



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco.

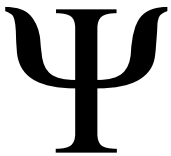
ACADEMIA DE PSICOLOGÍA

“Estudio de teorías implícitas acerca de la violencia en alumnos de secundaria”

Por:

Hernández Ortega Alicia
López Chávez Nancy Magdalena

Asesor: Joaquín Hernández González



JUNIO 2002

A G R A D E C I M I E N T O S

Con infinito agradecimiento a nuestros padres: Socorro y Margarito, Narcisa y Braulio.

Al maestro Joaquín Hernández González por aceptar compartir con nosotras parte de sus conocimientos y acompañarnos en este proceso de formación.

Un agradecimiento especial a los profesores que participaron en la revisión del trabajo y aportaron sugerencias al mismo:

Cuitláhuac Pérez López

José Pérez Torres

Miguel A. Sánchez Bedolla

Norma E. Vidaurri Jiménez

A las autoridades de la Secundaria Técnica No. 70 “Esteban Baca Calderón”, de la Secundaria Técnica No. 11 “Manuel Sandoval Vallarta” y a sus respectivas Coordinaciones por facilitarnos los medios necesarios para la realización de nuestra investigación.

A nuestros amigos a quienes agradecemos todos los momentos compartidos, de los cuales recibimos muestras de cariño, apoyo y que nos enseñaron a valorar lo importante de tener personas como ustedes: Araceli, Armando, Mauricio, Moy, Ocatavio y César Arenas.

ALICIA Y NANCY

A G R A D E C I M I E N T O S

A mis padres por su incondicional apoyo en mi formación profesional pero principalmente por darme la libertad necesaria para lograr mi autonomía y así ver realizadas cada una de mis metas.

A mis hermanos Erika y Javier que si bien he cometido errores siempre han estado conmigo.

A César que a pesar de mis imperfecciones me acompañaste en todo momento.

A Ti Alicia que ante todo me has brindado tu valiosa amistad y la oportunidad de compartir este gran reto siempre juntas.

Con todo mi cariño y todavía más

Nancy

(Tío Rene te sigo esperando)

AGRADECIMIENTOS

A mi madre y a mi padre, que a pesar de los momentos difíciles que les he hecho pasar siempre han estado a mi lado proporcionándome todo su apoyo y cariño para realizarme no sólo como profesional sino también como persona.

A mis hermanos Ernesto, Germán y Lucía con admiración y cariño.

A mi sobrino Oscar por su alegría e inocencia.

A Nancy mil gracias por haber realizado este gran sueño juntas y compartir otros tantos grandes momentos.

A la persona que me acompañó un larga y significativo tiempo: A. J. M., por tu amor, paciencia y apoyo.

ALICIA

ÍNDICE

Introducción	5
Planteamiento del problema	8
Objetivos	9
CAPÍTULO I	
Teorías implícitas	10
Teorías científicas Teorías cotidianas: diferencias y similitudes.....	13
Investigaciones sobre teorías implícitas	18
Aspectos generales de la adolescencia	21
Violencia en adolescentes.....	23
Aspectos generales de la violencia	27
Teorías de la agresividad.....	33
Violencia en la familia.....	38
Violencia en los centros escolares.....	41
Violencia en los medios de comunicación.....	45
Violencia y Educación	47

CAPÍTULO II

Metodología	53
--------------------------	----

CAPÍTULO III

Análisis de los resultados	56
Discusión de los resultados	79
Conclusiones	84
Referencias Bibliográficas	88
Anexos	

RESUMEN

Las teorías implícitas son construcciones cognitivas elaboradas a partir de experiencias sociales, de la información, de conocimientos y modelos de pensamiento adquiridos y transmitidos por medio de la tradición, la educación y la comunicación social. Por lo tanto, su origen es cultural. Dichas teorías tienen la finalidad de inferir sobre sucesos y planificar el comportamiento.

El objetivo de la presente investigación fue conocer las teorías implícitas acerca de la violencia en alumnos de secundaria, realizando para ello un estudio comparativo por contexto social y por sexo. Para su realización se empleó el programa de Redes Semánticas <<redessem>>, una narración realizada por los alumnos y un cuestionario. La obtención de los resultados se llevó a cabo mediante un análisis descriptivo e interpretativo.

En esta investigación no se constató la influencia del sexo, de la cultura y del grupo de referencia en la adquisición de las teorías implícitas. Por último podemos decir que aún faltan estudios que indaguen acerca de la adquisición y cambio de las teorías implícitas de los individuos en el campo de las humanidades.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación intenta profundizar en un tema que en la actualidad se ha acentuado debido a las situaciones sociales por las que atraviesa la humanidad y que ha estado presente a lo largo de la historia: la violencia.

Las amenazas, las agresiones y el amedrentamiento han despertado nuestra inquietud sobre el tema. Difícilmente puede vivirse dejando de lado la violencia que existe en la sociedad y que es manifestada en nuestras casas, en la escuela, en las calles y en los medios de comunicación, ya que finalmente todo esto forma parte de nuestra convivencia social y cotidiana.

Quizás sea importante detenerse en el significado que el ser humano le da a la violencia, debido a que es éste el que la enfrenta constantemente en distintos contextos y de diversas formas. Pensamos que uno de los medios a través del cual puede combatirse dicho fenómeno es la educación, ya que ésta es considerada como el instrumento utilizado para formar individuos que respondan a las necesidades de la sociedad, mediante el reforzamiento de valores y actitudes que permitan a los educandos aprender por sí mismos y enfrentar los fenómenos sociales existentes, en este caso el fenómeno de la violencia.

No obstante, coincidimos con Carrizosa (1997, p. 11) en que “Hablar sobre violencia y educación es aceptar, de entrada su complejidad”. Puesto que la violencia prevalecerá mientras no se conscientice a la sociedad, dándoles

sustitutos que la hagan prescindir de métodos violentos (en cualquiera de sus formas) para lograr una mejor convivencia humana y de esta manera la educación puede ser el medio a través del cual se pueda actuar. Centramos nuestra atención en la percepción y el significado que los adolescentes de secundaria tienen de la violencia. Consideramos importante trabajar con adolescentes ya que estos, además de enfrentarse a una serie de cambios físicos y emocionales que por naturaleza se presentan en esta etapa de desarrollo, se encuentran inmersos en una sociedad violenta y amenazante.

A pesar de que este tema es muy comentado por la opinión pública, hasta el momento no existen trabajos de investigación que indaguen respecto a las teorías implícitas que las personas tienen en relación con el. Por lo tanto se pretende investigar las teorías implícitas de los alumnos de 3er año de secundaria acerca de la violencia, de acuerdo al contexto en el que se desarrollan (alta y baja violencia) y al sexo.

El trabajo se divide en tres partes:

En primer lugar se hace un recorrido teórico acerca de: a) los aspectos básicos de las teorías implícitas y unas investigaciones al respecto, b) se abordan las generalidades de la etapa evolutiva de la adolescencia, así como también la manera en que estos la manifiestan, c) los aspectos generales de la violencia: las distintas conceptualizaciones, su clasificación, las diferentes teorías de la agresividad y cómo se presenta en diversos contextos como la familia, la escuela y los medios de comunicación, por último, d) un apartado titulado: violencia y educación como una manera de abordar la problemática en cuestión y conocer la influencia que la educación tiene en la misma.

En la segunda parte se encuentra la metodología en la que se especifica la población con la que se trabajó: 80 alumnos de tercer grado de dos secundarias técnicas del Distrito Federal, una ubicada en una zona que reporta altos índices de violencia (Delegación Iztapalapa) y otra en una zona que reporta un más bajo índice de violencia (Álvaro Obregón).

Se presentan también los instrumentos que se utilizaron: un programa computacional de redes semánticas ya validado y otro que consiste en una narración realizada por los alumnos y un cuestionario, mismos que fueron validados por cuatro jueces de la Licenciatura en Psicología Educativa. Se especifica además el procedimiento que se siguió en la aplicación de los instrumentos y cuyos protocolos se localizan en los anexos.

Finalmente se muestra el análisis de los resultados obtenidos en ambos instrumentos. En el análisis de las redes semánticas naturales se utilizó el programa computacional <<redessem>>, y para el análisis de los resultados recabados en la narración y en el cuestionario, se utilizaron las categorías obtenidas previamente en un piloteo.

Esperamos que este trabajo nos ayude a crear conciencia de la gran necesidad de promover un estado de vida más humano.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El ser humano por naturaleza se desenvuelve en diferentes contextos como la familia que le permite un desarrollo básicamente emocional y la escuela cuya función principal es instruirlos de conocimientos académicos. Ambos contextos son escenarios socioculturales que les permiten construir representaciones de la realidad en la que se encuentran inmersos, entenderla y actuar sobre ella. Estas representaciones se elaboran a partir de la experiencia y se organizan en teorías implícitas.

Diversos autores como Rodrigo y Merrero (1993), Pozo (1992), Reif y Merrero (1994) han denominado a estas representaciones: “Teorías implícitas” definidas como construcciones individuales elaboradas a partir de experiencias sociales, de la información, de conocimientos y modelos de pensamiento adquiridos y transmitidos por medio de la tradición, la educación y la comunicación social, es decir, su origen es cultural (Rodríguez y González, citados en Huerta, 1998).

Precisamente, el esfuerzo deliberado de poner en palabras la forma de ver el mundo, de explicitar esas teorías que influyen poderosamente en la manera de relacionarnos con los otros y de aprender en muy diversos dominios nos conduce a plantearnos la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las teorías implícitas de los alumnos de 3er grado de secundaria acerca de la violencia, de acuerdo al contexto social (alta y baja violencia) y al sexo?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- ψ Describir las teorías implícitas de alumnos de secundaria de acuerdo al contexto social con alto y bajo índice de violencia y al sexo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ψ Describir las teorías implícitas acerca de la violencia de dos grupos de alumnos de secundaria de acuerdo a dos contextos sociales distintos y al sexo.
- ψ Comparar las diferencias en las teorías implícitas acerca de la violencia en relación con el contexto social y al sexo.

TEORÍAS IMPLÍCITAS

La tarea fundamental de la Psicología Cognitiva es estudiar, analizar y comprender los procesos mentales del ser humano. Ésta tiene como principal objetivo entender la conducta humana, es decir, pretender conocer la manera en que las representaciones mentales de los sujetos influyen en su comportamiento.

Para los psicólogos cognitivos el estudio de la conducta no es suficiente sino que pretende analizar también la manera en que la mente procesa la información que se percibe, o sea, intenta comprender cómo el ser humano organiza, recuerda y utiliza dicha información.

El sistema cognitivo es definido como el conjunto de funciones psicológicas que permite adquirir información respecto a hechos externos, ya sea por medio de los órganos sensitivos o bien, a través de la elaboración de la información adquirida.

Lo anterior nos lleva a decir que las teorías implícitas son representaciones mentales del conocimiento social que cada individuo elabora y que forman parte de su sistema cognitivo.

Indudablemente el ser humano además de desarrollarse en un contexto social, posee capacidades biológicamente determinadas y recursos cognitivos que le permiten acceder al conocimiento y elaborar representaciones de la realidad. Dichos recursos activan dos procesos cognitivos importantes: el *análisis causal*, que hace alusión a los cuestionamientos que los individuos se hacen para explicarse la realidad, intentado conocer las razones y los motivos de la misma; *la*

categorización que es el proceso que determina la organización y sistematización de la información que los sujetos reciben. Ambos procesos cognitivos juegan un papel importante en la construcción del conocimiento tanto cotidiano como científico (Rodrigo, 1993).

A lo largo del tiempo diversas corrientes psicológicas han intentado explicar cómo el ser humano elabora su pensamiento. Para el estudio de las concepciones previas de los alumnos que se encuentran en el estadio de las operaciones formales, desde el punto de vista constructivista del conocimiento y de su adquisición, Piaget considera que el conocimiento es una interpretación de la realidad que cada persona realiza al establecer relaciones recíprocas con ésta y que los sujetos organizan su conocimiento a partir de estructuras generales, lo que les permite que sus conocimientos sean aplicados en diversos dominios y situaciones. Lo anterior permite que dichas estructuras posean un uso homogéneo y además hacen que los sujetos accedan a niveles más avanzados de pensamiento (Pozo, 1992).

Así mismo se halla otra línea de investigación en la que se estudia el modo de pensar del científico y del hombre de la calle. Por ejemplo, la propuesta de Kelly (citado en Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), intenta comprender las actividades por las que los individuos logran manejar con éxito el mundo en que viven, utilizando métodos funcionalmente similares a los que emplea el investigador científico. La técnica de los constructos personales de Kelly fue desarrollada en 1955, esta técnica pretende conocer el modo en que los sujetos perciben o ven de manera individual el mundo que les rodea. Por lo tanto, la teoría de Kelly “pretende establecer los criterios o las informaciones que emplean las

personas para seleccionar la causa efectiva entre las posibles”. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993. p. 75).

Definitivamente, debido a que el ser humano genera a partir de las teorías, interpretaciones de la realidad, su comportamiento se ve influenciado por dichas interpretaciones que le permiten sobrevivir y que pueden estar determinadas por el valor simbólico y los constructos sociales.

Quizás la mayoría de los aprendizajes que adquiere el ser humano son implícitos y se generan espontáneamente a partir de las diversas situaciones que vive cotidianamente y que al mismo tiempo le permiten entender y enfrentar la realidad que le rodea. Estos aprendizajes implícitos dan lugar a las teorías implícitas que difícilmente son verbalizadas y determinan su comportamiento frente a la vida (León, 1990).

Las teorías implícitas han sido llamadas de distintas maneras: teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías causales, teorías intuitivas (Rodríguez y González, 1995; Pozo, 1995). Las teorías implícitas son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones causales a problemas, interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

De acuerdo con Wegner y Vallacher (citados en León, 1990) las teorías implícitas estructuran su organización y funcionamiento a partir de tres modelos: uno dimensional, que evidencia la capacidad de orden del pensamiento, otro categorial, que representa la función de agrupamiento del intelecto y otro lógico que asume la capacidad colectiva del pensamiento humano.

Las teorías implícitas son definidas como una representación cognitiva organizada, cuyos contenidos son creencias y orientaciones, de marcada imbricación grupal, incorporadas y transformadas por los procesos cognitivos y las particularidades de personalidad individuales, lo que las hace resistentes al cambio. Su finalidad es adaptativa al facilitarle al sujeto la comprensión y el manejo del mundo social. Podrían entenderse también como procesos mediadores, que emergen o se basan en la cognición, pero al mismo tiempo asociados a la producción y normalización cultural de las formas de pensamiento. (León, 1990).

TEORÍAS CIENTÍFICAS Y TEORÍAS COTIDIANAS: DIFERENCIAS Y SIMILITUDES

Las teorías implícitas y su significado surgen como una extrapolación de la actividad realizada por un científico a la realizada por una persona de la calle (León, 1990). Sin embargo, ambas teorías poseen características similares así como divergentes.

En cuanto a sus semejanzas las dos se ven influenciadas por el ámbito social, adquiriendo y desarrollando conocimientos, habilidades y herramientas previamente establecidas. Así mismo las dos posturas se caracterizan por la necesidad de comprender, predecir y tener control de la realidad, se rigen por conceptos y relaciones que vinculan dichos conceptos con cierto grado de coherencia y consistencia. La diferencia se marca en el momento en que, cuando en las teorías implícitas existen incoherencias e inconsistencias, por el hecho de

ser implícitas tienden a persistir sin percatarse de ello; contrariamente a lo que sucede con las teorías científicas que por el hecho de ser explícitas permiten predecir y corregir incoherencias e inconsistencias (Rodrigo, 1993).

Otra característica que determinan las diferencias entre las teorías cotidianas y las teorías científicas es la exactitud que cada una ofrece, ya que el científico establece procesos rigurosos en un laboratorio, mientras que las personas de la calle a través de su contexto enfrenta la realidad.

Enmarcando de manera general la discrepancia existente entre dichas teorías se encuentra que el hombre de la calle aprende ocasionalmente en contextos espontáneos y cotidianos sin preverlo; el científico aprende intencionalmente, fragmentando y dosificando su conocimiento a través de la experimentación y contrastación.

El hombre cotidiano no requiere dar a conocer sus teorías al menos que se le sea solicitado, mientras el hombre científico requiere manifestar sus teorías a la comunidad científica.

El hombre de la calle obtiene beneficios a corto plazo debido a que soluciona sus dificultades de manera inmediata y no sigue procedimientos de indagación exhaustivos que le impliquen invertir más tiempo y esfuerzo; entretanto el científico intenta dar solución a los diversos problemas que el hombre enfrenta y al mismo tiempo dichas soluciones den respuesta a otras problemáticas (Rodrigo, 1993).

Reif y Larkin (1994) examinan y comparan los distintos objetivos principales tanto de la vida cotidiana como de la ciencia. El objetivo de la vida cotidiana es vivir una vida satisfactoria a través de la predicción y explicación de fenómenos

físicos y biológicos que observan comúnmente en su propio entorno, como esto se establece de manera espontánea se construye también su comprensión. El objetivo de los científicos es lograr predecir y explicar correctamente conocimientos teóricos especiales que les permitan realizar inferencias respecto a los diversos fenómenos a partir de un número mínimo de premisas, cabe señalar que en esto radica su comprensión.

Así mismo existe una gran diferencia en cuanto a los requisitos que ambos ámbitos (cotidiano y científico) necesitan para alcanzar los objetivos antes mencionados. Por una parte el ámbito cotidiano puede hacer uso de distintos tipos de conocimiento en diferentes contextos adecuadamente sin que exista una coherencia generalizada y rara vez son excesivamente precisos, por lo que comúnmente carecen de una gran cantidad de inferencias precisas; mientras que en el ámbito científico es necesario generalizar sus inferencias para aplicarlas a la predicción de diversos fenómenos evitando caer en contradicciones, por eso es necesario que todo conocimiento sea preciso y especificado.

Por otro lado la organización de estos dos ámbitos de conocimiento difieren en cuando a su organización; en el cotidiano puede tener una gran red de conceptos interrelacionados pero no integrados globalmente, lo que implica que solo se puedan hacer inferencias entre elementos de conocimiento estrechamente asociados, en el científico el conocimiento debe organizarse hasta alcanzar una coherencia para hacer inferencias de un gran número de elementos a partir de pocos y hacer que esos conocimientos sean explícitos.

Por lo tanto las teorías implícitas pueden considerarse como la activación del conocimiento previamente adquirido por los individuos para responder a las demandas de la realidad o como dice Pozo (citado en Rodrigo, 1994, p. 41) "ya no se trata de adquirir conocimientos o sustituirlos por otros más elaborados, sino sobre todo de aprender a activar esos conocimientos en los contextos adecuados".

Una de las técnicas empleadas para el análisis de las teorías implícitas es el de las *redes semánticas*. El antecedente más cercano a ésta técnica, proviene del Análisis Asociativo de Grupo (AAG) desarrollada Szalay (1978), la cual "reconstruye las imágenes subjetivas y significados de los temas escogidos en la forma en que son percibidos, con base en la distribución de las asociaciones libres, por un grupo social o cultural en particular" (Díaz y Szalay, 1993, p. 31).

El estudio de las redes semánticas se da al interior de la teoría cognitiva, como un intento de describir cómo es organizado el conocimiento en la memoria humana ¹. Desde esta perspectiva se recurre a la analogía entre la memoria humana y la computadora, donde se distingue entre memoria a largo plazo, que haría las veces del disco duro en una computadora, y memoria a corto plazo o de trabajo, que haría las veces de RAM (Random Access Memory) en una computadora.

¹ Para dicho efecto, se distinguen entre diversos tipos de conocimiento, siendo una de las clasificaciones más difundida entre los psicólogos educativos particularmente entre los más representativos de la reforma educativa española, aquella que distingue entre conocimiento declarativo, procedimental y estructural, por permitir ésta un acercamiento funcional y práctico a los contenidos escolares.

En la memoria a largo plazo se encuentra almacenado el conocimiento que el individuo adquiere a lo largo de su vida, pues gracias a la memoria semántica, que constituye un elemento importante en la memoria a largo plazo, es que existe la posibilidad de organizar y estructurar el conocimiento, siendo ésta la función de la memoria semántica y para la cual utiliza conceptos y significados. Estos últimos pueden clasificarse, de acuerdo con Giraud (citado en Espinoza, 1996), en de tipo lógico, los cuales hacen referencia a las relaciones de los signos con la realidad; los de tipo lingüístico, que atienden a la naturaleza y acción de un sistema de signos y de tipo psicológico, que refieren al proceso mental de la significación.

Quillian (citado en Espinoza, 1996) fue el pionero en el estudio de este campo del conocimiento, a finales de los sesenta. A él debemos la consideración de las redes semánticas como estructuras compuestas de nodos y de vínculos o relaciones ordenadas y tipificadas entre ellas. A los estudios desarrollados por Quillian siguieron diferentes propuestas de modelos de redes semánticas, que coincidan en aceptar como supuestos básicos los siguientes:

1. La información está ordenada en grupos de símbolos relacionados entre sí, de tal manera que un concepto puede definir a otro;
2. Los elementos del grupo están asociados por una estructura específica y
3. Dicha estructura tiene diferentes niveles de organización jerárquica.

Posteriores a estos estudios, se encuentran los de Figueroa y Carrasco (citados en Espinoza, 1996), que proponen el modelo de redes semánticas naturales, cuya finalidad consistía en analizar las redes semánticas que eran producidas por los propios sujetos, partiendo del supuesto de la existencia de una organización en la memoria semántica del sujeto, que le permite una recuperación de la información para la elaboración de una red.

Por lo tanto la técnica de las redes semánticas naturales consiste en la creación de una lista de palabras para definir algún concepto en específico. En el presente trabajo se recurrió dicha técnica con la implementación de una jerarquización de unos conceptos listados, de acuerdo con su cercanía o lejanía con respecto del concepto “violencia”, elegido para la realización de la presente investigación.

INVESTIGACIONES SOBRE TEORÍAS IMPLÍCITAS

A continuación se presentan algunas investigaciones en las que se estudian las teorías implícitas en diferentes dominios de la realidad, que dejan ver los distintos campos de investigación acerca de las teorías implícitas.

En un estudio titulado *“las teorías implícitas infantiles sobre los seres vivos”*, tenía como objetivo analizar las características de las creencias que tienen los niños de 6, 8 y 10 años frente a los de 13 y 14, para determinar el grado de consistencia con que cada grupo de edad configura síntesis de teorías implícitas partiendo de una serie de enunciados propuestos y comprobar si éstas poseen

carácter animista o de otro tipo. Se trabajó con dos poblaciones, una de ellas eran 144 niños y niñas de 6 a 10 años y la otra era de 200 sujetos de 13 y 14. Esta investigación concluyó que los niños y niñas de 6, 8 y 10 años sintetizan dos teorías como creencia, una nítidamente animista y otra de las ultracosas, relacionada directamente con fenómenos inaccesibles a su manipulación. Esta síntesis mantiene cualitativamente, la misma estructura de los de 13 y 14 años, aunque cuantitativamente cabe establecer diferencias, tanto en el número de las síntesis atribuidas. Lo que hace pensar que en las creencias de los dos grupos de edades vienen señaladas por una varianza estructural en ambos grupos, pero con un mayor nivel de articulación en los de más edad (Rodrigo, 1993).

Otra investigación titulada *“las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza”*, tenía como objetivo averiguar las relaciones entre las teorías implícitas de los profesores y sus concepciones sobre la planificación. Participaron 100 profesores y profesoras de la EGB. En esta investigación se concluyó que las teorías implícitas permiten a los profesores interpretar la realidad ya que son en buena medida los principales interpretes del currículo, de las innovaciones, de los intercambios académicos, sirven de base de conocimiento en el procesamiento de información y construyen un marco de valores de referencia y de programas de acción. Las teorías implícitas proporcionan fundamentos para tomar decisiones vinculadas a acciones (Rodrigo, 1993).

En otra investigación que indaga las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo, tenía como objetivos estudiar las creencias de una muestra de padres sobre la educación de los hijos así como también estudiar los

diversos indicadores sociodemográficos que influyen en sus creencias. En esta investigación se llegó a la conclusión que el conocimiento que poseen los padres tiene un origen cultural obtenido de sus experiencias ocasionales en interacción social. Asimismo se confirma la fuerte influencia de la cultura sobre la elaboración de su conocimiento (Rodrigo, 1993).

A continuación se presenta una investigación realizada en el campo de las Ciencias Naturales, cuyo objetivo consiste en estudiar las relaciones entre los conceptos de aire y calor y las teorías implícitas de los sujetos sobre la expansión del aire causado por un cambio de temperatura.

Se estudiaron cuatro grupos de edades entre 9 y 15 años sometidos individualmente a una tarea en dos ocasiones con un intervalo de dos años entre ambas. Esta investigación concluyó que el cambio teórico progresa con la edad y que este progreso se correlaciona positivamente con las mejoras de la cuantificación de relaciones y los enunciados correctos. Asimismo se prueba que con el paso del tiempo, al subir la edad, las teorías implícitas de los sujetos se homogenizan, presentando diferencias significativas únicamente la población de menor edad que al cabo de dos años mejoran sus teorías (Benllonch, 1997).

ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es una definición creada por la sociedad para darle nombre a la etapa de transición entre la infancia y la adultez, en la que no se es niño, pero tampoco adulto. Según Conger, (1980) algunas de las características que se consideran propias del adolescente son: búsqueda de la identidad y de las relaciones significativas con los demás, además de estar preparado para pensar en forma más lógica. La etapa de la adolescencia acompaña a la etapa de la pubertad, etapa en la que se manifiesta la maduración sexual, el incremento de peso y estatura en edades aproximadamente de los doce y medio años y alcanza su velocidad máxima a los catorce recobrando entonces su velocidad original.

Los cambios físicos presentados en los varones son: aumento del tamaño de testículos, escroto y pene, la voz se hace más grave a medida que la laringe crece, aparece vello púbico en las axilas y el labio superior, aumenta la producción de esperma y pueden presentarse emisiones nocturnas (eyacuación del semen durante el sueño) y aumenta el tamaño de la areola (área que rodea el pezón).

En el caso de las jóvenes es característico el crecimiento primario del busto, redondeamiento de caderas, aparición de vello púbico, aumento en el tamaño del útero y de la vagina, de los labios y el clítoris, vello axilar, mayor desarrollo de los senos, pigmentación de los pezones e inicio de la menstruación.

En términos generales se puede decir que adolescencia y pubertad no son sinónimos, debido a que la pubertad incluye a la adolescencia y no viceversa.

Ante la diversidad de cambios físicos que se viven en esta etapa, se vive también una serie de conflictos psicológicos manifestados por ansiedad, frustración, al igual que se da la alegría y el amor, que al mismo tiempo van acompañados de constantes cambios y toma de decisiones al experimentar el ingreso a una nueva escuela con características organizativas distintas a las que estaban acostumbrados (cambio de primaria a secundaria), adaptación a la adolescencia, aceptación de las personas que lo rodean, interés por el sexo opuesto en el establecimiento de una relación de noviazgo, dichas situaciones pueden dar origen a sufrir altibajos emocionales, que ocasionan conductas de ansiedad, arrebatos ocasionales de enojo o rebelión, tristeza, preocupaciones, etcétera.

Otra de las características de esta etapa es el desarrollo psicosexual que consiste en la disminución en el narcisismo, es decir, los adolescentes centran su atención en personas y objetos externos, así mismo llegan a amar a otros desinteresadamente y sin egoísmos. Se inicia también la atracción por personas del sexo contrario (McKinney, 1982).

De la misma manera, el desarrollo psicosocial de los adolescentes se caracteriza por la consolidación de sus relaciones amistosas. Los amigos tienen una fuerte influencia en la formación de la identidad de los adolescentes ya que “un amigo en este sentido es una persona con quien uno puede hablar abiertamente de sus temores sin el temor adicional de ser rechazado” (McKinney, 1982, p. 134). Comúnmente las amistades se eligen con ciertas características semejantes a ellos mismos como la edad, el sexo o vivir en la misma comunidad, encontrando en ellos el apoyo que no les es proporcionado en otros lugares y que

al mismo tiempo dichas situaciones son compartidas. Cabe señalar que en ocasiones estas amistades influyen desfavorablemente en la formación de la personalidad de los adolescentes, estos incluso pueden percatarse de ello y les sea difícil alejarse, debido a la necesidad de sentir apoyo (Delval, 2000).

Respecto al desarrollo intelectual de los adolescentes y de acuerdo a los estadios establecidos por Jean Piaget estos se ubican en la etapa de operaciones formales caracterizado por la presencia de habilidades mentales superiores, es decir, alcanzan razonamientos mucho más complejos de los que comúnmente realizaban. Además los conduce a lograr un nivel superior de comunicación y entendimiento social. Del mismo modo desarrolla su capacidad de pensar en varias dimensiones al mismo tiempo, puede entender el pensamiento científico y además comprende las diversas alternativas a elegir en la vida (Weiner, 1976). En esta etapa los adolescentes están preparados para pensar en forma más lógica, abstraer conceptos de la realidad y utilizarlos de forma imaginativa para resolver problemas reales y para prepararse a acontecimientos futuros.

VIOLENCIA EN ADOLESCENTES

Como se mencionó anteriormente a lo largo del periodo adolescente se presentan de manera normal una gran variedad de cambios físicos, psicológicos y sociales, que le permiten al adolescente, en el mejor de los casos, insertarse de manera positiva en la sociedad, sin embargo algunos de ellos adoptan conductas hostiles y violentas.

Algunas de las causas de estas conductas violentas son: la violencia del medio en el que se desarrollan (barrio, comunidad), la violencia familiar (psicológica, física, sexual o por negligencia) que sufren desde edades muy tempranas y la exposición a los medios de comunicación masiva.

Una de las conductas violentas presentada por algunos adolescentes es el *comportamiento bullying* mismo que es definido como un tipo de conducta agresiva dirigida a hacer daño y se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder. Se trata de agresiones injustificadas. Es un comportamiento prolongado de insultos (dirigir hacia otro expresiones que le causen daño o molestia), amenazas (anuncio que se hace a otra persona advirtiéndole que se la va a dañar o matar), e intimidaciones (deriva del verbo temer y es una acción destinada a acobardar a otro). Dichas actitudes tienen la finalidad de producir en el otro pasividad originándole temor y/o agresividad física como las peleas, agresión con algún objeto o simplemente un daño físico sin importancia aparente, de unos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros. El maltrato entre iguales tiene, además, otra acepción, que es la exclusión social, o sea, ignorar, no dejar participar, aprovecharse de quien esta en una situación de inferioridad (Trianes, 2000).

Los adolescentes se caracterizan por su tendencia a reunirse en grupos denominados bandas o pandillas que les permiten fortalecerse y desligarse de su familia. Según Blos citado en CONAPO (1982) en estos grupos, los adolescentes:

- Adquiere seguridad al pertenecer a un grupo de iguales.
- Logra un status bien definido que no encuentra en la sociedad.
- Comparte valores y normas grupales.

- Con el líder tiene una figura de identidad.
- Fortalece sus sentimientos de solidaridad y lealtad hacia el grupo.

Por lo tanto estos grupos surgen como un fenómeno cultural que constituyen para el adolescente el instrumento sustitutivo a través del cual pueden realizar lo que les ha sido negado y rechazar, al mismo tiempo, los valores que les han sido dados y a los que responsabilizan de su marginación.

El hecho de que los adolescentes se reúnan en grupos de iguales no quiere decir que necesariamente estos sean delincuentes. La delincuencia son actos que violan las normas sociales y los derechos de los otros. Los delincuentes agreden, realizan actos de vandalismo y vagancia (estropean los pupitres y las puertas con nombres, mensajes o dibujos y a los enseres de una persona específica), roban, mienten, se retiran de la escuela, escapan del hogar, atacan a personas o propiedades; desacatan las normas, no asisten a clase, pelean, son hiperactivos, impulsivos, poco amistosos, poco responsables, injustos, aislados, y se comportan de esta forma desde temprana edad. Todos estos actos determinan una “manera perversa de cuestionar la eficacia del control social” (Gerard, 1999, p. 38).

En un estudio realizado por Choquet et. al. (citado en Trianes, 2000) con adolescentes de entre trece y dieciséis años en Francia se encontró que los jóvenes que con mayor frecuencia fuman, consumen alcohol y algunas drogas

ilícitas cometen asaltos y robo con violencia. Por lo tanto, la violencia en jóvenes de secundaria puede estar relacionada con comportamientos antisociales como beber alcohol, robar en tiendas, pertenecer a pandillas de barrio y deficiente adaptación a las demandas del centro escolar. Tienen poder social más que físico pero lo utilizan de manera inadecuada por lo que su conducta es indeseable socialmente.

ASPECTOS GENERALES DE LA VIOLENCIA

El fenómeno de la violencia es un problema que debe ser entendido a partir del momento histórico en el que se vive, es decir, a partir de las condiciones económicas, políticas y sociales predominantes. Dicho problema se acrecentado con el paso del tiempo en la medida en que crece la civilización hasta llegar a ser en nuestros días un signo de lo excesivo.

Indudablemente este fenómeno ha estado presente a lo largo de la historia humana. La violencia social en la cultura griega se manifestaba a través de guerras, conflictos políticos y desastres naturales retomadas simbólicamente en su literatura.

La palabra “violencia” tiene su origen en Roma como una forma de imposición, sin ser considerada como algo negativo o censurable. Por lo tanto la cultura romana se caracterizó por mantener un orden social privilegiando a las clases dominantes mediante el cruel sometimiento que era causa de placer, propio de esta cultura.

Posteriormente la violencia es retomada por algunos filósofos como Hegel quien la percibe como un valor social y que tiempo después sirvió de base para otros autores como Engels y Marx quienes la percibían como una forma de violencia revolucionaria (Amara, 1976).

Etimológicamente, la palabra violencia proviene del vocablo latín violentia que remite al concepto de fuerza y que implica siempre una acción, por acto u

omisión, con o sin direccionalidad evidente (Fudín, 2000). Actualmente la violencia es un fenómeno visualizado desde distintas dimensiones:

En el ámbito de la salud se ha definido a la violencia no únicamente como agresiones físicamente observables sino también consideran como violencia a aquellas conductas tendientes a hacer daño no necesariamente físico (Híjar, et. al. 2000). Esta definición coincide con Planella (citado en Lleó, 2000) quien considera a la violencia como aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente. Para Izquierdo (1999), plantea que la violencia es el uso innecesario de la fuerza que tiene como finalidad despojar a otro de sus derechos u obligarlo a realizar algo en contra de su voluntad.

Para Rivarola (1993) a diferencia de los anteriores autores considera a la violencia como una manifestación de poder, que aunque es la más rudimentaria es también la más generalizada, aun cuando muchas veces esta acción pase por la desesperación y el miedo.

Desde otra perspectiva, Híjar (2000) retoma tres aspectos principales de la violencia: el *psicológico* como expresión de fuerza insensata y frecuentemente mortífera; el *moral* como la agresión en contra de los bienes y la libertad de otros; y el *político* que consiste en el uso de la fuerza con el fin de alcanzar el poder ilícitamente. Respecto a este último aspecto se puede especificar que la violencia es la intervención física de un individuo o grupo de individuos en contra de otro individuo o grupo (o contra sí mismo) con el objeto de destruir, dañar o coartar.

Generalmente existe violencia cuando se hiere, golpea o mata y a pesar de la resistencia inmoviliza o manipula el cuerpo de otro; lo que le impide materialmente a otro llevar a cabo cierta acción. (Bobbio, 1991).

Entre los factores psicológicos se consideran tres variables relacionadas con la violencia: a) la impulsividad definida como la falta de control del impulso que lleva a decir y hacer cosas sin pensar. Es un factor innato que dificulta el dominio sobre el propio control de la impulsividad en la interacción con otros; b) la empatía definida como la respuesta emocional que resulta del reconocimiento del estado emocional de otra persona y su condición, y consiste en sentir un estado emocional similar al percibido por otra persona; c) el locus de control es una atribución de causalidad. Supone un proceso por el que las personas establecemos una relación de causalidad en la conducta y sus consecuencias (Trianes, 2000).

Lolas (1991), conceptualiza la violencia como <<aquella manifestación, o ejercicio de la fuerza o poder extemporánea inapropiada. Es una cualidad de los comportamientos individuales y sociales>>. Este autor diferencia dos tipos de violencia: la voluntaria y la involuntaria, la primera se da cuando se persigue el fin de dañar, es decir, existe una agresión, y la segunda se da cuando se daña a otro sin que se tenga la finalidad de hacer daño.

La Asociación Pro Derechos Humanos (1985) clasifica a la violencia como activa y pasiva, la primera se refiere a los comportamientos y discursos que implican el uso de la fuerza física, sexual y/o psicológica, que por su intensidad y frecuencia provocan daños; a) *la violencia física*, definido como todo acto de agresión intencional en que se utiliza una parte de su cuerpo, algún objeto, arma o sustancia para sujetar, inmovilizar o causar daño a la integridad física del otro,

encaminada hacia su sometimiento y control; b) *la violencia psicológica* que consiste en actos u omisiones repetitivas cuyas formas de expresión pueden ser: prohibiciones, coacciones, condicionamientos, intimidaciones, amenazas, actitudes devaluatorias, de abandono, y que provocan en quien las reciben deterioro, disminución o afectación en su estructura de personalidad; y c) *la violencia sexual* que consiste en actos u omisiones reiteradas y cuyas formas de expresión pueden ser inducir a la realización de prácticas sexuales no deseadas o que generen dolor, practicar la celotopia para el control, manipulación o dominio de otra persona, así como los delitos contra la libertad y el normal desarrollo psicosexual.

La violencia pasiva se refiere a la omisión de intervenciones y/o de discursos necesarios para asegurar el bienestar de los menores y corresponde a las situaciones de negligencia o abandono.

Para Gerard (1992) existen dos tipos de violencia: *la violencia física* ejercida mediante la fuerza física sobre bienes y personas y *la violencia simbólica* que es la “capacidad para imponer significados como algo legítimo” (p. 24). Asimismo plantea que existen diferentes formas de violencia: violencia real, representada y formal.

La violencia real causada por situaciones políticas, económicas, sociales y ecológicas con niveles variables de gravedad. Se manifiesta de manera individual a través de la violencia corporal, la violencia sexual (violación física y moral), violencia mortal (homicidios y suicidios) y de manera colectiva mediante conflictos sociales, guerras, terrorismo, etcétera.

La violencia representada que se manifiesta en los medios de comunicación mediante programas informativos, películas de ficción, publicidad, etcétera, que influyen en el comportamiento social, e incluso incitan a la violencia.

Por último *la violencia formal* que consiste en representar la realidad seleccionando y organizando la información que será transmitida o impuesta en algunos casos con la finalidad de perpetuar las organizaciones sociales.

Existe otra clasificación propuesta por Jean Claude Chesnais (citado en Gerard. 1992) quien distingue dos tipos:

La violencia privada que engloba la violencia *criminal* y la *no criminal*, en la primera se encuentra a) la violencia mortal (crímenes, asesinatos, envenenamientos, parricidios e infanticidios), b) violencia corporal (golpes y heridas voluntarias) y c) sexual (violaciones). En la violencia no criminal aparece a) suicidios y b) accidental.

La violencia colectiva que engloba a la violencia de poder contra los ciudadanos: a) terrorismo de estado, b) violencia industrial y a la violencia paroxística (la guerra).

Desde el punto de vista sociológico es considerada como forma extrema de agresión material, realizada por un sujeto individual o colectivo. Consiste ya sea en un ataque físico, intencionalmente destructivo, contra personas o cosas que representan un valor para la víctima o para la sociedad en general; o bien en la imposición, mediante el empleo – o amenaza manifiesta de empleo – de la fuerza física o de las armas, a realizar actos gravemente contrarios a la propia voluntad. La violencia sobre las personas se concreta en grados de coerción física a hacer o

no hacer, o bien a ceder forzosamente cosas que se poseen, incluso informaciones o confesiones de cualquier tipo; en la privación de la libertad por periodos más o menos largos, o bien en el secuestro, en los golpes, en las heridas, en la mutilación y en la tortura, y por último en la muerte. La violencia sobre las cosas adopta la forma de daños más o menos graves, y de destrucción más o menos total o irreparable. (Gallino, 1978).

La violencia desde el punto de vista político es considerada como el medio a través del cual se ejercen formas de dominio que le permiten al Estado conservar un orden social y mantener su estructura política. Al respecto Weber (1974) define al Estado como el imperio del hombre sobre el hombre, basado en los medios de una violencia legítima o supuestamente legítima, es decir, la violencia que ejerce el Estado es una violencia institucionalizada y legítima y recurrirá a ella siempre que él y solo él lo considere conveniente (Pereyra, 1974).

En un mundo globalizado donde la distancia entre pobres y ricos cada vez es más grande, la violencia surge como un instrumento para remediar la ineficacia de leyes ya de por sí manipuladas, con argumentos en ocasiones válidos y en otras engañosos. Esta violencia recae en la mayoría de los casos sobre los sectores más desprotegidos (principalmente la población infantil y juvenil).

El problema radica en que las características de la estructura social actual carecen de una estructura sólida que cubra con las necesidades vitales del ser humano, lo cual se ve reflejado en el origen de la violencia, manifestada de distintas maneras, primero en las relaciones interpersonales, después en las relaciones de las personas con las instituciones y los grupos, y viceversa, y por último en las relaciones de pueblos y naciones entre sí (Yepes, 1996).

Resulta difícil hablar de violencia sin aludir a la agresividad puesto que ésta última, al manifestarse, se convierte en un hecho violento. Etimológicamente agredir deriva del latín <<*at gradr*>> que significa ir hacia, ir contra, emprender e interpelar. A lo largo del tiempo este término ha sido conceptualizado por distintos autores; Dollar y Miller (citado en Melero, 1996) entiende que la agresividad y la agresión están definidas en cuando a su fin de lesionar a otro. Van Rillaer (citado en Melero, 1996) la definen como la disposición dirigida a defenderse o afirmarse frente a alguien o algo, asimismo plantea cuatro criterios que deben considerarse al hablar de conductas agresivas: a) la intención que tiene el comportamiento, o sea, su fin; b) sus orígenes y antecedentes; c) su confirmación, es decir, su estructura y d) el contexto en el que se produce.

Es necesario atender a la diferencia que existe entre el término agresividad y agresión, ésta última definida como el acto en sí, un acto palpable y efectivo y la agresividad es el término que se utiliza para referirse a la tendencia o disposición inicial que dio origen a la posterior agresión, teniendo como finalidad lesionar a otro o a si mismo, de producir daño, destruir o humillar (Leo, 2000).

TEORÍAS DE LA AGRESIVIDAD

La agresión como algo innato

a) Teoría psicoanalítica de Freud

Freud concebía a la agresión como un componente innato de la conducta humana. Postulo dos instintos: el *eros*, o instinto de vida que promueve el

crecimiento y la sobrevivencia del individuo; y el *thánatos*, o instinto de muerte que genera energía de agresión o de autodestrucción.

Esta teoría concibe al hombre como dotado de una gran cantidad de energía orientada hacia la destructividad y que debe ser manifestada de cualquier manera, de no ser así se conduce a la destrucción del propio individuo. Una forma

de liberar dicha energía, es a través de la catarsis (palabra griega que significa purificación o limpieza) expresada con gritos, llantos, agresión u otros medios simbólicos.

El Psicoanálisis considera a la violencia como una fuerza vital manifiesta en el origen de la vida, es decir, que atañe a la lucha por sobrevivir (Ardouin, 2000) y a la agresividad como una pulsión vital que se interpreta de manera muy diversa: respuesta a la agresión, forma de producir placer, instinto primario, etcétera.

b) *Teorías del instinto o etológica*

Las teorías evolutivas de la agresividad humana consideran a ésta como cualquier conducta y que tiene sus bases en la filogenia (evolución de la especie).

De esta manera, las situaciones de agresión que se dan en los animales serían análogas a aquellas que se presentan en los seres humanos, siendo entonces la agresión un producto natural, una disposición innata y espontánea para pelear. Por lo tanto dentro de este enfoque, la agresión la constituye la lucha

intra o interespecífica, que es aquella que se da entre individuos de una misma especie.

La principal diferencia que se presenta entre el hombre y los animales es el nivel de destructividad en la agresión; los animales cuando luchan lo hacen por sobrevivencia o sexo, no como lo hacen los hombres cuya lucha está relacionada con el uso de herramientas, como las armas.

Los seres humanos, para esta teoría, han perdido en cierta forma el instinto inhibitor, pero han conservado el instinto de agresión, derivada de un sentimiento innato de *territorialidad*, definida como una pulsión innata para ganar o defender la propiedad. (Ardouin, 2000).

En este enfoque se considera al instinto como un impulso, motivo o energía desencadenante desde instintos. Se postulan fundamentalmente dos enfoques: a) los seres humanos tienen un instinto básico para agredir (Worchel, 1998); por consiguiente la agresividad sería algo propio de la especie humana y por lo tanto algo imposible de evitar (Melero, 1996); y b) a pesar de que los seres humanos poseen un instinto básico para agredir requieren de un estímulo externo que les permita manifestarlo.

c) *Teoría biológica, genética o de la herencia*

Plantea la posibilidad de que la agresión se deba a factores genéticos o a alteraciones en el sistema nervioso central. Por lo tanto esta teoría no intenta explicar los orígenes, funciones y objetos del comportamiento agresivo,

únicamente proporciona bases fisiológicas y anatómicas que sustentan la emisión de dicho comportamiento (Melero, 1996).

La agresión como impulso adquirido

Teoría de la frustración – agresión

Las conductas agresivas están determinadas por diversos factores. La frustración ocupa un lugar fundamental y se produce cuando las personas no pueden conseguir lo que quieren, cuando lo quieren. Dollard y sus colegas (citados en Worchel, 1998) afirman que la agresión es siempre una consecuencia de la frustración y ésta siempre lleva a alguna forma de agresión. La frustración involucra situaciones bloqueadoras, amenazantes y de privación, que surgen como respuesta tanto a estímulos internos como externos e implica la búsqueda de la satisfacción.

Las personas que han estado expuestas a situaciones negativas de hostilidad, resentimiento y de constante frustración, tienden a desarrollar conductas defensivas de agresión y no encuentra perspectivas de salida, por lo que difícilmente podrán frenar sus conductas agresivas (Ardouin, 2000).

Esta teoría plantea también la importancia tanto de factores internos como de los externos, es decir, una persona habitualmente agresiva tiene una fuerte disposición para agredir y solo necesita de una leve provocación externa para hacerlo. Sin embargo, incluso una persona tranquila puede volverse agresiva si constantemente se somete a frustraciones intensas y fuertes provocaciones.

La agresión como socialmente aprendida

Teoría del aprendizaje social

Para la teoría del *aprendizaje social*: la conducta agresiva puede adquirirse meramente por la *observación* y la *imitación* de la conducta de modelos agresivos y no requiere necesariamente la existencia de un estado de frustración previa. Según esta concepción de la agresión no existiría una pulsión agresiva de tipo innato ni tampoco existen estímulos específicos desencadenantes de la conducta agresiva, sino que sería el resultado de procesos de aprendizaje (Lara, 2001).

Por otra parte, enfatiza la importancia del aprendizaje social dado que destaca el rol de los procesos de autorregulación, es decir, la capacidad de las personas de discriminar, seleccionar, organizar y transformar los estímulos que los afecta, concibiendo al individuo como agente de su propio cambio.

Por lo tanto esta teoría explica a la conducta humana, como la interacción recíproca de tres elementos: cognitivos, comportamentales y ambientales; lo cual permite que los individuos puedan influir en su destino y en la autodirección de sus límites.

Esta teoría afirma que aprendemos cómo agredir, observando modelos de agresión. Bandura (citado en Cantero, 1997) sostiene que la agresión no es necesariamente una manifestación patológica emocional e impulsiva, sino una pauta de conducta aprendida por reforzamiento u observación de modelos.

Establece también tres posibles explicaciones de conducta agresiva: a) los estados emocionales pasajeros del espectador pueden hacer que éste se vuelva más o menos influenciado, b) ver violencia desinhibe la conducta agresiva del espectador y activa pensamientos relacionados con la violencia, y c) imitamos lo que vemos.

Lo planteado anteriormente nos permite ver que existen diversas explicaciones respecto a la etiología de la violencia, y por lo tanto no debe recurrirse a un único enfoque para explicarla, ya que en un acto violento pueden influir diversos factores que deben considerarse.

VIOLENCIA EN LA FAMILIA

La familia es uno de los escenarios educativos en el que en primera instancia se desarrollan los seres humanos. A lo largo del tiempo ha sido conceptualizada y analizada de distintas maneras de acuerdo a las necesidades que la sociedad demanda.

La primera conceptualización que se le dio al término familia equivalía a esclavo, es decir, propiedad en y sobre las personas; algunos la conceptualizan como la unidad social básica; otros como numerosos y pequeños grupos de seres humanos denominados grupos primarios. Burgess (citado en Beltrán, 1995, p. 603) plantea que “ la familia es la unidad de personalidades en interacción”.

Actualmente se sabe que la familia es un grupo de personas que tienen lazos de parentesco, costumbres y hábitos comunes. Cuando viven bajo un mismo techo comparten formas de entender el mundo, afectos, alegrías, tristezas, logros,

fracasos, preocupaciones y recursos económicos, a la vez que tareas y responsabilidades, tales como: a) dar alimento, vestido y cuidados a las personas, particularmente a los menores, a los adultos mayores y a los miembros de la familia con alguna discapacidad; b) educar a los hijos; c) ayudar a que sus integrantes sientan seguridad, confianza, tranquilidad y valor como seres humanos; d) enseñar conceptos y prácticas que los ayudarán a ser seres humanos que se relacionan respetuosamente con otras personas; y e) transformar o mantener las costumbres y los hábitos de la cultura y de la sociedad a la que pertenece. (SEP, 2000).

Cada familia establece formas de disciplina que deben obedecerse dentro de la misma. La disciplina es una práctica necesaria para alcanzar objetivos en la vida. Se caracteriza por definir metas, establecer y seguir reglas para vivir en orden, para garantizar el tiempo, para satisfacer las necesidades, ejercer derechos y divertirse. La disciplina es indispensable en la vida de la casa, la escuela, el trabajo y en la comunidad. La disciplina en la familia implica un compromiso de todos y cada uno de sus miembros de respetar las reglas y repartir las responsabilidades a fin de alcanzar la armonía y la fortaleza del núcleo familiar (SEP, 2000).

Por lo tanto, la familia es una colección de fuerzas, positivas y negativas que afectan el comportamiento que cada miembro de la familia tiene, producirá acercamiento o alejamiento, desarrollo o estancamiento y un clima de seguridad o ansiedad y depresión, lo que Jackson (1974) denomina dinámica familiar.

Cuando la dinámica familiar permite que sus miembros se desarrollen como entes individuales, apoyados mutuamente, con vínculos afectivos consolidados y

con la posibilidad de expresarse libre y abiertamente se establece, de acuerdo a Chagoya (1980), una ***dinámica familiar funcional***.

Si la dinámica en la familia se presenta de manera contraria, es decir, se aplican reglas excesivamente rígidas, autoritarias, de indiferencia, no permite la expresión de ideas y sentimiento entre sus miembros, carece de comunicación y no fomenta el desarrollo de seres individuales, se denomina ***dinámica familiar disfuncional***, que lejos de construir una disciplina flexible que pueda responder a las diferentes circunstancias, necesidades e intereses de la familia, dan origen a diversas situaciones negativas que impiden el desarrollo de una educación adecuada de los hijos, tales como: tensiones, carencias, distanciamiento emocional, indiferencia y abandono. Dichas situaciones de disfuncionalidad pueden conducir a las familias a situaciones extremas de violencia.

En nuestro país, la Ley de Asistencia y Prevención a la Violencia Familiar, aprobada en 1966 con reformas en 1998, define a la violencia familiar como “aquel acto de poder u omisión intencional, recurrente o cíclico dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier miembro de la familia dentro o fuera del domicilio familiar, que tenga parentesco o haya tenido por afinidad, civil, matrimonio, concubinato”. (Gobierno del Distrito Federal, 1998).

Según Corsi (1999) en el seno familiar la violencia puede manifestarse de diversas maneras:

- a) *Maltrato infantil* definido como cualquier acción u omisión, no accidental, que provoque daño físico o psicológico a un niño por parte de sus padres o cuidadores, comúnmente cualquier tipo de maltrato es visto como forma de disciplina, es decir, es utilizado para castigar y suprimir algunas conductas consideradas inapropiadas.

- b) *Violencia conyugal* que incluye situaciones de abuso físico, emocional y sexual en forma cíclica y con intensidad creciente, entre los miembros de la pareja conyugal.

LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES

La escuela es una organización humana grupal cuyos miembros comparten responsabilidades y compromisos para alcanzar objetivos específicos. Es considerada también como “la instancia creada por la sociedad donde los individuos desarrollan la actividad educativa formal, cada uno interviene con un referente social propio, con el que interactúa y en el que están presentes los valores, costumbres, tradiciones y conocimientos adquiridos durante su proceso de socialización. En la escuela el sujeto conoce, aprende y revalora principios, normas, valores, actitudes, costumbres e ideologías diversas que la institución fomenta y que el hombre hace propias”. (SEP, 1992, p. 26).

En el aula se desarrollan múltiples funciones que determinan el proceso de enseñanza – aprendizaje realizado por los profesores y alumnos cumpliendo con

funciones académicas y socializadoras. La primera básicamente orientada hacia el desarrollo del curriculum y la segunda gira en torno a la consideración de las personas como entes con características y circunstancias sociales, emocionales y personales diferentes entre sí, es decir, con vida propia, que desarrollan un proceso de interacción social.

Es preciso decir que la interacción social dentro del aula se desarrolla dentro de dos ejes fundamentales: profesores – alumnos y alumnos – alumnos. Dichas interacciones permiten que los actores del aula (alumno - profesor) vayan adquiriendo una experiencia que se va conformando con las diversas cosas que a diario vive: la convivencia con sus compañeros, el trabajo escolar (individual o en equipo), el trato directo con el maestro, etcétera.

A partir de la convivencia que se establece entre los escolares se crean y consolidan grupos de iguales caracterizados por actitudes o situaciones de compañerismo que determinan sus propios sistemas de normas necesarias para la socialización. Los iguales son sujetos heterogéneos en lo que se refiere a rendimiento, sexo y otros aspectos, poseen roles que aunque no tienen porque ser idénticos si son del mismo estatus y posición social dentro del grupo (Melero, 1995).

Por lo anterior puede observarse que las interacciones que se generan al interior del aula se establecen de manera grupal, es decir, los integrantes comparten un mismo ambiente que, en el mejor de los casos, forjan comportamientos y actitudes coherentes con los valores morales aceptados socialmente y que al mismo tiempo fortalece, estimula y activa sus potencialidades de tal manera que ésta dinámica sea el elemento eficaz para cambiar

cualitativamente al individuo (Andueza, 1983). De manera contraria cuando se rompe con las normas y esquemas establecidos, el proceso de socialización se ve afectado significativamente, convirtiéndose así en una situación peligrosa: esto es lo que ocurre con el aprendizaje de modelos excesivamente agresivos o francamente violentos.

Por lo tanto, la escuela es el lugar de los aprendizajes de la vida social en la que los alumnos interactúan con otros, estableciendo relaciones de amistad y compañerismo o de odio y violencia. El centro escolar es uno de los factores que puede favorecer la violencia escolar dependiendo de sus características físicas de organización, masificación, espacios de clase pequeños y sin atractivo, pocos lugares para recreo, ocio o formación de los alumnos, así como edificios viejos y descuidados, asimismo las características de organización, como las son reglas de funcionamiento, la orientación del centro (autoritaria o democrática), las relaciones docentes y la oportunidad de participación e implicación de los alumnos.

La violencia escolar es definida como agresiones de mayor o menor intensidad y gravedad que se dan en los contextos escolares, dirigida hacia personas, propiedades y otros. Es considerada como conductas agresivas dirigidas a hacer daño y se producen en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder o abuso de poder, así como los comportamientos prolongados de insultos, rechazo social e intimidación y/o agresividad física de unos alumnos contra otros que se convierten en víctimas de sus compañeros. (Trianes, 2000).

La violencia en los centros escolares es un tema poco abordado en nuestro país. Sin embargo en la actualidad los casos de violencia en las escuelas se han presentado con mayor frecuencia, manifestándose a través de agresiones físicas y verbales y en algunas ocasiones en el consumo de drogas, robo, asaltos y asesinatos.

La violencia en los centros escolares es un factor que impide el normal desarrollo de la enseñanza – aprendizaje y pervierte las relaciones interpersonales en la convivencia de profesores y alumnos y de éstos entre sí. Es un fenómeno multicausado que puede ser estudiado desde el punto de vista del modelo ecológico y contextual que pone las causas de éste fenómeno en la compleja interacción entre factores más próximos (como las características psicológicas de agresores o víctimas o sus familias) pasando por los amigos, los contextos educativos, el barrio, etcétera (Bronfenbrenner, citado en Trianes, 2000).

El fenómeno de la violencia va más allá de lo individual convirtiéndose en un proceso interpersonal entre iguales dado que afecta a quien la ejerce y a quien la padece y a una tercera persona, que también es afectada y es quien contempla sin poder o querer evitarla. La violencia es manifestada con burlas o insultos e, incluso, exclusión social, que supone indiferencia; ésta se muestra en episodios en los que, de manera organizada o espontánea, alumnos individuales o en grupos buscan hacerse daño mutuamente con violencia física o verbal en contra de las normas existentes en el centro. Estas actuaciones se producen en el recreo, en las aulas o al salir del colegio y conllevan, a veces, a destrozos y vandalismo.

En ocasiones a los profesores les es difícil identificar episodios de maltrato emocional o exclusión social como las formas físicas de maltrato que son más

públicas y evidentes, aunque menos frecuentes. Les es más fácil detectar problemas relacionados con su función docente como problemas de aprendizaje, falta de participación de las familias o falta de recursos humanos que los problemas entre compañeros, incluso el maltrato entre iguales, que no les parecen excesivamente preocupantes. Las actitudes de agresión que los profesores pueden presentar son, en orden de frecuencia, ridiculizar al alumno, insultar, tener manía y destrozar enseres de los alumnos, entre otros.

VIOLENCIA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los medios de comunicación son igualmente un factor que influye en la generación de violencia. En una sociedad donde los medios de comunicación tienen un papel primordial, y en países subdesarrollados donde juegan el papel de normadores del criterio, la violencia forma parte de todo contexto, debido a que gran parte de la información que se nos transmite es violenta.

Goldstein (citado en Trianes, 2000) señala tres grandes efectos negativos de influencia: a) efectos sobre la agresión (incremento en la imitación de conductas violentas y de violencia autodirigida); b) temor a ser víctimas de agresiones (incremento de temor, desconfianza y de búsqueda de autoprotección) y; c) efecto espectador (incremento de preocupación por hechos de violencia que contemplamos o conocemos y de indiferencia ante estos hechos).

En estudios realizados por Pearl y Eron (citados en Fernández, 1998) sobre la violencia tanto en imágenes de la televisión con escenas ficticias de alta violencia física y situaciones de dolor real como guerras, asesinatos en vivo,

accidentes, etcétera, se encontró que niños y adolescentes se hacen insensibles al estado personal del otro, del que sufre la agresión.

Los programas violentos transmitidos televisivamente influyen sobre las personas que los observan ya que éste es el primer proveedor de información y transmisor de valores; promueve inmediatez y cercanía de los hechos violentos, hasta convertirlos en cotidianos y mantiene un modelo pasivo de la violencia como medio de resolver conflictos y adquirir el poder (Fernández, 1998).

Autores como Liebert, Clemente Borrego (citados en Cantero, 1997) consideran que si los niños y adolescentes pasan gran cantidad de tiempo observando la televisión y ésta ofrece un contenido saturado de violencia, es posible que los niños reproduzcan conductas agresivas.

Con lo anterior, puede concluirse que el único problema en los medios de comunicación, no es la transmisión de imágenes y mensajes violentos, sino la forma en que estos son interpretados. Por ello es importante que la escuela, como institución educativa, sea un medio a través del cual se dote a los alumnos y padres de familia, de pautas de interpretación y análisis crítico de los símbolos que se les presentan.

7. VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

Sin duda en la actualidad la humanidad enfrenta diversos problemas sociales como las guerra, el terrorismo, la delincuencia, la drogadicción, la marginación, la corrupción y la injusticia entre otros, mismos que son consecuencia de las condiciones política, económicas y sociales. Ante esta situación los jóvenes tienden a adoptar actitudes negativas que entorpecen las relaciones sociales entre ellos y las personas que los rodean, lo que se ve reflejado en una gran crisis de valores. Ante esta crisis se plantea una reflexión acerca del papel de la escuela en el fomento de valores que contrarresten la deshumanización y así crear una mejor convivencia social. Para ello es necesario fomentar en los sujetos actitudes críticas, responsables y transformadoras que complemente o modifiquen las actitudes que ya poseían y que adquirieron en su medio social.

El concepto 'educación' denota los métodos por los que una sociedad mantiene sus conocimientos, cultura y valores que afectan los aspectos físicos, mentales, emocionales, morales y sociales de las personas. El trabajo educativo se desarrolla por un profesor individual, la familia, la Iglesia o cualquier otro grupo social. La educación formal es la que se imparte por lo general en una escuela o institución que utiliza hombres y mujeres que están profesionalmente preparados para esta tarea.

Kant (citado en Delval, 1999) pensaba que la educación debe << desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino>> (p. 2). Durheim (citado en Delval, 1999) sostiene que la educación es la << acción ejercida por las

generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social... consiste en una socialización metódica de la generación joven>>.

Jonathan Swift plantea que el hombre no es un ser racional sino capaz de razonar. Muchas acciones del hombre a través de la historia ha demostrado una aparente superioridad racional a los animales, esto se debe a que según Delval, (1999) el animal al nacer, llega a la existencia en forma completa, a diferencia del ser humano que nace con sólo la mitad de su personalidad, la otra mitad le corresponde a él construirla a lo largo de su vida en interacción con los otros, lo que lo convierte en un ser social. Al ser necesario para el hombre adquirir conocimiento que no le son innatos se ve en la necesidad de aprender de la experiencia de otros a través de la educación, que se fue sofisticando de acuerdo a las necesidades sociales y particulares de cada grupo social.

La educación a través de todas las culturas y en todas las épocas ha sido siempre algo complejo en sus formas más diversas hasta desenvocar en las múltiples teorías más vanguardistas. Cada nación y cada grupo social desarrollan un sistema educativo de acuerdo a sus necesidades.

En México la educación es concebida como factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos y en los estándares de bienestar material de las naciones; influye en el desarrollo afectivo, cívico y social y en la capacidad y creatividad de las personas y de las comunidades. La educación, en suma, afecta a la capacidad y la potencialidad de las personas y las sociedades, determina su preparación y es el fundamento de su confianza para enfrentar el

futuro. Hoy se reconoce el papel crucial del conocimiento en el progreso social, cultural y material de las naciones. Se reconoce asimismo, que la generación, aplicación y transmisión del conocimiento son tareas que dependen de las interacciones de los grupos sociales y, en consecuencia, condicionan la equidad social. (Plan Nacional de Desarrollo 2001 - 2006).

La enseñanza secundaria es el programa de educación pública inmediatamente posterior a la enseñanza primaria. La educación secundaria es obligatoria. Generalmente comienza entre los 11 y los 14 años, y continúa durante un mínimo de tres y un máximo de siete años.

El Plan Nacional de Desarrollo 1995 –2000 señala que el fundamento de una educación de calidad reside en la sólida formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas desde la primera infancia, a través de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Actualmente, el Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006 señala que una educación de calidad significa atender el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales (en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo) y al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida, se forma a los individuos para la ciudadanía y se les capacita para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo

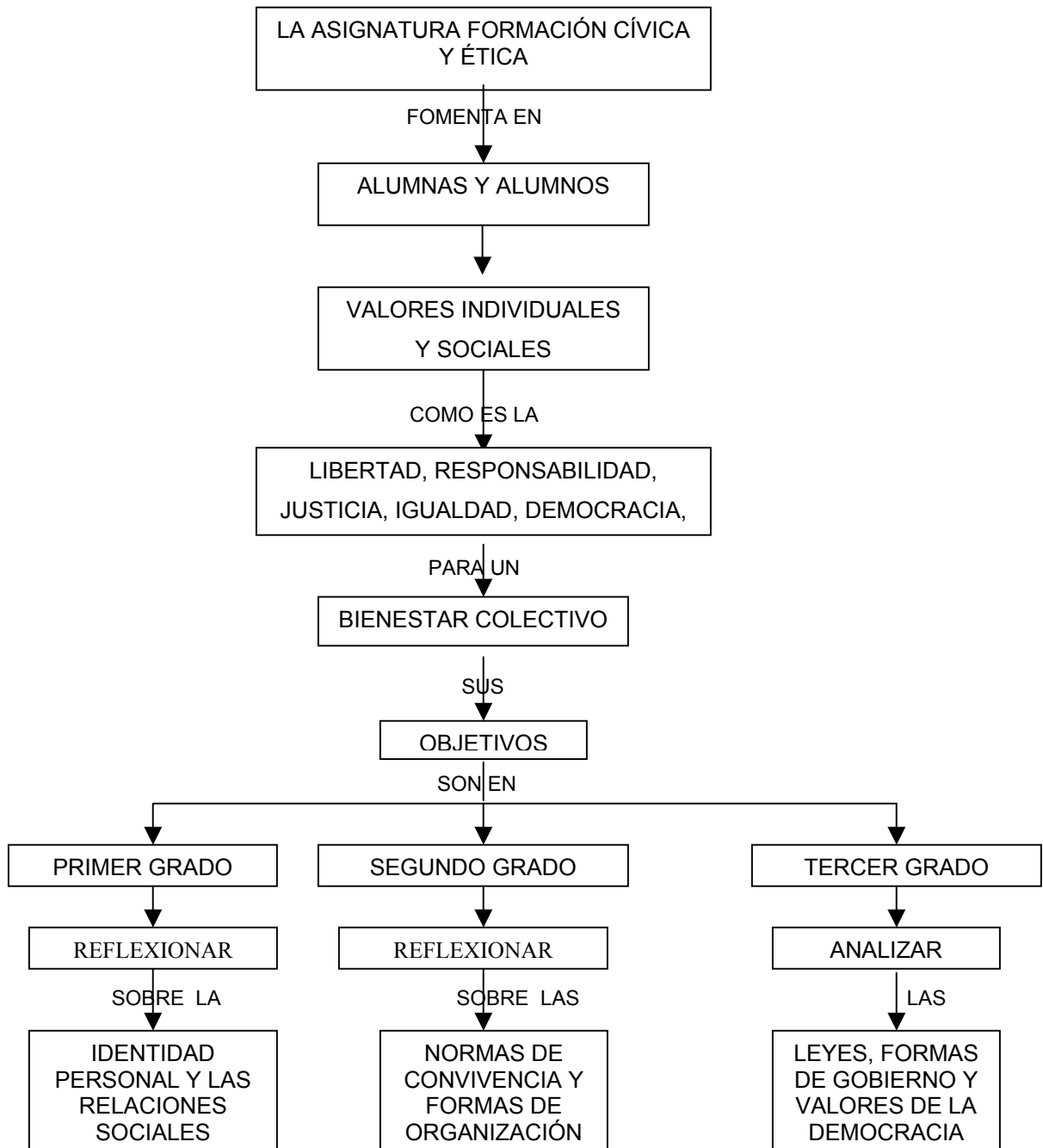
La Ley General de Educación establecida en 1993 formula la necesidad de actualizar los planes y programas de estudios en la educación secundaria, pretendiendo fomentar en los estudiantes los valores individuales y sociales que

consagra nuestra constitución a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Esta tiene como objetivo general el proporcionar elementos conceptuales y de juicio, como la libertad, la responsabilidad, la justicia y la igualdad, para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria, tomen decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad para un bienestar común (ver esquema 1).

Dicha asignatura es abordada en los tres grados de educación secundaria. En el primer grado se pretende que los alumnos reflexionen acerca de su identidad personal y de las relaciones sociales, brindándoles los elementos necesarios para que se inicien en el conocimiento de sí mismos; en el segundo grado se intenta que los alumnos reflexionen sobre las normas de convivencia y formas de organización en distintos grupos sociales analizando su participación en estos y finalmente el objetivo que se pretende alcanzar en el tercer grado es que los alumnos analicen las leyes, las formas de gobierno y los valores de la democracia y a partir de ello desarrollen su capacidad de analizar valores, elegir entre distintas alternativas para un mejoramiento de su vida y del entorno social (SEP, 1999).

Indudablemente la educación en México tiene siempre un carácter normativo con un sentido de moralidad que ha determinado el discurso institucional, dejando de lado el verdadero sentido de la educación por la educación y normándola de acuerdo a intereses políticos y económicos, lo cual ha conducido a la formación de individuos sumisos y pasivos, que incluso han aprendido a asociar la educación al trabajo, en el sentido de concebirlo como algo forzado y poco agradable.

Esquema 1.- Mapa conceptual de la asignatura de Formación Cívica y Ética, en la educación media básica.



Por lo tanto es necesario que el sistema educativo brinde a los alumnos la posibilidad de desarrollar un sentido de análisis y asumir un criterio propio, esto a través de la inclusión de las humanidades.

9. METODOLOGÍA

POBLACIÓN

Mediante un muestreo aleatorio se trabajó con 80 alumnos de tercer grado de dos secundarias técnicas del Distrito Federal, de los cuales 40 (20 hombres y 20 mujeres) asisten a una escuela secundaria ubicada en una zona que reporta altos índices de violencia (Delegación Iztapalapa). Los otros 40 (20 hombres y 20 mujeres) que asisten a una escuela secundaria ubicada en una zona que reporta un más bajo índice de violencia (Delegación Álvaro Obregón).

INSTRUMENTOS

Se utilizaron dos instrumentos:

- a) Un programa computacional de redes semánticas ya validado, considerado como idóneo para acceder a la representación psicológica de la información en la memoria, y a la representación social de los conceptos. Consiste en la creación de una lista de palabras para definir algún concepto en específico. En éste trabajo se recurrió a dicha técnica con la implementación de una jerarquización de unos conceptos listados, de acuerdo con su cercanía o lejanía con respecto del concepto “violencia”, elegido para la realización de la presente investigación. Para ello se les presentó un formato con una palabra estímulo de la que generaron un listado de palabras (Anexo 2).

- b) El segundo instrumento consistió en una narración realizada por los alumnos y un cuestionario, mismo que fue validado por cuatro jueces de la licenciatura en Psicología Educativa (Anexo 3).

ESCENARIOS

La aplicación de los instrumentos se realizó con autorización previa en las instituciones escolares: Escuela Secundaria Técnica No. 70 Esteban Baca Calderón, ubicada en la Colonia El Salado de la Delegación Iztapalapa y en la escuela Secundaria Técnica No. 11 ubicada en la Colonia Tizapán, Delegación Álvaro Obregón.

PROCEDIMIENTO

Se realizó un piloteo con 40 alumnos de tercer grado de secundaria (20 mujeres y 20 hombres) elegidos aleatoriamente, lo que nos llevó a generar las categorías de análisis. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en un tiempo aproximado de 30 minutos.

A partir de esto se solicitó autorización a las instituciones en las que se trabajó: Escuela Secundaria Técnica No. 70 Esteban Baca Calderón, ubicada en la Colonia El Salado de la Delegación Iztapalapa y en la escuela Secundaria Técnica No.11 ubicada en la Colonia Tizapán, Delegación Álvaro Obregón. La solicitud se hizo mediante un oficio otorgado por la Universidad Pedagógica Nacional en el que se establecía la información necesaria para dicho acceso.

La aplicación de los instrumentos fue grupal y sin límite de tiempo. Se utilizó un cuadernillo que contiene en primer lugar, una página para datos generales (Anexo

1), a continuación se les presentó una palabra estímulo (amistad) que sirvió para explicar como resolver el concepto a estudiar “violencia”. (Anexo 2).

Se pidió a las poblaciones que generaran una lista de palabras definitorias del concepto de “violencia” y que posteriormente las jerarquizarán de acuerdo con su cercanía al concepto que está siendo definido.

Posteriormente, se les pidió realizar una narración donde expresen un suceso violento en el que hayan estado implicados y, al termino de dicha narración, responder una serie de preguntas que nos permitieron detectar el tipo de violencia con la que se identifican en dicha narración.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El ser humano a partir de sus experiencias y relaciones interpersonales, construye su propio conocimiento y elabora representaciones mentales de la realidad, dichas representaciones han sido llamadas por Rodrigo (1993) “teorías implícitas”.

Con base en los resultados obtenidos en esta investigación y para acceder a las teorías implícitas a través de redes semánticas, se muestra que las redes generadas por contexto social y por sexo son muy similares ya que únicamente varía la posición de las definidoras de una red a otra.

Tanto en la red de la Secundaria 70 y de la Secundaria 11 (contexto social) como la red de mujeres y hombres (sexo) la “violencia” está orientada principalmente a “golpes” observándose resultados muy similares, es decir, las redes no varían en cuanto a la representación del concepto, sin embargo ambas poblaciones presentan definidoras exclusivas. En el caso de la Secundaria No. 70 las definidoras exclusivas que presentan son: insultar, abuso, asalto y odio y en la Secundaria No. 11 son: peleas, torturas, maldad y secuestro.

En el caso de las mujeres: abuso, odio, intolerancia, gritar, insultar y faltar al respeto y en los hombres: asesinar, peleas, secuestro, delincuencia y torturas.

Debido a que los datos que arroja el instrumento de redes semánticas <<redessem>> son muy generales, en esta investigación, con el objetivo de tener datos más precisos, se aplicó un instrumento que consistió en una narración y un cuestionario, dicho instrumento corroboró la información obtenida de <<redessem>>.

A continuación se presentan con más detalle los resultados obtenidos en la investigación.

ANÁLISIS DE REDES SEMÁNTICAS

Para el análisis de los datos recabados en las redes semánticas naturales, elaboradas por los alumnos que participaron en la presente investigación, se empleó el programa computacional <<redessem>>, del cual se obtuvieron los siguientes valores:

Valor J

El valor J determinado por la riqueza de la red, es decir, es la cantidad total de conceptos tanto vertidos como relacionados, en menor o mayor grado, con el concepto a investigar, en este caso, “violencia”.

A continuación se presenta un cuadro que muestra el total de palabras por sexo y contexto social.

POR SEXO		POR CONTEXTO SOCIAL	
MUJERES	HOMBRES	SEC. 70	SEC. 11
123	119	119	111

De acuerdo con el contexto social tampoco existen grandes diferencias debido a que el valor J de los alumnos de la Secundaria 70 es de 119 y la Secundaria 11 es de 111, con una diferencia de ocho definidoras.

En cuanto al sexo las mujeres presentan un valor J de 123 y los hombres de 119, a pesar de ello no existen grandes diferencias, ya que las mujeres tienen mayor riqueza semántica únicamente por cuatro definidoras.

ANÁLISIS DE REDES POR SEXO

Valor M y FMG

El valor M determinado tanto por la frecuencia con que se presenta un concepto y por la suma de los valores jerárquicos que recibió con respecto con su cercanía al concepto central elegido; de tal modo, que el concepto con un más alto valor M será aquel cuya frecuencia y valores asignados sea mayor al de los demás conceptos vertidos y sus respectivas frecuencias y valores asignados; el valor FMG representa la densidad de la red, es decir, el porcentaje con respecto al valor M más alto; donde el valor M más alto representa el 100% y los que siguen a éste, porcentajes menores, de acuerdo al valor M que poseen. ²

² Para obtener el valor FMG de los conceptos con valor M más alto, es necesario realizar operaciones de regla de tres, que utilicen como elementos el valor M más alto, la equivalencia de éste con el 100% y cada uno de los diferentes valores M de los demás conceptos más sobresalientes de la red.

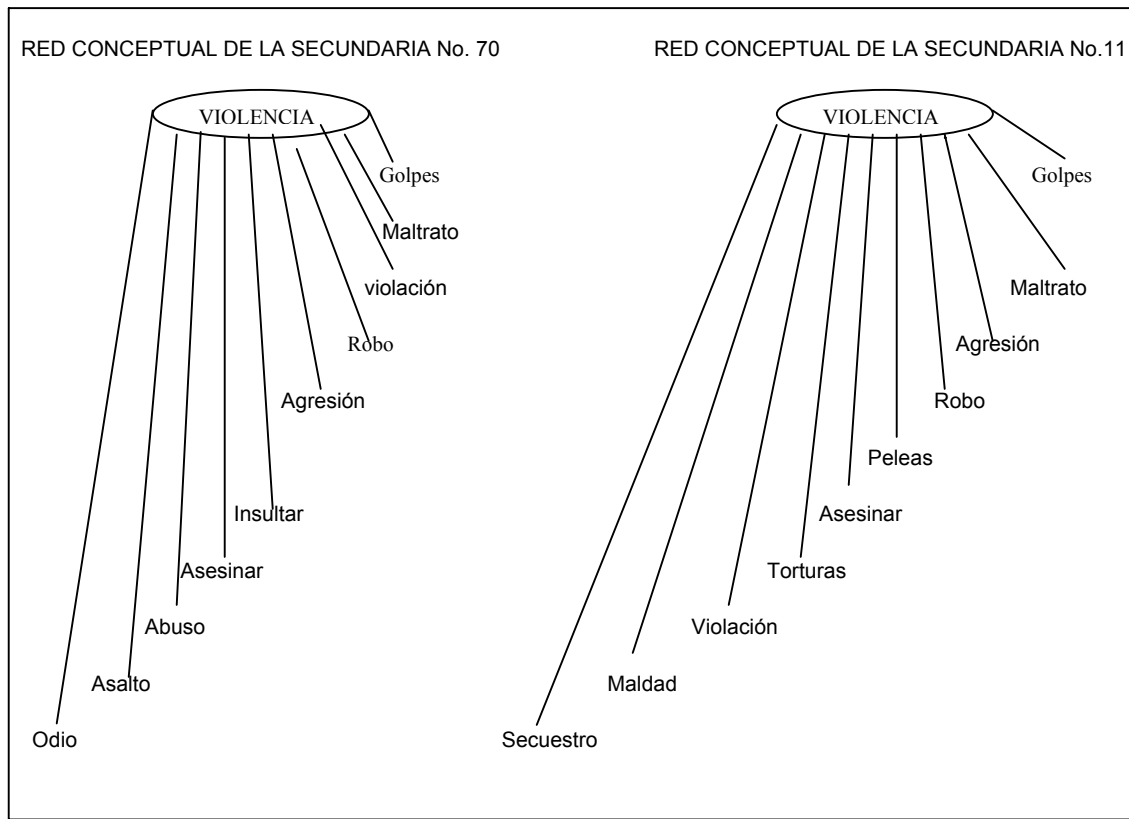
SECUNDARIA No. 70				SECUNDARIA No. 11			
DEFINIDORA	M	FMG(%)	G	DEFINIDORA	M	FMG(%)	G
Golpes	182	100	0	Golpes	219	100	0
Maltrato	120	65.93	62	Maltrato	139	63.47	80
Violación	101	55.49	19	Agresión	116	52.97	23
Robo	95	52.20	6	Robo	106	48.40	10
Agresión	92	50.55	3	Peleas	94	42.92	12
Insultar	78	42.86	14	asesinar	92	42.01	2
Asesinar	75	41.21	3	torturas	85	38.81	7
Abuso	67	36.81	8	Violación	74	33.79	11
Asalto	56	30.77	11	Maldad	62	28.31	12
Odio	44	24.18	12	Secuestro	54	24.66	8
Valor G: 15.33				Valor G: 18.33			

Los resultados que se muestran en la tabla anterior indican que el peso semántico para la Secundaria No. 70 y Secundaria No. 11 al referirse a la violencia es “golpes” con valor M de 182 y 219 respectivamente y ambos con valor FMG de 100%.

La segunda definidora para ambas escuelas es “maltrato” en la Secundaria No. 70 con valor M de 120 (65.93%) y en la Secundaria No. 11 con valor M de 139 (63.47%). La definidora “violación” en la secundaria No. 70 ocupa el tercer lugar con valor M de 101 (55.49%), mientras que en la secundaria ocupa el octavo lugar con valor M de 74 (33.79%).

La definidora “agresión” ocupa el tercer lugar en la Secundaria No. 11 con valor M de 116 (52.97%) y en la Secundaria No. 70 el quinto lugar con valor M de 92 (50.55%). En cuarto lugar en ambas escuelas se encuentra la definidora “robo” con valor M en la Secundaria No. 70 de 95 (52.20%) y en la Secundaria No. 11 de 106 (48.40%). “Asesinar” es la definidora que ocupa el séptimo lugar en la Secundaria No. 70 y el sexto en la Secundaria No. 11 con valor M de 75 (41.21%) y 92 (42.01%) respectivamente.

En la red de la Secundaria No. 70 destacan cuatro definidoras que no están incluidas en la de la Secundaria No. 11 que son insultar con valor M de 78, abuso 67, asaltos 56 y odio 44, mientras que para la Secundaria No. 11 están peleas 94, torturas 85, maldad 62 y secuestros 54.



Valor G

El valor G representa la dispersión de la red, es decir, la distancia semántica que existe entre un concepto y el siguiente, la cual se obtiene de la diferencia entre sus valores M. En la Secundaria No. 70 es de 15.33 y en la Secundaria No. 11 su valor es de 18.33, lo cual indica que la dispersión de la red en la Secundaria No. 70 es menor que la que se observa en la Secundaria No. 11 lo que significa que ésta última presenta nodos más alejados de una definidora a otra, es decir, que existe una mayor dispersión conceptual.

ANÁLISIS DE LAS REDES POR SEXO

El valor M o peso semántico observado en el siguiente cuadro indican que tanto mujeres como hombres definen a la violencia como “golpes” con un peso semántico de 234 y 180 respectivamente y ambos con valor FMG de 100%.

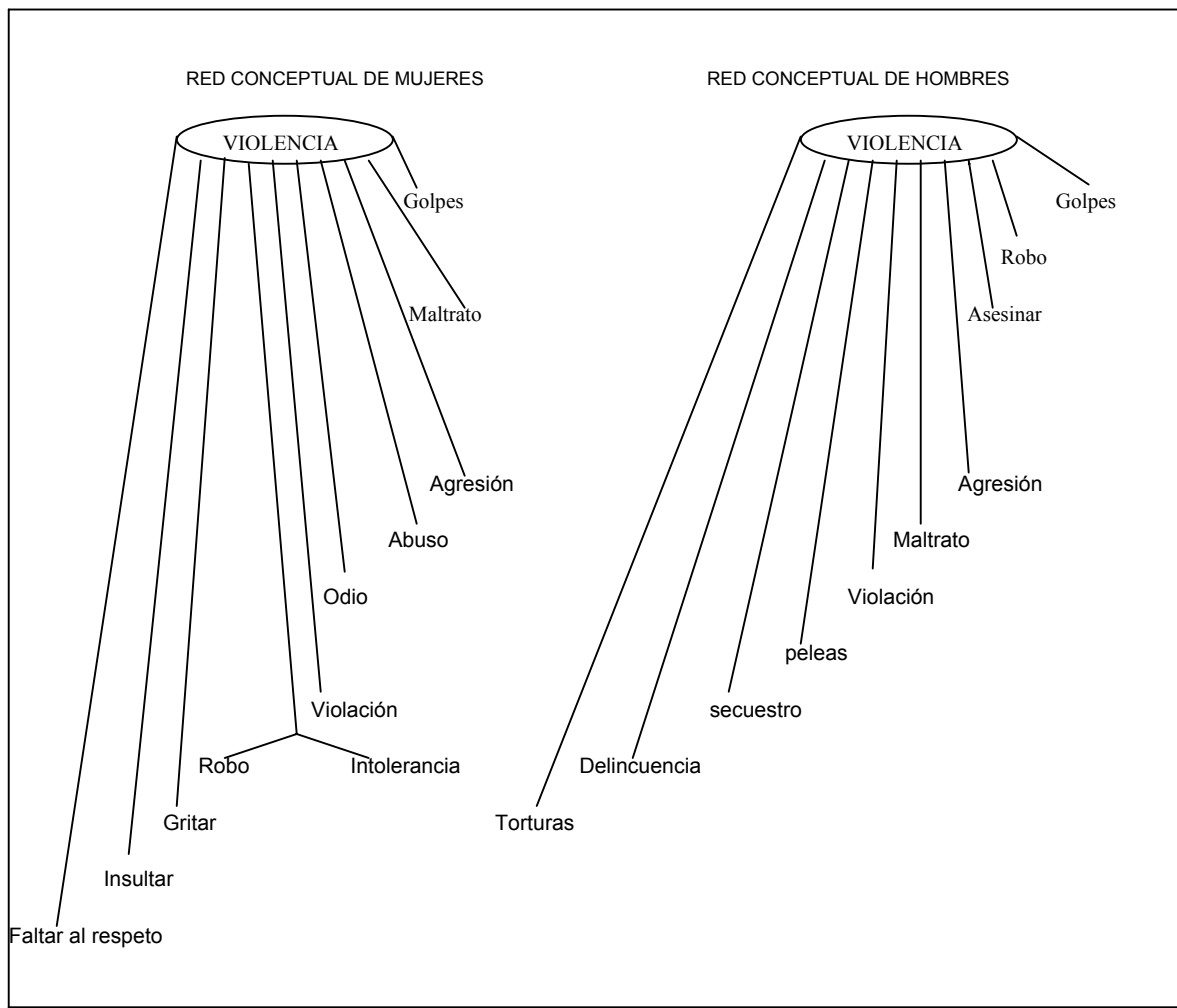
MUJERES				HOMBRES			
DEFINIDORA	M	FMG(%)	G	DEFINIDORA	M	FMG(%)	G
Golpes	234	100	0	Golpes	180	100	0
Maltrato	160	68.38	74	Robo	154	85.56	26
Agresión	76	32.48	84	Asesinar	153	85	1
Abuso	73	31.20	3	Agresión	93	51.67	60
Odio	68	29.06	5	Maltrato	90	50	3
Violación	66	28.21	2	Violación	84	46.67	6
Robo	51	21.79	15	Peleas	77	42.78	7
Intolerancia	51	21.79	0	Secuestro	74	41.11	3
Gritar	49	20.94	2	Delincuencia	47	26.11	27
Insultar	45	19.23	4	Torturas	46	25.56	1
Faltar al respeto	44	18.80	1				
Valor G: 21.11				Valor G: 14.89			

La segunda definidora en mujeres es “maltrato” con valor M de 160 (68.38%), esta misma definidora ocupa el quinto lugar en hombres con valor M de 90 (50%). La segunda definidora en hombres es “robo” con valor M de 154 (85.56%), esta misma definidora ocupa el séptimo lugar en mujeres con valor M de 51 (21.79%).

La definidora “agresión” en mujeres tiene un valor M de 76 (32.48%) ocupando la tercer posición y en hombres el cuarto lugar con valor M de 93 (51.67%).

La definidora “violación” ocupa, tanto en mujeres como en hombres, el sexto lugar con un valor M de 66 (28.21%) y 84 (46.67%) respectivamente.

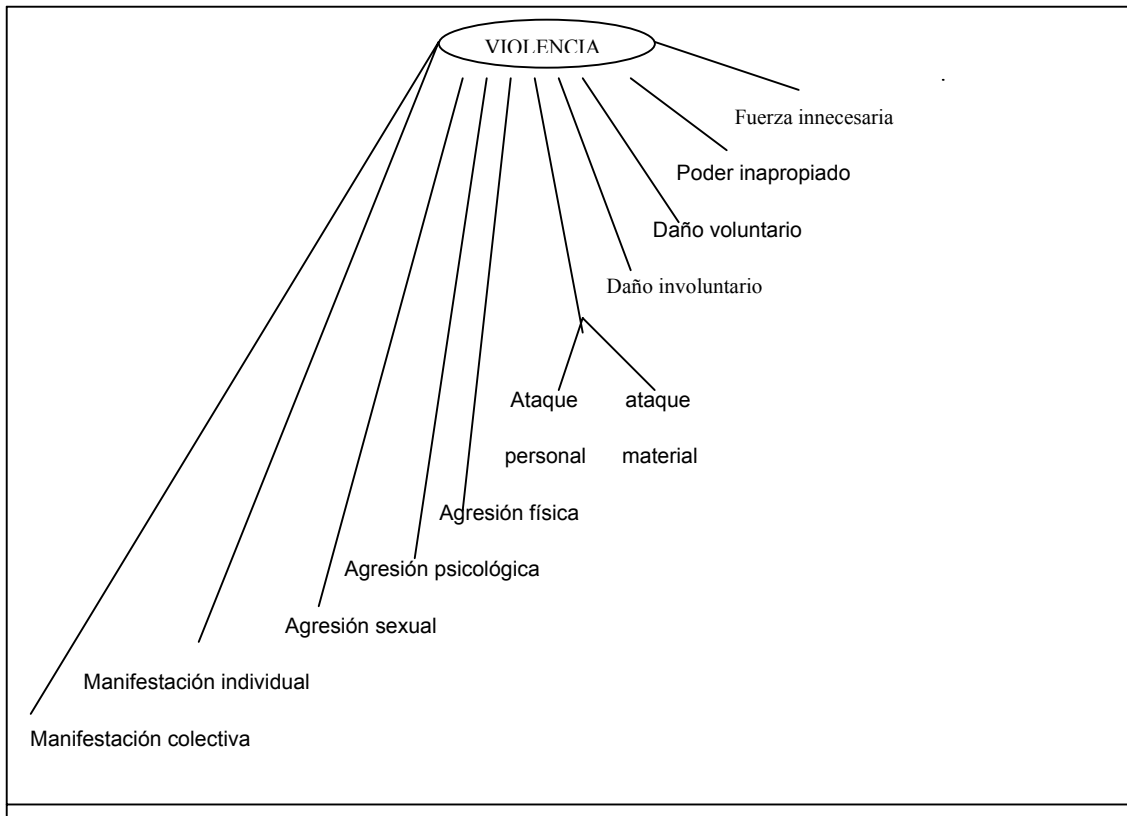
En la red de las mujeres destacan seis definidoras que no están incluidas en la de los hombres que son: abuso cuyo valor M es 73, odio 68, intolerancia 51, gritar 49, insultar 45 y faltar al respeto 44; mientras que para los hombres están asesinar con 153, peleas 77, secuestros 74, delincuencia 47 y torturas 46.



Valor G

Que representa la dispersión de la red, es decir, la distancia semántica que existe entre un concepto y el siguiente, la cual se obtiene de la diferencia entre sus valores M. En mujeres es de 21.11 y en hombres su valor es de 14.89, lo cual indica que la dispersión de la red en mujeres es mayor que la que se observa en hombres, lo que significa que ésta última presenta nodos más cercanos de una definidora a otra, es decir, que existe una menor dispersión conceptual.

Con base en las definiciones abordadas en la discusión teórica respecto al concepto de <<violencia>> se elaboró una red semántica que nos permita realizar un análisis comparativo entre lo que teóricamente se ha dicho de la violencia y lo que los adolescentes en general dicen de ella.



A partir de las distintas definidoras enmarcadas anteriormente en la red y para la presente investigación definimos a la violencia como:

Manifestación individual o colectiva del uso de la fuerza innecesaria o del abuso del poder expresado a través de ataques contra personas o cosas de manera física, psicológica y sexualmente con o sin intención de dañar.

Como puede observarse, la violencia física aparece en primera instancia tanto en el análisis por contexto social como por sexo con la definidora “golpes” y las demás definidoras hacen referencia a aspectos que pueden incluirse tanto en la violencia psicológica como en la física. Los elementos que se establecen en dichas redes se apegan más a la violencia real expuesta por Gerard (1992), debido a que los adolescentes plantean actos más de carácter interpersonal que colectivo. Lo que nos permite decir que estos conciben a las situaciones violentas a partir de aspectos interpersonales más próximos a ellos como el robo, los insultos, asaltos y peleas.

Dicho de otro modo, los alumnos no reflejan en sus definidoras una categorización a nivel más complejo, como incluir en el término “violencia psicológica” las definidoras de maltrato, insultar, odio, torturas y agresión o incluir en el término “violencia física” las definidoras de golpes, asesinar, torturar o secuestro, aunque algunas de estas definidoras pueden englobarse en los dos términos, no obstante se requiere conocer y comprender lo que implica cada uno.

Lo anterior demuestra que las teorías implícitas de los alumnos tienen un mínimo ajuste a los conceptos científicamente establecidos.

ANÁLISIS DE LA NARRACIÓN Y CUESTIONARIO

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos en las narraciones y cuestionarios se utilizó el estadístico de prueba de χ^2 (ji cuadrada) como técnica que permite conocer el nivel de significancia entre las dos dimensiones con las cuales se trabajaron: contexto social y sexo.

A continuación se presentan las tablas que sirvieron de apoyo para el análisis de los datos obtenidos, teniendo en la primera columna las diferentes subcategorías de cada categoría, tanto de la narración como del cuestionario. En la segunda y tercera columna aparecen las frecuencias, primeramente, por contexto social (Secundaria No. 70 y Secundaria No. 11) y posteriormente por sexo (mujeres y hombres), la siguiente columna presenta el valor χ^2 (ji cuadrada) y en la última columna el nivel de significancia (significativo, no significativo o con tendencia a ser significativa).

ANÁLISIS DE LA NARRACIÓN POR CONTEXTO SOCIAL

1. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de cómo se originó el suceso violento

SUBCATEGORÍAS	SEC. No. 70	SEC. No. 11	X2	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Con golpes	21	19	.200	No significativo
2. Con insultos	5	3	.556	No significativo
3. En asaltos	8	5	.827	No significativo
4. Asesinatos	6	0	6.486	Significativo

En esta categoría, la subcategoría “golpes” se presenta con mayor frecuencia en ambos contextos, lo que supone una fuerte tendencia a la violencia física, entendida como una manera de causar daño corporal a otro, además de ser aprobado socialmente.

Únicamente en la Secundaria No. 70 se hace referencia a la violencia criminal al mencionar que el suceso violento se originó con “asesinatos”, lo que nos lleva a decir que el hecho de que el adolescente se encuentre inmerso en círculos donde predominen modelos de conductas violentas de este tipo pueden aceptarlas fácilmente.

2. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia respecto al lugar en que ocurrió el suceso violento

SUBCATEGORÍAS	SEC. No. 70	SEC. No. 11	X ²	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. En la calle	18	13	1.317	No significativo
2. Fuera de la escuela	3	1	1.053	No significativo
3. Dentro de la escuela	4	1	1.920	No significativo
4. En la casa	1	5	2.883	No significativo
5. Otros (fiestas, bancos, tiendas, casa de familiares)	6	6	.000	No significativo

Respecto al lugar en que ocurrió el suceso violento ambas poblaciones mencionan, con mayor frecuencia, que fue “en la calle”, sin diferencias significativas. Lo que supone que la violencia se presenta y se percibe más en lugares públicos en los que con facilidad se pueden infringir las normas y límites establecidos socialmente.

3. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de quién originó el suceso violento

SUBCATEGORIAS	SEC. No. 70	SEC. No. 11	X2	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Personas desconocidas	15	12	.503	No significativo
2. Entre compañeros (as)	5	6	.105	No significativo
3. Hermanos	0	0	.000	No significativo
4. Los padres	1	3	1.053	No significativo
5. Familiares	3	5	.556	No significativo

La subcategoría que se presenta con mayor frecuencia en ambas escuelas respecto a quién originó el suceso violento son “personas desconocidas”. Lo que refleja quizás que esta concepción que tienen es consecuencia de sus experiencias en hechos violentos en los que no necesariamente están implicados de manera directa, sino que pueden involucrarse también como espectadores.

4. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de las causas de la violencia

SUBCATEGORÍAS	SEC. No. 70	SEC. No. 11	X2	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Provocaciones agresivas	16	15	.053	No Significativo
2. Consumo de alcohol	1	2	.346	No significativo
3. Deudas económicas	0	0	.000	No significativo
4. Por novios (as)	5	3	.556	No significativo
5. Calificaciones	0	2	2.051	No significativo

En esta última categoría de la narración ambas escuelas mencionan que el suceso violento se originó por “provocaciones agresivas”, lo que nos lleva a pensar que la violencia se percibe como una forma de dañar y de responder de la misma manera.

ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO POR CONTEXTO SOCIAL

1. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de la conceptualización de la violencia

SUBCATEGORÍAS	SEC. No. 70	SEC. No. 11	X ²	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Acto de agresión contra otra persona (peleas, golpes, discusiones, insultos)	20	15	1.270	No significativo
2. Solucionar problemas con golpes y malos tratos	0	2	2.051	No significativo
3. Abuso y maltrato	4	15	8.352	Significativo
4. Otras (rivalidad, caerse mal, venganza)	3	2	.213	No significativo

En la Secundaria No. 70 se define mayoritariamente a la violencia como “acto de agresión en contra de otra persona”, manifestada con peleas, golpes, discusiones e insultos. En la Secundaria No. 11 la definen con igual frecuencia como “acto de agresión en contra de otra persona” y como “abuso y maltrato” encontrándose en esta última subcategoría diferencias significativas entre ambas poblaciones. Esto nos permite observar que la definición que los adolescentes tienen de la violencia se establece a partir de lo que experimentan en contextos

habituales y que se ve reflejado en los términos de orden cotidiano que utilizan en su definición.

2. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de los tipos de violencia que han vivido

SUBCATEGORÍAS	SEC. No. 70	SEC. No. 11	X ²	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Ninguna	5	11	2.813	No significativo
2. Física	21	19	.200	No significativo
3. Psicológica (verbal, moral)	22	14	3.232	Significativo

Respecto al tipo de violencia que los alumnos han vivido, en las dos escuelas predominan la violencia “física” y “psicológica” siendo mayor las frecuencias en la Secundaria No. 70. Respecto a la violencia psicológica se encuentran diferencias significativas entre ambas escuelas.

Lo anterior refleja que la violencia es un fenómeno real del que los adolescentes no están exentos de padecer, ya que son pocos los que mencionan que no han sufrido ningún tipo de violencia. Esto nos lleva pensar que si los adolescentes se exponen constantemente a situaciones violentas es muy probable que adquieran un repertorio conductual tendiente a actuar de manera violenta y de percibirla en sus distintas manifestaciones.

3. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia los efectos de la violencia en la sociedad

SUBCATEGORÍAS	SEC. No. 70	SEC. No. 11	X2	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Delincuencia	11	10	.065	No significativo
2. Desconfianza	3	10	4.501	Significativo
3. Corrupción	0	0	.000	No significativo

En la Secundaria 70 mencionan que la sociedad es afectada por la violencia con la “delincuencia” y en la Secundaria 11 mencionan con la misma frecuencia que es afectada con la delincuencia y con desconfianza, encontrándose diferencias significativas únicamente en la segunda subcategoría.

Esto nos lleva nuevamente a decir que la violencia se percibe más en relaciones interpersonales que colectivas. No obstante los alumnos de la Secundaria 70 no consideran que la desconfianza sea una consecuencia importante de la violencia lo que supone que el desarrollarse en un contexto con altos índices de violencia hace que la perciban como una forma de relación aceptada.

4. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de la ayuda que puede brindar la escuela para resolver el problema de la violencia

SUBCATEGORÍAS	SEC. No. 70	SEC. No. 11	X2	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Educación en la enseñanza de valores	5	6	.105	No significativo
2. Orientación a padres y alumnos	8	13	1.614	No significativo
3. Con vigilancia	1	0	1.013	No significativo
4. No tiene solución	2	0	2.051	No significativo
5. Sancionando	3	5	.557	No significativo

La subcategoría que se presenta con mayor frecuencia en ambos contextos acerca de cómo la escuela ayuda a reducir la violencia es “con orientación a padres y alumnos”. Lo que hace notar que la escuela es vista como un medio a través del cual se puede obtener ayuda que guíe no solo a los alumnos como comúnmente sucede en el aprendizaje de contenidos específicos sino que asista tanto a padres como alumnos en el desarrollo afectivo, cívico y social, para una mejor forma de vida y convivencia humana como esta establecido en el actual Plan Nacional de Desarrollo.

Consideramos importante mencionar que entre las respuestas a esta última pregunta algunos alumnos de la Secundaria 70 respondieron “que corran al subdirector” como una manera en que la escuela puede resolver el fenómeno de la violencia. Probablemente esto se deba a que existen dentro del plantel formas de disciplina autoritarias por parte del subdirector o conductas hostiles por parte de los alumnos, o bien, que se interpreten de esta manera. De cualquier manera es importante considerar la necesidad de que los docentes comprendan que como

agentes de cambio social, existen recursos y alternativas para la transformación de conductas, lo cual implica tener conciencia de la propia conducta.

ANÁLISIS DE LA NARRACIÓN POR SEXO

1. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de cómo se originó el suceso violento

SUBCATEGORÍAS	MUJERES	HOMBRES	X ²	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Con golpes	17	23	1.800	No significativo
2. Con insultos	6	2	2.222	No significativo
3. En asaltos	6	7	.092	No significativo
4. Asesinatos	3	3	.000	No significativo

La subcategoría que se presenta con mayor frecuencia tanto en hombres como en mujeres es “golpes”, lo cual nos permite decir que ambos sexos denotan mayormente que un suceso violento se origina con violencia física.

Esta categoría muestra notables diferencias en la subcategoría de “insultos”, observándose que hay una diferencia del más del doble, lo cual supone que la percepción de las mujeres se inclinan más por la violencia verbal, esto nos lleva a pensar que quizás las mujeres utilizan otras estrategias como las palabras y ademanes como una manera de afrontar situaciones violentas.

2. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia respecto al lugar en que ocurrió el suceso violento

SUBCATEGORÍAS	MUJERES	HOMBRES	X2	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. En la calle	14	17	.474	No significativo
2. Fuera de la escuela	2	6	2.222	No significativo
3. Dentro de la escuela	3	2	.223	No significativo
4. En la casa	5	1	2.883	No significativo
5. Otros (fiestas, bancos, tiendas, casa de familiares)	5	7	.392	No significativo

Respecto al lugar en que ocurrió el suceso violento ambas poblaciones mencionan, con mayor frecuencia, que fue en la calle, lo que supone que nuevamente se percibe que los suceso violentos se establecen en lugares abiertos de orden público.

3. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de quién originó el suceso violento

SUBCATEGORÍAS	MUJERES	HOMBRES	X2	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Personas desconocidas	11	16	1.398	No significativo
2. Entre compañeros (as)	6	5	.105	No significativo
3. Hermanos	0	0	.000	No significativo
4. Los padres	4	0	4.211	Significativo
5. Familiares	6	2	2.222	No significativo

La subcategoría con mayor recurrencia tanto en hombres como en mujeres respecto a quién origina el suceso violento son “personas desconocidas”, lo que nuevamente refleja que las situaciones violentas pueden presentarse en cualquier contexto en los que no necesariamente se esté implicado.

Únicamente en la cuarta subcategoría se muestran diferencias significativas al decir que el suceso violento lo originan “los padres”, ya que las mujeres son las únicas que consideran esta subcategoría lo que prueba quizás que la violencia es percibida por las mujeres como una forma de disciplina y protección dentro de la familia.

4. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de las causas de la violencia

SUBCATEGORÍAS	MUJERES	HOMBRES	X2	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Provocaciones agresivas	10	21	6.373	Significativo
2. Consumo de alcohol	2	1	.346	No significativo
3. Deudas económicas	0	0	.000	No significativo
4. Por novios (as)	6	2	2.222	No significativo
5. Calificaciones	2	0	2.051	No significativo

En esta última categoría de la narración, la subcategoría uno se presenta con mayor frecuencia tanto en hombres como en mujeres al mencionar que el suceso violento se originó por “provocaciones agresivas”. Esto ratifica que la

violencia se percibe como una forma de responder con violencia a provocaciones violentas.

ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO POR SEXO

1. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de la conceptualización de la violencia

SUBCATEGORÍAS	MUJERES	HOMBRES	X ²	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Acto de agresión contra otra persona (peleas, golpes, discusiones, insultos)	16	19	.457	Significativo
2. Solucionar problemas con golpes y malos tratos	1	1	.000	No significativo
3. Abuso y maltrato	14	5	5.591	significativo
4. Otras (rivalidad, caerse mal, venganza)	2	3	.213	No significativo

Tanto mujeres como hombres consideran, en su mayoría, que la violencia es un “acto de agresión contra otra persona” manifestada con peleas, golpes, discusiones e insultos. Únicamente en la subcategoría tres se aprecian diferencias significativas al definir a la violencia como “abuso y maltrato” siendo mayor en mujeres que en hombres. Lo anterior corrobora que los y las adolescentes utilizan expresiones utilizadas comúnmente en los contextos en los que generalmente se desenvuelven.

2. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia de los tipos de violencia que han vivido

SUBCATEGORÍAS	MUJERES	HOMBRES	X2	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Ninguna	9	7	.313	No significativo
2. Física	15	25	5.000	Significativo
3. Psicológica (verbal, moral)	17	20	.808	No significativo

Respecto al tipo de violencia que los alumnos han vivido, en mujeres se presenta con mayor frecuencia la violencia “psicológica” a diferencia de los hombres que mencionan que han vivido con mayor frecuencia la violencia “física”. Esto denota tal vez que la percepción de las mujeres al ser más susceptibles a la violencia verbal que tiene su origen a través de palabras orientadas a dañar y a la violencia no verbal expresada mediante actitudes agresivas.

3. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de los efectos de la violencia en la sociedad

SUBCATEGORÍAS	MUJERES	HOMBRES	X2	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Delincuencia	9	12	.581	No significativo
2. Desconfianza	6	7	.092	No significativo
3. Corrupción	0	0	.000	No significativo

Tanto mujeres como hombres coinciden en decir que la sociedad es afectada por la violencia con la “delincuencia”, esto nos permite ver una vez más que los adolescentes, tanto hombres como mujeres, siguen sin considerar

aspectos sociales a nivel colectivo, ya que continúan haciendo referencia a situaciones más personales.

4. Cuadro de frecuencias y nivel de significancia acerca de la ayuda que puede brindar la escuela para resolver el problema de la violencia

SUBCATEGORIAS	MUJERES	HOMBRES	X2	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
1. Educación en la enseñanza de valores	7	4	.949	No significativo
2. Orientación a padres y alumnos	16	11	1.398	No significativo
3. Con vigilancia	8	3	2.635	No significativo
4. No tiene solución	0	2	2.051	No significativo
5. Sancionando	4	4	.000	No significativo

La subcategoría que aquí se presenta con mayor frecuencia es la que responde que la “orientación a padres y a alumnos” es la manera en que la escuela puede ayudar a resolver el problema de la violencia. Esto refleja de nuevo que los adolescentes ven a la escuela como un elemento de apoyo no solo académico sino como el medio que puede facilitarles el desarrollo de actitudes tendientes a una mejor convivencia humana y en consecuencia a la disminución de la violencia.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los resultados mostrados anteriormente, hemos decidido prescindir de los nombres de autores que fundamentan nuestro análisis con la finalidad de que éste no se entorpezca con inferencias que denoten posturas hacia determinados autores.

Para ello retomaremos los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados: Redes semánticas, Narración y Cuestionario cuyos resultados nos permiten observar que la concepción, que los adolescentes tienen de violencia se orienta ampliamente a situaciones cotidianas e interpersonales.

No se encontraron diferencias significativas en la comparación por contexto y por sexo, por lo que el análisis se abordará de manera general. Esto no quiere decir que los alumnos tengan las mismas teorías implícitas pero sí podemos decir que son muy parecidas e incluso tienen el mismo elemento central. Los resultados que se exponen dan cuenta de cómo los adolescentes resignifican sus experiencias a partir de sus condiciones de vida.

El análisis se centra en la percepción que tienen los adolescentes acerca de la violencia. En primer lugar se comprueba que el conocimiento que estos poseen se origina a partir de las creencias, valores e ideas predominantes en su contexto sin revelar una relación clara con las ideas establecidas científicamente.

No se puede decir que la manera en que los adolescentes definen a la violencia es errónea pero sí decir que es limitada, ya que de acuerdo con la

definición que se tomó como referente para la investigación los alumnos no incluyen en su definición aspectos que se consideran importantes para este concepto, como la intencionalidad, el carácter colectivo o individual y el daño material. Esto nos permite reiterar que los adolescentes conceptualizan a la violencia desde lo que experimentan en contextos cotidianos y corroborar lo planteado por Rodrigo (1993) que las personas externalizan la manera de percibir su realidad a partir de lo que aprenden ocasionalmente en contextos habituales.

De la misma forma es importante destacar que la manera en que se estructura el conocimiento de los alumnos es a partir de los modelos que asimilan de su medio lo que se refleja en el modo en que estos refieren que un suceso violento se origina con golpes. Esto quiere decir que la única constante en los elementos principales de la percepción de la violencia es la forma más evidente de llevarla a cabo << los golpes >>, lo que supone una fuerte tendencia a la violencia física, definida como una forma de dañar la integridad corporal de otro, además de ser un acto evidente y aceptado socialmente como una forma de solucionar conflictos.

En el caso de los adolescentes, generalmente la violencia es utilizada para externalizar conflictos internos y para alcanzar un estatus reconocido a través de ejercer su fuerza y su poder. Estos introyectan situaciones violentas de aspectos interpersonales más próximos a ellos como el robo, los insultos, asaltos y peleas que pueden experimentar con frecuencia en los contextos en que constantemente están inmersos como la casa, la escuela y la comunidad.

Lo anterior nos hace suponer que la representación que los adolescentes tienen respecto a hechos violentos de carácter colectivo como las organizaciones de narcotráfico, mafias, explotación y proliferación de la prostitución, etcétera, no

son significativos para ellos, a pesar de que a diario los medios de comunicación transmiten de diversas maneras imágenes e información relacionadas con estos aspectos. Del mismo modo no consideran la violencia institucionalizada y legítima que el Estado ejerce, permite y a través de la cual mantiene un orden social. Lo anterior no significa que apoyemos la idea de que los sujetos deban poseer dichos conocimientos en su representación de pensamiento, únicamente intentamos poner de manifiesto que sus teorías implícitas se desvinculan de las teorías científicas que sí los consideran.

Respecto al lugar en que se presentan los sucesos violentos, los alumnos mencionan principalmente en la calle, lo que supone que la violencia para ellos se establece más a nivel público, es decir, en lugares abiertos en los que es más fácil evadir los límites y las normas establecidas que rigen a la sociedad.

Contrariamente a estos lugares existen otros en los que por su carácter cerrado, los límites y las normas no se transgreden fácilmente, como es el caso de la familia y la escuela que son contextos, privados y cerrados, en los que se establecen formas de disciplina particulares que deben obedecerse y donde, de no ser así, las sanciones no se hacen esperar. Es pertinente señalar que cuando se presentan hechos violentos en dichos ámbitos no son tan fáciles de ser percibidos por personas ajenas a estos, debido a que como ya mencionamos, los contextos son de índole privado. Al ser la calle el lugar en el que acontecen los actos violentos es probable que quien los origina sean personas desconocidas.

Por otro lado los alumnos mencionan que los sucesos violentos en su mayoría son causados por provocaciones agresivas. Las provocaciones son consideradas como un tipo de comunicación que pueden causar desagrado en quien las recibe y conducirlo a emitir igualmente una respuesta agresiva. Tal vez

esto signifique que la violencia es vista como una forma de ofender o dañar y de responder de la misma manera, es decir, quien agrede lo hace cuando se siente agredido, ya que cualquier movimiento, mirada, actitud o palabra puede dar origen a un hecho violento; esto puede deberse a que cuando las personas se desarrollan en contextos, en los que predominan modelos agresivos, se adquieren conductas que los llevan a responder agresivamente a situaciones conflictivas.

Reiteradamente los adolescentes aluden a la violencia establecida básicamente en relaciones interpersonales, como es el caso de la delincuencia que se manifiesta con vandalismo, vagancia, robos y agresiones a personas y a propiedades. Indudablemente la delincuencia es el resultado de la estructura social, política y económica actual. Como puede verse los adolescentes continúan dejando de lado aspectos macrosociales, como las constantes guerras, el terrorismo mundial, las guerrillas, las rebeliones, las relaciones económicas, entre otros tantos aspectos, que pueden ser el principal detonador de la delincuencia, la desconfianza y la corrupción.

Lo dicho anteriormente nos permite conocer que el significado que los adolescentes le dan a la violencia muestra una gran similitud, lo que nos conduce a decir que, por lo menos en este estudio, el contexto social y el sexo no son factores que determinen diferencias en la forma de percibir a la violencia.

Por lo tanto es importante tener en cuenta que las teorías implícitas de los alumnos son la base del aprendizaje, debido a esto consideramos indispensable conocerlas y entenderlas, para que de esta manera la educación sea el instrumento a través del cual se modifiquen. En este sentido pensamos que la educación debe ser un factor de progreso para el bienestar individual y colectivo, desarrollando en los alumnos las capacidades y habilidades que cada uno posee.

Para ello, en cuanto a la educación secundaria, se implementó la asignatura de Formación Cívica y Ética cuyo objetivo consiste en fomentar en los alumnos valores que les permitan un óptimo desarrollo como personas, sin embargo consideramos que esto no debe llevarse a cabo aisladamente, sino que tiene que incluirse en el desarrollo de todas las asignaturas para lograr así que los alumnos sean capaces de extrapolar lo aprendido a otros contextos.

En este sentido, la educación en su carácter formativo debe propiciar en los educandos la práctica social de sus valores culturales, compartir responsabilidades, hacer cumplir sus derechos y poner en práctica sus obligaciones, con la finalidad de que estos desarrollen la capacidad de optar por unas mejores condiciones de vida. De esta manera los alumnos serán capaces de enfrentar, con un pensamiento crítico, la gran variedad de problemas sociales, poder cuestionarlos y no aceptar todo lo que se les ofrezca.

Si se fomenta constantemente en los alumnos actitudes de respeto, ayuda, responsabilidad, justicia e igualdad, la probabilidad de manifestar conductas violentas y de percibir las como algo cotidiano y aceptado sin duda disminuirá.

CONCLUSIONES

La violencia es un amplio problema social en el que todos de alguna manera estamos expuestos a padecer y /o generar en los diversos contextos en los que nos desenvolvemos como la casa, la calle, la comunidad, los medios de comunicación y la escuela.

En una sociedad como la nuestra en ausencia de riqueza económica, la violencia juega un papel de facilitador para la obtención de lo que se busca y que facilita el sentimiento de inmediatez de ser complacidos de forma rápida. Tal vez como seres humanos se nos ha hecho necesario convivir con la violencia, de una manera natural asociamos, quizás por que son inseparables, la violencia a todo cambio, desde cambios biológicos hasta cambios sociales como las condiciones económicas y políticas.

Nuestro principal objetivo fue conocer las teorías implícitas de los alumnos de secundaria respecto a la violencia. En este trabajo únicamente hemos abordado una parte de los elementos que componen las teorías implícitas de los adolescentes y que sólo son válidos para determinado tiempo: el actual y para los sujetos estudiados.

Cabe destacar que a lo largo de nuestra investigación se dejaron ver una serie de limitantes que de alguna manera influyeron significativamente en el desarrollo de la misma, entre las que se encuentran el haber trabajado con una población reducida y no ser ésta una muestra representativa. Asimismo nos percatamos que el instrumento elaborado se orientó a obtener aspectos muy generales, los cuales no nos permitieron obtener datos más precisos acerca de

las teorías implícitas de los alumnos. Otro factor que limitó el amplio conocimiento de las teorías implícitas se debió tal vez a las condiciones en las que se aplicaron los instrumentos, ya que no pudimos tener un control total de la situación al ser personas ajenas a la institución, además de no ser presentadas previamente a los alumnos por algún docente encargado, lo que propició en los alumnos la oportunidad de copiarse unos a otros, tal vez dicho factor pueda explicar la homogeneidad de los resultados.

A continuación daremos paso a las conclusiones generales de nuestro trabajo:

En primer lugar encontramos que los resultados no reflejan diferencias significativas en la forma en que los adolescentes perciben a la violencia, lo que nos permite decir que el hecho de que estos se desarrollen en un contexto con altos índices de violencia o que sean hombres o mujeres, no son un factor determinante. Sin embargo sus concepciones, conocimientos, creencias o teorías acerca de la violencia se generan a partir de sus experiencias cotidianas, es decir, en sus relaciones sociales en la familia, en la escuela, la comunidad y en cualquier otro contexto en el que se desarrollen. No obstante cada individuo elabora su propia percepción de la realidad, lo que lo convierte en un ser único e irrepetible.

En segundo lugar, consideramos que el haber trabajado con adolescentes nos obliga a considerar las características y cambios físicos y psicológicos que se presentan en esta etapa de desarrollo y que los conduce a percibir la realidad de determinada manera e incluso conducirlos a emitir conductas violentas.

Ellos pueden ver a la violencia como una oportunidad de expresar sus conflictos internos, de alcanzar un estatus reconocido y como una manera socialmente aceptada de solucionar problemas. Asimismo consideran que ésta es manifestada principalmente como un intercambio de golpes que denota una fuerte tendencia a la violencia física, desde una perspectiva interpersonal y establecida frecuentemente por personas ajenas a ellos. Esto deja ver que su conocimiento respecto a este problema social es fundamentalmente práctico y que parte de sus diversas experiencias personales.

Por último encontramos también que para los adolescentes la violencia se manifiesta con mayor frecuencia en territorios públicos como la calle, por ser ésta un contexto abierto en el que con facilidad pueden evadirse las normas establecidas, además de ser percibidas con facilidad. Esto permite destacar el gran peso que las experiencias personales tienen en la construcción y establecimiento de sus conocimientos, creencias y actitudes que se representan cognitivamente y determinan sus teorías implícitas.

Dicho lo anterior consideramos importante reflexionar acerca de que la violencia es realmente un problema social que tiende a acrecentarse cada vez más y que sin duda afecta al ser humano ya que éste puede adoptar el papel de quien la ejerce o la padece. Continuamente estamos expuestos a situaciones de tensión emocional las cuales pueden conducirnos a emitir conductas que dañen a otros sin que necesariamente sea esa la intención. Por lo que se hace necesario que el ser humano desarrolle la capacidad de expresar y hacer valer lo que piensa y siente, de tomar sus propias decisiones con responsabilidad sin atropellar los derechos de los demás y así crear una conciencia crítica y humana respecto a su

realidad, convertirse en sujetos activos y autónomos que participen en los cambios que una sociedad requiere para su evolución.

Por ello se hace necesario lograr una armonía entre los diferentes contextos en que se desarrolla un individuo como la casa, la calle y la escuela, es difícil reto; quizá imposible si consideramos que nos educan como individuos que buscan su bien propio y el colectivo se nos hace ajeno. Estamos conscientes de que un cambio no se produce rápido: no se cosecha lo que aun no se ha sembrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1990). Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar, en: Coll, Palacios, y Marchesi (comps.). **Desarrollo Psicológico y Educación II**. Madrid: Alianza.

AMARA. G. (1976). **La violencia en la historia**. México: ANUIES.

ANDUEZA, M. (1979). **Dinámica de grupo en educación**. México: ANUIES.

ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS. (1985). **Malos tratos al menor socialmente aceptados**, Madrid: Publicación interna.

BELTRÁN, J. Llera, et. al. (1995). **Psicología educativa**. Barcelona: Alfaomega Marcombo.

BENLLOCH, M. (1997). **Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias**. Madrid: Visor.

BOBBIO, N. et. al. (1991). **Diccionario de política**. México: Siglo XXI.

CANTERO, F. J. et. al. (1997). Efectos de la clasificación del comportamiento del modelo simbólico televisado sobre la agresividad infantil. **Revista de psicología social**. Vol. 12 (1). pp. 31-42.

CARRIZOSA, S. Y GOMÉZ, M. et. al. (1997). **Tiempos de violencia**. México: UAM Unidad Xochimilco.

CONGER (1989). **Adolescencia generación presionada**. México: Harla.

CORSI, J. (1999). **Violencia familiar**. Buenos Aires: Paidós.

DELVAL J. (2000). **El desarrollo humano**. México: Siglo XXI.

DELVAL J. (1999). **Los fines de la educación**. Madrid: Siglo XXI.

ESPINOSA, P. MARICARMEN, et. al. (1996). **El significado psicológico del psicólogo y psicólogo educativo y sus funciones, de los estudiantes de psicología de la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de licenciatura de psicología educativa**, México: UPN.

FERNÁNDEZ, Isabel (1998). **Prevención de la violencia y resolución de conflictos**. Madrid: Narcea.

GALLINO, L. (1978). **Diccionario de sociología**. México: Siglo XXI.

GERARD, I. (1992). **Los escenarios de la violencia**. Barcelona: Icaria.

HÍJAR, M. et. al. (2000). Violencia y salud pública. **¿cómo vez?**, Vol. 17 (2). pp. 26-28.

HUERTA, P. Yunuen. (1998). **El efecto de un programa de información y sensibilización del hermano del niño con hipoacusia.** Tesis de licenciatura en psicología. México: UNAM.

IZQUIERDO, M. C. (1999). **Sociedad violenta: un reto para todos.** Madrid: San Pablo.

JACKSON, D. (1976). **Comunicación familiar y matrimonio.** Barcelona: Nueva Visión.

LEÓN, S. I. (1990). **Teorías implícitas y relaciones de poder en la pareja.** Canarias: Universidad de la Laguna Secretariado de comunicaciones.

LOLAS, S. F. (1991). Sobre la violencia: formas y justificaciones. **Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina.** Buenos Aires, Vol. 37 (3). pp. 205-209.

McKINNEY, Jonh P. (1982). **Psicología del desarrollo. Edad adolescente.** México: Manual Moderno.

MELERO, M. J. (1996). **Conflictividad y violencia en los centros escolares.** México: Siglo XXI.

MELERO, M. y FERNÁNDEZ, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos, en: Fernández, P. y Melero, M. (comps.). **La interacción social en contextos educativos.** Madrid: Siglo XXI.

PEREYRA, C. (1994). **Política y violencia.** México: FCE.

Presidencia de la República. **Plan Nacional de Desarrollo 2001 - 2006.**

POZO, I. et. al. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. **Infancia y Aprendizaje.** 57, pp. 3-22.

Redes Semánticas REDESS. Laboratorio de diseño de Ambientes de Aprendizaje y Software Educativo, Facultad de Psicología UNAM.

REIF, F. y LARKIN, J. (1994). El conocimiento científico y el cotidiano: comparación e implicaciones para el aprendizaje. **Revista de Comunicación, Lenguaje y Educación.** Vol. 30 (3). pp. 3-29.

RIVAROLA, J. M. (1993). **Reflexiones sobre la violencia.** UNESCO: Arandura.

RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. Y MERRERO, J. (1993). **Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor.

RODRÍGUEZ, P. A. y GONZÁLEZ M. R. (1995). Cinco hipótesis sobre teorías implícitas. **Revista de Psicología General y Aplicada**, , vol. 48 (3), pp. 221 – 229.

SEP (1992). **El programa Nacional de Orientación Educativa**. México.

SEP (1999). **Plan y programas de estudio, educación básica secundaria**. Formación cívica y ética. México.

SEP (2000). **Violencia en la familia**. México.

TRIANES, T. (2000). **La violencia en contextos escolares**. Málaga: Aljibe.

WEBER, M. (1987). **Economía y sociedad**. México: FCE.

WEIMER, I. B. (1976). **Desarrollo normal y anormal del adolescente**. Buenos Aires: Paidós.

WORCHEL, S. et. al. (1998). **Psicología: fundamentos y aplicaciones.** Barcelona: Prentice hall.

Referencias de páginas en internet:

ARDOUIN, J., et. al. (2000). **Agresividad: Modelos explicativos, relación con los trastornos mentales y su medición.** Localizado en:

<http://www.odec.cl/clbustos/apsique/anor/agresividad.html>

FUDÍN, M. (2000). **Salud mental y violencia social.** Localizado en:

http://www.cuidadorpsiquiatrico.com/articulos/salmen_viol1.html

LARA, M. E. (2001). **Agresividad y aprendizaje: una monografía sobre la teoría de la agresividad.** Localizado en:

<http://www.udec.cl/clbuscos/apsique/pers/agresividad.htm>

LLEÓ, F. R. (2000). **La violencia en los colegios.** Una revisión bibliográfica. Localizado en:

<http://roble.pntic.mec.es/fromero/violencia/articulo2.htm>

YEPES S.R, (1996). **La violencia en el mundo humano.** Localizado en:

<http://www.edfam.net/recuperado/escpad/tentrab122.htm>

ANEXOS

ANEXO 1

DATOS GENERALES

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

DIRECCIÓN DE LA ESCUELA: _____

SEXO: _____ No. DE REGISTRO: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

¿QUÉ ES PARA TI LA VIOLENCIA?

¿QUÉ TIPO DE VIOLENCIA HAS SUFRIDO?

¿CÓMO CONSIDERAS QUE LA SOCIEDAD ES AFECTADA POR LA VIOLENCIA?

¿DE QUÉ MANERA CREES QUE LA ESCUELA AYUDE A REDUCIR SITUACIONES DE VIOLENCIA?

¡GRACIAS!
