtenidos de las encuestas y en las entrevistas se manifiesta la agresión física tanto en hombres como las mujeres, pero con mayor frecuencia en los hombres, es importante resaltar que los dos entrevistados reportan que esta conducta es por juego o sin intención.

Agresión por internet

Con relación a los resultados anteriores se puede observar que gran parte de los participantes no reporta agresión por internet.



Gráfica 8. Agresión por internet, mes pasado.

Sin embargo, se encuentran repeticiones de 2 a 4 veces en la participación en un chat para burlarse de alguien y montar fotos o videos para hacer quedar mal a alguien.

Posteriormente, al menos una vez se da el envío de mensajes ofensivos por redes sociales y a través del celular.

Resultados agresión por función: Agresión reactiva

Los resultados muestran indicadores de agresión reactiva que aunque en todos los casos no se dan a menudo, si ocurren de vez en cuando. Así, las acciones de gritar a otros cuando esta irritado, reaccionar furiosamente cuando es provocado y frente a frustraciones muestran la presencia de agresión reactiva que aunque no se dan predominantemente a menudo si se da en ocasiones.

Tabla 1.

Agresión reactiva

Ítems	Nunca	A veces	A menudo
Has gritado a otros cuando estas irritado	36%	36%	27%

Has reaccionado furiosamente cuando te han provocado otros	27%	54%	18%
Te has enfadado cuando estabas frustrado	9%	73%	18%
Has tenido momentos de rabietas	45%	36%	18%
Has dañado cosas porque te sentías enfurecido	64%	36%	0%
Te has enfadado o enfurecido cuando no te sales con la tuya	36%	64%	0%
Te has enfadado o enfurecido cuando has perdido en un juego	36%	54%	9%
Te has enfadado cuando otros de tan amenazado	73%	18%	9%
Te has sentido bien después de pegar o gritar a alguien	82%	18%	0%
Te has enfurecido o has llegado a pegar a alguien para al verte ridiculizado	91%	9%	0%

En la entrevista se indagó acerca de los motivos que pueden generar agresión reactiva y que conductas desencadenan falta de control en las emociones. El entrevistado refiere que las cosas que lo irritan son actitudes como que otro este llamando su atención todo el tiempo o que le diga cosas a cada rato. El entrevistado dice lo siguiente: “Las cosas que me pueden irritar es que a veces estén como muy encima de mí, estén molestando, eso casi nunca pasa pero lo que me puede molestar es eso, que estén encima mío preguntándome y preguntándome y no me gusta, se convierte en algo incómodo, por ejemplo un compañero es un muy buen amigo y es muy formal y todo pero a veces quiere llamar la atención y a todas horas es hola cómo está y no sé qué y otra vez hola cómo estás?

y chocalas, chocalas, chocalas y uno está haciendo lo suyo y chocalas, chocalas, chocalas, entonces eso me molesta” (Entrevista 1. Estudiante hombre. 7 grado).

Con relación a lo que lo enfurece el entrevistado afirma que esto pasa cuando dejan caer sus cosas y al enfadarse lo que hace es decirle al otro que las recoja, menciona que se enfurecería mucho si no llegaran a recoger sus cosas.

En la entrevista se evidencia que existe irritación frente a algunas conductas muy puntuales en este caso hacia la entrevistada. Ella dice: “A mí personalmente me irrita mucho, no sé por qué, es que en mi salón hay niñas que no son tan religiosas y eso me molesta mucho, pues o sea me cuesta entenderlo pues yo soy mucho de vamos a misa y ellas son como otra vez para liturgia que pereza, entonces eso me molesta mucho de mi grupo también dicen que es que el colegio no respeta las religiones y yo digo si los papás decidieron meterlas al colegio es porque es religioso ellos ya verán porque decidieron eso, entonces me estresa mucho porque entonces empiezan con que no respetan las otras religiones y no se eso me estresa mucho muchísimo”.

Frente a las reacciones que tiene cuando se encuentra estresada o irritada la estudiante reporta que a ella no le gusta estar brava con nadie, entonces les dice a las compañeras que empiezan la discusión sobre la religión, cosas como no importan si piensan diferente con tal de evitar o poder detener la discusión.

Los principales motivos que causan peleas según lo que refiere la estudiante son: falta de respeto entre compañeras e insultos hacia los profesores. La estudiante dice: “Por ejemplo les cae pésimo algún profesor entonces como que se ponen a pelear así por todo con el Mr. Y las compañeras vuelen con el mismo tema de la religión, es decir hemos tenido la conversación del colegio como diez veces en un mes, es impresionante, no sé, si es que quieren imponer como mucho su punto de vista y quieren que ganen o sea, no sé,

quieren que lo que ellas estén diciendo todas lo entendamos, pero pues no, entonces me parece que es así como que todas queremos poner nuestros puntos de vista, entonces como el punto de vista de una y ya y entonces se discute y se discute”

Lo que se encontró frente a lo que frustra a la estudiante es que las compañeras se traten mal entre sí, que se digan malas palabras y que quieran imponer su punto de vista sin respetar el del otro.

Resultados agresión por función: Agresión proactiva

Los resultados anteriores permiten detectar que la agresión proactiva no se presenta en ítems tales como: participación en peleas y porte de armas. Sin embargo, aparece en algunos ítems como: tomar cosas de compañeros sin pedir permiso, siendo la conducta con más alta repetición, seguido de convencer a otros para ponerse en contra de alguien.

Posteriormente tener peleas con otros para demostrar superioridad. Adicionalmente existen otros ítems que demuestran bajo número de repeticiones como: destrozos por diversión, gritar a otros para sacar provecho, realizar llamadas obscenas por diversión, amenaza o intimidación hacia alguien.

Tabla 2

Agresión proactiva

Ítems	Nunca	A veces	A menudo
Has tenido peleas con otros para demostrar quién era superior	73%	27%	0%
Has tomado cosas de otros compañeros sin pedir permiso	18%	82%	0%

Has destrozado algo para divertirte	82%	18%	0%
Has participado en peleas de pandillas para sentirte “play”	100%	0%	0%
Has dañado a otros para ganar en algún juego	91%	9%	0%
Has usado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que quieres	91%	9%	0%
Has usado la fuerza para obtener dinero o cosas de otros	100%	0%	0%
Has amenazado o intimidado a alguien	82%	18%	0%
Has hecho llamadas obscenas para divertirte	82%	18%	0%
Has convencido a otros para ponerse en contra de alguien	46%	54%	0%
Has llevado un arma para usarla en una pelea	100%	0%	0%
Has gritado a otros para aprovecharte de ellos	82%	9%	9%

Con relación a tomar cosas sin permiso en entrevistado afirma lo siguiente: “pues a un amigo del curso dijo que no encontraba los 30.000 pesos, entonces pues nadie sabía quién los había cogido y pues todos supusimos que eran de cursos mayores que habían entrado y como era bake sale y cosas así lo cogían sin permiso si? Y también se han perdido cosas así, como por ejemplo el liquid papper, pero nosotros entre nosotros no hemos visto que cojan las cosas” (Entrevistado 1. Estudiante hombre 7 grado).

Frente al daño de cosas por diversión en entrevistado reporta que existe daño a los pupitres, como rayarlos un poco pero el daño es leve pues se realiza por dibujar o anotar algo. Con relación al convencer a otros para ponerse en contra de alguien el entrevistado

afirma que esta situación ocurrió en el año anterior pero que en la actualidad no ocurre, al respecto afirma que: “el anterior año, nos pusimos en contra de un compañero, pero porque para ser importante él decía muchas mentiras.

Al indagar sobre quienes se unieron y como sucedió esta situación el entrevistado dice: “todos estábamos un poquito disgustados con él por eso de las mentiras, entonces cuando uno se hacía en parejas, él llegaba y decía me puedo hacer con ustedes, entonces algunos decían que si pero con desagrado, otros decían que no pero porque antes era así, pero ahora ya lo integramos otra vez al grupo”

Al indagar sobre el tomar cosas de otros sin pedir permiso, la estudiante dice: “No pasa mucho, solo decimos oye te lo cogí porque sabemos que es algo que la niña presta así sin problema, pues en realidad se han perdido como tres cosas durante todo el año y una fue plata, la cual ninguna estaba en el salón, otra fue como un lápiz, como que confiamos mucho en nosotras entonces no creemos que haya sido alguien del salón, pero suele pasar con la comida, una niña trae mucha comida entonces muchas tienen hambre y ella nunca nos da, porque dice me la voy a comer después y nunca se la come, entonces muchas niñas van y se lo cogen pero yo no soy capaz”

Con relación al daño o destrozo la estudiante dice: “por ejemplo yo escribo como con lápiz en el pupitre por molestar como por ejemplo te amo y cosas así pero después se borra, como eso (señala un borde de cemento que sobresale de la ventana) una vez lo hicieron con pintura pero ya estaba dañado, pues ha sido como a los pupitres y a veces con marcador pero pues lo quitan con antibacterial, porque saben que la titular del curso nos va a matar cuando llegue al salón entonces pues lo quitamos”

Resultados de agresión de acuerdo a su forma: actividades y espacios diferenciados y mixtos

Un análisis pormenorizado de las actividades reportadas por los estudiantes permitió dividir las en aquellas que el colegio incluye como mixtas y diferenciadas. Es importante recordar al lector que a diferencia de los demás colegios de educación diferenciada, en esta institución los estudiantes comparten algunas pocas actividades diarias de manera mixta. La siguiente tabla muestra el porcentaje de agresión por forma en actividades mixtas y diferenciadas a partir del reporte de las víctimas y los agresores.

Los datos muestran que los porcentajes más altos de agresión se dan en las actividades mixtas como recreo y la espera de las rutas. La espera de las rutas presenta el más alto reporte por parte de los agresores con la utilización de agresión verbal. El escenario frecuente de esta forma de agresión es a la salida del colegio. El recreo es la siguiente actividad reportada con mayor prevalencia de agresión, la cual también es de tipo verbal y ocurre en el patio del colegio.

Tabla 3

Agresión de acuerdo a su forma: actividades y espacios diferenciados y mixtos

Escenarios	Actividades	Tipo de agresión	Víctimas	Agresores
Patio / actividad mixta	Recreo	Verbal	57%	0%
		Física	20%	0%
		Relacional	29%	20%
Salón de clases con el profesor / diferenciada	Cambio clase	Verbal	43%	0%
		Física	20%	0%
		Relacional	43%	20%
Salón de clases sin el profesor /diferenciada	Cambio clase	Verbal	43%	0%
		Física	20%	0%
		Relacional	43%	20%
A la salida del colegio mixta	Espera rutas	Verbal	14%	60%
		Física	20%	33%

Comedor /diferenciada	Almuerzo	Relacional	43%	0%
		Verbal	0%	20%
		Física	0%	20%
		Relacional	0%	20%

Discusión

El objetivo de este estudio fue describir la prevalencia de la agresión por forma y función en un grupo de adolescentes de una institución educativa con modelo pedagógico diferenciado. Los resultados serán discutidos siguiendo la misma lógica de presentación de resultados. De esta manera, se discutirán los principales hallazgos en cuanto agresión por forma desde la perspectiva de las víctimas y luego de los agresores. Posteriormente los resultados por función.

Los resultados muestran que se da agresión repetida y sistemática de forma verbal y relacional, especialmente entre las niñas, es decir, podría tratarse de presencia de bullying (Olweus, 1993). La principal forma de agresión relacional es dejar de hablarle al otro. En las entrevistas los participantes reportan al respecto que dichas acciones no tienen una intencionalidad de causar daño. Al respecto, los estudios de Chaux (2003) han demostrado que la agresión relacional es más frecuente en mujeres que en hombres, tal como se encontró en este estudio. Yamasaki y Nishida (2009) aseguran que la agresión relacional es socialmente más aceptada, porque cuenta con menos riesgos de castigo sobre los individuos causantes, ya que en la mayoría de los casos no se conoce al agresor, lo que incrementa su uso.

Estudios previos han demostrado que la conducta de hablar mal de otro/a se asocia más con las mujeres como agresoras, víctimas y testigos, sin que haya diferencias de sexo a la hora de ignorar a otros (Barrio, Barrios, Van der Meulen, & Gutiérrez, 2003).

Por esta razón y teniendo en cuenta que la agresión relacional está asociada con un

nivel significativo de consecuencias negativas tanto en el agresor como en la víctima (ejemplos de esto son sentimiento de soledad, depresión y aislamiento social) (Douglas, Coyne & Walsh, 2011), es importante generar estrategias de intervención sobre ella. Es posible que en las entrevistas los estudiantes reporten justificaciones a sus comportamientos agresivos como una forma de equilibrar su responsabilidad moral tal como lo describen diferentes autores (Huesmann, 1998; Huesmann & Guerra, 1997). El esquema de justificación de la violencia hace referencia a las creencias acerca de la aceptabilidad de las conductas agresivas y a la minimización de la misma como parece darse en el grupo de adolescentes del presente estudio.

También en el grupo de las víctimas se encontró reporte de agresión física la cual se da con mayor frecuencia en niños tal como lo describe (Österman, et al. 1998) en sus estudios. Es de aclarar que el reporte de las víctimas comúnmente es más bajo considerando que usualmente son el menor número frente al más alto número de agresores y terceros.

En cuanto al reporte de los agresores, los principales resultados mostraron que existe alta frecuencia de agresión verbal y relacional, siendo la más presente dejar de hablarle a otro, situación que los entrevistados reportaron como más frecuente en niñas que en niños. Los datos muestran coherencia entre el reporte de víctimas y victimarios en cuanto a la agresión verbal, y principalmente, la relacional entre niñas.

Los resultados en cuanto a la agresión por función mostraron que en la agresión reactiva se da a través de comportamientos como gritar a otros cuando esta irritado, reaccionar furiosamente cuando es provocado y frente a frustraciones. En este caso, es evidente la presencia no controlada de emociones como rabia y frustración tal como lo muestra la literatura (Dodge, et. al. 1990). Cuando existe presencia de agresión reactiva, las

instituciones deben prestar atención a la necesidad de enseñar a los niños el control de emociones negativas y a ampliar el espectro de emociones alternativas a estas. A la vez, es importante que los profesores aprendan el control de rabietas, pataletas y explosiones emocionales en el contexto escolar.

Los resultados anteriores permiten detectar que la agresión proactiva se presenta para realizar planeaciones relacionadas con tomar cosas de compañeros sin pedir permiso, siendo la conducta con más alta repetición, seguido de convencer a otros para ponerse en contra de alguien. En estos casos lo que se encuentra es la agresión proactiva vinculada con la agresión relacional con el fin de un propósito ya sea dominación o estatus social (Dodge, et. al. 1990).

El nivel socioeconómico del colegio se ubica en el nivel alto, las investigaciones revisadas dejan ver que en los niveles socioeconómicos medio y bajo, la agresión física es más frecuente que en el nivel alto, de acuerdo a los resultados se puede observar que existe coherencia con la literatura ya que se encuentran con mayor predominancia agresión verbal y relacional, la agresión física aparece en menor medida y más que todo en actividades separadas. También el reporte de los estudiantes frente a su comportamiento en el salón de clases sin profesor, coincide con la investigación de Gritta (2009), que afirma que ante la ausencia de la autoridad es sencillo romper las reglas y hacer daño a otros.

Como se abordó desde el planteamiento inicial del estudio, la literatura no referencia estudios relacionados con agresión en ámbitos escolares con un modelo pedagógico de educación diferenciada. Estos resultados permiten respaldar el planteamiento de Aguiló (2014) frente a las diferencias de las emociones, motivaciones e

intereses de los hombres y las mujeres, lo cual también se refleja en su comportamiento agresivo.

Es de resaltar que el comportamiento agresivo verbal se exagera en actividades mixtas como el recreo y a la salida de las rutas. Al respecto, es posible que la presencia del sexo opuesto y teniendo en cuenta la edad se busque llamar la atención del sexo opuesto a través de estos comportamientos. Adicionalmente, llama la atención que mientras están separados la forma de agresión más prevalente es la relacional pero al estar juntos la verbal y esto podría explicarse por la diferencia entre sexos en el momento de establecer interacciones sociales.

Conclusiones

Este estudio permite concluir que hay mayor prevalencia de agresión relacional y física en actividades separadas o diferenciadas. En las actividades mixtas no solo se incrementa la agresión sino que modifica su forma y se da la agresión verbal. En este fenómeno pueden incidir factores socioculturales y de contexto como el factor socioeconómico y factores personales como la etapa de desarrollo y la presencia del sexo opuesto. Este estudio no quiere plantear una crítica frente a la educación diferenciada o mixta, sino aportar evidencia empírica acerca de la agresión en contextos diferenciados y que los resultados den luces para generar estrategias de prevención que permitan disminuir o eliminar las conductas agresivas y a su vez las consecuencias que pueden generar estas conductas en dichos escenarios con el propósito de mejorar el ambiente escolar.

Referencias

- Achenbach, T & Rescorla, L. (2001). Manual for the ASEBA School: Age Forms & Profiles. Child Behavior Checklist for Ages 6-18, Teacher's report form, youth self-report and integrated system of multi-informant assessment. Burlington: University of Vermont.
- Aguiló, A. (2014): Educación diferenciada, 50 respuestas para un debate, Madrid, Digital Reasons
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). Secretaria de Educación del Distrito. Encuesta sobre clima escolar y victimización en Bogotá.
- Andreano, J.m. & Cahill, L. (2009). Sex influences on the neurobiology of learning and memory. *Learning & Memory*, 16(4), 248-266.
- Asún, D. (2009). Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Valparaíso. Proyecto presentado al Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE).
- Barrena, N. Peña, Z. Zambrano, S. (2015). Problemas de comportamiento y su relación con las pautas de crianza de los padres y el temperamento en los niños y adolescentes.
- Barrio, C. Barrios, A, Van der Meulen, K. & Gutiérrez, H.(2003).Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo. <http://dx.doi.org/10.1174/02103700360536437>
- Berk, I. (2002). *Infants, children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon.
- Björkvist, K. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development*, 10(2), 248-266.

- Calvo, M. (2009). Hombres y mujeres. Cerebro y Educación: las diferencias cerebrales entre los sexos y su importancia en el aprendizaje. *Colección Sociedad Actual*.
- Calvo, M. (2013). Los colegios diferenciados por sexo en Estados Unidos: constitucionalidad y actualidad de una tendencia imparable. UNED. *Revista de Derecho Político* (86), 159-194.
- Calvo, M. (2016). La educación diferenciada en el siglo XXI. Regreso al futuro. Ed Iustel.
- Campart, M. & Lindstrom, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas: una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- Cañón, S. (2009). Violencia Escolar Relacionada con barras bravas: una mirada a la literatura. *Tipica Boletín Electrónica de Salud Escolar* 5 (1), 3-5. Recuperado el 2 de agosto de 2011 de: http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol5N1/vol5N1_ca%C3%B1on_violencia_escolar_barras_bravas.pdf
- Chaux, E. (2003) Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*. 15.47 – 58
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. & Barrera, A. (s.f) Encuesta sobre clima escolar.
- Crick, N., Casas, J. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 4, 579-588
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.

- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2013). Análisis del formulario de la Encuesta de Clima Escolar y Victimización.
- Dodge, K., Bates, J, & Pettit, S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 4988, 1678 –1683.
- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. The development and treatment of childhood aggression, D. J. Pepler y K. H. Rubin (eds.), Hillsdale, N. J., Erlbaum, 201-218.
- Domínguez López, Manzo Chávez, M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Revista de Psicología*. 8(17), 19-33.
- Douglas, A. Coyne, S. & Walsh, D. (2011) Media Violence, Physical Aggression, and Relational Aggression in School Age Children: A-Short term Longitudinal Study. *Aggressive Behavior*. 37, 193-206.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. (eds.) (2004). *Bullying in American schools: a social ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A social ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. S. Swearer & D. L. Espelage (eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Nueva York: Routledge, 61-86.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris: Press de la Renaissance.

Frings, L.; Wagner, K.; Uttrainer, J.; Spreer, J., Halsband, U. & Sculze-Bonhage, A. (2006). Gender related differences in lateralization of hippocampal activation and cognitive strategy. *Neuroreport*, 17(4), 417-421.

Furlan, A. (2009). A cerca de la violencia en la escuela. *Revista Novedades Educativas*. México

Galen, B. & Underwood, M. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 4, 589-600.

Gallete, R., Guilhem, D., y Brito, D. (2012). Consentimiento informado: Algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica*; 18(1): 121-127. Doi:10.4067/S1726569X2012000100011

Gladstone, G., Parker, G. & Malhi, G. (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.

Glazer, S. (2011). Gender and Learning. *CQ Researcher*(20), 457-467.

González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la Región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9(2), 105-135. Recuperado el 01 de octubre de 2010 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

González Varas, A. (2013). Régimen jurídico de la educación diferenciada en España. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado* (31).

Green, S. 2004, the age, Education Editor; October 2011.

Grimley, M. (2007). An exploration of the interaction between speech rate, gender and cognitive style in their effect on recall. *Educational Psychology*, 27(3), 401-417.

- Gritta, M. (2009). La Violencia Escolar Que No Se Percibe. *Revista Novedades Educativas*. México: Ediciones Novedades Educativas De México (224), 66- 67.
- Gurian, M. & Henley, P. (2001). *Boys and girls learn differently: a guide for teachers and parents*. San Francisco: Jossey Bass.
- Halpern, D. (2000). *Sex Differences in Cognitive Abilities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Halpern, D. (2004). A cognitive process taxonomy for sex differences in cognitive abilities. *Current directions in Psychological Science*, 13(4), 135-139.
- Halpern, D.F. & La May, M.L. (2000). The smarter sex: a critical review of sex differences in intelligence. *Educational Psychology Review* (12), 229-246.
- Heise L, Ellsberg M y Gottemoeller M, (1999). Ending violence against women, *Population Reports, Series L*. 11: y Heise L y Garcia-Moreno C, Violence by intimate partners, en: Krug EG et al. *World Report on Violence and Health*, Ginebra
- Hoyos, O.; Aparicio, J., & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte. Psicología del Caribe*, 1 (28).
Recuperadode:<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21301601#.jsp?iCve=21301601#>
- Hoffman KL, Demo DH y Edwards JN. (1994) .Wife abuse among women of childbearing age in Nicaragua, *American Journal of Public Health*, 1999, 89(2):241–244
- Martin S. 1(999) Domestic violence in northern India, *American Journal of Epidemiology*, 1999, 150(4):417–426.

- Huesmann, L.R., y Guerra, N.G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408-419.
- Huesmann, L.R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior (pp. 73-109). En R.G. Geen y E. Donnerstein (Eds.), *Human Aggression: Theories, Research, and Implications for Policy*. NY: Academic Press.
- Ideario de los colegio Regnum Christi. (2016)
- James, A. (2013). *Boys and girls in the classroom: what teachers need to know*
- Kimura, D. (2000). *Sex and Cognition*. Cambridge M.A.: The MIT Press.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. & Astor, A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165-180.
- Kornblit, L., Adaszko, D. & Di Leo, P. F. (2009). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible, un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger y C. Lisboa (eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria, 123-138.
- Koepke, M.F. & Harkins, D.A. (2008). Conflict in the classroom: gender differences in the teacher child relationship. *Early Education & Development*, 19(6), 843-864.
- Kornblit, L., Adaszko, D. & Di Leo, P. F. (2009). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible, un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger y C. Lisboa (eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria, 123-138.

López y López, E. (2010). La escolarización single-sex ¿Qué dice la investigación educativa? *Educación XXI*, 13(2), 17-45.

López, V., Bilbao, M. A. & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.

Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K. & Kolbe, L. (1995). Adolescents at risk for violence. *Educational Psychology Review*, 7, 7-39.

Mael, F. A. (1998). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 324-334

Merisuo-Storm, T. (2007). The development of writing skills of boys and girls during the first six school years. *Nordisk Pedagogik* 27 (4), 373-385.

Ministerio de Educación/Fundación IDEA (2005). *Informe Final Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar. La Opinión de Estudiantes y Docentes*. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/primer_estudio_nacional_convivencia_escolar_informe_nal_2005.pdf

Ministerio de Educación/Universidad Alberto Hurtado (2006). *Informe Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Salud de la Nación (2007). Problemática de Salud Mental en la infancia. Proyecto de investigación. Informe final. Recuperado el 20 de diciembre de 2010. Disponible en http://www.msal.gov.ar/htm/site/pdf/informe_final.pdf
- Moore, M.; Piper, V. y Schaefer, E. (1993). Single sex schooling and educational effectiveness; A research overview. En D. Hollinger, Single sex schooling: Perspectives from practice and research. Vol I (págs. 7-68). Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (OERI).
- Mullins, A. (2005). Single Sex Schools Can Improve Education. Obtenido de www.mercatornet.com
- Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Informe mundial de violencia contra los niños y las niñas. Recuperado de: [https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)
- Njemance, P. (2007). Cerebral lateralization for facial processing: gender related cognitive styles determined using Fourier analysis of mean cerebral blood flow velocity in the middle cerebral arteries. *Laterality*, 12(1), 31-49.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Argentina: Morata.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Routledge. London y New York.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Violencia Juvenil*. Recuperado de: www.who.int/mediacentre/factsheets/fs356/es/
- Orpinas, P., Horne, A. & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 21, 431-444.

- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Landau, S. F., Frączek, A. and Caprara, G. V. (1998), Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggr. Behav.*, 24: 1–8. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-R
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber y Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Sadowski, M. (2010). Putting the "boy crisis" in context. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick review*, 76 (3), 10-13.
- Salmivalli, C. & Kaukiainen, A. (2004). Female aggression revisited: Variable-and person centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 158-163.
- Salomone, R. (1999). *Single Sex Schooling: Law, policy and research*. Brookings papers on educational policy.
- Sandler, I. (2001). Quality and ecology of adversity as common mechanisms of risk and resilience. *American Journal of Community Psychology*, 29 (1), 19-52.
- Teddlie, C. Yu, F. (2007) Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples. *Journal of Mixed Methods Research* 2007; 1; 77 DOI: 10.1177/2345678906292430
- Toledo, M. I., Magendzo, A. & Gutiérrez, V. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su incidencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Informe Final presentado al Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Santiago: Ministerio de Educación.

- Torres, Chau, E; Velásquez, A. (2008) Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, (55)pp. 14-37
- Trianes, M., Cardelle-Elawer, M., Blanca, M. y Muñoz, A. (2003). Contexto Social, género y competencia social autoinformadas en alumnos andaluces de 11 y 12 años. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1 (2), 37-55.
- Turton, S. & Campbell, C. (2005). Gender differences in behavioral response to stress among university students. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 10(4), 209-232.
- U.S. Department of Education (2007). Final report of the US Department of Education ´s systematic review of Research. Washington U.S.
- U.S. Department of Education. Single Sex versus coeducational schooling: A systematic Review .Recuperado el 20 de enero de 2012, de <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/characteristics/characteristics.pdf>
- Yamasaki, K. & Nishida, N. (2009) The relationship between three types of aggression and peer relations in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 44(3), 179-186. doi: 10.1080/00207590701656770.
- Zahrt, M. y Melzer-Lange, D. Aggressive Behavior in Children and Adolescents (2011). *Pediatrics in Review*, 32 (8), 325-332. doi: 10.1542/pir.32-8-325

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado



ESTUDIO DE AGRESIÓN POR FORMA Y FUNCIÓN EN ESTUDIANTES DE UN COLEGIO CON MODELO PEDAGÓGICO DE EDUCACIÓN SEPARADA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente, autorizó la participación de mi hijo(a) en el estudio que arriba se menciona, a cargo de la psicóloga Patricia Mejía Chiari para optar por el título como especialista en Psicología Clínica de la niñez y la adolescencia de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, bajo la dirección de la profesora Martha Rocío González Bernal PhD.

Objetivos del estudio

- Describir las conductas agresivas por forma y función de los estudiantes de los grados 7 y 8 del Colegio Cumbres Bogotá.
- Describir las diferencias en dichas conductas entre niños y niñas y teniendo en cuenta rangos de edad.

Metodología del estudio

La metodología consiste en la aplicación de dos cuestionarios a los estudiantes. Uno de ellos busca medir la posible existencia de agresión repetida y sistemática y el otro la forma en que se da dicha agresión (verbal, física o relacional) y su función (reactiva o instrumental).

Los cuestionarios serán aplicados en las instalaciones del colegio (salas de cómputo) en horas de clase acordadas con sus profesores. El tiempo aproximado de aplicación es de 40 a 60 minutos.

Participación voluntaria y confidencialidad

El estudio no presenta riesgos para los participantes y por el contrario generará conocimiento importante para la educación de los niños(as) y su socialización en el hogar y la institución educativa. Igualmente, la participación es completamente voluntaria y los padres pueden decidir retirar a su hijo en cualquier momento y por cualquier razón.

La identidad de los participantes será mantenida en la más estricta confidencialidad por parte de los investigadores a cargo. De hecho los cuestionarios son anónimos, es decir, no requieren que el estudiante se identifique. La información obtenida será utilizada con fines educativos. En caso de requerirlo podré consultar con el investigador principal Patricia Mejía Chiari mmejia@cumbrebogota.edu.co o su directora de investigación Martha Rocío González Bernal al correo martha.gonzalez@unisabana.edu.co

Aceptación de la participación

Nosotros _____, identificados con cédula de ciudadanía número _____ de _____ y cédula de ciudadanía número _____ de _____ manifestamos que hemos sido informados sobre los objetivos y metodología del estudio y que la información relacionada es confidencial.

Aceptamos que nuestro hijo(a) _____ responda los cuestionarios

SI _____ NO _____

Mi teléfono es _____

FIRMA PADRE: _____ C.C. No. _____

FIRMA MADRE: _____ C.C.No. _____

FECHA: _____

Nombre del investigador: Patricia Mejía Chiari

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada

Guía de preguntas semiestructurada.

CATEGORÍAS	Posibles preguntas
Motivos de la agresión reactiva	¿Qué cosas de las que ocurren en el colegio te irritan? Si has tenido peleas ¿Cuáles han sido los motivos? Que hacen otros compañer@s para provocarte?
Falta de control en las emociones	¿Qué cosas te hacen sentir frustrado? Cuándo estas enfurecido que haces?
Destrozo, hurtos...	El grupo en su mayoría manifestó que alguna vez ha tomado cosas de otros sin pedir permiso. ¿Qué sabes de esto? (introducción sobre el tema de destrozos) ¿Qué has escuchado o visto de esto?
Agresión relacional	Te has unido a otros con el propósito de ponerse en contra de alguien?... cuéntame de eso ... roles... situación... motivo ¿En tu grupo algunos hablan mal de otros? Cuéntame cómo se da esto...¿qué dicen otros de ti? Continuando con el mismo tema alguien ha dejado de hablarte? ¿Cuál fue la razón?
Agresiones en redes sociales	Has conocido de agresiones por las redes sociales?
Agresión verbal	Has insultado a alguien?, te han insultado? Cuéntame cómo ocurren las burlas en el salón
Rol del profesor	Cuando las agresiones ocurren en el salón, el profesor que hace?
Agresión por sexo	Si te pido que me describas la agresión entre niños que me dirías. ¿Cómo pasa?, motivos.... Es diferente entre las niñas En qué actividades ocurren más las agresiones entre niñas... ¿por qué? En qué actividades ocurren más las agresiones entre niños... ¿por qué?
Dinámica de roles si la hay (debe haber repetición de la agresión, verifica esto primero. Pregunta si es todos los días, todas las semanas...	¿Cuándo te agreden o has agredido quienes han estado allí? ¿A quién pides ayuda? ¿Por qué? ¿A los profesores porque no?

	<p>Cuéntame un episodio de rechazo que hallas visto... ¿en alguno estuviste involucrado? ¿Cómo? Logras identificar defensores? ¿Qué hacen? ¿Tú has ayudado a alguien? ¿Por qué no? Que te faltaría para ayudarlo?</p>
--	---