



UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Doctorado en Programa Educación:
perspectivas históricas, políticas, curriculares y de gestión

TESIS DOCTORAL

**Impactos Psicosociales de la Violencia
Comunitaria en Adolescentes
de San Cristóbal-Venezuela**



Doctoranda: María Alejandra Oliveros Granados
Director de Tesis: Dr. José Luis González Castro

Burgos-España
Año 2015



UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Doctorado En Educación Perspectivas Políticas, Curriculares y de Gestión

TESIS DOCTORAL

**IMPACTOS PSICOSOCIALES DE LA VIOLENCIA COMUNITARIA EN
ADOLESCENTES DE SAN CRISTÓBAL- VENEZUELA**

Doctoranda: María Alejandra Oliveros Granados

Director de Tesis: Dr. José Luis González Castro

BURGOS - ESPAÑA 2015

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS

La presente tesis tiene como objeto determinar y analizar los impactos psicosociales de la violencia comunitaria sobre los adolescentes de la zona metropolitana de la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira en Venezuela. Mediante una rigurosa reflexión teórica y empírica se ha procedido a comprender y aplicar estos conocimientos al problema de violencia juvenil y violencia comunitaria en la localidad.

El marco conceptual de la tesis contempla el análisis de variables y desarrollos teóricos significativos y relevantes tanto históricos como actuales en relación con el objeto de estudio. La selección de fuentes y bibliografía está actualizada y constituida por documentación escrita en varios idiomas. Los análisis estadísticos son adecuados y complejos, adaptándose en cada momento a las necesidades emanadas del estudio. En respuesta a los objetivos e interrogantes se ha articulado un diseño metodológico y estadístico robusto que conduce a la obtención de resultados estables, coherentes y de calidad, avalados por el diseño del estudio, el tratamiento de los datos y la rigurosidad de las conclusiones derivadas de la reflexión sobre los resultados y su comparación con estudios y teorías previas. Las conclusiones establecen con claridad los avances en términos de generación de conocimiento mientras que la incorporación de líneas de actuación futuras no sólo deja constancia de la utilidad práctica de la presente tesis, sino del propio empeño de la doctoranda por realizar una tesis realista y aplicable al contexto social objeto de estudio.

La investigación para la obtención del Grado de Doctor por la Universidad de Burgos reúne todos los requisitos conceptuales y metodológicos demandados por la normativa en vigor, ajustándose de manera fiel a los estándares académicos del Espacio Europeo de Educación Superior. Por todo ello, se autoriza la presentación de esta tesis doctoral.

En Burgos, a 23 de octubre de 2015

José Luis González Castro

Director de la Tesis Doctoral

DEDICATORIA

A la memoria de mi padre y mi tío Camilo

A la memoria de mi amiga Dania

A mi abuela María, mi mamá y a mi tía Rosio por su amor y apoyo

A todos los niños y adolescentes de mi ciudad

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecerle en primer lugar a mi Director de Tesis el Dr. José Luis González Castro, que como maestro y amigo me ha guiado y motivado con toda su generosidad y afecto, haciendo de este proceso un aprendizaje para mi vida y mi carrera.

También quiero expresarle mi sincero agradecimiento al Dr. Carlos Martín Beristain quien continuamente me ha brindado su asesoría y apoyo.

Asimismo, quiero agradecer a las ocho instituciones educativas, su personal directivo, profesores y estudiantes que generosamente me cedieron sus espacios y tiempo para realizar esta tesis.

Del mismo modo quiero expresar un agradecimiento especial a la Universidad Nacional Abierta y su rector el Dr. Manuel Castro Pereira y a la Universidad de Burgos por la oportunidad que nos brindaron a un grupo de profesores universitarios venezolanos de doctorarnos con el convenio entre ambas casas de estudio.

También le agradezco a toda mi familia por su amor y apoyo incondicional en todos los retos de mi vida.

Deseo realizar un especial agradecimiento a mi equipo de trabajo en el CISP Venezuela, por su solidaridad, compañerismo y generosidad.

A todos mis amigos y amigas, de la infancia y la actualidad, en Venezuela y España, quienes durante este proceso me han motivado a dar lo mejor de mí.

A Dios por favorecerme en todo momento para el logro de esta meta.

INDICE

	p.p
1	Introducción..... 1
1.1	La violencia comunitaria y sus implicaciones en la vida de los adolescentes..... 3
1.2	La violencia juvenil en Latinoamérica y Venezuela..... 5
1.3	Objetivos de la investigación..... 25
2	La violencia..... 27
2.1	Definiciones de violencia, agresión y otros conceptos relacionados..... 29
2.2	Características de la violencia..... 33
2.3	Tipos de violencia..... 34
2.4	Causas de la violencia y teorías sobre su desarrollo..... 35
2.4.1	Enfoque biológico-genetista..... 36
2.4.2	Teoría ecológica..... 38
2.4.3	Teorías del aprendizaje. 41
2.4.3.1	Modelo de condicionamiento operante.. 41
2.4.3.2	Teoría del aprendizaje social..... 41
2.4.3.3	Teoría del guión..... 42
2.4.3.4	Condicionamiento clásico..... 42
2.5	Aproximaciones cognitivas conductuales..... 43
2.5.1	Teoría de las distorsiones cognitivas y el sistema patológico de creencias..... 43
2.5.2	Teoría cognitiva neosociacionista..... 44
2.6	Autoregulación emocional y violencia: Teoría de la transferencia de la excitación..... 45
2.7	La violencia como manifestación de la cultura: Teoría de la interacción social..... 46
2.8	Teorías del desarrollo en la infancia..... 48
2.8.1	Modelo de la coerción..... 48

	2.8.2	Modelo de la conducta agresiva de Olweus.....	49
	2.8.3	Modelo del apego.	50
3		Violencia comunitaria.....	53
	3.1	Violencia comunitaria: definiciones y características.....	55
	3.2	Causas de la violencia comunitaria.....	58
	3.3	Consecuencias de la violencia comunitaria.....	60
4		Violencia juvenil.....	63
	4.1	La adolescencia: definiciones y características.....	65
	4.2	Violencia juvenil: definiciones y características.....	68
	4.3	Caminos y trayectorias de la violencia juvenil.....	71
	4.4	Causas de la violencia juvenil.....	74
	4.5	Variables explicativas de la violencia juvenil.....	76
	4.5.1	Factores individuales.....	76
	4.5.1.1	Factores biológicos y estado de salud.....	77
	4.5.1.2	Sexo y género.....	77
	4.5.1.3	Bienestar subjetivo y violencia.....	78
	4.5.1.4	Comportamientos de riesgo y satisfacción con la vida.....	80
	4.5.1.5	Autoeficacia y violencia juvenil.....	80
	4.5.1.6	Creencias personales en un mundo justo y violencia juvenil.....	84
	4.5.1.7	Empatía y violencia juvenil.....	87
	4.5.2	Variables sociales explicativas de la violencia.....	91
	4.5.2.1	Relaciones y apoyo con padres y familia....	91
	4.5.2.2	Factores interpersonales: los pares.....	93
	4.5.2.3	Clima escolar.....	94
	4.5.3	Factores culturales: Los valores y la violencia juvenil.....	96
	4.5.4	Factores comunitarios.....	99

5	La violencia juvenil en contextos de violencia comunitaria.....	105
5.1	Exposición a la violencia comunitaria y violencia juvenil.....	107
5.2	Impactos psicosociales de la exposición a la violencia comunitaria en adolescentes: Impactos cognitivos, conductuales y afectivos.....	109
5.3	Apoyo Social y su influencia en los impactos de la exposición a la violencia comunitaria en adolescentes.....	123
5.3.1	Apoyo proveniente de los padres.....	125
5.3.2	Apoyo de los pares y amigos.....	129
5.3.3	Apoyo social de los profesores.....	130
6	Marco empírico.....	135
6.1	Metodología.....	137
6.2	La muestra y el muestreo.....	139
6.3	Métodos de investigación.....	142
6.3.1	Cuestionario.....	142
6.3.2	Grupos focales.....	143
6.4	Procedimiento.....	143
6.5	Análisis de los datos.....	145
6.6	Las variables del cuestionario.....	146
6.6.1	Variables de la dimensión individual.....	146
6.6.1.1	Factores sociodemográficos.....	146
6.6.1.2	Espiritualidad.....	146
6.6.1.3	Estado de salud actual.....	147
6.6.1.4	Situación futura.....	147
6.6.1.5	Satisfacción con la vida.....	148
6.6.1.6	Empatía.....	149
6.6.1.7	Creencias personales en un mundo justo.....	150
6.6.1.8	Bondad hacia las armas.....	151
6.6.1.9	Autoeficacia ante la violencia.....	153
6.6.1.10	Afrontamiento y regulación emocional....	153

6.6.2	Variables de la dimensión social.....	157
6.6.2.1	Apoyo social.....	157
6.6.2.2	Clima en el aula de clases.....	158
6.6.2.3	Relaciones familiares.....	160
6.6.3	Variables de la dimensión comunitaria.....	161
6.6.3.1	Sentido de comunidad.....	161
6.6.3.2	Confianza en las Instituciones.....	163
6.6.3.3	Exposición a la violencia y violencia en el entorno.....	164
6.6.4	Variables culturales: Valores.....	164
6.6.5	Variables dependientes.....	167
6.6.5.1	Dimensión cognitiva.....	167
6.6.5.1.1	Creencias que apoyan el uso de la agresión.....	167
6.6.5.1.2	Actitud hacia las pandillas: bondad hacia las pandillas....	167
6.6.5.2	Dimensión conductual.....	169
6.6.5.2.1	Agresión.....	169
6.6.5.2.2	Uso de estrategias no violentas.....	170
6.6.5.2.3	Medidas que se toman frente al miedo al crimen.....	170
6.6.5.3	Dimensión emocional o afectiva.....	171
6.6.5.3.1	Salud mental.....	171
6.6.5.3.2	Miedo al crimen.....	171
6.7	Medición de las variables.....	173
6.7.1	Variables sociodemográficas e individuales.....	173
6.7.1.1	Espiritualidad.....	173
6.7.1.2	Estado de salud actual.....	174
6.7.1.3	Situación futura.....	175
6.7.1.4	Satisfacción con la vida.....	176
6.7.1.5	Empatía.....	178

	6.7.1.6	Creencias personales en un mundo justo.....	179
	6.7.1.7	Bondad hacia las armas.....	181
	6.7.1.8	Autoeficacia ante la violencia.....	183
	6.7.1.9	Autorregulación emocional.....	184
6.7.2		Variables sociales.....	188
	6.7.2.1	Apoyo social.....	188
	6.7.2.2	Clima en el aula de clases.....	189
	6.7.2.3	Relaciones familiares.....	192
6.7.3		Variables comunitarias.....	193
	6.7.3.1	Sentido de comunidad - Sentimiento de ciudad.....	193
	6.7.3.2	Confianza en las instituciones.....	197
	6.7.3.3	Exposición a la violencia y violencia o inseguridad en el entorno.....	199
6.7.4		Variables culturales: Valores.....	202
6.7.5		Variables dependientes.....	204
	6.7.5.1	Dimensión cognitiva, conductual y afectiva.....	204
		6.7.5.1.1 Creencias que apoyan el uso de la agresión - uso de estrategias no violentas.....	204
		6.7.5.1.2 Actitud hacia las pandillas: bondad hacia las pandillas....	207
		6.7.5.1.3 Agresión.....	208
		6.7.5.1.4 Miedo al crimen y medidas que se toman frente al miedo al crimen.....	210
		6.7.5.1.5 Salud mental.....	212
7		Estudio descriptivo.....	215
	7.1	Factores individuales, sociales, comunitarios y culturales de los adolescentes de San Cristóbal: Objetivos	217
	7.2	Descripción de los resultados.....	217
		7.2.1 Factores sociodemográficos.....	219

	7.2.2	Dimensión factores de corte individual.....	220
	7.2.3	Dimensión factores de corte social.....	222
	7.2.4	Dimensión factores de corte comunitario.....	223
	7.2.5	Dimensión factores de corte cultural (valores).....	229
	7.2.6	Dimensión impacto cognitivo.....	230
	7.2.7	Dimensión impacto conductual.....	230
	7.2.8	Dimensión impacto afectivo.....	231
8		Impactos cognitivos de la violencia comunitaria en los adolescentes.....	233
	8.1	Objetivo y análisis de los datos.....	235
	8.2	Análisis de correlaciones.....	236
	8.2.1	Variables sociodemográficas e individuales correlacionadas con los impactos cognitivos.....	236
	8.2.2	Correlaciones entre variables sociales y el impacto cognitivo.....	238
	8.2.3	Correlaciones entre variables comunitarias y el impacto cognitivo.....	240
	8.2.4	Correlaciones entre variables culturales y el impacto cognitivo.....	242
	8.3	Análisis múltiple de varianza.....	243
	8.3.1	Factores individuales.....	243
	8.3.1.1	Primer grupo: sexo, edad, curso, sector, tipo de liceo.....	243
	8.3.1.2	Segundo grupo: espiritualidad, salud actual, situación futura, satisfacción con la vida e impactos cognitivos.....	246
	8.3.1.3	Tercer grupo: empatía y mundo justo e impactos cognitivos.....	247
	8.3.1.4	Cuarto grupo: autoeficacia y bondad hacia las armas e impactos cognitivos.....	248
	8.3.1.5	Quinto grupo: haber sido víctima de violencia directa, haber fallecido un familiar por violencia.....	249

8.3.1.6	Sexto grupo: estrategias de regulación emocional y la bondad hacia las pandillas y creencias que apoyan el uso de la agresión.....	251
8.3.2	Factores sociales.....	253
8.3.2.1	Primer grupo: apoyo social, clima escolar y clima familiar.....	253
8.3.2.2	Segundo grupo: relaciones entre estudiantes, relaciones profesores-estudiantes y conciencia del clima en el aula de clases.....	254
8.3.3	Factores comunitarios.....	255
8.3.3.1	Primer grupo: confianza en las instituciones, sentimiento de ciudad, exposición a la violencia e inseguridad en el entorno.....	255
8.3.3.2	Segundo grupo: factores sentimiento de ciudad.....	258
8.3.3.3	Tercer grupo: confianza cuerpos policiales, organización de vecinos, escuela e iglesia con variables cognitivas...	258
8.3.4	Factores culturales.....	258
8.3.4.1	Valores (poder, logro y hedonismo) e impactos cognitivos	258
8.3.4.2	Valores (tradición, conformidad y seguridad) e impactos cognitivos.....	261
8.3.4.3	Valores (autodirección y estimulación) e impactos cognitivos	262
8.3.4.4	Valores (benevolencia y universalismo) e impactos cognitivos.....	263
8.4	Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto cognitivo.....	264
8.5.	Análisis de regresión estrategias de afrontamiento e impacto cognitivo.....	268
9	Impactos conductuales de la violencia comunitaria en adolescentes.....	271

9.1	Objetivo y análisis de los datos.....	273
9.2	Análisis de correlaciones.....	273
9.2.1	Variables sociodemográficas e individuales correlacionadas con los impactos conductuales.....	273
9.2.2	Correlaciones entre variables sociales y el impacto conductual.....	276
9.2.3	Correlaciones entre variables comunitarias y el impacto conductual.....	278
9.2.4	Correlaciones entre variables culturales y el impacto conductual.....	280
9.3	Análisis múltiple de varianza.....	282
9.3.1	Factores individuales.....	282
9.3.1.1	Primer grupo: sexo, edad, curso, sector, tipo de liceo.....	282
9.3.1.2	Segundo grupo: espiritualidad, salud actual, situación futura, satisfacción con la vida e impactos conductuales.....	283
9.3.1.3	Tercer grupo: empatía y mundo justo e impactos conductuales.....	284
9.3.1.4	Cuarto grupo: autoeficacia y bondad hacia las armas e impactos conductuales..	286
9.3.1.5	Quinto grupo: haber sido víctima de violencia directa, haber fallecido un familiar por violencia.....	288
9.3.1.6	Sexto grupo: estrategias de regulación emocional y uso de la agresión, uso de estrategias no violentas, y medidas que se toman ante la violencia.....	289
9.3.2	Factores sociales/comunitarios.....	294
9.3.2.1	Primer grupo: apoyo social, clima escolar y clima familiar.....	294
9.3.2.2	Segundo grupo: relaciones entre estudiantes, relaciones profesores-estudiantes y conciencia del clima en el aula de clases.....	296
9.3.3	Factores comunitarios.....	297

9.3.3.1	Primer grupo: confianza en las instituciones, sentimiento de ciudad, exposición a la violencia e inseguridad en el entorno.....	297
9.3.3.2	Segundo grupo: factores sentimiento de ciudad.....	302
9.3.3.3	Tercer grupo: confianza cuerpos policiales, organización de vecinos, escuela e iglesia con variables conductuales.....	304
9.3.4	Factores culturales.....	306
9.3.4.1	Valores (poder, logro y hedonismo) e impactos conductuales.....	306
9.3.4.2	Valores (tradición conformidad y seguridad) e impactos conductuales.....	307
9.3.4.3	Valores (autodirección y estimulación) e impactos conductuales.....	308
9.3.4.4	Valores (benevolencia y universalismo) e impactos conductuales.....	309
9.4	Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto conductual.....	310
9.5	Análisis de regresión estrategias de afrontamiento e impacto conductual.....	316
10	Impactos afectivos de la violencia comunitaria en adolescentes.....	321
10.1	Objetivo y análisis de los datos.....	323
10.2	Análisis de correlaciones.....	323
10.2.1	Variables sociodemográficas e individuales correlacionadas con los impactos afectivos.....	323
10.2.2	Correlaciones entre variables sociales y el impacto afectivo.....	325
10.2.3	Correlaciones entre variables comunitarias y el impacto afectivo.....	326
10.2.4	Correlaciones entre variables culturales y el impacto afectivo.....	328
10.3	Análisis múltiple de varianza.....	329

10.3.1	Factores individuales.....	329
10.3.1.1	Primer grupo: sexo, edad, curso, sector, tipo de liceo.....	329
10.3.1.2	Segundo grupo: espiritualidad, salud actual, situación futura, satisfacción con la vida e impactos afectivos.....	329
10.3.1.3	Tercer grupo: empatía y mundo justo e impactos afectivos.....	332
10.3.1.4	Cuarto grupo: autoeficacia y bondad hacia las armas e impactos afectivos...	333
10.3.1.5	Quinto grupo: haber sido víctima de violencia directa, haber fallecido un familiar por violencia.....	334
10.3.1.6.-	Sexto grupo: estrategias de regulación emocional e impactos afectivos.....	335
10.3.2	Factores sociales.....	341
10.3.2.1.	Primer grupo: apoyo social, clima escolar y clima familiar.....	341
10.3.2.2.	Segundo grupo: relaciones entre estudiantes, relaciones profesores-estudiantes y conciencia del clima en el aula de clases.....	343
10.3.3	Factores comunitarios.....	345
10.3.3.1	Primer grupo: confianza en las instituciones, sentimiento de ciudad exposición a la violencia e inseguridad en el entorno.....	345
10.3.3.2	Segundo grupo: factores sentimiento de ciudad e impactos afectivos.....	345
10.3.3.3	Tercer grupo: confianza cuerpos policiales, organización de vecinos, escuela e iglesia e impactos afectivas.....	348
10.3.4	Factores culturales.....	349
10.3.4.1	Valores (poder, logro y hedonismo) e impactos afectivos.....	349

	10.3.4.2	Valores (tradición conformidad y seguridad) e impactos afectivos.....	349
	10.3.4.3.	Valores (autodirección y estimulación) e impactos afectivos.....	350
	10.3.4.4.	Valores (benevolencia y universalismo) e impactos afectivos....	350
	10.4	Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto afectivo.....	351
	10.5	Análisis de regresión estrategias de afrontamiento e impacto afectivo.....	355
11		Análisis de regresión variables sociodemográficas, individuales, sociocomunitarias, culturales e impactos cognitivos, conductuales y afectivos de la violencia comunitaria en los adolescentes.....	357
	11.1	Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto conductual.....	359
	11.1.1	Medidas que se toman frente al miedo a la violencia.....	359
	11.1.2	Uso de la agresión.....	361
	11.1.3	Uso de estrategias no violentas.....	362
	11.2	Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto cognitivo.....	364
	11.2.1	Creencias en la bondad de las pandillas.....	364
	11.2.2	Creencias en el uso de la agresión.....	365
	11.3	Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto afectivo.....	367
	11.3.1	Miedo a ser víctima de la violencia o miedo al crimen.....	367
	11.3.2	Salud mental.....	368
12		Estudio cualitativo, percepción del profesorado y de los estudiantes de las dinámicas de la violencia juvenil en San Cristóbal.....	371
	12.1	Percepciones de los docentes y estudiantes de las dinámicas entre violencia comunitaria y juvenil.....	373

12.1.1	Objetivo general.....	373
12.1.2	Resultados sistematizados del grupo focal de docentes.....	373
12.1.3	Resultados sistematizados del grupo focal de estudiantes.....	387
13	Conclusiones.....	401
13.1	Victimización de los adolescentes de San Cristóbal por violencia comunitaria.....	403
13.2	Factores sociodemográficos e individuales.....	404
13.3	Factores sociales.....	420
13.4	Factores comunitarios.....	429
13.5	Factores culturales.....	439
14	Discusión.....	445
15	Referencias.....	471
16	Anexos.....	507

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Pág
1	Valores de Schwartz.....	166
2	Porcentaje por curso escolar.....	219
3	Resultados descriptivos factores individuales.....	221
4	Resultados descriptivos variable autorregulación emocional.....	222
5	Resultados descriptivos factores sociales.....	223
6	Porcentaje de victimización por amenaza.....	224
7	Porcentaje de inasistencia a clases por inseguridad.....	224
8	Análisis factorial escala sentimiento de ciudad.....	226
9	Resultados descriptivos factores comunitarios.....	228
10	Resultados descriptivos factores culturales.....	229
11	Resultados descriptivos variable impacto cognitivo.....	230
12	Resultados descriptivos variable impacto conductual.....	231
13	Resultados descriptivos variable impacto afectivo/emocional.....	231
14	Correlaciones entre variables cognitivas y sociodemográficas	237
15	Correlaciones variables sociales y cognitivas.....	239
16	Correlaciones variables comunitarias y cognitivas.....	241
17	Correlaciones variables culturales y cognitivas.....	243
18	Análisis de regresión múltiple impacto cognitivo: bondad pandillas.....	265
19	Análisis de regresión múltiple impacto cognitivo: uso de agresión.....	267
20	Análisis de regresión múltiple impacto cognitivo: bondad pandillas.....	269
21	Análisis de regresión múltiple impacto cognitivo: creencia uso de agresión.....	269
22	Correlaciones variables individuales e impactos conductuales	274
23	Correlaciones entre las variables sociales entre sí y su relación con las variables dependientes de la dimensión impacto conductual.....	277

24	Correlaciones entre variables comunitarias y el impacto conductual.....	279
25	Correlaciones entre variables culturales y el impacto conductual.....	281
26	Análisis de regresión múltiple variables individuales sociales/comunitarias y culturales por el impacto conductual: medidas ante el miedo al crimen.....	312
27	Análisis de regresión múltiple variables individuales sociales/comunitarias y culturales por el impacto conductual: uso de agresión.....	314
28	Análisis de regresión múltiple variables individuales sociales/comunitarias y culturales por el impacto conductual: uso de estrategias no violentas.....	315
29	Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por el impacto conductual: medidas que se toman frente al miedo.....	317
30	Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por el impacto conductual: uso de la agresión.....	318
31	Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por el impacto conductual: uso estrategias no violentas.....	318
32	VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS E INDIVIDUALES CORRELACIONADAS CON LOS IMPACTOS AFECTIVOS.....	324
33	Correlaciones entre variables sociales y el impacto afectivo...	325
34	Correlaciones entre variables comunitarias y el impacto afectivo.....	327
35	VARIABLES CULTURALES Y EL IMPACTO AFECTIVO.....	328
36	Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto afectivo: miedo a ser atacado.....	352
37	Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto afectivo: salud mental.....	354
38	Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por el impacto afectivo: miedo a ser atacado.....	355
39	Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por el impacto afectivo: salud mental.....	356

40	Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto conductual: medidas ante el miedo al crimen.....	360
41	Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto conductual: uso de la agresión.....	361
42	Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto conductual: uso estrategias no violentas.....	363
43	Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto cognitivo: bondad de las pandillas.....	365
44	Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto cognitivo: creencias en el uso de la agresión...	366
45	Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto afectivo: miedo víctima violencia.....	368
46	Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto afectivo: salud mental.....	369
47	Características sociodemográficas del grupo focal de profesores.....	373
48	Características sociodemográficas del grupo focal de estudiantes.....	388
49	Empowerment multinivel de Zimmerman.....	461
50	Estrategia I: fortalecimiento de las capacidades de los contextos escolares para la prevención y abordaje de la violencia juvenil.....	465
51	Estrategia II: formación en habilidades prosociales y fortalecimiento del funcionamiento psicosocial de los adolescentes.....	467
52	Estrategia III: recuperación de espacios públicos para el ocio y salud mental de los jóvenes de San Cristóbal.....	470

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico		pág
1	Resumen modelo ecológico de riesgos acumulados.....	133
2	Sistema de variables.....	214
3	Diferencias de medias en creencias sobre la bondad de las pandillas en función del sexo y curso.....	245
4	Diferencias de medias en creencias sobre el uso de agresión en función de víctima de violencia y fallecimiento familiar.....	250
5	Diferencias de medias en creencias sobre la bondad de las pandillas en función de la inhibición por confrontación.....	252
6	Diferencia de medias en creencias sobre la bondad de la pandilla en función del sentimiento de ciudad e inseguridad en el entorno.....	255
7	Diferencias de medias en creencias sobre el uso de agresión en función de la confianza en instituciones y sentimiento de inseguridad.....	257
8	Diferencias de medias en creencias sobre el uso de agresión en función del poder y del logro.....	259
9	Diferencias de medias en creencias sobre la bondad de la pandilla en función del logro y del hedonismo.....	260
10	Diferencias de medias en medidas que se toman frente al miedo al crimen en función de víctima de violencia y fallecimiento familiar.....	289
11	Diferencia de medias en medidas frente miedo al crimen en función de las estrategias de regulación emocional, descarga y confrontación.....	292
12	Diferencia de medias en medidas frente miedo al crimen en función de las estrategias de regulación emocional: inhibición, autorecompensa y autocontrol.....	293
13	Diferencias de medias en agresión en función del apoyo social, las relaciones familiares y el clima en el aula de clases.....	295

14	Diferencias de medias en medidas que se toman frente al miedo al crimen, en función de la confianza en las instituciones, el sentimiento de ciudad, y la exposición a la violencia.....	298
15	Diferencias de medias en medidas que se toman frente al miedo al crimen, en función de la confianza en las instituciones, el sentimiento de ciudad, y la exposición a la violencia.....	298
16	Diferencias de medias en agresión en función de la exposición a la violencia y la inseguridad o violencia en el entorno.....	300
17	Diferencias de medias en agresión en función de la confianza en las organizaciones de vecinos y en la confianza en la escuela.....	305
18	Diferencias de medias en salud mental en función de los factores salud actual y situación dentro de un año.....	331
19	Diferencia de medias en miedo al crimen en función de la espiritualidad y la satisfacción con la vida.....	332
20	Diferencia de medias en miedo al crimen en función de las estrategias de regulación emocional inhibición y confrontación.....	337
21	Diferencia de medias en salud mental en función de las estrategias de regulación emocional: inhibición-apoyo social-descarga y auto recompensa.....	338
22	Diferencia de medias en salud mental en función de las estrategias de regulación emocional: inhibición-apoyo social-descarga y auto recompensa.....	340
23	Diferencia de medias en miedo al crimen en función de las estrategias de regulación emocional: inhibición por descarga, por auto recompensa, por autocontrol.....	341
24	Diferencias de medias en salud mental en función de las relaciones entre estudiantes, relaciones entre estudiantes y profesores y la conciencia del clima en el aula de clases.....	344
25	Diferencias de medias en salud mental en función de los factores ciudad agradable e inseguridad en la ciudad.....	346

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La violencia comunitaria y sus implicaciones en la vida de los adolescentes

Vivir en un contexto de violencia delincencial, por experiencia propia, puedo decir que se trata de una vivencia en la que se ve perdida la libertad y disminuida la calidad de vida. Se vive en un sentimiento permanente de miedo, en un estado de alerta y en una disminución de las actividades y de los objetivos relacionados con todas las áreas de la vida mientras se gestan en uno sentimientos encontrados sobre sí mismo, su país, la gente, la identidad local, el presente y el futuro.

Quienes tienen entre 11 y 19 años de edad en Venezuela han tenido que crecer entre altos índices de violencia delincencial y ante esto surge una pregunta inicial ¿cómo será percibida la vida y las relaciones sin poder haber experimentado el placer y la felicidad de sentirse libres y confiando en la gente de la ciudad en la que se vive? y otras preguntas del tenor de ¿Cómo hará un adolescente para seguir un camino de desarrollo personal y social en un contexto en el que se vive limitado por la vulnerabilidad que implica la violencia comunitaria?, y en el que no hay un día que no se publique en la prensa local que alguien mató a otro por robarle, por encomienda o porque no le caía bien. Como puede presumirse esto constituye un trabajo personal, familiar y educativo muy difícil en el que convergen muchos factores.

Mi práctica profesional con adolescentes en Venezuela me ha permitido apreciar que la vida en circunstancias de violencia comunitaria es todo un reto, un desafío, lo cual me ha llevado a plantearme investigar sistemáticamente la vivencia de los adolescentes desde una perspectiva ecológica, viéndolo en su conjunto para con ello facilitar el desarrollo de estrategias y contribuciones multidisciplinarias que puedan desarrollarse y ponerse en práctica en un tiempo futuro de manera que el desafío de los adolescentes sea más llevadero y que pueda mantenerse dentro de la intención de ser un camino de crecimiento y fortalecimiento para construir tiempos mejores para todos.

De esta manera surgió mi interés por este tema; específicamente me he propuesto conocer las bases de cómo prevenir y abordar los impactos que la violencia comunitaria tienen sobre la vida de un grupo tan vulnerable como la adolescencia por la propia etapa de desarrollo y más aún, en el contexto actual de mi país, caracterizado principalmente por la pérdida de libertad ante la creciente violencia delincinencial que no parece detenerse.

El propósito de este trabajo de investigación es poder comprender los impactos que la violencia ha dejado en los adolescentes, las dinámicas que los contextos de desarrollo implican para el desarrollo de la violencia juvenil y así lograr aportar información clave que sirva para elaborar herramientas prácticas a quienes se enfrentan cada día con el reto de educar en estos tiempos, especialmente los docentes y la familia.

Esta investigación no es sobre jóvenes en situación de delincuencia que se encuentran en centros especiales o cumpliendo medidas penales, ha sido desarrollado con adolescentes escolarizados, que están “creciendo” en un país que se dice está posicionado como el segundo más violento del mundo en los años 2014-2015.

Como se apreciará en el desarrollo teórico, el tema de la violencia juvenil es complejo existiendo muchas aproximaciones que pueden aportarnos caminos para la comprensión y la producción de estrategias en su abordaje y prevención. En este trabajo la intención ha sido comprenderlo con una visión integral, sin perder aspectos de los diferentes sistemas individuales, sociales, comunitarios y culturales de la vida de los jóvenes que estudian y viven en la zona metropolitana de la ciudad de San Cristóbal, con la finalidad de contribuir y enriquecer la información y los insumos con los que puede mejorarse su calidad de vida.

La tesis está estructurada en una primera parte introductoria, de planteamiento y justificación del estudio que comprende una visión de la

violencia en Latinoamérica y Venezuela; posteriormente nos centramos en los capítulos de desarrollo teórico sobre violencia, violencia comunitaria y violencia juvenil en el marco de la teoría del desarrollo ecológico.

A continuación entraremos en el capítulo correspondiente al marco metodológico y empírico de la tesis definiendo y explicando la relevancia de cada variable considerada para el estudio, sus formas de medición, y las formas que se utilizaron en el presente trabajo para determinarlas, es decir el instrumento de medición.

Posteriormente expondremos los resultados en seis apartados de investigación; uno relativo a los resultados más de corte descriptivos, tres referentes a los impactos cognitivos, conductuales y afectivos, respectivamente, uno de regresiones múltiples que nos permitió conocer cuáles eran los factores que mejor explicaban los impactos de la violencia comunitaria sobre el desarrollo en las dimensiones cognitivas, conductuales y afectivas relacionados con la violencia juvenil y uno cualitativo sobre la percepción de profesores y estudiantes de las dinámicas de la violencia comunitaria y juvenil. Posteriormente se presentan las conclusiones y la discusión de los resultados. De dicha discusión se genera líneas de acción para la prevención y el abordaje de los principales impactos identificados.

1.2 La violencia juvenil en Latinoamérica y Venezuela

A continuación se plantean algunas aproximaciones a la violencia juvenil en América Latina y Venezuela y nos situaremos caracterizando el contexto de la ciudad de San Cristóbal. Posteriormente formulamos nuestras preguntas y objetivos de investigación, para luego pasar al desarrollo teórico más detallado que sustenta la investigación.

La violencia juvenil se define como violencia cometida por o en contra de las personas entre las edades de 10 y 29 años (OMS, 2002). Esta problemática

constituye una preocupación global, especialmente en Latinoamérica donde según Waters et al. (2012) históricamente tenemos que desde el año 2000 se observa una tendencia en aumento, y la cual refleja que Latinoamérica está muy por encima en cuanto a su tasa respecto a otros países.

En el año 2000, aproximadamente se cometieron 199 mil homicidios juveniles globalmente: 9,2 por cada 100.000 personas. Esta tasa varía de 0,9 por 100.000 en los países de altos ingresos, de 17,6 en África y 36,4 en América Latina. Igualmente con base en estudios de violencia no fatal, se estimó, además, que por cada homicidio de jóvenes hay de 20 a 40 víctimas.

Benvenuti (2006), citando a Buvinic, Morrison y Shifter (1999), indica que en todo el mundo, la tasa media de homicidios es de 5 por cada 100.000 habitantes, y una tasa superior a 10 se considera peligrosamente alta. Ya en el año 1990, Latinoamérica tenía una tasa de homicidios más de cuatro veces superior a la media mundial: 28,4 por cada 100.000 habitantes.

La misma autora hace referencia a diversos estudios regionales en los que se estima que aproximadamente un 28,5 por ciento de los homicidios en Latinoamérica ocurren entre jóvenes de edades comprendidas entre los 10 y los 19 años. En 1994, un 17% de todos los homicidios cometidos en Latinoamérica fueron perpetrados por menores. Entre 1985 y 1994, los homicidios juveniles en Venezuela se incrementaron en un 132%, de 10,4 por cada 100.000 habitantes a 24,1. Un estudio realizado por la policía de Venezuela entre 1994 y 1996 demostró que el 40,3% de los detenidos eran menores.

En esta misma línea, Gawryszewski et al., (2012) señalan que en el 2009 hubo alrededor de 121.297 homicidios (89 % hombres y 11 % mujeres) en las Américas, principalmente en los grupos de edad de 15 a 24 y de 25 a 39 años. La tasa de mortalidad ajustada por edad de homicidios fue de 15,5 sobre los 100.000 habitantes en la región. Al respecto los países con las tasas más bajas fueron Canadá (1,8) , Argentina (4,4) , Cuba (4,8), Chile (5,2) y Estados Unidos

(5,8), mientras que las tasas más altas fueron en El Salvador (62,9), Guatemala (51.2), Colombia (42,5), Venezuela (33,2) y Puerto Rico (25.8).

Estos mismos autores agregan que a partir de 1999-2009, la tendencia de homicidios en la región aumentó en países como Venezuela, Panamá, El Salvador, Puerto Rico; se redujo en cuatro países, en particular en Colombia, y se mantuvieron estables en Brasil, Estados Unidos, Ecuador y Chile. El aumento en México se produjo en los últimos años de la década. A pesar de todos los esfuerzos, varios países tienen altas tasas de homicidios que van en aumento.

Soares (2006) respecto al caso de Venezuela afirma que desde el 2009, Caracas compite por el título poco envidiable de la ciudad más peligrosa de las Américas, junto a Río de Janeiro, Ciudad Juárez, o Soyapango de El Salvador.

Durante décadas, la violencia ha sido un rasgo común de la vida en Latinoamérica. Las guerras, los gobiernos dictatoriales militares, las guerrillas y el terrorismo han contribuido a que se instaure una cultura de la violencia.

Tras una tradición de impunidad, debilidad institucional y desigualdades se ha provocado un recrudecimiento de la violencia urbana, un fenómeno que la Organización Panamericana de la Salud ha definido como una “pandemia social” (OPS, 1996, en Benvenuti, 2006). En estos planteamientos coincide Zubillaga (2007) quien plantea que la violencia juvenil y delincuencia ha tomado fuerza en Latinoamérica a partir de una serie de transformaciones, tales como irregularidades en la administración de la justicia y cuerpos de seguridad de los Estados, corrupción, o fallas en la institucionalidad, entre otras.

Para explicar la violencia dentro de la cual encontramos la clasificación correspondiente a la violencia juvenil, existen diferentes enfoques: tenemos los que se centran en la persona y los que engloban diversos factores personales y contextuales para encontrar explicaciones a este fenómeno. King (2012) en este sentido, explica que la psicología atribuye gran parte de las causas de la

agresión, sobre todo la violencia criminal extrema o crónica, a disfunciones o patologías individuales y familiares, se centra en las características internas de los autores, de sus circunstancias inmediatas, y del tipo de violencia cometida. A partir de ese panorama las teorías de la violencia han sido separadas en dos categorías principales:

En primer lugar, la violencia como una condición de la naturaleza humana (incluyendo vulnerabilidades, aspectos psicobiológicos y temperamentales y la violencia como un instinto); y en segundo lugar la violencia como la consecuencia de una psique dañada (incluyendo procesos interrelacionados: la autorregulación; el apego, las relaciones). Para este autor los conceptos y teorías comprendidos en estos enfoques facilitan la comprensión de la violencia criminal extrema o crónica que tiene sus raíces en las características individuales y de la patología. También ofrecen un punto de referencia útil para describir la violencia como una condición de la naturaleza humana y la violencia como la consecuencia de una psique dañada.

Sin embargo, tenemos que la violencia no ha podido ser explicada desde un solo enfoque, en este caso el enfoque individual, sino que diferentes autores a lo largo de los años han desarrollado posturas más integradoras de los diferentes sistemas en los que se desarrolla el ser humano para explicar la violencia y sus diferentes dinámicas.

En este sentido, a la hora de explicar el surgimiento de la violencia juvenil en Latinoamérica se ha tratado de identificar las diversas variables que actuando simultáneamente podrían producir violencia (Benvenuti, 2006).

Los aspectos contextuales, sociales y culturales cobran vital relevancia al explicar la violencia en contextos como el Latinoamericano, caracterizados por historias de empobrecimiento, violación de derechos fundamentales, exclusión, dificultades socioeconómicas, debilidad institucional, educativa y en la gobernanza; así tenemos que como plantean Sherer y Sherer (2011), la violencia

juvenil es concebida como un problema social arraigado en las influencias sociales estructurales más que como un problema de la patología individual o de las relaciones interpersonales solamente . Por lo tanto, puede decirse que los valores sociales y las normas culturales moldean la violencia juvenil y proporcionan sentido y dirección a este fenómeno.

Cavanaugh (2012) determina que el comportamiento violento se puede entender más claramente a través de la visión dual de la conducta humana y la violencia del tejido social. Por ello es imprescindible considerarle en términos del contexto ambiental del que surge. Afirma que el comportamiento violento no se distribuye de manera uniforme en toda la estructura social. Añade que hay mucha evidencia empírica de que la clase social, etnia, situación laboral y otras variables sociales son indicadores eficaces para predecir las tasas de los diferentes tipos de comportamientos violentos, de allí la importancia de comprenderla desde un marco integrador que pueda ayudar mejor a la hora de explicar la naturaleza, las causas y consecuencias de la violencia.

Al respecto tenemos que han sido diversos los enfoques de cómo los diferentes aspectos contextuales se juntan para generar violencia, sin embargo lo fundamental es reconocer que es un fenómeno multicausal en el cual se dan dinámicas complejas y en las que no se puede hablar de un factor determinante sino de cómo los factores interactúan entre sí.

De esta manera, tenemos a Mc Alister (2000), quien enumera y explica una serie de factores que pueden ser considerados como ambientales entre los que cuenta los siguientes: el grado de urbanización y las estructuras que aumentan o limitan la exposición de los individuos a situaciones potencialmente violentas; las políticas de encarcelación y corrección que no responden a las necesidades de tratamiento y socialización de quienes incurren en violencia; la distribución desigual del poder y los recursos es decir las circunstancias económicas. En América Latina el desarrollo económico y la creciente

urbanización han traído riqueza a algunos sectores de la sociedad, pero las condiciones de vida entre los grupos marginados se han hecho cada vez más peligrosas, aumentan las condiciones de vida urbana de jóvenes sin espacios, formación ni posibilidades de empleo. En el estudio de Baron y Strauss (1988), sobre los EE.UU., se muestra que la pobreza y las desigualdades económicas están directamente relacionadas tanto con las tasas de homicidio como con los índices de violencia.

Otro factor importante puede ser la presencia de mercados ilegales para productos de alta demanda, como alcohol y otras drogas, lo cual según Gaitán y Díaz, (1994), explica al menos parte de violencia que se observa en Colombia. La atracción ejercida por los medios ilegales de obtener recursos depende de lo disponible y lo deseable de otras ocupaciones. De esta manera problemas básicos de desarrollo económico, especialmente la distribución desigual de la riqueza y escasas oportunidades legítimas para los grupos en desventaja se consideran factores de riesgo para la cultura de la ilegalidad.

En este marco socioeconómico, tenemos otros autores como Zaluar, Noroña y Albuquerque, 1994; Briceño León y Pérez Perdomo, 2000, citados en Benvenuti (2006), que afirman que la violencia no tienen su origen ni su incremento en la pobreza por sí misma, sino más bien en condiciones de empobrecimiento, desigualdad, exclusión y polarización social.

Más explícitamente Asal y Brown (2010), señalan que los derechos humanos en los ámbitos económicos, culturales y políticos vulnerados generan y explican la violencia interpersonal, encontrando que la democracia y sus implicaciones tienen impactos positivos sobre las poblaciones ya que la participación, la diversidad, el reconocimiento de los derechos y la equidad de género protegen a las poblaciones contra el desarrollo de la violencia, mientras que contrariamente el empobrecimiento, las relaciones desiguales entre

hombres y mujeres , las estructuras jerárquicas de poder y las condiciones que esto genera promueven la violencia interpersonal.

Como puede notarse, según el enfoque socioeconómico, las oportunidades de participación ciudadana, la cultura de ciudadanía y derechos en las relaciones entre las personas que conforman las comunidades influyen en las maneras en las que se asumen las dificultades económicas existentes en los contextos, de esta forma la condición de pobreza *per se* no constituiría una causa de violencia, sino más bien las formas, herramientas, actitudes, valores y afrontamientos que despliegue la población respecto a las circunstancias económicas.

Otro factor importante que ha sido reconocido en la región Latinoamericana, que entronca directamente con la perspectiva de los derechos, es la calidad de la educación. Benvenuti (2006) apunta que la educación de calidad parece ser un privilegio reservado a las clases más ricas, y que las tasas de abandono de la escolaridad siguen siendo altas y aproximadamente el 30% de los niños no la termina. Un 37 por ciento de los adolescentes latinoamericanos de entre 15 y 19 años deja la escuela, y la gran mayoría de ellos proviene de familias con bajos ingresos, lo cual aumenta la probabilidad de que se involucren en comportamientos que pongan en peligro su salud y en actos violentos (Pirie, Murray y Leupker, 1988; Chavez, Edwards y Oetting, 1989; Valois et al., 1993).

Con esta idea coincidimos, considerando que aunque en América Latina se ha avanzado en el derecho al acceso a la educación, aun su calidad y pertinencia respecto a las realidades sociales, económicas y culturales, dista de los estándares deseables para constituirse en un factor que los proteja de las dinámicas violentas, tales como la cultura de la violencia generalizada arraigada en los esquemas latinoamericanos, la oferta de negocios asociados al tráfico de drogas y la proliferación de las armas de fuego, los cuales constituyen riesgos

para el desarrollo de violencia instrumental con fines económicos y de poder social.

Benvenuti (2006), señala otra causa fundamental de la violencia juvenil, la disponibilidad y proliferación de armas de fuego en muchas ciudades en la región. Los adolescentes poseen y llevan armas, a menudo por un deseo de ser respetados y temidos. Las armas fomentan la violencia, y virtualmente todos los aumentos de las tasas de homicidios entre personas de 10 a 34 años pueden ser atribuidos al uso de armas de fuego.

Encontramos que según Krause (2002) según la *Small Arms Survey*, una persona muere cada minuto por causa de las armas pequeñas. La mayoría de las víctimas de la violencia son civiles, y buena parte son jóvenes, mujeres y niños.

En Venezuela, todos los días en los diarios y en las noticias de la televisión reportan muertes y heridos por armas de fuego; los adolescentes y jóvenes son los que corren el mayor riesgo, y los hombres aparecen más vulnerables que las mujeres. Algunas ONG afirman que no se está visibilizando el problema de la presencia de armas ilegales en el país.

A su vez se conoce, de acuerdo con resultados de estudios realizados por la Comisión Presidencial Venezolana para el Control de Armas, Municiones y Desarme publicados por Escorche (2012), que el volumen de arma cortas ilegales en el país, está en alrededor de 1,2 millones de unidades. Los análisis oficiales indican que más que el número de armas ilegales es la alta rotación, la falta de controles oportunos, el desvío de armas legales hacia el mercado ilegal, y el reciclaje de piezas de armas los principales problemas. Es de resaltar que en este estudio se menciona que un arma tiene una vida útil que puede superar los 60 ó 70 años.

Aunado a las condiciones de exclusión, desigualdad, empobrecimiento, y la proliferación de armas en las ciudades, existen factores también relativos a

las instituciones encargadas de garantizar la seguridad de la población que nos ayudan a explicar la violencia juvenil: La corrupción, los abusos hacia los jóvenes y la falta de confianza en las instituciones policiales. La insatisfacción generalizada con la policía y el sistema judicial incrementan el uso de modos de justicia no oficiales (Noronha et al., 1999, citado en Benvenuti, 2006).

Al respecto, tenemos que Wolfgang y de Ferracuti (citados en Cavanaugh, 2012) plantean la teoría de la subcultura de violencia, en la cual se argumenta que el uso abierto de la violencia suele ser un reflejo de los valores básicos personales y comunitarios. Sostienen que la violencia es un componente integral y normativo en algunas comunidades, particularmente en las comunidades que presentan grave depresión económica y exclusión. En estos entornos, las personas que se desvían de las normas sociales aceptadas experimentan consecuencias negativas tales como ser condenados, se les trata con desdén o indiferencia y/o pueden ser víctimas de la violencia.

Las pandillas, que en su mayoría utilizan la violencia como medio de relación interpersonal, representan para los jóvenes un intento de construir sus identidades y de rebelarse contra las instituciones. Benvenuti (2006) señala que son un medio de rebelión, una manera de condenar las faltas de oportunidades que viven los jóvenes y la incapacidad de las instituciones del Estado de hacer frente a sus necesidades. Un modo de reconstruir el sentido de seguridad, pertenencia, participación y reconocimiento que la sociedad parece negarles.

Para América Latina constituye un desafío la investigación y el desarrollo de prácticas en los diferentes niveles de análisis para la comprensión de la interacción de los factores sociales y económicos mencionados dentro de sus procesos históricos de cambios y transformaciones estructurales, a la vez que la generación de alternativas de prevención y abordaje de la violencia juvenil con una visión integral para potenciar en la población formas alternativas de

enfrentar las adversidades, con las particularidades de cada país y su historia pasada y contemporánea.

Pasemos ahora a analizar más específicamente el fenómeno de la violencia interpersonal en Venezuela. Según Rovira (2010) la estructura de la violencia en Venezuela es diferente a la observada a nivel mundial. De acuerdo al Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud, de la Organización Mundial de la Salud (2002), la distribución porcentual de los tipos de violencia en el mundo fue de: homicidio 31,3 %, suicidio 49,1 % y conflicto bélico 18,6 %.

Entre 2001-2005, la distribución porcentual promedio de la mortalidad por tipo de violencia en Venezuela, fue la siguiente: homicidio 83,2 %, suicidio 12,3 % y conflicto bélico 4,5 %. Es decir, más del 80 % de la mortalidad por violencia es por agresión u homicidio.

Moreno (2011), indica que en Venezuela los investigadores han centrado su esfuerzo sobre la que se ha definido como violencia no fortuita, intencionada por tanto, física, hasta el extremo de producir muerte, y no justificada, esto es no en defensa propia, y por ende delictiva. Moreno la ha denominado violencia delincencial, término que refiere también han usado otros autores (Pérez Perdomo et al., 1999; Romero Salazar, 2002).

Moreno explica que esta violencia es multicausal, relacionada con la situación general de los sectores populares y las condiciones de pobreza y exclusión en las que se considera que viven, aclara que sin embargo sólo una mínima parte de sus componentes se dedican al delito violento extremo. La pobreza y la exclusión, lo mismo que otras condiciones de la vida popular, no explican esta violencia por si solas.

Al respecto, Briceño-León (2012) señala que para comprender la violencia que se vive en Venezuela hay que referirse a procesos relacionados con las transformaciones de la institucionalidad social y política. Este autor considera

tres fases de la violencia homicida en Venezuela entre 1989 y 2010 que se corresponden a distintos momentos de la institucionalidad social y política del país. La primera de 1985 a 1993, caracterizada por la crisis social de los saqueos de 1989 y los golpes de estado de 1992, cuando por primera vez se incrementa la tasa de homicidios de 8 a 20.

La segunda fase que va desde 1994 hasta 1998 que fue un periodo de recuperación de la institucionalidad y de estabilidad política, posterior al golpe de estado, cuando la tasa de homicidios se mantuvo sin variaciones alrededor de 20. Y la tercera fase que se inicia en 1999 con el gobierno entrante del momento y la ideología revolucionaria bolivariana, que tuvo entre su proceder el desconocimiento de las instituciones que existían para la fecha y la legitimación de hechos asociados a la violencia instrumental, alegando causas legítimas de exclusión y pobreza para delinquir, lo cual según el autor provocó un incremento de la tasa de 20 a 57 homicidios por 100 mil habitantes, tasa que se mantiene en aumento hasta la actualidad, según el observatorio venezolano de violencia.

De igual forma, Briceño sostiene que la polarización política generada en Venezuela entre el oficialismo y la oposición, los hechos acaecidos durante los años 2002 y 2003, como el golpe de estado al gobierno y el paro petrolero del 2002, destruyeron el contrato o pacto social, rompiendo las normas de vida social política y democrática que eran comunes en todos los sectores del país. Al respecto indica, citando a Alesina et al., (2003), que cuando una sociedad es dividida o promueve la exclusión de algún sector social, la violencia y los homicidios tienden a aumentar.

El mismo autor indica que en Venezuela la violencia se incrementó mientras que el país reducía sus tasas de pobreza y disfrutaba de la bonanza petrolera con el aumento progresivo de los precios del crudo desde el año 2004. No sólo aumentó en cuanto a las cifras de homicidios, también en robos y

secuestros, en respuestas comunitarias violentas tales como linchamientos y venganzas y el crimen en general. En este sentido argumenta que la explicación a estas contradicciones reposan sobre la institucionalidad y específicamente en dos problemas particulares de la misma: la impunidad y la exaltación a la violencia.

Moreno (2011), señala que el gobierno venezolano dejó de dar información oficial sobre violencia a partir del año 2004. El observatorio venezolano de Violencia plantea un incremento en la tasa de homicidios para el 2014 hasta 82 por cada cien mil habitantes, posicionándolo como el segundo país más violento del mundo después de Honduras.

La situación de Venezuela involucra a hombres jóvenes como víctimas o victimarios, y se agrava con la alta inflación, alrededor del 70% según cifras extraoficiales para el tercer trimestre del 2015. El país está declarado en recesión económica, existe una alta proliferación de la economía informal asociada a los controles económicos implementados por el gobierno en aras de garantizar la cobertura de necesidades básicas de la población, escasez de productos y descenso de la producción nacional, situaciones que contribuyen a una mayor exclusión social que puede derivar en violencia y delincuencia.

Al respecto, Rovira (2010) indica que la solución del problema de la estructura de la violencia en Venezuela es multisectorial. Sin un cambio profundo en la situación económica, los planes de educación para la población y de control con las fuerzas del orden no producirán los resultados esperados.

Morales en la Organización Panamericana para la Salud [OPS] (1997), realizó una caracterización de los factores presentes en la relación violencia-jóvenes de Caracas, entre los que podemos destacar los siguientes: los jóvenes son los principales protagonistas de la violencia de la ciudad, tanto en calidad de víctimas como de victimarios. No todas las violencias tienen un mismo proceso y objetivo. Existe un tipo de violencia “instrumental”, asociada con la consecución

o logro de un bien económico pero existe otro tipo de violencia, igualmente significativa, que produce igual número de víctimas. Esa violencia más interactiva pertenece al ámbito privado de resolución de conflictos, en el que se presentan violencias graves por falta de recursos inmediatos de arbitraje y por el uso indiscriminado de armas de fuego; el agresor es identificable, y las causas de la agresión son conocidas: se zanja las diferencias con armas de fuego. Existe una causa de muerte y de lesiones que surge por “ajuste de cuentas”, que involucran no solamente a un joven y a sus amigos, sino a familias, calles, y hasta barrios enteros.

Al examinar las creencias y la opinión pública sobre la criminalidad y la violencia, se tiene que se atribuye a la pobreza y al desempleo como la causa primordial del aumento de la criminalidad., sin embargo, la autora señala que *“no parece evidente que los homicidios se hayan incrementado en tan desproporcionada medida simplemente porque un grupo de pobres haya salido a la calle a matar y a luchar por sustento”* (Morales en OPS, 1997, p. 87).

Confirmando lo anterior encontramos que diversos autores (p.e. Briceño, Moreno o Rovira) coinciden con que el problema de la violencia y los jóvenes en Venezuela parece no estar limitado a la situación económica y de empobrecimiento, sino que en Venezuela la propia institucionalidad ha contribuido a crear una subcultura de la violencia, en la que esta es exaltada, y como veremos a continuación aceptada como parte natural de la vida cotidiana de la población.

En este particular Moreno (2011) plantea que *“los miembros de las nuevas generaciones, los venezolanos que tienen menos de cuarenta años, han tenido presente esa violencia durante todo el recorrido de su historia personal formando parte casi normal del paisaje social cotidiano y ocupando amplios espacios en todo el ámbito de la información”* (p. 97)

El autor expone, que los jóvenes y adolescentes en Venezuela no han conocido otro mundo y, por ende, dicha violencia puede ser vista como una parte normal de la existencia. La violencia ha penetrado la vida con un proceso de naturalización de manera que a los ciudadanos no les queda otra opción sino considerarla como parte normal de la vida con la que hay que aprender a convivir. En este sentido, Moreno explica:

...los que vivimos en barrio el sonido de los disparos de revólveres y pistolas, cuando no de armas más potentes, lejanos o cercanos, en nuestra calle o en el callejón adyacente, resonando en el eco del cerro o seco y cortante contra las paredes de nuestra propia casa, ya no sorprende y ni siquiera espanta. Forma parte de la música ambiente como el ladrido de un perro o el resonar de una motocicleta (p. 99).

Igualmente conocemos que la violencia se ha trasladado a los contextos escolares públicos y privados, así lo señalan los resultados de una investigación realizada por Machado y Guerra (2009). El Informe final de la “Investigación sobre violencia en las escuelas” asegura que en el país, el centro educativo, es un espacio para el ejercicio de la violencia entre los propios escolares. Los niños, niñas y adolescentes no poseen un lugar libre de violencia. En la escuela, en la familia y en el espacio social en general se ejercen tipos variados de violencia. Los investigadores afirman que no hay lugar seguro para ellos. Concretamente en sus resultados Machado y Guerra señalan que de los 539 individuos que conformaron su muestra el 73% de los estudiantes y el 68% de los docentes manifestó haber presenciado situaciones violentas dentro del plantel escolar. En este estudio se determinó la existencia de diferentes tipos de acciones violentas, encontrando que por su frecuencia podían caracterizarse en agresiones verbales (88%), físicas (79%), abuso de poder (24%) y abuso sexual (5%). También hallaron que los mecanismos de resolución de conflictos dentro

de los planteles eran violentos, y como mecanismo extremo ante los conflictos estaba presente la violencia física.

Respecto a la caracterización de los hechos violentos indican que estos ocurren generalmente a la salida de la institución educativa, también señalan que tienen lugar en el patio (60%), en el aula de clase (59%), en los pasillos (39%), en los baños (28%), y un 1% responde que en otros lugares.

Igualmente, los autores del informe destacan el desbordamiento de las conductas disruptivas en el salón de clases y rebosamiento de la figura del docente, la violencia ocurre en los espacios más públicos y donde se da por sentado que existen autoridades, pertenecientes a los mismos centros educativos. Además hallaron que los docentes no eran del todo conscientes de la dinámica violenta que se desarrolla dentro del plantel y los lugares en los cuales ocurre.

La afirmación de que las escuelas o planteles educativos no son lugares seguros, también se confirma haciendo referencia a los resultados que presentan en otro estudio venezolano Granero, Poni y Escobar (2011), quienes en una investigación longitudinal realizada en los años escolares 2004 y 2008 con estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado, basado en la encuesta de la escuela global de estudiantes de la salud, en el estado Lara, Venezuela, hallaron que el ausentismo escolar por inseguridad se duplicó entre los dos periodos de estudio del 10,8% al 20%; además el número de víctimas por intimidación era elevado e iba en aumento (33,4% y 43,6% respectivamente). La prevalencia de lucha física con participación activa se mantuvo alta y sin cambio (27,5% y 28,2%). Llevar un arma casi se duplicó (de 4,3% a 7,1%).

Por su parte Unicef (2011), afirma que la violencia urbana en Venezuela afecta a niños, niñas y adolescentes. La tasa de homicidios de niños, niñas y adolescentes se incrementó entre 2006 y 2008 en un 13,2%, representando la principal causa de muerte de los adolescentes varones de entre 15 y 19 años. En

2006, 4.858 niños y adolescentes murieron de forma violenta. Para 2008 esta cifra se elevó a 5.920. En cuanto a otras formas de violencia contra los niños, niñas y adolescentes, las cifras reportadas por el CICPC en 2007 indican que 3,000 niños, niñas y adolescentes fueron víctimas de agresiones en ese año, la mayoría tenía entre 14 y 17 años.

En San Cristóbal, se conoce por una investigación realizada por Chacón y Fernández (2013), que el estado Táchira, capital San Cristóbal, aumentó su porcentaje de muertes de adolescentes por violencia relacionada con armas de fuego en un 284% entre los años 2001 al 2009. Estos investigadores tras un análisis realizado en los diferentes estados del país concluyeron que en las muertes violentas, la presencia del arma de fuego se hace más intensa a medida que aumenta la edad de la víctima alcanzando sus mayores porcentajes entre los adolescentes de 12 a 17 años. En los varones existe una prevalencia mayor de muertes por armas de fuego, alcanzando porcentajes de hasta el 91,5% para los mayores. Sin embargo destacan que en el año 2009 de las mujeres de 15 a 17 años que fallecieron por causas violentas, el 61,4% lo hicieron por disparos.

De los resultados de su estudio también cabe destacar los hallazgos en los que se señala que los adolescentes de 12 a 14 años mueren en vías públicas (43%), en el hospital (36%) y en la casa (13%). Tanto mujeres como varones de entre 15 y 17 años murieron más frecuentemente en la vía pública (53%) y en hospitales (34%).

Para ampliar la caracterización de la ciudad de San Cristóbal y comprender el ambiente de inseguridad dado por la violencia comunitaria tenemos que en julio del 2015 el observatorio social de San Cristóbal publicó los resultados de una encuesta realizada a una muestra de 600 personas, 53% mujeres y 47% hombres, de cuatro de las cinco parroquias que conforman la ciudad, informando que el problema que más afecta a los habitantes de las cuatro parroquias es la inseguridad, y que la muestra califica la gestión de los

diferentes cuerpos de seguridad del estado Táchira como regular. Respecto a la victimización de la población hallaron que un 20,67% de la muestra ha sufrido robo en la calle, un 7,67% robo en la residencia y un 6,33% robo en el trabajo. El 50,77% de la población encuestada afirma haber sido víctima de un delito.

La disminución de la calidad de vida en adolescentes victimizados por la violencia comunitaria ha sido un tema ampliamente estudiado en otros contextos. El miedo al crimen es una respuesta genuina a la amenaza de perder la vida en cualquier momento, es un temor existencial referente a la inseguridad; en capítulos posteriores abordaremos este aspecto con mayor detalle, sin embargo sabemos que la exposición a la violencia aumenta problemas relacionados con dificultades emocionales que pueden permanecer y aumentar en la vida adulta así como aumentar el riesgo de desarrollar otras psicopatologías.

También, es sabido que la exposición a la violencia conlleva una naturalización de la misma, una aceptación y justificación para su incorporación a la conducta. Al respecto Cavanaugh (2012) señala, de acuerdo con el trabajo de Wolfgang y Ferracuti (1967), que mientras más una persona se integra en una subcultura de la violencia, más intensamente él o ella, abraza sus prescripciones de comportamiento, sus normas de conducta, y las integra en su personalidad. Añade que en las comunidades donde la violencia es cotidiana, el rechazo de la violencia y la agresión como comportamientos normativos coloca a una persona en mayor riesgo de daño.

Cavanaugh añade que la conducta humana tiene lugar dentro de una amplia gama de contextos psicológicos, biológicos, geopolíticos, económicos y sociales. Para sobrevivir y prosperar, las personas deben adaptarse a las siempre cambiantes normas sociales; la naturaleza transaccional del entorno social y el comportamiento humano conforman la mejor explicación de la naturaleza, las causas y consecuencias de la violencia.

De esta manera podemos presumir que vivir en Venezuela, incluyendo a San Cristóbal como ciudad que no escapa a las dinámicas de la violencia delincriminal, implica convivir con el miedo al crimen, dada la posibilidad de victimización directa o indirecta como testigos de hechos violentos que caracterizan la convivencia ciudadana y al miedo a la pérdida por asesinato de nuestros seres queridos, familiares y amigos.

Desde esta realidad nos planteamos esta investigación, no para comprender o describir la psicología de los delincuentes, como aclaramos previamente, sino para comprender como nuestros adolescentes, los que están estudiando bachillerato y constituyen parte de nuestra esperanza para el futuro, que viven en barrios y urbanizaciones donde la violencia es normal por su frecuencia y cercanía, se ven impactados en las diferentes dimensiones de su ser, en sus creencias, conductas, afectos y funcionamiento mental.

Nuestra preocupación radica en analizar el conocimiento que se tiene desde las ciencias sociales de las consecuencias que tiene para el desarrollo de los jóvenes la exposición a la violencia comunitaria, y más aun conociendo el contexto actual del país en su conflicto político, sus dificultades económicas y en la debilidad de sus instituciones reflejada no solo en su deficiente funcionamiento sino en el incremento continuo que la violencia delincriminal está teniendo en Venezuela.

Nos proponemos conocer cómo esa violencia comunitaria está influyendo en el desarrollo de los y las adolescentes; cómo las características individuales, sociales, comunitarias y culturales interactúan para convertirse en factores de riesgo o factores que les perjudican en ese proceso de supervivencia diaria y que pudieran influir para que los jóvenes desarrollen violencia juvenil; pero también para identificar relaciones positivas en tanto que promueven menos creencias que apoyan la violencia, más estrategias no violentas y menos problemas de salud mental.

Como veremos en los resultados de nuestro estudio un número considerable de adolescentes ha sido testigo de violencia en su comunidad, otros han sido víctimas de violencia de manera directa y otros han perdido familiares y seres queridos víctimas de la delincuencia que hemos caracterizado hasta ahora en esta introducción.

Es importante destacar que la presente investigación se llevó a cabo en una época de marcada polarización política en San Cristóbal, una de las regiones más representativas de las protestas estudiantiles y donde surgieron las “guarimbas” en oposición al gobierno nacional, ocurridas en el primer trimestre del año 2014. Igualmente el tiempo actual ha estado caracterizado por una dinámica fronteriza económica que se define por un incremento del contrabando de extracción desde Venezuela hacia Colombia, tanto de gasolina como de productos de consumo masivo, escasez de alimentos y un consecuente aumento de la deserción escolar por la implicación de niños y jóvenes en la economía informal, del cual, preocupantemente, aún no se conocen cifras oficiales.

Consideramos que el valor de nuestra investigación radica en que ofrece una comprensión teórica de la violencia juvenil desde múltiples variables, ofrece una oportunidad para expandirse más allá de las explicaciones tradicionales, del enfoque clínico, constituye una visión ecológica que nos permitirá obtener una visión más completa, sistémica, del desarrollo y las necesidades de los jóvenes escolarizados en San Cristóbal y así poder con ello proponer líneas de acción y estrategias de abordaje integrales desde la educación y las políticas públicas con el fin de abordar los impactos que la violencia comunitaria ha tenido sobre ellos y prevenir desarrollos desfavorables para sus vidas.

La presente investigación se encuentra en sintonía con lo propuesto por Sherer y Sherer (2011), quienes señalan que aun y cuando la violencia juvenil se ha discutido ampliamente en la literatura, los desarrollos teóricos en este

campo están en curso; esto se debe a que no se han encontrado soluciones reales para el problema. Existen lagunas en las explicaciones teóricas, lo que indica la necesidad de explorar aspectos desconocidos del fenómeno, adaptados a las cambiantes realidades de los contextos y su cultura. Indican que la investigación debe concentrarse en estudiar el fenómeno de la violencia juvenil utilizando un conjunto más amplio de variables independientes.

En este sentido en el presente estudio hemos incorporado como ya mencionamos un enfoque ecológico de la violencia, comprendiéndola desde la perspectiva de la acumulación de riesgos en los diferentes niveles del adolescente y a su vez hemos realizado un aporte metodológico desarrollando un instrumento para determinarlos.

Con la presente investigación buscamos propiciar reflexiones y proponer líneas de reflexión y acción que constituyan implicaciones para la práctica en los centros educativos y lineamientos útiles a la municipalidad y los organismos de educación a fin de orientar la formulación de políticas públicas que optimicen a los adolescentes en los factores individuales, sociales, educativos y comunitarios estudiados.

En esta dirección apuntan los hallazgos de Cámara, Assis y Oliveira (2006), quienes sostienen que los programas que utilizan intervenciones psicosociales y psicoeducativas o múltiples estrategias con los grupos de interés claves que trabajan para reducir la agresión revelan una fuerte evidencia para la prevención.

Lawrecen y Greene (2005) indican entre sus hallazgos para la reducción de la violencia en las escuelas, que los programas que vinculan los intereses de las familias y maestros para desarrollar habilidades sociales entre los estudiantes y los programas con enfoques multinivel a poblaciones de alto riesgo se han traducido en una reducción sustancial de la deserción escolar,

menos informes de trasgresiones, menos arrestos, y un aumento de las habilidades sociales en adolescentes.

De igual manera, consideramos importante reforzar lo planteado por el estudio de reconocimiento de la violencia en Latinoamérica (2009), el cual señala que también es importante el reconocimiento de que muchos niños y adolescentes son capaces de navegar con éxito los eventos adversos de la exposición a la violencia. De allí la relevancia que le hemos dado a considerar el papel de los factores específicos de protección, tales como factores individuales, sociales y las estrategias de afrontamiento y autoregulación emocional, en la relación entre la exposición a la violencia y el funcionamiento resistente.

Por esta razón, nos propusimos identificar factores contribuyentes potenciales vinculados con el riesgo y la resiliencia en los adolescentes y así ofrecer conocimientos sobre cómo el funcionamiento de los adolescentes puede ser optimizado desde factores individuales y contextuales.

En resumen, con el presente trabajo de investigación perseguimos como objetivo general: Analizar cómo los factores individuales, sociales, culturales y comunitarios de la vida de los adolescentes se relacionan con los componentes cognitivos, conductuales y afectivos de la violencia juvenil en contextos de violencia comunitaria.

Finalmente, presentamos nuestros objetivos específicos de investigación, los cuales quedaron planteados como a continuación se expone.

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1 Determinar las formas de victimización sufrida por los adolescentes de la muestra a causa de la violencia comunitaria.

1.3.2 Analizar el impacto que tiene la exposición a la violencia comunitaria sobre los adolescentes relacionando la victimización con sus creencias, conductas y emociones.

1.3.3 Determinar relaciones significativas entre factores individuales, sociocomunitarios y culturales para categorizar factores de riesgo y factores de protección para la violencia juvenil de los adolescentes de la ciudad de San Cristóbal.

1.3.4 Proponer líneas de acción para la formación y el abordaje de los contextos de los y las adolescente orientadas a la prevención y abordaje de los impactos más significativos e influyentes identificados en el estudio.

2. LA VIOLENCIA

En el presente capítulo desarrollaremos los conceptos, explicaciones y dinámicas de la violencia como constructo con el fin de introducirnos en el tema y posteriormente analizar más a fondo lo relacionado con la violencia comunitaria y la violencia juvenil como objeto de estudio.

2.1 Definiciones de violencia, agresión y otros conceptos relacionados

La violencia es un problema de salud pública que afecta a todas las sociedades y comunidades y ha sido definida como tal con el fin de poder actuar sobre ella no solo en su control y consecuencias sino en su prevención; la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002) la define como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Excluyendo de esta definición los accidentes no intencionales (p.5).

En esta definición vemos que la violencia incluye los actos que resultan de una relación de poder como las amenazas y la intimidación, al igual que la negligencia, relacionada con el poder y otras formas de abuso sexual y psicológico, así como el suicidio y los actos de autolesión.

Sales Menotti (2008) concluye que la violencia lleva una intención o propósito dirigido hacia algo o alguien. Al hablar de violencia se hace referencia a algo o alguien que está fuera de su estado natural, que obra con ímpetu o fuerza, y que se dirige a un objetivo con la intención de forzarlo. Agrega que ésta puede ser física y verbal, puede emplear la amenaza, la persecución o la intimidación como formas de ejercicio del poder, y se va imponiendo como forma para resolver los conflictos y reclamar injusticias.

Anderson y Bushman (2002) definen la violencia como una agresión que tiene como objetivo causar un daño extremo, como por ejemplo la muerte; estos autores aclaran que toda violencia es una forma de agresión. En este sentido definen la agresión humana como cualquier comportamiento dirigido hacia otra persona que es llevado a cabo con la finalidad de causar un daño. Así mismo indican que el autor de la agresión debe creer que su comportamiento dañará a su objetivo y que este último intentará evitar el daño.

En este orden de ideas Loeber y Hay (1997) plantean que la agresión es un categoría del comportamiento que causa daño físico a otros y aclaran que generalmente el término agresión se utiliza para referirse o englobar a una variedad de comportamientos que incluyen manifestaciones verbales, peleas, acoso, robo, asaltos y homicidios.

Sanmartín (2007) plantea que la agresión y la violencia no son sinónimas, la agresividad es una conducta innata, que se despliega ante determinados estímulos y cesa ante la presencia de inhibidores específicos mientras que la violencia es agresión pero alterada, principalmente por factores socioculturales que la convierten en una conducta intencional y dañina.

Por su parte Ubillos, Martín-Beristaín, Garaigordobil y Halperin (2011) indican que la violencia se refiere a un tipo de agresión desadaptativa que tiene como fin causar un daño físico extremo, así como destrozos materiales o una intencionalidad de futuros actos destructivos o dañinos. Estos autores definen la agresión como *“las conductas orientadas intencionalmente a causar daño físico o psicológico a otras personas”* (p. 16).

Ubillos et al. (2011) indican que se pueden distinguir dos formas de agresión: la agresión instrumental que se lleva a cabo cuando se está cumpliendo un rol o cuando se quiere lograr un objetivo específico, se da estratégicamente y no incluye un fuerte componente emocional; y la agresión emocional o colérica la cual tiene como finalidad causar daño y se acompaña de

un estado de enojo. En su análisis también hacen la distinción entre agresión y odio, destacando que este último es una emoción secundaria, con una valoración cognitiva y un componente conductual, es una emoción destructiva y que puede acompañar o aparecer en algunas formas de agresión. Igualmente agregan que autores como Sabucedo, de la Corte, Blanco y Durán (2005) emplean el término violencia para designar comportamientos y actos simbólicos que hacen expresa la posibilidad de futuros actos destructivos o dañinos.

Chaux (2003) clasifica, refiriéndose a Bushman y Anderson, que de acuerdo con sus funciones tenemos diversos tipos de agresión: agresión reactiva que se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida, y la agresión instrumental (también conocida como agresión proactiva), que en cambio no está precedida de ninguna ofensa. Es el uso de la agresión como un instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social o algo más.

Chaux (2003) añade que algunos autores han relacionado la agresión reactiva con un comportamiento de rabia impulsivo, motivado por un deseo de herir a alguien, como reacción a una frustración o provocación inmediatamente anterior. Por otro lado, la agresión instrumental ha sido asociada con un comportamiento premeditado, calculado y muchas veces carente de emociones.

En el mismo orden de ideas, Dodge (1991) también ha hablado de la existencia de una agresión reactiva y proactiva. Generalmente, la agresión reactiva refleja una postura de enojo y volátil ante los demás, mientras que la agresión proactiva consiste en actos agresivos utilizados para cumplir con las metas de una persona y donde pudiera no estar involucrado el enojo o un evento precipitante específico este factor apunta a una fuerte relación entre los niveles generales de la ira y comportamientos violentos.

Podemos concluir, que la violencia es una forma de agresión, siendo esta última un constructo más amplio que incluso ha sido relacionado con una tendencia genética de los seres humanos de sobrevivencia, defensa y conservación como lo plantean Carrasco y González (2006) la conducta agresiva es un comportamiento básico y primario de los seres vivos ampliamente extendido en todo el reino animal; mientras que se puede inferir que la violencia vendría a ser una agresión de carácter desadaptativo, y como hemos observado, la violencia comprende también daños potenciales.

Igualmente, consideramos pertinente aclarar otros constructos que suelen confundirse con la violencia, como la ira y la hostilidad. Carrasco y González (2006) señalan que la *ira* constituye un “estado emocional” consistente en sentimientos que varían en intensidad, desde una ligera irritación o enfado, hasta furia y rabia intensas, los cuales surgen ante acontecimientos desagradables y no están dirigidos a una meta (Spielberger et al., 1983; 1985 citados en Carrasco y González, 2006).

Para otros autores, la ira consistiría en la conciencia de los cambios fisiológicos asociados a la agresión, reacciones expresivo-motoras e ideas y recuerdos, producidos por la aparición de dichos acontecimientos (Berkowitz, 1996).

La *hostilidad*, por el contrario, connota un conjunto de “actitudes” negativas complejas, que pueden motivar conductas agresivas dirigidas a una meta, normalmente la destrucción o el daño físico de objetos o personas. Se trata, por tanto, de un componente cognitivo y evaluativo, que se refleja en un juicio desfavorable o negativo del otro, sobre el que se muestra desprecio o disgusto (Berkowitz, 1996).

2.2 Características de la violencia

Entre las características de la violencia cabe destacar que tendrá diferentes formas de manifestarse y de interpretarse según patrones culturales. En este sentido Fry (1998), destaca que la agresión física o violencia es más frecuente entre hombres que entre mujeres y las mujeres tienden a ejercer en la mayoría de las culturas formas de agresión indirecta, aunque en algunas culturas igualmente se involucran en formas de agresión física.

El mismo autor resalta que otra de las características de la violencia es que es un concepto multidimensional, que no se manifiesta en una sola dimensión de la persona y de sus relaciones sociales si no que se presenta en diferentes contextos, de pareja, intrafamiliar, comunitaria, entre grupos, combinando aspectos tanto comportamentales, cognitivos, emocionales y sociales.

En este sentido la Organización Mundial de la Salud (2002) plantea que la violencia ha sido parte de la experiencia humana, y que sus impactos pueden verse en distintas formas, en todas partes del mundo. Cada año un millón de personas , especialmente entre personas de edades entre 15 y 44 años, pierden sus vidas y muchos sufren daños como resultado de violencia autoinflingida, violencia interpersonal y de la violencia colectiva cuyo costo a nivel del sufrimiento y dolor no puede ser calculado con cifras como la mortalidad, siendo muchas veces invisible.

Otro aspecto de la violencia que resalta como característico es que incluye los ámbitos tanto públicos como privados, sean reactivos o proactivos, criminales y no criminales, es decir que pueden estar tipificados como delitos o no, y seguir siendo violencia.

Entre estas características surge así una clasificación de la violencia según su forma y el contexto donde se lleva a cabo, tipologías que son útiles para

abordar la violencia como un fenómeno multidimensional y comprender que sus impactos no sólo se relacionan con los daños físicos que causa sino que implica en muchos casos daños psicológicos y sociales que pueden determinar la adaptación que las personas realizan a la experiencia violenta.

2.3 Tipos de violencia

La OMS (2002) plantea una división de la violencia según la naturaleza de los actos violentos la cual puede ser física, sexual, psicológica, por privación o negligencia. Sanmartín (2007) señala cuatro formas de violencia atendiendo al daño que se causa como son la violencia física, emocional, sexual y estructural. El autor explica que la violencia física es cualquier acción u omisión que causa o puede causar una lesión física; la violencia emocional es cualquier omisión o acción que causa o puede causar directamente un daño psicológico. Suele valerse del lenguaje, tanto verbal como gestual. La violencia sexual es cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada para obtener estimulación o gratificación sexual. También señala que la violencia puede ser *activa o pasiva*, hay violencia por acción y por inacción u omisión.

La violencia estructural para Kent (2006) se refiere a las inequidades políticas y económicas que le impiden a las personas alcanzar su máximo potencial en la vida, constituyéndose en condiciones marco que conllevan a las personas a perpetrar otras formas de violencia, a tener mayores posibilidades de victimización y un pobre desarrollo personal-social. Por ejemplo la corrupción, la inequidad, la negligencia y omisión en el uso del poder, el acceso a la justicia, entre otras.

Por otra parte la OMS divide a la violencia en tres categorías según los autores de los actos violentos y las víctimas de la violencia, derivándose así: La violencia auto-inflingida, la violencia interpersonal y la violencia colectiva, explicándolas de la siguiente manera:

Violencia autoinflingida

Está subdividida en suicidio y auto abuso, incluyendo pensamientos suicidas, intentos de suicidio y suicidio consumado.

Violencia interpersonal

Es aquella que se lleva a cabo entre diferentes personas, puede darse en el contexto familiar, de pareja, como la violencia intrafamiliar o doméstica pero también incluye formas de violencia entre dos o más personas fuera del contexto familiar como lo es la violencia comunitaria que se da entre individuos que no están relacionados, y que puede que se conozcan o no, generalmente se da fuera de la casa. La violencia comunitaria incluye a la violencia juvenil, las violaciones o asaltos sexuales llevadas a cabo por extraños, y la violencia en ambientes institucionales como las escuelas, lugares de trabajo, prisiones, hogares de cuidado, entre otros.

Violencia colectiva

La cual puede dividirse en social, política y económica, generalmente cometida por grupos de individuos organizados o por estados, incluyendo los ataques terroristas, las guerras, la violencia de estado y actos similares efectuados por diversos grupos.

2.4 Causas de la violencia y teorías sobre su desarrollo

La OMS (2002) señala que ningún factor por si solo puede explicar por qué un individuo se comporta violentamente hacia otros o por qué la violencia es más prevalente entre unas comunidades más que en otras. Afirma que es el resultado de una compleja interrelación de factores individuales, sociales, culturales y ambientales. Se hace necesario en este sentido comprender cómo estos factores se relacionan para así tener una comprensión amplia y completa de los diferentes casos de violencia.

A continuación desarrollaremos las ideas principales de diferentes enfoques que han contribuido en la explicación del origen y causas de la violencia.

2.4.1. Enfoque biológico-genetista

Desde la biología y otras ciencias naturales se ha buscado dar explicación a la violencia, y en muchos estudios la agresión ha sido definida como una forma de adaptación funcional que le sirve a los seres humanos y otras especies para su sobrevivencia. Desde la sociobiología, por ejemplo, (Wilson 1980, en Carrasco y González, 2006) se afirma que todos los comportamientos humanos pueden ser explicados por la biología junto con la interacción social.

Las teorías psicobiológicas de la violencia consideran los principales determinantes del comportamiento violento como procedentes de factores orgánicos relacionados al funcionamiento cerebral en aspectos anatómicos, químicos y fisiológicos.

Entre las causas biológicas asociadas podemos señalar (King, 2012): La disfunción cerebral, fallos en el funcionamiento autonómico del sistema nervioso, desregulación de las hormonas, funcionamientos inadecuados de la neuropsicología y predisposiciones dadas por el temperamento. Más específicamente tenemos:

- Trauma cerebral
- Disfunción cerebral: frontal límbica; disfunción del lóbulo cerebral dorsal lateral, región prefrontal del cerebro, disfunción frontal y temporal.
- Influencia hormonal testosterona y cortisol en excesos.
- Desregulación de la Dopamina, deficiencia de serotonina.

Respecto al temperamento, se sostiene que los individuos están predispuestos a ciertos comportamientos por poseer un estilo particular de

personalidad y formas de reaccionar, adaptarse al estrés y a nuevas experiencias; el temperamento constituye una probabilidad que predispone de una manera más fuerte a ciertas personas, como por ejemplo quienes poseen temperamentos caracterizados por la falta de temor y de inhibiciones (Glenn et al., 2007 citado en King 2012).

Estos modelos consideran que el potencial innato, genético, está íntimamente relacionado con el aprendizaje, el cual permite que los rasgos o predisposiciones se desarrollen en el ambiente. De esta forma se considera que la conducta violenta es por una parte aprendida, especialmente las modalidades más peligrosas, pero que existe una fuerte predisposición hacia ese aprendizaje.

En este orden de ideas, King (2012), diferencia las teorías explicativas de la violencia en dos categorías principales: una en donde la violencia es vista como una condición del ser humano que incluye los factores psicobiológicos y temperamentales mencionados, así como la visión de la violencia como instinto como es el caso de la visión psicoanalítica donde se plantea que el ser humano nace con instintos de muerte que lo disponen a la impulsividad violenta, la cual es regulada por procesos inconscientes tales como los mecanismos de defensa.

La otra categoría a la que se refiere el autor es la que explica la violencia como la consecuencia de daños causados a la psique donde se integra al individuo en su ambiente y se consideran sus influencias; el enfoque de daños en la psique señala que las influencias de las experiencias en el individuo impactan sobre diferentes procesos interrelacionados que afectados se convierten en determinantes psicológicos de la violencia. Entre estos procesos destacan: la autoregulación, el apego y las relaciones, el rol de la vergüenza, el auto concepto, la autoestima y los procesos de aprendizaje.

En nuestro desarrollo conceptual, debido a que el objeto de estudio de la tesis es la violencia juvenil entre contextos de violencia comunitaria, nos enfocaremos en estas últimas categorías, que hacen énfasis en las experiencias

de las persona y en las formas de procesar y adaptarse a dichas experiencias; así tendremos como marco teórico referencial la teoría del desarrollo ecológico que explicaremos a continuación.

2.4.2. Teoría ecológica

Un enfoque que integra los diferentes factores implicados en la violencia, es el de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1994; 1999), cuyo postulado básico es que los ambientes en los que se desenvuelve la persona son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana. Este autor plantea un ambiente ecológico que circunscribe al sujeto, lo cual implica que el desarrollo constituye una acomodación continua entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos, influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos.

De esta manera surge el ambiente ecológico, entendido como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente y en las que la influencia es bidireccional, desde cada ambiente hacia el individuo y desde el individuo hacia cada ambiente.

Las estructuras que componen este ambiente ecológico son sistemas en los que está inmersa la persona y sobre los que ejerce y recibe influencias directas o indirectas. La primera, es el nivel más cercano al sujeto y se denomina Microsistema. Aquí se encuadran los comportamientos, roles y relaciones característicos cotidianos en los que el individuo se desarrolla con interrelaciones cara a cara incluyendo la familia, escuela, trabajo.

El segundo nivel se denomina Mesosistema, y según Bronfenbrenner (1994) comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que participa la persona en desarrollo activamente. Es por tanto un sistema de microsistemas que representa la interacción entre los diferentes ambientes en los que está inmersa la persona.

El Macrosistema será el último e igualmente importante nivel. En él se sitúan las influencias de factores relacionados con la cultura y el momento histórico social, al respecto el autor indica:

...en una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro-, el meso y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto, analizando y comparando los micro-, meso- y los exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales (Bronfenbrenner, 1979, pp. 27-28).

En cuanto a esta teoría, la OMS (2002) destaca que resulta un marco de referencia útil para determinar a nivel individual, a nivel de las relaciones de la persona con sus ambientes y de la relación de estos ambientes entre sí en un contexto social, cultural, político y económico determinado, cómo pueden surgir situaciones de victimización y perpetración de la conducta agresiva y además para comprender cómo los diferentes niveles pueden relacionarse entre sí y producirse diferentes formas de violencia y así una persona estar expuesta a diferentes tipos de violencia según los niveles y sistemas de interrelación.

Más específicamente tenemos que la teoría ecológica relaciona cada sistema con las diferentes oportunidades de victimización y perpetración de violencia; así en el nivel individual este modelo ecológico identifica la importancia de los factores biológicos y de la historia personal que cada individuo tiene y que pueden predisponerle a desarrollar o ser víctima de violencia. En el Segundo nivel, el de las relaciones, contempla como las

relaciones sociales más próximas a la persona pueden incrementar el riesgo de desarrollar conductas violentas o de tener encuentros violentos dentro de las diferentes relaciones del individuo, por ejemplo las presiones sociales entre pares adolescentes que pueden servir como formas de victimización y promoción de la violencia entre estos configurando patrones de comportamiento, reforzándolos y modelándolos.

En el tercer nivel, destacan la sociedad y comunidad como ambientes de interrelación y marco de los diferentes microsistemas y mesosistemas de la persona y en las que pueden darse oportunidades más favorables al desarrollo de la violencia, como por ejemplo en los contextos empobrecidos, físicamente deteriorados y con pobre soporte institucional. La comunidad siendo el marco de numerosas relaciones sociales tales como las escuelas, los lugares de trabajo, los vecindarios, cuando están caracterizados por problemas tales como tráfico de drogas, altos niveles de desempleo, aislamiento social, pobre integración y participación tienden a ser más propensos a experimentar violencia.

Igualmente, ocurre en el nivel social que incluye una amplia gama de factores que pueden influir en el desarrollo de la violencia entre las que destacan las normas culturales, especialmente cuando dichas normas apoyan la violencia como una forma aceptable de resolver los conflictos o que menosprecian los derechos de grupos sociales, promueven la dominancia del hombre sobre la mujer y los niños, favorecen los conflictos políticos y cuando las inversiones económicas son desiguales para las diferentes áreas del desarrollo humano dejando en desventaja la educación, la salud y la seguridad.

En este nivel se tienen en cuenta las causas históricas de la violencia, la cultura, la historia, el funcionamiento social, económico y político. Como ocurre en Latinoamérica, las naciones que han atravesado conflictos bélicos, tienden a glorificar y legitimar la violencia de manera tal que esta se incrementa y se insta normalizándose entre la población. (Ubillós et al., 2011).

Ya que como vemos el proceso de aprendizaje, adaptación y la cultura son fundamentales en el desarrollo de las personas y de sus conductas, profundizaremos a continuación en las teorías que explican la violencia desde el aprendizaje. Estas abarcan en algunos casos aspectos individuales y sociales y han servido como marcos de referencia para diversos estudios empíricos y teóricos tales como el modelo conductista operante, el aprendizaje por observación y el condicionamiento clásico.

2.4.3. Teorías del aprendizaje

2.4.3.1. Modelo del condicionamiento operante

Entendiendo la violencia como una forma de agresión desadaptativa, el condicionamiento operante *“refiere que la agresión se puede aprender de forma directa, mediante castigo y recompensa como muchas otras conductas”* (Ubillos et al., 2011, p. 24). Por su parte Palomero y Fernández (2001) plantean que Skinner (1951) afirma que la conducta puede aprenderse o extinguirse gracias a las consecuencias que siguen a la misma; cuando la conducta agresiva es castigada esta tiende a eliminarse del repertorio del sujeto y cuando es reforzada o premiada tiende a repetirse e instaurarse, incluso cuando el refuerzo es intermitente, por lo cual, aunque no siempre la conducta agresiva tenga consecuencias gratificantes, con solo algunas oportunidades de éxito, tenderá a instaurarse como comportamiento.

2.4.3.2. Teoría del aprendizaje social

Esta teoría, cuyo proponente más notable es Bandura, plantea que la conducta agresiva se aprende a través de procesos de modelado, observación e imitación de otras personas, en función de las consecuencias que le siguen a las conductas de estos modelos y a través de procesos cognitivos de las personas que observan los cuales le permiten pensar, anticipar e imaginar que le ocurrirán las mismas consecuencias del modelo (Bandura y Martín, 1983).

Ubillos et al. (2011), sostienen que a través de la observación de modelos en los medios de comunicación también se da el aprendizaje de conductas agresivas y que la exposición a modelos violentos, según estudios experimentales, facilita la agresión mediante mecanismos tales como: “a) debilita la inhibición de los espectadores con respecto a la conducta agresiva, b) permite aprender nuevas ideas y técnicas, hace salientes los pensamientos y recuerdos agresivos; y c) reduce la sensibilidad a la violencia” (p. 25).

Vinculado a esta orientación encontramos la teoría del guión planteada para explicar el aprendizaje de la violencia.

2.4.3.3. Teoría del guión

Huesmann (1986) propone que cuando los niños observan violencia en los medios de comunicación aprenden guiones agresivos. Estos guiones definen situaciones y guían el comportamiento. La persona primero selecciona un guión para representar la situación y luego asume un rol dentro del guión. Una vez que el guión ha sido aprendido, este puede ser evocado por algún hecho o persona más adelante en el tiempo y ser utilizado como guía para un comportamiento apareciendo de forma automática.

Carrasco y Gonzalez (2006) explican respecto a la teoría de Huesmann que los efectos negativos de la conducta agresiva a largo plazo en niños y adolescentes tales como pobre rendimiento académico, déficit en habilidades sociales y rechazo de los iguales, producirán elevado niveles de frustración que retroalimentará la agresión, tratándose así de un modelo circular en el que tanto las cogniciones como el reforzamiento de la conducta contribuyen a explicar las manifestaciones violentas.

2.4.3.4. Condicionamiento clásico

La violencia se puede aprender por asociación o condicionamiento clásico, cuando un estímulo se vincula a otro que provoca agresión

intrínsecamente, actuando ciertos estímulos como claves o señales orientadoras de la agresión. En ambientes donde hay señales asociadas a la violencia como son las armas y cuando algunas emociones negativas interactúan con estímulos condicionados a la agresión se puede reforzar la violencia (Ubillós et al., 2011).

Como vemos, la exposición a la violencia genera que la violencia se aprenda por imitación, reforzamiento o asociación.

2.5 Aproximaciones cognitivas conductuales

2.5.1. Teoría de las distorsiones cognitivas y el sistema patológico de creencias

Postula que los sistemas de creencias adaptativas y desadaptativas, conocidos como esquemas, se forman durante la infancia a través de eventos y patrones positivos y negativos; los esquemas organizan el aprendizaje y componen teorías que guían a las personas en su funcionamiento (Walker y Bright, 2009; Polaschek, Calvert, y Gannon, 2009, citados en King 2012).

De esta manera, las reglas basadas en los esquemas potencialmente disfuncionales determinan cuándo y cómo las creencias son activadas. Así estas estructuras inconscientemente guían y determinan el comportamiento, filtran y categorizan las experiencias en aprendizajes. En este particular, King (2012), refiere que existen una serie de esquemas identificados por Polaschek et al. (2009) que respaldan el comportamiento violento, siendo estos los siguientes:

1. La Normalización de la violencia: donde la violencia es un método aceptado y efectivo para satisfacer necesidades sin importar sus consecuencias. La violencia es algo normal.

2. Golpear o ser golpeado: la violencia es necesaria para mantener o proteger el estatus, o la autonomía en un mundo generalmente hostil y violento. Esto incluye dos sub tipos de esquemas:

Auto superación: la imagen del sí mismo socialmente depende del uso de la violencia con el fin de dominar y demostrar éxito.

Auto preservación: la violencia es la única manera disponible para protegerse a uno mismo de un mundo que está continuamente listo para victimizar y explotar a las personas.

3. Yo soy la ley: desde una perspectiva moral, la violencia es utilizada al servicio de otros para mantener el orden social.

4. Me descontrola: la violencia ocurre debido a circunstancias incontrolables o inadecuada autoregulación.

2.5.2. Teoría cognitiva neosociacionista

Planteada por Berkowitz (1993), establece que un afecto negativo producido por una experiencia desagradable automáticamente estimula pensamientos, memorias, reacciones motoras y respuestas fisiológicas asociadas con tendencias de lucha y huida. La diferencia entre la lucha y la huida es que las asociaciones de lucha dan lugar a sentimientos rudimentarios de ira, mientras que las asociaciones de huida dan lugar a sentimientos rudimentarios de miedo.

Además, esta teoría asume que las señales presentes durante un evento aversivo se asocian con el evento y con respuestas emocionales y cognitivas provocadas por el evento, así los conceptos con significados similares y conceptos que se activan simultáneamente desarrollan fuertes asociaciones. Es decir, cuando un concepto es primeramente activado, esta activación dispara los conceptos relacionados y se incrementa la activación agresiva. Este modelo es particularmente apropiado para explicar la agresión hostil, aunque también ha servido para explicar otras agresiones (Anderson y Bushman, 2002).

2.6 Autorregulación emocional y violencia: Teoría de la transferencia de la excitación

Por otra parte encontramos las teorías relacionadas con la autorregulación y el afrontamiento emocional, tenemos por ejemplo como la frustración que generan algunos eventos adversos, como los problemas económicos se asocian con el refuerzo de conductas agresivas, especialmente la violencia social con fines económicos (robos, atracos, asesinatos). Ubillos et al. (2011) señalan que en términos psicosociales, la frustración es una reacción que se produce ante la imposibilidad de obtener los fines deseados, y se ha confirmado que esta reacción es un factor que facilita la agresión, en particular la agresión desplazada hacia algo o alguien que no es el responsable de la frustración.

Planteada por Zillmann, (1983), subraya que la excitación emocional se disipa lentamente. Si dos eventos ocurren uno tras otro, en un corto tiempo, la excitación o activación emocional del primer evento puede ser atribuida al segundo evento, si el segundo evento se relaciona también con una emoción negativa como la rabia, entonces la excitación extra hará que la persona se sienta aún más enojada y se comporte violentamente.

La noción de la transferencia de excitación sugiere que la rabia puede extenderse a través de largos períodos de tiempo si una persona ha atribuido conscientemente su aumento de excitación a la rabia. Así, inclusive después de que la excitación se ha disipado la persona se mantiene lista para agredir tanto tiempo como la rabia persista.

2.7 La violencia como manifestación de la cultura: Teoría de la interacción social

Tedeschi y Felson (1994) se centran en el contexto social e interpretan la violencia como una forma de ejercer influencia social, enfatizan que la violencia en sí encierra una intención constituyendo así una acción coercitiva para lograr unos objetivos que tienen un valor para quien la lleva a cabo (dinero, información, bienes, sexo, servicios, seguridad, estatus, competencia, poder). De acuerdo a esta teoría el actor de las acciones es una persona que toma decisiones y sus elecciones están dirigidas para lograr una meta.

Como puede observarse, las teorías expuestas relacionan aspectos individuales y procesos individuales con procesos sociales y culturales que interactúan para dar origen a comportamientos agresivos y violentos, en unos casos adaptativos, por sobrevivencia y en otros casos como formas instrumentales o con la intención directa de causar daño.

Para visualizar mejor estas interacciones Anderson y Bushman plantean que existen diversas características de la agresión humana. En este sentido resaltan que la oportunidad es una de los más poderosos predictores de la agresividad, o la situación social (Goldstein, 1994) de esta forma algunas situaciones limitan la agresión mientras que otras la promueven.

Los mismos autores añaden que en este orden de ideas, otros mecanismos causales de la violencia tienen que ver con las desigualdades sociales y la privación económica o de los derechos básicos. De esta manera las ciudades y regiones en las que hay muchas diferencias de ingresos entre las capas altas y bajas de la población también se caracterizan por tasas mayores de violencia según una investigación efectuada por Bond y Tedeschi (2001).

Anderson y Bushman, Igualmente enfatizan que las culturas que facilitan el acceso a las armas y las que tienen una actitud favorable hacia el consumo

excesivo de alcohol producirán también indirectamente una mayor violencia, ya que la intoxicación alcohólica se asocia con un aumento de la agresión porque hace a las personas más sensibles a la presión social, y más reactivas ante señales incitadoras de violencia.

Otro fenómeno de interés relacionado a las características de la agresión planteado por los autores Anderson y Bushman (2002), son las inhibiciones de la agresión que usualmente se dan en la mayoría de las personas. En este sentido hacen referencia al desarrollo moral del individuo y a los estándares de comportamiento que se auto aplican las personas, aún cuando tengan oportunidades de cometer actos violentos, incluso sin ser castigados.

De esta manera señalan que la autoestima, la auto imagen, o el sentido personal que se da a la vida, actúan como factores individuales reguladores del comportamiento violento; sin embargo observan que existen factores que pueden modificar estos patrones tales como la rabia.

Respecto a la rabia los mismos autores señalan que es una emoción que juega un importante rol en la agresión, reduce las inhibiciones ya que provee una justificación para reacciones agresivas de retaliación e interfiere con procesos cognitivos que normalmente se utilizan en el razonamiento moral y el juicio, lo cual promueve justificaciones para la violencia y la deshumanización de las víctimas.

La rabia permite a las personas mantener intenciones agresivas en el tiempo, incrementa la atención sobre estímulos provocadores y sobre la evocación de eventos en la memoria que originalmente provocaron la situación; conlleva una interpretación hostil de las experiencias, especialmente a las que se dan en situaciones sociales ambiguas donde la rabia sirve para resolver la ambigüedad y disparar así niveles de excitación que activan conductas motrices que constituyen respuestas agresivas a las situaciones.

La violencia como forma de agresión está presente en todas las edades, existen teorías que se han enfocado a comprender el desarrollo de conductas violentas en la infancia, desde la interacción del niño con su micro y su mesosistema. Así tenemos los modelos de dinámica familiar y agresión, los cuales se fundamentan en que la familia constituye el primer contexto de socialización del ser humano, donde aprenderá a interactuar con otras personas y adquirirá las conductas y patrones de interacción que le permitirán acceder al mundo social.

Puesto que, el objeto de estudio de la tesis es la violencia juvenil consideramos importante tener presentes los modelos relacionados con el desarrollo de la violencia durante el desarrollo de la niñez. Carrasco y González (2006) indican que el estudio de los hábitos de crianza empleados por la familia, junto con las relaciones afectivas instauradas entre los cuidadores y el niño, han generado diversas hipótesis sobre el origen y el desarrollo de las manifestaciones violentas.

También al respecto Gelles y Straus (1979) citados en Cavanaugh (2012) indican que la teoría sistémica propone que la violencia es más bien el resultado de conflictos familiares más que de trastornos individuales, donde la violencia es una forma de resolver los conflictos, convirtiéndose así en un proceso normativo del funcionamiento de los individuos. En este campo encontramos los siguientes modelos explicativos de la violencia:

2.8 Teorías del desarrollo en la infancia

2.8.1 Modelo de la coerción

Patterson (1986), destaca la importancia que tiene el uso de los patrones coercitivos de los cuidadores en la aparición de la conducta agresiva. Los patrones coercitivos son intercambios interactivos entre el cuidador y el niño a

través de los que cada uno de ellos intenta contener o impedir el deseo del interlocutor e imponer el suyo propio dando lugar a una escalada entre ambos.

Se postula que la falta de aptitud parental en el manejo de las conductas problema y el reforzamiento positivo y negativo de la escalada coercitiva entre el niño y el cuidador son los principales mecanismos explicativos de dicho patrón interactivo que puede dar lugar a conductas agresivas en la infancia, cuando el cuidador cede ante la escalada del niño y se ven reforzadas las conductas agresivas del niño que tiende a generalizarse a otros ambientes de interacción.

2.8.2. Modelo del desarrollo de la conducta agresiva de Olweus

La conducta agresiva según Olweus (1980) puede estar causada por dos vías: una de ellas procede del temperamento difícil del niño y la otra del rechazo materno hacia éste, lo que puede resultar en un manejo permisivo y consentido de las conductas demandantes del niño que aumenta la probabilidad de que el niño se comporte de forma agresiva o con sentimientos negativos y de rechazo desde la madre, con una disciplina autoritaria, lo cual también incrementa la conducta agresiva del niño. En síntesis este autor señala que el temperamento difícil de un niño, las actitudes maternas negativas hacia el mismo, la permisividad o el autoritarismo en los estilos de crianza son precursores de la violencia generalizada a diversos contextos.

En este particular cabe agregar que Ubillos et al. (2011) plantean que la familia juega un papel muy importante en la transmisión de la cultura, y la forma en la que se aprenden las actitudes, los valores y los símbolos sociales, y destacan que determinados estilos de socialización son más susceptibles de reforzar la agresión como por ejemplo el trato autocrático, la falta de cuidado y afecto, la permisividad y el castigo físico duro, que generalmente es imitado por niños y adolescentes.

2.8.3. Modelo del apego

El apego es definido como los comportamientos que resultan en la vinculación y el mantenimiento de la proximidad con un otro diferenciado y significativo (Bowlby, 1973). La calidad de los vínculos de amor y seguridad proporcionados por los padres o cuidadores ayudan a moderar el conflicto entre los instintos básicos de amor y odio en los niños (Renn, 2006). Las relaciones traumáticas durante la infancia pueden causar agresión, especialmente cuando se trata de violencia emocional es decir de aquellas relacionadas con la inhabilidad de controlar o regular las emociones y los afectos.

Las experiencias interpersonales con los cuidadores primarios son interiorizadas como modelos representacionales que se generalizan en forma de expectativas hacia los otros. Las figuras de apego que desarrollen relaciones basadas en el afecto y protección influirán en los niños a través del tiempo desarrollando modelos relacionales positivos. Por el contrario, las figuras autoritarias o negligentes influirán en un modelo relacional tendiente al conflicto y la agresividad e incluso hacia la autodestrucción y el rechazo de sí mismo (Bowlby, 1973).

Como podemos observar, la violencia ha tenido, y sigue teniendo, diversas aproximaciones explicativas. En el contexto de los países aun signados por dinámicas sociales, políticas, culturales y económicas desfavorecidas, nos parece relevante la aproximación diversa que postula la teoría ecológica ya que provee un enfoque integral, destacando la importancia de comprender la violencia desde un modelo integrador. El enfoque ecológico agrupa el mayor número de factores de riesgo para comprender el desarrollo de la violencia, teniendo presente la heterogeneidad, multicausalidad y multidireccionalidad de la violencia.

Más adelante profundizaremos en el enfoque ecológico y su especial aporte en la comprensión de la violencia juvenil, así veremos como la acumulación de características adversas en los diferentes sistemas de los jóvenes constituye un factor central para el estudio y el abordaje de la violencia juvenil.

A continuación analizaremos el concepto de la violencia comunitaria, la cual está inmersa en la categoría de violencia interpersonal explicada previamente en este apartado teórico.

3. VIOLENCIA COMUNITARIA

3.1 Violencia comunitaria: definiciones y características

Para definir la violencia comunitaria, comenzaremos tomando las ideas planteadas por Guterman, Cameron y Staller (2000), quienes señalan que se encuentran diferentes connotaciones en su definición. Siguiendo la línea de estos autores iniciaremos definiendo qué es la comunidad en el término violencia comunitaria. Estos autores señalan que en los primeros trabajos de sociología, el término comunidad fue empleado para describir grupos sociales que comparten geográficamente un espacio, mantienen una interdependencia social, o son vinculados por intereses comunes pero actualmente este concepto se ha extendido a connotaciones más complejas e incluso con un significado emocional. Así el término se utiliza frecuentemente para designar contextos socioecológicos específicos que conforman el escenario para los eventos violentos, más notablemente en lugares urbanos.

Guterman, Cameron y Staller (2000) también destacan la importancia de definir y delimitar el lugar donde ocurren los actos violentos que pueden considerarse violencia comunitaria, en este sentido se refieren a Puddifoot (1996) el cual concibe la comunidad como los lugares comunes de interacción tales como el vecindario, la escuela, las áreas de juego, de recreación y las calles cerca de la casa.

Hay investigadores que conciben a la violencia comunitaria como la que ocurre en territorios más amplios de interacción y vinculación entre las personas, considerando no solo el lugar, si no quiénes la realizan (Durant, Cadenhead, Pendergrast, Slavens y Linder, 1994).

De esta manera, se entiende por violencia en la comunidad cualquier acto deliberado con la intención de causar daño físico a una persona o personas de la comunidad (Cooley-Strickland, Griffin, Darney, Otte, y Ko, 2011).

Algunos estudios especifican respecto a la definición de la violencia comunitaria que es importante además determinar los actos que pueden considerarse violencia comunitaria y se encuentran en este sentido estudios como los de Bell et al., Gladstein et al.; Horowitz et al.; Ritchers y Saltzman, (citados por Durant et al., 1994) que incluyen eventos tales como robos, asaltos, apuñalamientos y disparos, así como experiencias de acoso por pandillas o jóvenes, tráfico de drogas, accidentes, arrestos, entradas forzadas y posesión de armas.

Guterman, Cameron y Staller (2000) enumeran diversas posturas y discrepancias respecto a los lugares donde ocurren los actos violentos que pueden considerarse violencia comunitaria, así Durant et al., (1994) incluyen en la violencia comunitaria la violencia familiar y los incidentes dentro de las casas como parte de este tipo de violencia, acotando además que otros la excluyen y otros no especifican.

En el mismo análisis realizado por Guterman et al., (2000) se destacan los trabajos de Hastings y Kelley (1997) o Singer, Anglin, Song y Lunghofer (1995) quienes especifican tres ubicaciones posibles para la violencia comunitaria: la escuela, la casa y el vecindario.

En el mismo orden de ideas Schwab-Stone et al. (1995) determinan cuatro ubicaciones para la violencia comunitaria: la casa, el vecindario, la escuela, la ruta a la escuela, a pie o en bus. Buvinic Morrison y Shifter (1993) afirman que la violencia doméstica y la violencia social son parte de un todo integral, que se entrelazan de manera estrecha y se refuerzan mutuamente ya que la violencia es un fenómeno mayormente aprendido, y es en el hogar donde se encuentra la primera oportunidad para aprender a comportarse violentamente, observando a los padres, hermanos u otros modelos.

Para nuestra investigación seguiremos la línea en la que se incluye como violencia comunitaria la realizada en los espacios comunitarios, instituciones

escolares, calles del barrio, espacios comunes y de recreación, por considerar estos ambientes significativos como contextos de desarrollo e interacción de niños y adolescentes, siendo el impacto de la violencia comunitaria sobre los adolescentes uno de nuestros objetos de estudio, para ello nos apoyamos en las definiciones dadas por la OMS y la de Guerra y Dierkhising (2012).

La OMS (2002) plantea que la violencia comunitaria es una forma de violencia interpersonal, y de esta manera divide a la violencia interpersonal en dos subcategorías, la violencia familiar y de pareja y la violencia comunitaria, definida como aquella que se da entre individuos que no están relacionados por parentesco, que puede que se conozcan o no, y que generalmente ocurre en lugares fuera del hogar; esta incluye la violencia juvenil, violaciones o asalto sexual cometido por extraños, y la violencia institucional en ambientes escolares, de trabajo, las prisiones y los hogares de cuidado. Igualmente Guerra y Dierkhising (2012) explican que:

La violencia comunitaria se refiere a la violencia interpersonal en la comunidad que no es cometida por un miembro de la familia y que tiene la intención de causar daño. Puede ser un subproducto de distintas circunstancias, que abarca desde el crimen y violencia en el vecindario, hasta en los conflictos o guerras civiles continuas (p. 1).

Además hallamos otros autores que califican a la violencia comunitaria como una forma de violencia social, denominándola de esta manera y distinguiéndola como la OMS de la violencia doméstica o intrafamiliar. En este orden de ideas encontramos a Buvinic, Morrison y Shifter (1999) los cuales afirman que la violencia social puede clasificarse según el lugar donde ocurra, urbana o rural; por los motivos por los que aparece: económico, social, por drogas, político; según el agente violento: jóvenes, pandillas, policías, muchedumbres y por el código legal existente pudiendo ser criminal o no criminal, según esté tipificada o no como tal en la legislación de cada lugar.

Los autores anteriores también indican que es importante distinguir entre otra clasificación, la cual ya mencionamos en el capítulo anterior, referida a si la violencia es instrumental o emocional y acotan que la violencia instrumental es aquella ejercida para lograr una meta diferente a la violencia misma como por ejemplo la violencia relacionada a la obtención de drogas. La violencia emocional tiene como fin causar daño, siendo esa su meta, señalan que al mismo tiempo el uso sostenido de la violencia instrumental puede llevar a la violencia emocional a medida que las personas se acostumbran a resolver sus problemas a través de la violencia.

Podemos notar que la mayoría de definiciones citadas presentan discrepancias en cuanto a entre quiénes y dónde ocurre la violencia, lo cual ocasiona confusiones y diferentes enfoques en las investigaciones, tomaremos para nuestra tesis las que coinciden en señalar que la violencia comunitaria es aquella llevada a cabo por personas fuera del contexto familiar, con intenciones instrumentales u hostiles generando daño en las víctimas e incluye ambientes generalmente fuera de la casa.

Estamos de acuerdo con Goodman, De Los Reyes y Bradshaw (2010) quienes advierten que aunque no se considere la violencia intrafamiliar en la violencia comunitaria, debe ser tomada como factor de riesgo para su ocurrencia, ya que algunas variables de este contexto influye directamente en la victimización en la comunidad de los miembros de la familia.

3.2 Causas de la violencia comunitaria

Como forma de violencia, la violencia comunitaria tiene sus raíces en la interacción de los diferentes contextos en los que transcurre el desarrollo humano: individuales, familiares, sociales, culturales. La OMS (2002), refiere que la violencia interpersonal y sus formas, tienen en común diversos factores de riesgo pudiéndose enumerar los siguientes:

Individuales: características psíquicas y del comportamiento de las personas tales como el autocontrol, la baja autoestima, los trastornos mentales, de personalidad y de la conducta.

Familiares-sociales: ausencia o inadecuados lazos emocionales y vínculos de apoyo, contacto temprano con la violencia en el hogar que normaliza la violencia como forma de interrelación; historias familiares conflictivas en las relaciones entre los padres, abuso de sustancias y alcohol.

Comunitarios y Sociales: pobreza, desigualdad, exclusión e inequidad de género.

Igualmente, autores como Bell (1997) permiten deducir de sus análisis respecto a la violencia comunitaria causas adicionales a las mencionadas, tales como pobre calidad de la educación, exclusión educativa, escasas oportunidades para el uso productivo del tiempo libre y ambientes donde se normaliza el uso de armas, drogas y alcohol; un conjunto complejo de interacciones en los diferentes niveles ecológicos del desarrollo interpersonal de niños, adolescentes, familias, comunidades y sociedades en general.

Asimismo se conoce que en ambientes donde existe impunidad, o respuestas poco efectivas en la prevención y abordaje de la violencia, donde las personas se sienten desprotegidas por el estado y sus instituciones, se normaliza la violencia interpersonal en sus diferentes formas tanto instrumental como emocional u hostil (Moreno, 2011). Así se puede afirmar que *“la cultura desempeña un papel fundamental, al establecer la frontera entre comportamientos aceptables y abusivos y definir la respuesta a la violencia”* (OMS, 2002, p. 21).

De igual forma, autores como Kryberg y Wolf (2005) han encontrado, analizando los factores que originan la violencia comunitaria, relaciones entre las características intrínsecas del funcionamiento comunitario y su organización

social. Entre ellos destacan procesos como el acceso a armas, drogas, desempleo, pobre organización para la solución de problemas y escasa cohesión y apoyo entre los habitantes de los vecindarios.

Ferrer, Ruíz, Amador y Orford (2011) afirman que un contexto comunitario de colaboración, de participación en redes y presto a solucionar sus problemas aparta a los individuos, niños y jóvenes de comportamientos antisociales posiblemente porque su mundo social está fundamentado sobre relaciones prosociales entre iguales y adultos significativos.

3.3 Consecuencias de la violencia comunitaria

Para Buvinic et al. (1999), en su análisis de la violencia social en América Latina, la violencia social impide el desarrollo económico, reduce la formación de capital humano porque induce a algunos individuos a desarrollar habilidades criminales, en vez de educacionales; disuade a algunas personas a que estudien de noche por miedo al crimen violento; reduce la inversión extranjera y la nacional; y genera menos confianza en las posibilidades de crecimiento futuro de un país.

En otro orden de ideas, la OMS (2002) analiza los impactos de la violencia desde una perspectiva de salud pública y enfatiza que dichos impactos no solo deben tenerse en cuenta desde la cantidad de vidas perdidas, las tasas de mortalidad que puede generar la violencia interpersonal, especialmente en los contextos con mayores factores de riesgo, sino además de las lesiones físicas directas, han de considerarse los riesgos de sufrir problemas psíquicos y comportamentales, como depresión, abuso del alcohol, ansiedad y comportamiento suicida, de la misma forma que problemas reproductivos como embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual y disfunciones sexuales y más violencia.

En afinidad encontramos las ideas de Chauv (2003) quien analiza cómo las condiciones generadas por la violencia comunitaria constituyen factores para mantenerla en el tiempo, apuntando que los niños que viven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más violentos que aquellos que viven en contextos más pacíficos; agrega que esos comportamientos son muy estables en la vida, y afirma que los niños más agresivos en la niñez tienen una probabilidad mucho mayor de ser los más violentos cuando adultos, en este sentido explica:

Uniendo estos dos hechos se genera el ciclo de la violencia: los niños que viven en contextos violentos desarrollan con más facilidad comportamientos agresivos que tienen a su vez una alta probabilidad de convertirse en comportamientos violentos más tarde en la vida contribuyendo así a la continuación de la violencia en el contexto (p. 48).

Como conclusión de lo expuesto hasta ahora en relación con la literatura, podemos enumerar las siguientes ideas:

La violencia comunitaria es una forma de violencia interpersonal que comprende actos de agresión física, psicológica real o potencial en contextos de interacción comunitaria, ambientes de desarrollo, como los centros escolares, áreas de tránsito y áreas comunes.

Las manifestaciones de la violencia comunitaria comprenden un amplio rango de formas de agresión, violencia juvenil, delincuencia, tráfico de drogas, homicidios, robos, violaciones sexuales entre otras.

La violencia comunitaria es un fenómeno complejo multicausal que tiende a desarrollarse fundamentalmente en contextos donde estén presentes factores de riesgo socioeconómicos, culturales, políticos tales como la pobreza,

la exclusión, desigualdades, impunidad, escasa organización comunitaria, y promoción de la violencia como formas de resolver conflictos.

Para desarrollarse la violencia comunitaria además de factores contextuales intervienen factores individuales y sociales que interactúan con los niveles comunitarios y socio-culturales favoreciendo la aparición de conductas y formas de violencia, entre estos factores se encuentran las predisposiciones o padecimientos mentales, neurológicos, la dinámica familiar violenta entre otros.

Los impactos de la violencia comunitaria comprenden aspectos relacionados con consecuencias económicas, sociales, culturales, y personales entre las que cuentan los aspectos psicosociales, los cuales a su vez pueden perpetuar el ciclo de la violencia comunitaria o dar lugar a otras formas de violencia.

4. VIOLENCIA JUVENIL

En este capítulo se desarrollarán los aspectos teóricos relativos a la adolescencia, sus características más relevantes para el objeto de estudio y la caracterización y el análisis de la violencia juvenil.

4.1 La adolescencia: definiciones y características

De acuerdo con Mc Kinney, Fitzgerald y Strommen (1977) la adolescencia es una etapa del desarrollo humano, un período de transición entre la niñez y la adultez que comienza en la pubertad, es decir con el proceso que conduce a la madurez sexual y finaliza cuando se adquiere el rol y el estatus de adulto.

El fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2011), define a la adolescencia como un período de la vida que va desde los 10 a los 19 años de edad y la divide en dos etapas adolescencia temprana y adolescencia tardía, realizando esta división de acuerdo a las diferencias de experiencias asociadas al desarrollo en ambos grupos.

En la adolescencia temprana refiere que comienzan a manifestarse los cambios físicos tales como aceleración del crecimiento, el desarrollo de los órganos sexuales y las características sexuales secundarias que pueden ser motivo de ansiedad y /o de entusiasmo para los individuos debido a la transformación del cuerpo. En la adolescencia tardía ya se han dado la mayoría de los cambios físicos, se está desarrollando el pensamiento crítico, el sentido de identidad y de autonomía.

En este orden de ideas encontramos que la adolescencia ha sido enfocada desde diversas posturas, Havigurst, citado por Mc Kinney *at al.*, (1977), indica que esta etapa vital le sirve a la persona para lograr un sentimiento de independencia con respecto a los padres, adquirir las actitudes sociales que requiere todo adulto joven, lograr un sentido de sí mismo como el de una persona que tiene su propio valor, desarrollar las necesarias habilidades académicas y vocacionales, adaptarse a un físico que está cambiando

rápidamente y al desarrollo sexual al igual que asimilar un conjunto de normas y valores internalizados que les sirvan de guía.

Con una visión desarrollista, pero con énfasis en el conflicto generado por los cambios y la transformación de niño a adulto, Staney Hall, citado por Mc Kinney et al. (1977) explica que la adolescencia es vista como una crisis, y se caracteriza principalmente por la tensión y la aflicción, la esencia de la adolescencia es el conflicto mismo. La identidad individual nace del conflicto que los adolescentes experimentan con sus padres y otros personajes de autoridad, lo cual les lleva a, en la mayoría de los casos, asumir actitudes rebeldes en el transcurso de su desarrollo y a medida que van experimentando diferentes actitudes van definiendo lo que quieren ser, lo que quieren hacer, es decir, van formando su identidad.

Como vemos, la adolescencia tiene como una de sus principales tareas el desarrollo de la identidad y en este periodo de cambios y experiencias, autores como Krysber y Wolf (2005) señalan que los adolescentes viven una brecha de maduración, en la que se experimenta autonomía de los padres y se busca aprobación del grupo de pares. Esta exploración frecuentemente se traduce en involucrarse en trasgresiones o comportamientos antisociales, la mayoría de los adolescentes se mueven a través de este periodo y luego asumen los roles apropiados y las responsabilidades para la transición a la vida adulta.

Estos autores señalan que si la infancia de un niño está provista en cuanto a la relación familiar, la calidad de la educación, el apoyo social y las características sociales, de factores de protección y limitados factores de riesgo, incluso los adolescentes que incursionan en comportamientos desviados tendrán la tendencia a desistir de las conductas antisociales, sin embargo si este comportamiento, normalmente esperado en la adolescencia, causa consecuencias negativas como dependencia de sustancias, daños, afiliación a grupos criminales, la transición hacia la adultez puede retardarse o no darse.

Aunque la conducta violenta y antisocial ha sido vista por algunos teóricos como parte de las características de la adolescencia, hoy día se difiere en su normalización y dadas las consecuencias en el desarrollo de los jóvenes y de las sociedades ha sido caracterizado como un problema de salud pública en todos los países.

Según el informe mundial sobre la violencia y la salud (OMS, 2002) una tercera parte de las muertes en el mundo se deben a homicidios y la quinta parte a conflictos armados. Este informe también señala que por cada joven que pierde la vida víctima de homicidio, al menos entre 20 y 40 jóvenes más reciben tratamiento hospitalario como resultado de traumatismos ocasionados por actos violentos. Por otra parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2008) informa que:

...la violencia ha aumentado en la mayor parte de la región en los últimos años y los jóvenes se encuentran claramente sobre representados en la incidencia y gravedad de esta tendencia, como víctimas y perpetradores. En muchos países latinoamericanos, los jóvenes cometen delitos violentos y mueren por efecto de estos delitos a edades cada vez más tempranas (p. 171).

Los jóvenes de entre 15 y 29 años constituyen la mayor proporción tanto de los perpetradores como de las víctimas de violencia homicida según Muggah y Aguirre (2013). En América Latina, las tasas de homicidio de los jóvenes superan los 35 por cada 10.000.

Así pues, reconociendo la importancia del problema planteado en los informes mencionados, pasaremos a comprender de una forma más detallada el fenómeno de la violencia juvenil, presente en la adolescencia ya no como característica por la tendencia al conflicto y la rebeldía que caracteriza esa etapa si no como un problema complejo, ecológico en el que interactúan el

adolescente y su contexto y que acarrea graves consecuencias para el desarrollo humano.

4.2 Violencia juvenil: definiciones y características

Según Valdez, Hidalgo, Mojarro, Rivera y Ramos (2013) en el mundo cada día mueren aproximadamente 565 jóvenes de 10 a 29 años de edad a causa de la violencia interpersonal, este tipo de violencia incluye la violencia intrafamiliar, de pareja y comunitaria.

Para Rieding, Sevin y Heilbrun (2005) la violencia juvenil es un fenómeno que está presente en todos los países, y los índices de dicha violencia ha aumentado y son variadas las explicaciones que se dan de un país a otro, entre estas se incluyen el tráfico de drogas, la ruptura familiar, los cambios políticos y el incremento de las actividades de pandillas.

Moffitt (2003) postula que el comportamiento delincinencial frecuentemente comienza en la pubertad, en el tiempo en que las personas experimentan tensión y conflictos de adaptación a los cambios y de transición a la vida adulta.

Herrera y Morales (2005) definen la violencia juvenil como aquellas actividades de los jóvenes que en términos de las normas y costumbres se consideran indeseables o incluso inaceptables. Las formas más graves constituyen trastornos de comportamiento penados por la ley, los cuales constituyen delitos, aunque el delito es una categoría jurídico-legal. En psicología estos actos reúnen un conjunto de variables organizadas a las que se les denomina comportamiento antisocial.

Herrera y Morales (2005) aclaran que todo delito representa un comportamiento antisocial pero no todo comportamiento antisocial constituye un delito, en tanto no haya sido tipificado como tal en la legislación penal de

una nación. De igual manera señalan que existen determinados tipos de delitos que no son violentos en su perpetración pero son actos antisociales.

Para Bell (1997) la delincuencia juvenil no puede abordarse desde un enfoque penal, criminalista, sino como un problema de salud público que perjudica a los jóvenes y a su entorno, es decir enfocándose en los actos antisociales violentos o no, tipificados o no como delitos en la ley, que dañan a otros y afectan el desarrollo del joven hacia una transición saludable a la adultez.

Por su parte la OMS (2002) define a la violencia juvenil como “la que afecta a personas de edades comprendidas entre los 10 y los 29 años comprende un abanico de actos agresivo que van desde la intimidación y las peleas hasta formas más graves de agresión y el homicidio” (p. 16).

Herrera y Morales (2005) plantean que los adolescentes y jóvenes violentos tienden a cometer una variedad de delitos, además de presentar adicionalmente una variedad de problemas conductuales asociados a su comportamiento delictivo; entre ellos se encuentra un alto ausentismo o deserción escolar, abuso de sustancias psicoactivas, características personales tales como impulsividad y oposicionismo intensificadas, mentiras compulsivas y altas tasas de infecciones de transmisión sexual.

En este sentido agregan como características demográficas, que en todos los países los varones jóvenes son tanto los principales perpetradores como las principales víctimas de los homicidios. Las tasas más elevadas de homicidio juvenil se registran en África y América Latina, y las más bajas corresponden a Europa Occidental y algunas zonas de Asia y el Pacífico; la mayor parte de las tasas de homicidio juvenil superiores al 10 por 100 000 se producen en países en vías de desarrollo o países que están sumidos en la agitación del cambio social y económico.

Igualmente, encontramos que la violencia juvenil tiene diversos contextos de manifestación, que tienen que ver con los ambientes donde el joven se desarrolla, su comunidad, incluyendo los espacios comunes y la calle, la escuela, los centros escolares. En este sentido, podemos ver que la violencia en la escuela es parte de las manifestaciones de la violencia juvenil. Se ha definido la violencia en la escuela como cualquier acto intencional con la intención de dañar a personas o propiedades en la escuela o los centros escolares. (Benbenishty, Zeira, y Astor, 2000, citado en Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri, 2008).

En el espacio escolar y comunitario la violencia juvenil comprende una gran variedad de comportamientos, todos actos antisociales, algunos calificados como delitos y otros sancionados por las culturas normativas escolares y comunitarias, entre las cuales están el acoso o *bullying*, las peleas físicas, los homicidios y la violencia entre pandillas.

El acoso o *bullying* ha sido definido por diversos investigadores como un tema de salud pública, al ser un comportamiento agresivo, persistente y no deseado entre niños y adolescentes en edad escolar que involucra un desequilibrio de poder real o percibido (Farrington, 1993). Para que se lo considere acoso, el comportamiento debe ser agresivo e incluir un desequilibrio de poder. Es decir, los adolescentes que acosan usan su poder (como la fuerza física, el acceso a información desagradable o la popularidad) para controlar o dañar a otros. Debe haber repetición, puesto que los comportamientos acosadores suceden más de una vez, o bien tienen el potencial de producirse más de una vez. El acoso incluye acciones como amenazas, rumores, ataques físicos y verbales, y la exclusión de alguien de un grupo de manera intencional.

El acoso se muestra en diferentes dimensiones según Farrington (1993), verbal social, a menudo denominado como acoso en relaciones, y físico consiste en lastimar a una persona o dañar sus pertenencias. A pesar de que la mayoría

de las situaciones de acoso suceden en el edificio escolar, un gran porcentaje también transcurre en lugares como el patio o el autobús. También pueden producirse durante el viaje hacia o desde la escuela, en el barrio de los jóvenes o bien en internet.

Para profundizar en el fenómeno de la violencia juvenil, diferentes autores, que citaremos a continuación han encontrado diversidad respecto a las características de los actos antisociales, su inicio y su persistencia a lo largo de la vida, dando lugar a unas clasificaciones que tienen valor para orientar las acciones de abordaje y prevención.

4.3 Caminos y trayectorias de la violencia juvenil

Krisberg y Wolf (2005) indican que aunque los comportamientos violentos son comunes durante la adolescencia, muchas personas limitan su comportamiento delictivo a la etapa adolescente (Moffitt, 1993). Sin embargo hay un grupo menos numeroso que continua cometiendo crímenes en su juventud y adultez, y generalmente se les denomina delincuentes persistentes. Dándose así una clasificación de *delincuentes persistentes o reiterativos* y *desistentes o autolimitados*. Estos últimos suelen distinguirse según Moffitt (1993) por carecer de problemas de conducta durante su infancia. Sin embargo parecen tener otros problemas aun cuando desistan, como consumir alcohol, usar drogas con más frecuencia e involucrarse en peleas.

Moffitt (1993) señala que los jóvenes con trayectoria persistente comienzan en la infancia con comportamientos disruptivos y se exacerban por un ambiente social y familiar de alto riesgo con factores como una supervisión y apego parental deficiente, pobreza, pares violentos y violencia comunitaria.

Respecto a la edad de iniciación de los comportamientos antisociales, Patterson, De Baryshe y Ramsey (1989) plantearon la existencia de al menos dos caminos de inicio de la delincuencia, uno de iniciación en la edad escolar y otro

de inicio en la adolescencia, el grupo de inicio tardío, en la adolescencia, tiende a involucrarse en delitos de menor gravedad tales como delitos a la propiedad, estafas y narcotráfico.

Otra clasificación se ha basado en lo serio y lo crónico del comportamiento violento; de esta manera Stouthamer, Loeber, Wei, Farrington y Wikström (2002) plantean que los delincuentes *serios, violentos y crónicos* son los que cuentan en la mayoría de los crímenes; los delincuentes serios son usualmente definidos como individuos que cometen delitos tales como robos, tráfico de drogas, posesión de armas. Aclaran también estos autores que los delincuentes violentos son una categoría de los delincuentes serios que cometen actos violentos incluyendo homicidios, asalto agravado y secuestro, y que los delincuentes crónicos son aquellos que repetidamente cometen crímenes serios. Loeber, Kalb y Huizinga (2001) señalan que este tipo de delincuentes suelen ser a su vez víctimas de violencia, tienen problemas serios como uso de drogas, ausentismo escolar y problemas de salud mental.

Sin embargo, Farrington y Loeber (2000) han concluido luego de analizar diferentes estudios epidemiológicos y trayectorias delincuenciales de jóvenes menores de 18 años de edad que los crímenes violentos, proceden de la interacción en situaciones entre los perpetradores y las víctimas; algunos son cometidos por jóvenes con trayectorias estables delincuenciales, mientras que otros son cometidos por “adolescentes normales” que se encuentran a sí mismos en situaciones que les conducen a la violencia. De allí la importancia de considerar factores de riesgo contextuales para comprender mejor la participación de los adolescentes en actos antisociales.

En este orden de ideas estos autores hacen referencia a una serie de características de los jóvenes implicados en crímenes violentos, afirmando que la violencia juvenil está dada por un amplio síndrome de comportamientos

problemáticos (basados en *The Denver Youth Survey*, en la que se caracterizaron aproximadamente 900 jóvenes de 13 a 17 años de edad):

1. Presentan problemas externalizantes tales como problemas escolares relacionados a suspensiones, expulsiones y fugas escolares comparados con los jóvenes no violentos. Aproximadamente la mitad tanto de hombres como mujeres han sido víctimas de crímenes violentos.

2. Consumen alcohol y marihuana de forma desproporcional, venden drogas, desertan de los centros escolares, son miembros de pandillas y tienen embarazos no planificados.

A la par hacen referencia al estudio *Cambridge* sobre el desarrollo de la violencia juvenil que concluyó que los jóvenes violentos tienden a tener dificultades con la disciplina, son deshonestos y problemáticos entre los 8 y los 10 años de edad, son acosadores, frecuentemente mentirosos y presentan inasistencias a clases entre los 12 y los 14 años; consumen drogas, alcohol, inestabilidad laboral y comportamientos sexuales de alto riesgo a los 18 años de edad.

Krysber y Wolf (2005), recalcan que Loeber y sus colegas han desarrollado un importante trabajo sobre las trayectorias delincuenciales y han identificado tres caminos primarios para la delincuencia. Los caminos planteados para el desarrollo de la violencia juvenil son:

1. El primero definido como un *camino manifiesto*, tipificado por agresiones físicas que comienza por actos menores de agresión y escala hacia peleas físicas y luego comportamientos violentos más serios.

2. El segundo es definido como *encubierto*, que comienza con actos menores tales como mentiras frecuentes y van escalando hasta llegar a actos más serios como daños a la propiedad y violencia interpersonal.

3. El tercer camino es definido por la vía de *conflictos con la autoridad*, comienza con un comportamiento rebelde que se mueve hacia la desobediencia y evadir la autoridad.

Sin embargo, como ya señalan Farrington y Loeber (2000), la violencia juvenil no surge de un momento a otro, normalmente es precedida por problemas de conducta en la infancia. Como podemos notar, muchas de las caracterizaciones y las comprensiones que se han realizado de la delincuencia juvenil tienen que ver con aspectos individuales, factores de desarrollo, presencia de psicopatología en la infancia, en la adolescencia como etapa de vida que se ven acentuados por factores de riesgo familiar y social. Sin embargo, también se ha visto como aspectos familiares, sociales y culturales influyen en el desarrollo de la violencia juvenil y cómo su interacción con el adolescente y sus contextos determinan desarrollos negativos para el joven.

4.4 Causas de la violencia juvenil

De las ideas anteriores puede inferirse que para la violencia juvenil no existe una causa única, la mejor explicación de este fenómeno proviene de la combinación de factores entre los que se encuentran factores familiares, personales, biológicos, sociales, ambientales, en este sentido señalan Herrera y Morales (2005):

La multicausalidad del comportamiento durante la adolescencia parece no solo obedecer a la combinación de múltiples factores de riesgo ubicados en diferentes niveles del desarrollo humano, sino también a procesos históricos y culturales que afectan de manera diferenciada a varias generaciones de jóvenes desde su temprana infancia (p.202).

En complemento encontramos que Muggah y Aguirre (2013), indican que las causas de la violencia juvenil son trascendentales y comprenden la

desigualdad social y económica, las tasas de desempleo y subempleo, la calidad de la educación entre los jóvenes, estructuras familiares desintegradas, la falta de cuidado y atención, la disponibilidad de drogas, alcohol y armas y factores estructurales como las tasas elevadas de impunidad policial y de encarcelación.

Cooley-Strickland et al., (2011) afirman que las causas de la violencia juvenil vienen dadas por una combinación de factores de riesgo que son predictivos de un funcionamiento adverso que predispone a los niños y jóvenes a desarrollar comportamientos antisociales. Estos factores han sido examinados en diferentes niveles: el nivel individual, familiar, comunitario, social y cultural.

Para profundizar en la interacción entre variables y el desarrollo de la violencia juvenil, tomaremos como referente teórico el enfoque ecológico de Garbarino (2001), el cual postula como factor principal y que interactúa con los demás factores, la exposición a la violencia comunitaria, que ocurre en contextos con diversos riesgos, generalmente entre pobreza, familias con ausencia de padre, madres y padres afectados por problemas de drogas, desempleo, violencia intrafamiliar, experiencias traumáticas desde la temprana edad, una acumulación de riesgos que deben ser tomados en cuenta para comprender cómo la exposición a la violencia se relaciona con el desarrollo de la violencia juvenil y otros problemas en los adolescentes.

Hemos tomado este marco de referencia teniendo en cuenta el contexto local de San Cristóbal como ciudad de Venezuela en la que, como se explicó en el capítulo correspondiente, un factor determinante de la vida de sus habitantes en la actualidad es la inseguridad asociada a la violencia comunitaria que está generalizada en todo el país y a las condiciones socioeconómicas y políticas.

Desde esta orientación se constituye el marco de referencia del presente trabajo, *el modelo de riesgos acumulados en contextos de exposición a la violencia comunitaria* Garbarino (2001), que predice que los niños y jóvenes con mayor riesgo de desarrollar consecuencias negativas asociadas a la violencia son

aquellos que viven en contextos de riesgos acumulados, los cuales experimentan numerosas pérdidas morales y psicológicas que los conducen a desensibilizarse emocionalmente y a no tener límites e inhibiciones en sus interacciones sociales.

4.5 Variables explicativas de la violencia juvenil

A continuación para facilitar la comprensión de la violencia, analizaremos en primer lugar una serie de variables individuales que influyen el desarrollo de la misma en la adolescencia, conoceremos las definiciones de dichas variables y los estudios destacados en la literatura donde se relaciona cada variable con la violencia juvenil. Posteriormente se abordarán los factores sociales, culturales y comunitarios.

Por último realizaremos un análisis de la variable exposición a la violencia comunitaria y su relación con el desarrollo de violencia juvenil de manera directa en cuanto a sus impactos en el desarrollo del joven y su interacción con otras variables individuales y sociales.

4.5.1 Factores individuales

Los factores individuales que influyen en el desarrollo y externalización de la violencia juvenil incluyen factores sociodemográficos tales como la edad, el período de la adolescencia, su predisposición al conflicto, rebeldía y a la comisión de actos trasgresores planteados por Krysber y Wolf (2005).

También encontramos factores socio demográficos, biológicos y del estado de salud general de los jóvenes, el sexo y los factores de género, la escolaridad cursada, y aspectos personales subjetivos asociados a sus expectativas acerca de su vida, la satisfacción con la vida en general, su visión del mundo y de las personas.

4.5.1.1. Factores biológicos y estado de salud

Los factores biológicos incluyen la herencia de psicopatología, especialmente en los casos en que existe algún trastorno de personalidad asociado. En este sentido destacan los trastornos de conducta de inicio en la infancia y el trastorno de personalidad antisocial en la adolescencia (Herrera y Morales, 2005). Se ha estudiado especialmente la relación entre psicopatología y delito relacionándose en este sentido el trastorno antisocial de la personalidad y sus precursores en la infancia como el trastorno por déficit de atención, el trastorno de conducta y los rasgos impulsivos, baja autoestima, pobre empatía, habilidades sociales y capacidad para sentir culpa.

También se ha encontrado que un bajo coeficiente intelectual y pobre adaptación escolar son predictores individuales de violencia juvenil. En un estudio longitudinal denominado el *Proyecto Biosocial Filadelfia* que contaba con 987 niños afroamericanos, se encontró que quienes a la edad de 7 años y 13 años habían obtenido bajas puntuaciones en las mediciones del desempeño intelectual en dos escalas diferentes tenían significativamente mayor número de fichas policiales a la edad de 22 años. Estudios, y resultados, similares se reflejan en el proyecto metropolitano en Copenhague, y en los estudios Cambridge y Pittsburg (Farrington y Loeber, 2000).

4.5.1.2. Sexo y género

La variable del sexo y el género ha sido estudiada como factor causal y de riesgo para el desarrollo de la violencia juvenil. Valdez et al. (2013), destaca el hallazgo de una prevalencia mayor de violencia juvenil en hombres jóvenes sobre las mujeres de su grupo etario. Se ha demostrado que los adolescentes varones tienen una mayor probabilidad de pertenecer al grupo que muestra comportamiento antisocial persistente a lo largo de la vida, en comparación con

sus respectivos pares femeninos (Magdol, Moffitt, Caspi, Newman, Fagan y Silva 1997; Caspi, Rutter y Silva, 2001 en Herrera y Morales 2005).

Rodríguez, Mirón y Rial (2012) plantean que estas desigualdades pueden obedecer a que las mujeres están más supervisadas y porque sus grupos de iguales son más convencionales, lo cual resulta en mayor oportunidad de autorregulación conductual, es decir una influencia de la socialización de género y sus consecuencias pueden determinar la oportunidad de aprender y la tendencia a manifestar conducta desviada; la supervisión familiar más elevada en las mujeres disminuye la probabilidad de integrarse a grupos pocos convencionales y de conocer amigos delincuentes.

También destacan los hallazgos sobre sexo y delincuencia juvenil de Gottfredson y Hirschi (1990) citados por Rodríguez et al., (2012) que afirma que la causa última de la implicación delictiva sería un bajo nivel de autocontrol, el cual es superior en las chicas que en los chicos. En complemento postulan que un bajo nivel de autocontrol precedido por una escasa supervisión familiar en el caso de los varones serían factores de riesgo en el desarrollo de conductas desviadas.

A la par en la literatura se encuentra que existen algunos factores socioemocionales individuales que aunque son configurados por la interacción social y la cultura, son aspectos únicos en las personas, características individuales, y han sido estudiados encontrando que influyen en la adaptación que realizan los jóvenes a la violencia cuando se ven expuestos a esta en sus contextos de vida. Al respecto tenemos variables como la autoeficacia, las creencias personales de que el mundo es un lugar justo, la empatía, entre otras.

4.5.1.3. Bienestar subjetivo y violencia

Bobowik, Basabe, Páez, Jiménez y Bilbao, (2011) refieren que en términos positivos la salud mental se define como satisfacción vital o bienestar subjetivo

que se compone de juicios y evaluaciones cognitivas específicas y generales de satisfacción con la vida y diferentes aspectos de ella. Son juicios y evaluaciones globales del grado de felicidad y el equilibrio de emociones positivas frente a negativas. Agregan que la afectividad positiva está relacionada con la motivación al logro, conducta social interpersonal caracterizada por la satisfacción en las relaciones, establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y con organizaciones sociales.

Las mismas autoras indican que la satisfacción vital parte de indicadores objetivos (de salud, vivienda, violencia) y un proceso en el que se comparan las aspiraciones con la situación real o logros obtenidos. Por ello no depende tanto de la realidad sino de la relación entre ésta y las aspiraciones de las personas.

Proctor, Linley y Maltby (2009) plantean que la satisfacción con la vida entre los jóvenes está relacionada con otros varios constructos importantes como el emocional, social y conductual; provee indicadores de psicopatología y bienestar; se enfoca en identificar fortalezas y la construcción de estas como amortiguadores para el desarrollo de problemas psicopatológicos.

Es de hacer notar que en estudios con adultos, y en la mayoría de los estudios de niños y adolescentes, se reporta la satisfacción vital dentro de un rango positivo. Huebner et al. (2000) citado en Proctor, Linley y Maltby (2009) destacan que el 73 % de un total de 5545 estudiantes entre grados 9 y 12 reportaron satisfacción con la vida en un rango mayormente satisfactorio. Añaden que similares resultados han sido resaltados por diversos estudios internacionales y que las investigaciones han encontrado que la satisfacción con la vida global tiende a declinar ligeramente con el inicio y progreso de la adolescencia en diversos países por ejemplo en Norteamérica (p.e. Suldo y Huebner, 2004), Israel (Ullman y Tatar, 2001), Corea del Sur (Park, 2005), y China (Chang et al., 2003) lo cual se ha relacionado con los cambios biológicos,

físicos, intelectuales y emocionales sociales de la adolescencia como período de desarrollo.

4.5.1.4. Comportamientos de riesgo y satisfacción con la vida

Proctor, Linley y Maltby (2009) indican que son escasas las investigaciones que han examinado la relación entre la satisfacción con la vida y los comportamientos de riesgo, especialmente con aquellos que derivan en una morbilidad y mortalidad prematura tales como la violencia. En este sentido destaca el estudio de Zullig, Valois, Huebner, Oeltmann y Drane (2001) en el que se constata que la satisfacción con la vida está negativamente relacionada con varios comportamientos de riesgo adolescente incluyendo: peleas, porte de armas, porte de armas en la escuela. También se encontró una relación negativa entre la satisfacción vital y el sentimiento de inseguridad mientras se está en la escuela, se va en la vía hacia ésta, se ha sido amenazado o herido por alguien con una pistola, ser robado e ir en un carro con un conductor inhabilitado o ebrio.

En el estudio de MacDonald, Piquero, Valois y Zullig (2005) se muestra que los estudiantes con una mayor satisfacción con la vida tienen menos tendencia a portar armas en general en la escuela en los últimos 30 días, o cargar un arma o reportar participar en peleas físicas durante los 12 meses previos a la medida. También encontraron que los estudiantes con la menor satisfacción con la vida y con altos niveles de consumo de tabaco y promiscuidad sexual reportaron una alta vinculación en comportamientos violentos en comparación con quienes reportaban una satisfacción vital superior y que no participaban en tales comportamientos de riesgo.

4.5.1.5 Autoeficacia y violencia juvenil

La autoeficacia, ha sido definida por Bandura en 1987 como *“los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y*

ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Carrasco y Del Barrio, 2002, p. 416). Estos mismos autores aseguran que:

La eficacia percibida actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas. Los sujetos con un alto sentido de autoeficacia aumentarán su funcionamiento sociocognitivo en muchos dominios y afrontarán las tareas difíciles percibiéndolas como cambiables, más que como amenazantes (p. 323).

La autoeficacia percibida es el producto de diversas fuentes: la persuasión social, la experiencia de la persona, la experiencia observada en otros y el estado fisiológico y afectivo. Estas fuentes generan distintas percepciones de autoeficacia que actúan a través de procesos cognitivos (ej. visualizando metas, anticipando dificultades), motivacionales (ej. anticipando resultados, planificando metas), afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos) y de selección de procesos (ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones) (Bandura, 1977, 1995 citado en Carrasco y Del Barrio, 2002).

Schunk y Pajares (2005) agregan que la forma en la que la gente interprete los resultados de sus propias acciones informa y altera sus ambientes y los factores personales que poseen, los cuales, en su momento, informan y alteran sus futuras acciones. Esa es la fundación de la concepción denominada determinismo recíproco, en la cual las influencias de los factores personales en forma de cogniciones, afectos u eventos biológicos, del comportamiento y del ambiente crean interacciones que resultan en una reciprocidad trídica.

Para estos autores, la evidencia empírica confirma la afirmación de Bandura de que las creencias respecto a la autoeficacia tocan cada aspecto de la vida de las personas, sea que piensen productivamente, auto debilitantemente, o de forma pesimista; cuánto esfuerzo se invierte en una actividad, cuán bien motivado se está o se persevera de cara a las adversidades, cómo se regulan los pensamientos y conductas y cuan vulnerable se es al estrés y la depresión, así los pensamientos pueden influir poderosamente en los niveles de logro que una persona llega a alcanzar.

La autoeficacia es también un determinante crítico de las elecciones que las personas hacen y del curso de las acciones que estos persiguen, se involucran en las actividades en las cuales se sienten competentes y evitan aquellas para las que no lo son.

Schunk y Pajares (2005) afirma que cuando los adolescentes se ven provistos para seleccionar sus propios caminos de vida, seguramente seleccionarían tareas y actividades que ellos creen que están dentro de sus capacidades y rechazarán aquellas que creen que están más allá de sus competencias percibidas. El funcionamiento competente requiere armonía entre las creencias, las habilidades que se poseen y el conocimiento. Esto significa que las creencias de autoeficacia ayudan a determinar lo que las personas harán con el conocimiento y las habilidades que poseen. Esta idea es consistente con la asunción básica de que las creencias que tienen sobre sí mismos los jóvenes son fuerzas críticas en la motivación y el logro en todas las áreas de vida.

Otro ámbito de impacto de la autoeficacia importante en relación al desarrollo de la violencia juvenil es en el descenso de conductas antisociales (Caprara, Scabini, Barbaralli, Pastorelli, Regalia y Bandura, (1998). Al respecto se tiene que estos autores se plantearon un modelo estructural a través del cual los mecanismos de autoregulación gobiernan la conducta trasgresora, llegando

a afirmar que la eficacia auto regulatoria percibida disuade la transgresión, a través del fomento de la prosociabilidad y la adherencia moral con auto sanción para conductas peligrosas y controlando la afectividad en forma de rumiación hostil y vengativa.

Su estudio se basó en evaluar la contribución que hace la autoeficacia percibida para la regulación del afecto en la estructura causal del comportamiento transgresor y al respecto concluyeron que la autoeficacia percibida tiene un papel resiliente para la persona. Estos dominios incluyen el académico, el social y la autoeficaz regulación de emociones para resistir a las presiones de pares para transgredir.

Así mismo Pastorelli et al. (2001) resaltan que los adolescentes varones tienen menos autoeficacia académica y autoregulatoria, son más tendientes al desapego moral, y más rápidos en dejarse dominar por la ira a través de la rumiación hostil, estando menos orientados a la prosociabilidad.

Caprara et al. (1998) señalan que en la teoría de la auto-eficacia extendida a la autorregulación de los estados afectivos, la autogestión del afecto toma varias formas, las personas influyen en su estado de bienestar emocional por cómo interpretan los acontecimientos ya sea en formas cargadas de afecto o más en formas más benignas. También concluyen que la autogestión del afecto no se basa exclusivamente en el desarrollo de significados cognitivos, las personas ejercen el control sobre su bienestar emocional a través de los ambientes que ellos seleccionan y crean a través de su estilos de comportamiento, por ejemplo individuos agresivos logran crear con sus acciones ambientes hostiles, mientras que los individuos amistosos generan ambientes sociales armoniosos.

Otra forma de regulación del afecto por medio del comportamiento tiene que ver con si la gente da rienda suelta a sus emociones o limitan su expresión (Gross, 1998). La autoeficacia para gestionar la propia vida emocional tiene que

ver con la capacidad percibida para regular tanto las emociones positivas y negativas a través de medios cognitivos y de comportamiento.

De esta manera podemos decir que las creencias que tiene el individuo acerca de sí mismo influyen en sus respuestas emocionales, cognitivas y conductuales ante la violencia y las adversidades. También existen otras creencias, como las creencias personales acerca de la justicia en el mundo que influyen en el desarrollo emocional social de los jóvenes, lo cual se explicará a continuación.

4.5.1.6. Creencias personales en un mundo justo y violencia juvenil

Los estudios sobre la Creencia en el Mundo Justo (CMJ) tienen su origen en los trabajos de Lerner (1977) y Lerner y Simons (1966) (citados en Barreiro y Castorina, 2005), y consisten en creer que el mundo es un lugar justo en el que las personas obtienen lo que merecen. Las personas necesitan creer que lo que se tiene en la vida es producto de los actos propios o del mérito personal para tener una sensación de control sobre el medio. Estas creencias mantienen el orden en el mundo negando las injusticias y evitando así la angustia y amenaza que ellas provocan.

Zubieta y Barreiro (2006) afirman que hay evidencia, tanto sistemática como anecdótica, de que la gente tiene un fuerte deseo de vivir en un mundo justo. La justicia aparece como una fuerza de obligación moral que se concibe como un equilibrio entre felicidad y bondad, cuando ambas se dan la gente siente que existe justicia. Agregan que algunas personas pueden estar particularmente dispuestas a percibir el mundo como justo aún cuando el mantenimiento de esta percepción implique sostener una distorsión cognitiva. Estas personas tienden a evaluar a la gente con buenos destinos como más merecedoras y admirables que la gente con malos destinos.

Otras personas pueden reconocer de manera clara que el mundo suele ser injusto, quienes creen que el mundo es un lugar arbitrario e injusto tienden a no distorsionar sus creencias sobre el mundo y a llevar sus evaluaciones simpatizando con aquellos cuyos destinos son malos y juzgando negativamente a quienes presentan un destino más favorable.

Garaigordobil (2010) señala que existe un conjunto de creencias esenciales que las personas tienen sobre sí mismas, el mundo y los otros. Estas creencias son implícitas, se basan en la experiencia emocional y con frecuencia, se mantienen fuertemente en contra de la evidencia. La creencia en un mundo justo tiende a ser mayor en sociedades con fuertes desigualdades o culturas de alta distancia jerárquica y en grupos sociales dominantes, que en sociedades más igualitarias y en grupos dominados, sugiriendo que esta creencia cumple funciones de justificación del orden social.

Garaigordobil (2010) afirma que diversos estudios se han centrado en el análisis de cómo se mantienen las creencias básicas explicando que las personas tienden a diferenciar su mundo y su experiencia personal del mundo general, evaluando mejor su vida que la situación de la sociedad en la que viven y creen que su mundo personal es más justo que el mundo en general (Dalbert, 1999; Fernández, 2004).

Así mismo las personas tienden a defenderse cognitivamente de la información que cuestiona sus creencias positivas y sobre la justicia del mundo: minimizan el sufrimiento del otro, le atribuyen la responsabilidad y lo ven como muy diferente de uno mismo, o creen en la justicia aunque sea a largo plazo. Cuando a las personas les afecta algo directamente, si no es muy impactante, tienden a reevaluarlo positivamente; diferencian lo que le ha ocurrido a su grupo de su experiencia personal. Tienden a explicar lo negativo por causas externas e inestables, alejando así la responsabilidad de los fracasos a atribuir

los éxitos a causas internas estables, responsabilizándose de lo positivo y aumentando su sensación de eficacia y control.

Respecto a las creencias en un mundo justo en adolescentes, se cuenta entre otros estudios con el de Dalbert y Stoeber (2006), realizaron una investigación entre estudiantes de secundaria y encontraron que frecuentemente observaban y experimentaban eventos justos e injustos en la escuela en la relación con los profesores y a la promoción de un grado a otro. Todos los estudiantes quieren ser tratados con respeto interpersonal y de acuerdo a procedimientos consistentes y fiables.

Ambas, la creencia general de que los eventos en la vida de uno son justos y las experiencias específicas de la escuela relacionadas a la justicia o injusticia impactan en varias áreas de la trayectoria escolar y el desarrollo durante la adolescencia. Mientras más fuerte sea la creencia en un mundo justo y más justicia es experimentada en la escuela, más exitosa será la socialización de los estudiantes, más fuerte su empoderamiento, mejor su rendimiento académico, logros, y menos el estrés y la incomodidad experimentadas en la escuela. Dalbert y Stoeber (2006), sostienen que se ha demostrado que la injusticia percibida en la escuela causa detrimentos sobre aspectos importantes del desarrollo del adolescente.

Por su parte Garaigordobil (2010), concluyen que existen relaciones entre las creencias generales y personales en un mundo justo y diversos factores socioemocionales en adolescentes. En su trabajo adolescentes que habían obtenido altas puntuaciones en la creencia de que el mundo es un lugar justo, y altas puntuaciones en la idea de que el mundo es justo con ellos, también tenían un alto autoconcepto, disfrutaban de más estrategias cognitivas de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona, de un alto nivel de control de los sentimientos de ira en situaciones de enfado, de un mayor número de conductas sociales de conformidad social y sensibilidad

social, un bajo índice de expresión de sentimientos de ira en situaciones de enfado, y pocas conductas sociales agresivas.

4.5.1.7. Empatía y violencia juvenil

Batson (1991), citado en Huici, González-Castro, Gómez, Morales y Bustillos (2011), propone que la empatía se refiere a sentimientos de preocupación y compasión resultado de presenciar el sufrimiento de otra persona, lo cual va más allá de la simple sintonía o emparejamiento de sentimientos.

Hunter, Figueredo, Becker y Malamuth (2007) plantean que la empatía es un constructo multidimensional que incluye aspectos cognitivos y emocionales. El aspecto cognitivo comprende la capacidad para procesar información y tomar decisiones. El emocional se refiere a la empatía experiencial, o a la generación vicaria de emociones en el observador, similares a aquellas experimentadas por una víctima o persona que sufre. Para ambas formas de empatía, su expresión apropiada requiere competencias y habilidades sociales como prerequisite. En el mismo orden de ideas Huici et al. (2011) refieren a Stephan y Finlay (1999) quienes distinguen entre empatía emocional y empatía cognitiva.

Hunter et al. (2007) señalan como características de la empatía que esta tiene tanto cualidades de rasgo como cualidades de estado aludiendo a los hallazgos de (Trost, Collins, y Embree, 1994; Eisenberg, 2000). Como un rasgo es un componente de la personalidad del individuo y relativamente constante en su expresión a través de las situaciones y el tiempo con diferencias individuales y grupales en su manifestación. En calidad de estado, la empatía puede ser mejorada o disminuida en una circunstancia dada debido a diferentes variables incluyendo el estado de ánimo, las necesidades, y de acuerdo con las señales percibidas de un estímulo específico (Hudson y Ward, 2000).

Hunter et al. (2007) añaden refiriéndose a Fernández y Marshall (2003) y a Marshall, Hudson, Jones y Fernández (1995) que la empatía puede ser a la vez individual y específica de una situación. En este sentido se postula que los individuos que son generalmente empáticos en la mayoría de situaciones pueden no tener empatía para algunos individuos en circunstancias específicas.

Evolutivamente se cree que la empatía está vinculada al apego parental y puede ser afectada por la calidad de las relaciones parentales (Hunter et al., 2007; Huici et al., 2011). La calidad del apego ha sido relacionado con déficit de empatía en varones adolescentes y jóvenes (Mikulincer et al., 2001, citado en Hunter et al. 2007) cuantitativamente el estilo de apego ansioso y de evitación en hombres estudiantes universitarias fue inversamente proporcional a la empatía.

Garaigordobil y Maganto (2011) indican que varios estudios han encontrado diferencias de género en la empatía, significativamente puntuaciones más altas en las mujeres, sin embargo agrega que Lafferty (2004) en un estudio con una muestra de entre 12 y 14 años de edad, encontró que mientras que las niñas puntuaron significativamente más alto en el componente afectivo de empatía, no hubo diferencias de género en el componente cognitivo. Continua señalando que como algunos investigadores han argumentado, las diferencias de género en la empatía pueden disminuir con la edad. En esta dirección, Tobarí (2003) encontró puntuaciones significativamente más altas en las niñas durante la infancia, pero las diferencias de género disminuyeron en la adolescencia.

También, respecto a las relaciones entre la empatía y la edad, Garaigordobil y Maganto (2011) refieren que algunos estudios sugieren que la empatía aumenta con la edad (Underwood y Moore, 1982). Agregan que en esta misma línea, Litvack et al. (1997) encontraron un aumento de la empatía con la edad en una muestra de niños de 8 a 11. Sin embargo, el estudio de

Calvo, González y Martorell (2001) con niños y adolescentes de 10 a 18 años confirmó sólo un aumento de la empatía con los años en las niñas, y la investigación realizada por Mestre et al. (2004) con adolescentes de 13 a 18 años.

La empatía y el desarrollo de violencia en hombres jóvenes ha sido estudiada entre otros por Hunter et al. (2007) quienes afirman que la empatía emocional aparece como un moderador de la conexión entre la masculinidad hostil y comportamiento delincuencial. La alta empatía emocional se asocia con un efecto positivo atenuante de la masculinidad hostil sobre la delincuencia no sexual. Para explicar dicho mecanismo sugieren dos posibilidades:

La primera es que una alta empatía y compasión suprimen directamente o inhiben la expresión conductual de la masculinidad hostil en jóvenes. En otras palabras, la empatía emocional ayuda a bloquear la salida de inclinaciones antisociales asociadas con tensiones internas de masculinidad hostil y frustraciones. La segunda posibilidad es que una alta hostilidad en los hombres junto con una baja empatía configure una estructura de personalidad psicopática dando lugar a una constelación de rasgos de personalidad asociados con escasa culpa y participación en conductas agresivas y antisociales.

En el mismo orden de ideas, relacionando la empatía con el comportamiento agresivo, Gini, Albiero, Benelli y Altoe (2007), estudiaron el papel de la respuesta empática como un moderador del comportamiento agresivo y antisocial en jóvenes italianos acosadores y en otros defensores de víctimas de acoso en ambientes escolares de secundaria, comprobando una relación positiva entre la capacidad empática y las conductas prosociales (Davis, 1994; Eisenberg y Fabes, 1998; Hoffman, 2001 citado en Gini et al., 2007) y un déficit de empatía y el comportamiento de *bullying*.

Gini et al. (2007) plantearon que la capacidad de respuesta empática por lo general induce a los individuos a moderar su comportamiento agresivo. Los

individuos altamente empáticos son capaces de anticiparse emocionalmente a las consecuencias negativas producidas por su conducta en otra persona (Hoffman, 2000). También se refieren al meta-análisis de Jolliffe y Farrington (2004) que confirma la relación positiva entre los comportamientos antisociales y los bajos niveles de empatía. Esta asociación es más fuerte en adolescentes y adultos jóvenes.

Gini et al., (2007) añaden que la empatía puede inhibir o reducir el comportamiento agresivo a través de dos diferentes mecanismos moderadores. El primero está relacionado con el componente cognitivo de la empatía y actúa a través de la capacidad del individuo de ponerse en el lugar del otro (Davis, 1994), lo cual permite un análisis independiente de las razones y motivaciones de las otras personas, de modo que sus acciones pueden ser mejor comprendidas y aceptadas. El segundo mecanismo, en cambio, se ocupa de los componentes afectivos de la empatía, a través del cual los agresores pueden experimentar el dolor de las víctimas e inhibir su propia conducta agresiva para evitar el estrés emocional causado por la situación o reducir el sufrimiento de las víctimas (Batson et al., 1989; Eisenberg y Fabes, 1998). Tanto en su vertiente cognitiva como emocional la empatía logra mitigar el comportamiento agresivo y la violencia.

Como puede notarse en este desarrollo teórico, los factores asociados a las características individuales juegan un papel importante en el desarrollo adolescente, en la orientación de sus conductas y en las relaciones con los otros.

En este orden de ideas, tenemos que además de las variables individuales, como se ha planteado en el modelo ecológico, existen diferentes variables del dominio social que influyen el desarrollo de la violencia juvenil. Las relaciones entre los jóvenes, la relación y apoyo proveniente de sus padres y su familia; el clima escolar de los ambientes donde estudian y las fuentes de apoyo social con las que puedan contar los adolescentes.

4.5.2 Variables sociales explicativas de la violencia

4.5.2.1 Relaciones y apoyo con padres y familia

Los factores familiares más destacados como predisponentes de la violencia juvenil son la supervisión y el apoyo afectivo de parte de los padres.

Scandroglio et al. (2002) citan a Baumrind (1985) y Rutter y colaboradores (1998) para señalar que existían una serie de necesidades fundamentales que el estilo parental debería cubrir en niños y adolescentes para ser un factor protector; entre estos podemos distinguir: monitorización y supervisión de los hijos y sus actividades, establecimiento de normas claras, evitación del desarrollo de confrontaciones y crisis, sensibilización ante las propensiones y necesidades de los hijos; fomento de conductas prosociales, potenciación del desarrollo de controles internos, reconocimiento de los derechos de los hijos y toma de responsabilidades. Complementariamente, Scandroglio et al. (2002) indican lo siguiente respecto al funcionamiento familiar y la violencia juvenil:

Quando el funcionamiento familiar no muestra equilibrio entre el apoyo afectivo y la supervisión parental, se crean carencias y excesos de autoridad lo cual puede mediar hacia conductas desviadas (Patterson, Reid y Dishion, 1992). La desestructuración y la inestabilidad de los hogares resultan ser condicionantes clave, sobre todo cuando falta una figura paterna (Wells y Rankin, 1991; Salts et al., 1995). La ausencia o la presencia discontinua hacen que falte a los hijos una supervisión, un apoyo y una fuente de imitación constante y coherente (López Coira, 1987; Veá, 1987); por el contrario una estructura familiar estable sería un factor protector y se relacionaría negativamente con el uso de la violencia por parte de los adolescentes (Durant et al., 1994). (p. 10).

En este mismo sentido, Herrera y Morales (2005) afirman como factor de riesgo familiar el hecho de provenir de hogares desestructurados, incompletos y disfuncionales donde se crece con una serie de desventajas y déficit en el cuidado, lo cual lleva a los adolescentes a involucrarse en actividades marginales y de alto riesgo psicosocial. Añaden estos autores que la supervisión y el monitoreo de los padres es un factor muy importante para el desarrollo de violencia juvenil y señalan que la historia de delincuencia familiar, particularmente del padre, incrementa la probabilidad de que la siguientes generaciones desarrollen conductas delictivas (hijos, sobrinos y nietos).

Gorman-Smith, Tolan, Zelli y Huesmann (1996) estudiaron la relación entre el funcionamiento familiar y la participación de jóvenes en comportamientos violentos entre adolescentes afroamericanos y latinoamericanos de zonas urbanas de los Estados Unidos. Los participantes fueron clasificados en tres grupos, ofensores violentos, ofensores no violentos y jóvenes que no presentaban conductas trasgresoras, las familias de los grupos de delincuentes juveniles violentos reportaron menos cohesión, una disciplina más pobre y menos involucramiento familiar que los grupos familiares de los delincuentes no violentos y de los no delincuentes en ambos grupos étnicos.

Otro aspecto resaltado en la literatura como factor de influencia en el desarrollo de la violencia juvenil y la familia tiene que ver con el hecho de que el adolescente haya sido objeto de maltrato durante su infancia, que haya vivido eventos de déficit y/o de abuso durante la infancia tales como ser víctimas de abuso físico, psicológico o sexual, tener padres con pocas habilidades de cuidado y crianza, padecer negligencia física o emocional, escasa supervisión parental, disciplina errática y castigos físicos y presenciar actos de violencia intrafamiliar (Valdez et al. 2013).

Las investigaciones de Idsoe, Solli y Cosmovici (2008), citados por Rodríguez et al. (2012), coinciden en resaltar "...el efecto protector de la

vinculación a contextos convencionales, y en especial de la vinculación y supervisión familiar, con respecto tanto a la implicación de los hijos en conductas antisociales” (p. 26).

La supervisión familiar disminuye directamente la conducta antisocial en las mujeres e incrementa el autocontrol de los varones, disminuyendo la probabilidad de vinculación a pares desviados. La combinación de algunos factores familiares y personales aumentan la probabilidad de desarrollar conducta antisocial persistente a lo largo del ciclo de la vida (OMS, 2003).

Raviv et al. (2001) expresan que cuando la violencia ocurre en las familias, dentro del hogar, un lugar que se espera que sea seguro, ello afecta negativamente el desarrollo social de niños y adolescentes, debido a que los niños aprenden primariamente las habilidades sociales en la casa y en la escuela. La exposición a la violencia en el ambiente familiar resulta frecuentemente en el incremento del comportamiento agresivo y antisocial.

4.5.2.2. Factores interpersonales: los pares

La mayor parte de la conducta antisocial en la adolescencia se produce junto a los iguales (Sarnecki, 2001, citado en Rodríguez et al. 2012). Los adolescentes incrementan su delincuencia a partir de su incursión en grupos delincuentes, constituyéndose así en un riesgo muy relevante para el desarrollo de la violencia juvenil.

También se tiene evidencia en estudios longitudinales que pertenecer a pandillas incrementa el riesgo de desarrollo de la violencia juvenil, aunque generalmente los adolescentes que se unen a pandillas tienen historia de violencia previa. La pandilla incrementa la tasa de comisión de delitos más que la afiliación a grupos delincuentes que no están constituidos como pandillas (Loeber y Farrington, 2000).

4.5.2.3. Clima escolar

Dentro del modelo de socialización y desarrollo adolescente cabe subrayar la importancia del área escolar, siendo los centros escolares uno de los lugares de mayor interacción entre pares en la adolescencia y de adquisición de normas, valores y conductas. Brunson y Miller (2009), hacen referencia a la cultura normativa estudiantil, en el sentido de que los vínculos de los estudiantes en la escuela afectan su tendencia o disposición a participar en violencia u otras formas disruptivas de comportamiento violento.

De esta manera se refleja que las normas del grupo y las subculturas de los estudiantes influyen en el desarrollo de la violencia juvenil, primando los valores grupales sobre los individuales. Brunson y Miller (2009) citan a Welsh (2001), quien señala que la ausencia del apoyo escolar y de una disciplina efectiva en el centro educativo incrementan la victimización de adolescentes entre sus grupos de pares y se corre el riesgo de que asuman posturas agresivas defensivas que alimenten un círculo vicioso en el que la autodefensa se convierte en una forma de aumentar la agresividad y la incidencia de la violencia entre pares en el ambiente escolar.

Estos autores acotan que la mayor cantidad de violencia relacionada al ámbito escolar ocurre en el camino hacia o desde la escuela y es más alta entre hombres que entre mujeres. Una línea de estudio en este sentido es la referente al análisis sobre las interacciones entre los contextos de la escuela y la comunidad, en donde se busca conocer cómo los jóvenes transfieren a través del tiempo y el espacio y difuminan la violencia entre la escuela y sus vecindarios. De esta manera se han analizado situaciones e interacciones que dan cuenta de cómo estos contextos promueven el desarrollo de actitudes violentas y conductas antisociales en los adolescentes.

En este sentido, con una visión más integral entre escuela y comunidad, Gottfredson (2001) explica que las escuelas están inmersas en las comunidades

y reflejan los procesos que ocurren a nivel comunitario, las escuelas desorganizadas, o en zonas empobrecidas experimentan mucha más violencia que las escuelas rurales; entre los aspectos que influyen en el desarrollo de la violencia interpersonal en los adolescentes en dichos ambientes escolares destacan las relaciones entre estudiantes, la cultura normativa entre pares, los recursos económicos, humanos y sociales; el clima escolar; o la organización de la escuela, incluyendo las prácticas educacionales y disciplinarias.

Por su parte Brunson y Miller (2009) refieren que las escuelas en comunidades en desventaja, con pocos recursos, o con apoyo limitado de la comunidad tienden a carecer de claros significados relativo a las relaciones sociales, y a tener un inconsistente reforzamiento de las reglas y de la comunicación para el comportamiento de los estudiantes, lo cual promueve el desarrollo de relaciones conflictivas y conductas antisociales en los alumnos.

Para Herrera y Morales (2005) también resulta importante la actitud del adolescente hacia la escuela, si la considera un espacio útil y placentero y el nivel de compromiso que tiene con las metas escolares. En este sentido afirman que las experiencias de fracaso escolar constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de la violencia juvenil (Valdez et al., 2013).

Los factores de riesgo individuales, sociales, comunitarios influye esencialmente en el riesgo potencial de desarrollar violencia juvenil. Loeber y Farrington (2000) expresan que es importante considerar los factores situacionales que facilitan que el potencial de riesgo de violencia se convierta en actos como tal en una situación determinada. En este sentido los autores explican que para que un crimen ocurra se requiere de la convergencia mínima entre el tiempo, el lugar, un joven motivado a agredir y una víctima posible en la ausencia de un guardián capaz de evitar el acto; es decir una serie de circunstancias que deben darse en los contextos de interacción del joven destacando con ello los aspectos estructurales y de supervisión escolar.

En cuanto a las situaciones que se han encontrado relacionadas con factores de riesgo causales de la violencia juvenil, se tiene que los incidentes violentos entre jóvenes tienden a ocurrir en la vía a la escuela o desde la escuela, más en zonas urbanas que rurales y prevalentemente entre hombres más que entre mujeres (Brunson y Miller, 2009).

4.5.3. Factores Culturales: Los valores y la violencia juvenil

Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri (2008) plantean que los valores que constituyen parte del desarrollo de la identidad durante la adolescencia, son factores claves para el estudio de la violencia juvenil. Citan a Marcia (1980), quien agrega que la adolescencia es una etapa de desarrollo en la cual los valores son reevaluados y renegociados en un proceso paralelo donde la violencia también emerge como un asunto evolutivo.

Los valores son constructos motivacionales abstractos que funcionan como guía, para evaluar y para justificar los comportamientos de las personas y los eventos (Schwartz, 1992); son concebidos como aquello que es importante para el individuo para guiar sus principios, en sus vidas, a través de las diferentes situaciones motivan a los individuos hacia comportamientos a través de guiar sus juicios considerando cuáles son las acciones más justificadas o más deseables entre diferentes alternativas (Fether, 1995). Además, se presentan al individuo como objetivos abstractos de acuerdo con los que juzgan a las personas y objetos, y forman actitudes hacia estos.

En un estudio extensivo a través de varias culturas, Schwartz (1992) y Schwartz y Rubel (2005) han reportado la equivalencia transcultural de los sistemas de valores en más de 70 culturas. Aunque existen valores muy diferentes, en la mayoría de las culturas diez tipos de valores predominan comúnmente. Estos diez valores han sido definidos de acuerdo al énfasis motivacional o de los objetivos subyacentes a cada uno. De esta manera, se

plantean en un continuo motivacional en una forma casi circular, donde los valores adyacentes comparten ciertas bases motivacionales, mientras que los valores que aparecen opuestos derivan de objetivos contradictorios.

Los valores planteados por Schwartz (1992) de forma sintetizada son los siguientes:

1. Tradición: respeto a las tradiciones y las costumbres.
2. Benevolencia: cuidar por el bienestar de la gente próxima.
3. Universalismo: entender, apreciar, tolerar y proteger el bienestar de todas las personas y la naturaleza.
4. Autodirección: importancia concedida a la independencia, pensamiento y acción, variedad, aspiraciones de cambio, desafíos y libertad.
5. Estimulación: perseguir una vida variada, excitante, alcanzar desafíos, orientado al crecimiento personal.
6. Hedonismo: perseguir el placer y la satisfacción sensual.
7. Logro: lograr éxito personal a través de demostrar competencia de acuerdo a los estándares sociales.
8. Poder: aspiración de estatus social a través de ganar el control, el dominio sobre las personas y los recursos.
9. Seguridad: la necesidad de protección, de sentirse seguro, en armonía, y estabilidad entre las estructuras sociales y sí mismo.
10. Conformidad: limitar sus acciones y obedecer las expectativas y normas sociales.

Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri (2008) en su estudio entre adolescentes palestinos e israelíes de diferentes escuelas de Israel argumentan que los valores específicos sostenidos por los adolescentes pueden predecir el comportamiento violento autoreportado. Proponen un grupo de hipótesis

buscando la dirección de la relación seguida por una descripción de cómo las restricciones situacionales pueden afectar la fuerza de la relación entre los valores y el comportamiento violento referido por los adolescentes.

En su estudio enfocan su hipótesis en cuatro de los diez valores: *universalismo, poder, conformidad y seguridad*. Escogieron estos cuatro valores partiendo de que el deseo de preservar el bienestar de todas las personas (universalismo) está yuxtapuesto a la motivación de alcanzar un estatus y recursos incluso a expensas de otros (poder), y que también está la motivación por reducir amenazas que vayan contra el orden social (conformidad), y por evitar riesgos para sí mismo y relacionados con otros (seguridad).

Estos investigadores respecto al universalismo se plantearon que estaría relacionado negativamente con el autoreporte de comportamientos violentos, ya que promueve paz y tolerancia hacia otros; en el nivel actitudinal, enfatiza la igualdad y está relacionado negativamente con la orientación hacia el dominio, el militarismo y el autoritarismo (Altemeyer, 1998; Cohrs, Moschner, Maes, y Kielmann, 2005, citados en Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri, 2008).

También explican que se puede esperar que los adolescentes más proclives al universalismo se preocupen menos por lograr dominancia social a través de comportamientos tales como la agresión y el *bullying*. Señalan que los valores de poder se relacionan positivamente con los comportamientos violentos, negativamente con expresiones de empatía y positivamente con comportamientos egoístas (Schwartz, 1996), dando importancia a la obtención de recursos y de estatus social incluso a expensas de otros, lo que puede conducir a algunos individuos a acudir a la violencia cuando perciben amenazas hacia su honor y pertenencias. De hecho Knafo (2003) señala que los valores de poder se han encontrado relacionados positivamente en adolescentes con un comportamiento de *bullying*.

A la vez Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri (2008) destacan los hallazgos de Mokounkolo (2004) indicando que el valor de conformidad enfatiza el estar de acuerdo con las normas sociales. Sin tener en cuenta la opinión de los pares inmediatos de los adolescentes, desaprueba la violencia de cualquier tipo. Los adolescentes que mantienen altos niveles de conformidad tienden menos a promover comportamientos que contradigan las normas sociales y así tienden menos a asumir comportamientos violentos. Agregan que el valor de seguridad se espera que se relacione negativamente con el comportamiento violento, ya que se enfoca hacia la estabilidad de la vida personal y del ambiente social. El comportamiento violento conlleva riesgos para el perpetrador. Los individuos que consideran la seguridad como muy importante tienden menos a ser violentos, ya que ese comportamiento puede derivar en castigos y represalias. De hecho los adolescentes que puntúan alto en valores de seguridad correlacionan negativamente con actitudes violentas (Mokounkolo, 2004) y con *bullying* autoreportado (Knafo, 2003).

Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri (2008) afirman que los valores se convierten en importantes predictores del comportamiento violento en ambientes de clase en los cuales la violencia es relativamente común. Los valores asociados al poder correlacionan positivamente con el autoreporte de comportamientos violentos en los adolescentes y el universalismo y el conformismo se correlacionan negativamente en ambientes escolares donde la violencia es muy común. La relación de los valores de relaciones de poder con el autoreporte de comportamiento violento de los adolescentes fue especialmente positivo, y la relación de universalismo con el autoreporte de comportamiento violento de los adolescentes fue especialmente negativo.

4.5.4. Factores comunitarios

Farrington y Loeber (2000) señalan que vivir en un vecindario con un alto índice de criminalidad predice significativamente autoreportes de violencia

juvenil. La disponibilidad de armas, y/o drogas en el vecindario se constituyen como importantes factores de riesgo. Valdez et al. (2013) señalan que los contextos comunitarios desfavorecidos y afectados por la violencia, el tráfico de drogas, las pandillas y la disponibilidad de armas inciden en la dinámica escolar, y el contexto comunitario normaliza y tolera la violencia viéndose reflejada en las relaciones de los jóvenes.

Encontramos que para Valdez et al. (2013) las causas de la violencia interpersonal provienen principalmente del entorno social y familiar, ya que son los ambientes donde el adolescente adquiere los patrones de comportamiento. Entre los factores de riesgo que destacan se encuentra vivir en barrios violentos, con altos índices de desempleo y pobreza y con escasa supervisión familiar.

Igualmente sostienen que una variable importante contextual, comunitaria, es la *confianza en las instituciones*, donde no pueden dejarse de considerar factores socioculturales entre los que se cuentan la poca confianza en el sistema policial, la impunidad judicial, la cultura que apoya a la violencia y una gobernanza débil. Se plantea que en los países latinoamericanos hay que analizar el fuerte peso que tienen los entornos sociales violentos en el desarrollo de las conductas antisociales entre escolares.

Al respecto, Rodríguez, Mirón y Rial (2012) afirman que los ambientes caracterizados por la violencia y el maltrato difícilmente pueden ser contextos de socialización convencional y serán favorables para el aprendizaje de patrones actitudinales y conductuales desviados.

De la misma forma, se observa que investigaciones criminológicas han encontrado patrones subculturales que promueven la violencia, que son productores de esta, como “el código de la calle” en contextos ecológicos desventajados (Stewart, Schreck y Simons, 2006). Dicho código constituye formas de comportamiento e interrelación violenta con fines de adaptación y sobrevivencia en contextos violentos el cual antes que proteger de la

victimización a los jóvenes que los adoptan conllevan a una mayor victimización y que se genere más violencia en las comunidades.

Así vemos como el presenciar actos violentos en el hogar, barrio o escuela lleva a los adolescentes a considerar la agresión como un medio aceptable para resolver problemas o interactuar con los demás.

La teoría ecológica concede importancia a los microsistemas, mesosistemas y macrosistemas de relación y convivencia de los jóvenes (familia, vecindario, comunidad y sociedad) enfatizando especialmente el tipo de vecindario y sus valores (mesosistema) en el que viven los adolescentes y el nivel socioeconómico como predictores del comportamiento antisocial.

Gracia y Herrero (2006) acuñan el concepto de *apoyo comunitario percibido* que incluye: la identidad en función de la comunidad de pertenencia, la comunidad como fuente de seguridad y predictibilidad, y referente para la construcción del autoconcepto y la autoestima. Sus resultados muestran que mayores niveles están relacionados con indicadores de ajuste psicológico.

Ya Sarason (1974) propuso que la percepción de pertenecer a una comunidad, el sentimiento de que se es parte de una estructura estable en la que confiar, el sentimiento de compromiso mutuo que vincula a los individuos en una unidad colectiva, es un elemento importante del bienestar individual.

Igualmente, Gracia y Herrero (2006) se refieren a la calidad del apoyo social en comunidades empobrecidas y citan los hallazgos de Palomar y Lanzagorta (2005); Ceballo y McLoyd, (2002); Garbarino y Sherman (1980), o Ross, Mirowsky, y Pribesh (2001), que muestran que las personas que viven en vecindarios con altos niveles de riesgos puede que no se beneficien del apoyo comunitario ya que el soporte que puede proporcionar en medio de altos niveles de estrés puede estar comprometido. El deterioro de la comunidad influye negativamente en la percepción de apoyo comunitario de sus

habitantes. Los entornos de alto riesgo reducen la calidad de la vida social de las personas que los habitan, pueden inhibirse de participar en las comunidades, crear un sentimiento de peligro e inseguridad entre sus habitantes, que no sólo deteriora su vida social sino que también puede incrementar los sentimientos de impotencia y falta de control, que a su vez reducen la voluntad de participación de las personas, el sentido de comunidad, del capital social disponible para sus habitantes, así como de la eficacia colectiva para abordar problemas y retos comunes.

También, Gracia y Herrero (2006) confirmaron la relación entre el apoyo comunitario y el ajuste psicológico: se encuentran mayores niveles de autoestima y menores niveles de estrés percibido a mayores niveles de apoyo comunitario percibido. A este respecto agregan en relación con las *fuentes de apoyo social*:

Estar socialmente conectado es una condición previa para acceder y experimentar el apoyo social. Los contactos con la comunidad, la pertenencia activa a grupos formales e informales, así como el uso de las organizaciones comunitarias constituyen por tanto escenarios donde también se movilizan y se accede al apoyo social. Los vínculos comunitarios ofrecen una variedad de escenarios y entornos que pueden facilitar el acceso a nueva información y la exposición a un conjunto variado de roles, subculturas y, por lo tanto, a fuentes alternativas de influencia y apoyo con un impacto positivo en el bienestar psicológico de la persona (p. 338).

En este orden de ideas, encontramos los trabajos de Topalli, Wright y Fornango (2002) quienes identificaron y caracterizaron ciclos de violencia juvenil, predecibles en ciertas condiciones comunitarias. Las tres condiciones descritas por estos investigadores fueron: condiciones antecedentes, condiciones instigadoras y condiciones encapsulantes.

Las condiciones antecedentes son factores de riesgo asociados a problemas sociales tales como la pobreza, pobre calidad de la educación, familias desestructuradas, desempleo y vecindarios con altas tasas de crímenes; igualmente esto incluye condiciones de infraestructura como servicios municipales y gubernamentales deficientes que afectan la calidad de vida.

Los autores afirman que, estos son factores que por si solos no hacen que la gente sea violenta pero sí que sean más susceptibles de asumir ciertos comportamientos que los pueden llevar a la criminalidad. Entre estos comportamientos se encuentran las *condiciones de instigación* tales como la participación en la vida de la calle, la cual en las condiciones de riesgo mencionadas promueve comportamientos desviados que impiden el desarrollo y el éxito de los adolescentes; se van formando grupos que se hacen susceptibles a vivir intensas formas de vida callejera, consumos ilegales de drogas, alcohol, problemas financieros para cubrir dichas conductas, lo cual hace que los jóvenes se impliquen en conductas criminales en su propio medio, entre sus iguales o victimizando a terceras personas que no tienen relación con la vida de la calle y la delincuencia; dándose un ciclo de violencia instrumental para mantener el estilo de vida y de retaliación entre pares desviados que mantiene y reproduce la violencia una y otra vez a lo que Topalli, Wright y Fornango (2002) denominan *condiciones encapsulantes*.

Con base en estas ideas expuestas, consideramos que es importante valorar la percepción que tienen los adolescentes de las características comunitarias de los lugares donde conviven, de las fuentes de apoyo social y el sentimiento de comunidad, del bienestar y seguridad dada la relación que existe entre estos factores con el ajuste psicosocial y los riesgos que conllevan hacia la violencia juvenil.

Valorando los planteamientos anteriores referente a las condiciones de la comunidad en la que conviven los adolescentes, en el siguiente apartado profundizaremos en la variable exposición a la violencia comunitaria y su relación con el desarrollo de la violencia juvenil, analizaremos cómo se relacionan ambas variables de manera directa y también cómo interactúan otras variables del dominio individual y social con la exposición a la violencia comunitaria sobre el comportamiento agresivo de los adolescentes, su salud mental y calidad de vida.

5. LA VIOLENCIA JUVENIL EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA COMUNITARIA

5.1 Exposición a la violencia comunitaria y violencia juvenil

Anteriormente se conceptualizó la violencia comunitaria como aquella forma de violencia interpersonal que se da entre personas que no guardan un parentesco familiar, y que puede tener lugar en la escuela, la vía pública, el vecindario y los espacios comunes del vecindario o de la comunidad. La exposición a la violencia comunitaria es parte de los factores de interacción social que influyen en el desarrollo de la violencia juvenil.

Particularmente nuestra tesis de investigación tiene como uno de sus objetivos caracterizar la victimización de los adolescentes expuestos a violencia comunitaria en la ciudad de San Cristóbal y analizar los impactos que esta deriva en los jóvenes de la muestra. Por lo tanto profundizaremos en esta parte con el fin de obtener una mayor comprensión de la interacción de esta variable y los factores individuales, comunitarios, sociales y culturales en los adolescentes.

Benhorin y McMahon (2008) refieren que existe una evidencia empírica sustancial de que la exposición a la violencia, tanto como testigos o como víctimas, se encuentra significativamente relacionada con comportamientos agresivos y violentos entre niños y adolescentes hacen referencia a autores como por ejemplo (Attar, Guerra, y Tolan, 1994; DuRant et al., 2000; Feigelman, Howard, Li, y Cross, 2000; Fitzpatrick, 1997; Gorman-Smith y Tolan, 1998; Halliday-Boykins, y Graham, 2001; Osofsky, Wewer, Hann, y Fick, 1993; Schiff y McKay, 2003; Shahinfar, Kupersmidt, y Matza, 2001).

Los varones por lo general informan de una mayor exposición a la violencia en la comunidad que las mujeres Selner-O'Hagan, Kindlon, Buka, Raudenbush y Earls (1998). Por ejemplo, los chicos mayores informan haber presenciado sucesos violentos más severos y con mayor frecuencia que las chicas. Sin embargo, existen excepciones y en algunos estudios no se han encontrado diferencias de género (Attar, Guerra y Tolan, 1994; Farrell y Bruce, 1997; Uehara et al., 1996 en Benhorin y McMahon 2008). Crick y Bigbee (1998),

reportan que las chicas se involucran mayormente en agresiones encubiertas de tipo relacional mientras que los chicos tienden más a participar en comportamientos agresivos explícitos.

McIntyre (2000) sostiene que entre niños y jóvenes expuestos a la violencia social y comunitaria, algunos se convierten en víctimas de violencia, algunos en testigos, y algunos sufren las dos cosas, victimización y el ser testigos.

Diversos investigadores han documentado la calidad de vida de niños y familias que viven en la violencia y en condiciones de pobreza. Estas investigaciones han identificado múltiples factores que contribuyen o inhiben el desarrollo individual y comunitario y sugieren que la violencia puede tener un impacto negativo sobre, entre otras cosas, la educación de los niños, la salud emocional, el sentido de bienestar, el sentido de sí mismo, y la habilidad para comunicarse y relacionarse efectivamente con otros.

Como hemos afirmado, la exposición a la violencia comunitaria deriva en los jóvenes formas de victimización directas e indirectas, esta vivencia se ha relacionado con el desarrollo de la violencia juvenil de una forma causal directa, mientras que en otros estudios se ha relacionado su incidencia sobre el desarrollo de violencia juvenil teniendo en cuenta otras variables del contexto de la persona que influyen en las consecuencias de la violencia sobre el desarrollo de los y las jóvenes.

En este sentido, veremos primero los estudios y hallazgos que relacionan a la exposición a la violencia con un desarrollo directo de la violencia juvenil y luego enumeraremos otros estudios que han realizado estudios más complejos, tejiendo relaciones entre diversos factores ecológicos.

En su estudio sobre exposición a la violencia y agresión Benhorin y McMahon (2008) encontraron que la exposición a la violencia fue altamente

predictiva de comportamientos agresivos entre una muestra de adolescentes afroamericanos, y que los jóvenes expuestos a violencia comunitaria se podían adaptar a sus vecindarios peligrosos convirtiéndose en agresivos ellos mismos. El mismo estudio halló que en el contexto de exposición a la violencia comunitaria, el comportamiento agresivo, los factores sociales y cognitivos tales como la delincuencia de amigos, pares y el desapego moral conducen a autoevaluaciones negativas del estado afectivo y la autoestima de los jóvenes y a una percepción negativa de la eficacia comunitaria, lo cual será mayor mientras más temprana haya sido la victimización en los adolescente, quienes además de conductas violentas presentarán consecuencias psicológicas tales como ansiedad y depresión.

Puede afirmarse, que los jóvenes en riesgo de victimización por violencia en sus comunidades se hacen violentos para protegerse y porque la exposición a la violencia hace que perciban las agresiones como una manera aceptable de abordar los conflictos (Barkin, Kreiter, DuRant, 2001; Colder, Mott, Levy, y Flay, 2000; Guerra, Huesmann, y Spindler, 2003; Gorman-Smith y Tolan, 1998 citados en Benhorin y McMahon 2008).

5.2. Impactos psicosociales de la exposición a la violencia comunitaria en adolescentes: Impactos cognitivos, conductuales y afectivos

McIntyre (2000) describe en su estudio cualitativo sobre la construcción que hacen los jóvenes de los significados de la violencia, que los adolescentes negocian su vida diaria transcurriendo en un ambiente tóxico, servicios sociales limitados, pobreza, crimen, drogas y recursos educativos inadecuados lo cual los lleva a describir su mundo entre desesperanza y esperanza, caos y resiliencia, violencia y paz, problemas y posibilidades. Invirtiendo gran parte de su tiempo para sobrevivir a la violencia mientras negocian entre las fronteras psicosociales, económicas, étnicas, de género, de clases y socioculturales que influyen en sus vidas.

Existen diferentes formas de adaptarse a la exposición a la violencia, una respuesta común en comunidades con altos índices de crímenes es adoptar una postura agresiva (McIntyre, 2000). Al respecto tenemos el desarrollo en los esquemas cognitivos del adolescente de lo que Anderson (1999) ha llamado el *código de la calle*, una apreciación cognitiva de la violencia que apoya y refuerza el comportamiento agresivo como una estrategia preventiva para evitar ser victimizado y para mantener un sentido de valor propio. El afrontamiento violento de la violencia comunitaria está asociado a una adherencia que realizan los jóvenes a esta subcultura (Fagan y Wilkinson, 1998; Anderson, 1999; Brenzina, Agnew, Cullen y Wright, 2004) y a la que se pliegan mayormente los adolescentes hombres con el objetivo de sentirse más seguros y empoderados. Salzinger, Feldman y Ng-Mak (2008) determinaron que la exposición a la violencia está asociada a un incremento del comportamiento antisocial.

En el mismo orden de cosas, de acuerdo con la teoría de aprendizaje social (Bandura, 1973) ser testigo de violencia podría modelar la agresión como un método efectivo, normativo y justificado de resolver un conflicto o de obtener los fines deseados. Los jóvenes agresivos tienden a percibir su propia conducta agresiva como la respuesta adecuada contra las intenciones hostiles de los otros (Dodge y Somberg, 1987).

Asímismo O'Donnell, Schwab-Stone y Ruchkin (2006) demuestran que la exposición a la violencia crea una desvinculación y alienación de las normas sociales que justifica el comportamiento antisocial y desviado, siendo éste el mecanismo que media la relación entre la exposición a la violencia comunitaria y la aparición del comportamiento violento en los adolescentes.

En sintonía con lo anterior Salzinger et al. (2008) han señalado que el comportamiento agresivo de los adolescentes juega un rol de adaptación y afrontamiento a la exposición a la violencia acompañado de una desvinculación

moral que justifica la violencia en ciertas situaciones, y en ocasiones la asociación a pares desviados.

En este sentido Garbarino (2001) expone que la violencia comunitaria dispone a niños y adolescentes a involucrarse en grupos sociales, especialmente pandillas, que compensan o reemplazan a sus familias, ofreciéndoles un sentido de afiliación y seguridad e incluso de represalia, así como medios fáciles de compensar carencias económicas, dadas sus limitaciones personales y sociales para generar otras alternativas. La alianza con pares le ofrece así a los jóvenes un sentido de seguridad en un mundo hostil donde a su vez la exposición y el acceso a armas de fuego lleva a los adolescentes a normalizar su uso y sobre el que influirán circunstancias personales y más particularmente la manera en la que el joven experimenta la acumulación de factores de riesgo sociales y psicológicos en la ausencia de oportunidades y factores compensatorios.

McIntyre (2000) halló que la exposición repetida a la violencia comunitaria genera una normalización de la violencia, un estado de ser y vivir en donde la gente se acostumbra a convivir con múltiples formas de violencia sancionadas o no por la ley, las cuales le dan forma y sustento a la cotidianidad.

Esta idea se puede relacionar con el impacto que tiene la violencia sobre la identidad de los adolescentes, que como señalaba Erikson (1987) es un momento de vulnerabilidad especial dados los cambios evolutivos propios de la etapa. Con la repetida exposición a la violencia como víctima, testigo o conocedor de hechos violentos en su ambiente el adolescente va normalizando e incorporando la violencia a su autopercepción y a la de su comunidad.

Pérez-Sales (2010) señala que la identidad se forma desde un proceso dialéctico entre la persona y su ambiente. Por una parte el individuo aprende de manera no consciente acerca de aspectos relevantes de si mismo desde su ambiente, especialmente desde su relación con las figuras significativas. Por otra parte el individuo continuamente desarrolla una narrativa personal en cada

ambiente en el que interactúa, a través de un proceso introspectivo, por lo que la identidad es un proceso continuo basado en la relación de la persona como objeto y sujeto con los otros y el mundo que le rodea.

En relación con lo anterior, Guerra, Huesmann y Spindler (2003) demostraron la importancia que tienen los esquemas cognitivos utilizados como modelos del mundo. Estos esquemas se pueden describir como guiones cognitivos almacenados en la memoria que guían el comportamiento social sobre el desarrollo de conductas agresivas en niños y adolescentes expuestos a la violencia comunitaria, así como la importancia de las creencias normativas utilizadas para evaluar lo apropiado de dichos guiones. Sus hallazgos sugieren que ser testigo de violencia comunitaria tiene un efecto en el comportamiento de niños y adolescentes, y también sobre el comportamiento agresivo mediante la imitación de la violencia y el desarrollo de creencias que la respaldan.

Así estos autores afirman que los niños y adolescentes se vuelven más agresivos a medida que han ido adquiriendo esquemas cognitivos que representan al mundo como un lugar hostil que apoya las creencias normativas sobre la agresión como una forma aceptable, y que se fija en la memoria, haciéndose más extensa a través de redes de guiones sociales en los que predominan las respuestas agresivas.

Estas cogniciones son aprendidas a través del tiempo por interacción. Los niños observan lo que va ocurriendo alrededor, hacen inferencias y atribuciones, y adquieren guiones, esquemas y creencias normativas que sirven de guía para comportamientos futuros. Las creencias aprendidas interactúan con procesos emocionales que influyen el comportamiento agresivo; así la estimulación aversiva en la forma de provocaciones y frustraciones, son precursores situacionales de la agresión.

Huesmann (1998) reporta que es importante tener presente algunos aspectos individuales que parecen mediar los efectos de la exposición a la

violencia y el desarrollo de conductas y cogniciones que apoyan la violencia juvenil. De esta forma expone que cuando los niños se habitúan a la violencia repetida se les hace menos aversiva y es más fácil pensar y planificar conductas agresivas; sin embargo las diferencias presentes en *la regulación y respuesta emocional* de cada quien puede predisponer a algunos niños o adolescentes a ser más agresivos que otros, dándole al afrontamiento y la autoregulación una connotación de mediadores en el impacto de la exposición a la violencia comunitarias sobre el desarrollo de la violencia juvenil.

Schwartz y Gorman (2003) comprobaron que la violencia en la comunidad está asociada a conductas conflictivas ya que influye en el desarrollo de capacidades de autoregulación y control conductual en niños y adolescentes, que a su vez repercuten en el rendimiento académico y el comportamiento escolar de los mismos, dándose conductas desviadas en el contexto escolar que muchas veces derivan en la expulsión de los jóvenes de los centros escolares; lo cual constituye mayor riesgo para el joven de desarrollar violencia juvenil.

Kelly (2010) afirma que los adolescentes que son testigos de violencia comunitaria, pueden presentar profundos problemas psicológicos ya que el ser humano se desarrolla inevitablemente en interacción con su ambiente tal como lo señala la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979). En su trabajo Kelly (2010) concluye que existen diferentes impactos a analizar en la relación entre adolescentes y violencia entre lo que destacan:

1. Los adolescentes que han sido expuestos a violencia en sus comunidades reaccionan actuando violentamente, presentan intenciones de unirse a grupos o pandillas violentas para ganar poder; igualmente pueden desarrollar síntomas internalizantes que afectan a su salud mental como ansiedad, miedo, desesperanza y depresión tanto en adolescentes hombres como mujeres. También existen diferentes estudios que vinculan la exposición a la violencia comunitaria con la presencia de sintomatología del trastorno de

estrés post traumático (Fitzpatrick y Boldizar, 1993; Benhorin y McMahon, 2008; Pérez-Sales, 2010; Valdez et al. 2013).

2. De la misma forma se conoce que la calidad de vida de los adolescentes se ve afectada por la exposición a la violencia en las comunidades dándose un incremento en el consumo de alcohol y drogas y comportamientos poco saludables que a su vez refuerzan la intención de actuar violentamente. En este sentido un estudio realizado en México por Valdez et al. (2013) evidenció que el tipo de violencia interpersonal que causa más daños a la salud de los jóvenes en mayor proporción es la violencia comunitaria, seguida por la violencia familiar y en tercer lugar la violencia por compañeros de escuela.

Los planteamientos anteriores nos permiten visualizar que los impactos de la violencia comunitaria sobre el desarrollo de conductas violentas en adolescentes, están relacionados con características personales, creencias y formas de pensamiento y como veremos más adelante con las características contextuales del adolescente.

McMahon, Felix, Halpert y Petropoulos (2009) estudiaron el impacto de la violencia comunitaria sobre el comportamiento a través de mediadores cognitivos como las creencias normativas acerca de la agresión y la autoeficacia para controlar la agresión.

Las creencias normativas acerca de la agresión (Huesmann y Guerra, 1997) son definidas como aquellas que promueven los actos agresivos, incluso si no se dan en situaciones de provocación, y se encuentran mediadas por procesamientos desviados como evaluaciones y atribuciones hostiles que generan reacciones violentas.

Específicamente, McMahon et al. (2009) afirman con base en sus investigaciones, que la violencia comunitaria influye sobre las cogniciones sociales en los jóvenes promoviendo el comportamiento agresivo, con efectos

potenciales a largo plazo. La exposición a la violencia conduce a la creencia de que la agresión es justificable cuando es provocada. Los altos niveles de violencia presentes en algunas comunidades conducen a un estilo de procesamiento de la información caracterizado por hipervigilancia y creencias que legitiman la agresión como autoprotección.

Respecto a la exposición a la violencia comunitaria y el desarrollo de los adolescentes tenemos que se ha documentado también un impacto en el funcionamiento académico, Cooley-Strickland, GriffinDarney, Otte y Ko (2011) se refieren a estudios como los de Horn y Trickett (1998) quienes sugieren que los distractores que experimentan los adolescentes al estar expuestos a violencia en su comunidad afectan su desarrollo cognitivo.

También, se ha asociado la exposición a la violencia en la comunidad con el déficit de atención y disminución del rendimiento académico (Bell y Jenkins, 1991) debido a un descenso en los niveles de concentración por pensamientos intrusivos sobre los sucesos violentos. Los pensamientos intrusivos, forman parte de los síntomas de trastorno de estrés postraumático y se caracterizan por imágenes, recuerdos y pensamientos automáticos relacionados con el evento violento.

En esta línea de investigación también se encuentran Schwartz y Gorman (2003) quienes afirman que la exposición a la violencia en la comunidad se asocia con un bajo rendimiento académico y que estas relaciones parecen estar mediadas por síntomas depresivos y conductas disruptivas.

Podemos inferir que los impactos en el rendimiento académico que ejerce la violencia comunitaria no se quedan en el desempeño del adolescente en su área escolar, sino que constituyen factores de riesgo que pueden llegar a legitimar las creencias negativas que tienen acerca de sí mismos, respecto a su autoeficacia y a su visión de futuro, reforzando así la tendencia, dada la

exposición a la violencia y sus impactos, a la aparición de comportamiento violento, de desarrollar conductas antisociales y unirse a pares trasgresores.

En cuanto a los impactos emocionales, como hemos visto, los adolescentes expuestos a la violencia comunitaria presentan una sensación de inseguridad y miedo predominante en sus interacciones y su desempeño, estando predispuestos a reaccionar emocional y conductualmente para mantener su sentido de seguridad. En este sentido, se han determinado diversas maneras de enfrentar la situación de inseguridad entre las que se encuentran la reacción violenta, la evitación y la búsqueda de apoyo social, los cuales constituyen estrategias de afrontamiento y la regulación emocional (Rosario, Salzinger, Feldman, y Ng-Mak, 2003).

En este mismo orden de ideas, se tiene que el *sentimiento de inseguridad y el miedo* permanente sufrido en contextos de violencia interpersonal está relacionado con una percepción de pobre control sobre el ambiente y sobre el autocontrol en los jóvenes, lo cual a su vez se ha relacionado con la tendencia a asumir la violencia juvenil como forma de protección justificándose en esquemas cognitivos de sobrevivencia y adaptación a la violencia como el *código de la calle* (Anderson, 1999).

Según autores como Rasmussen, Aber, y Bhana (2004), las secuelas psicológicas de la exposición a la violencia se ven mitigadas por los efectos que sobre la adaptación tienen las percepciones de seguridad de los individuos. Como ya se ha mencionado con anterioridad, la violencia potencial en una comunidad no desenlaza por sí misma una disfunción psicológica, sino que es la interpretación individual de los peligros lo que constituye un precursor de las reacciones del individuo. Así la exposición a la violencia conduce a consecuencias adversas si esta es percibida como algo incontrolable (Blechman, Dumas, y Prinz, 1994), siendo la falta de control percibido y el miedo

experimentado el mecanismo que conecta la exposición a la violencia con consecuencias negativas a nivel psicosocial.

La exposición a la violencia percibida como incontrolable induce a sentimientos predominantes de miedo relacionados con una elevada prevalencia de comportamiento agresivo (Colder, Mott, Levy, y Flay, 2000) con desajustes en la adaptación en diversos contextos de interacción (Garbarino, Kostelny y Dubrow, 1991) y constituye un criterio de diversos desordenes de tipo emocional como la ansiedad y la depresión.

De esta manera, los jóvenes se ven forzados a adaptarse a la violencia comunitaria para sentirse más seguros y esto lo pueden hacer a través de diferentes estrategias, cambiando constantemente en sus esfuerzos cognitivos y comportamentales para manejar demandas internas o externas que son percibidas por la persona como que exceden sus recursos (Lazarus y Folkman, 1984).

Una adaptación exitosa a la violencia comunitaria involucra un fuerte sentido de autoeficacia, y una actitud optimista y organizada de su perspectiva hacia el futuro. Las formas de adaptación observadas en jóvenes en contextos con riesgos acumulados se caracterizan por ser una mezcla de comportamientos agresivos, desajustados y alienantes, en contraposición al desarrollo de competencias que involucren el intercambio de información, la resolución de problemas relacionados con objetivos personales y los comportamientos no violentos (Lazarus y Folkman, (1984) , también citan a Berman et al. (1996) quienes encontraron que los estilos de adaptación negativa se relacionaban positivamente con sintomatología de trastornos de ansiedad, mientras que los estilos positivos no lo estaban.

Además de todo lo expuesto hasta el momento, diversos estudios demuestran la relación que existe entre la exposición a la violencia comunitaria y la vivencia de síntomas internalizantes de manera simultánea a los trastornos

de conducta. Se definen como síntomas internalizantes los cambios negativos que se producen en el área emocional. La ansiedad es un problema común entre estos adolescentes, desarrollan un incremento de la ansiedad cuando evocan y conversan sobre la actividad violenta en sus comunidades o cuando son testigos de la misma lo cual refuerza su sentido de pérdida de control (Bility, 1999).

Guerra, Huesmann y Spindler (2000) señalan, citando a Singer, Anglin, Song y Lunghofer (1995), que los problemas relacionados con la salud mental asociados a la exposición a la violencia son principalmente la depresión, la ansiedad, la disociación y otros síntomas relacionados con las experiencias traumáticas así como problemas de regulación emocional que disponen al comportamiento violento.

En una investigación llevada a cabo por Durant et al., (2000) se determinó que las principales preocupaciones de los adolescentes expuestos a la violencia comunitaria eran las vinculadas a su seguridad personal, en este sentido destaca el hallazgo en el que los adolescentes reportaron tener una expectativa de vida de tan solo veinticinco años, lo cual se relacionó con fuertes sentimientos de depresión, una pérdida de propósito vital y desesperanza.

Bility (1999) encontró que estos sentimientos se extienden y experimentan en diferentes ámbitos de la comunidad, no solo se presentan en el vecindario sino que también se encuentran en la propia escuela debido a las dinámicas de la violencia existente, la irrupción de grupos como las pandillas que penetran en los centros escolares afectando la sensación de seguridad también en este contexto.

En este sentido, respecto a los temores de los adolescentes en el ámbito escolar, se observa que según los estudios de Bility (1999) y Stoll et al. (1997), este último citado por Kelly (2010), los adolescentes de la etapa temprana, los más jóvenes, experimentan mayor ansiedad y miedo por su seguridad dentro de

la escuela, con preocupaciones y sentimientos de pérdida de control y pérdida de poder ante la violencia comunitaria manifiesta en el ambiente educativo; mientras que los adolescentes en los últimos años de escolaridad reportan que sí evitan las pandillas y grupos conflictivos, manteniéndose alejados de los problemas. Estos estudiantes no encuentran razones para preocuparse por su seguridad, lo cual sugiere que hay diferentes percepciones según el grado educativo y la maduración de los adolescentes.

En confirmación de lo anterior Cooley-Strickland et al. (2011) proponen que la teoría del estrés ha sido la principal base teórica para comprender los efectos emocionales y conductuales de la exposición a la violencia. La violencia comunitaria es el estresor identificado que se emplea para predecir problemas de inadaptación. Estos autores señalan:

Los jóvenes que crecen en entornos urbanos con altos índices de pobreza, superpoblación y violencia presentan un amplio rango de problemas de inadaptación, incluyendo la internalización de síntomas tales como ansiedad, síntomas de estrés postraumático, depresión, fracaso académico y absentismo escolar (p.e. Lorion et al., 1999; Osofsky et al., 1993; Singer et al., 1995). Los jóvenes con altos niveles de exposición a violencia en sus comunidades (por incidencia y/o gravedad) informan de forma significativa de un mayor nivel de angustia que aquéllos con una exposición menor (p. 133).

Además, señalan que los adolescentes mayores, expuestos crónicamente a la violencia en sus comunidades pueden habituarse a las señales de peligro, dándose un aprendizaje por habituación o extinción (p.e. Mowrer, 1960), aprendiendo a no reaccionar con respuestas de ataque o huida, acostumbrándose al miedo, mientras que los adolescentes de menor edad o con una baja frecuencia de exposición a hechos traumáticos, tienden a evadir los

estímulos que les generan ansiedad, lo cual incrementa o mantiene la respuesta emocional de miedo.

La ansiedad no es la única respuesta emocional de los adolescentes expuestos a violencia comunitaria, la depresión también es una reacción común y se ha relacionado con la percepción que tiene el adolescente del pobre apoyo social y con la presencia de pensamientos intrusivos de peligro. También se han identificado sentimientos de desesperanza y falta de sentido vital.

Así se tiene que la exposición a la violencia es un predictor significativo de ansiedad, depresión, estrés postraumático, rabia y disociación y pobre control entre adolescentes. Igualmente se ha reportado que las chicas presentan niveles mayores de depresión respecto a los chicos (Foster et al., 2004; citado en Kelly 2008).

Cooley-Strickland et al. (2011), citando a Cooley-Quille et al. (1995), amplían la comprensión de la manifestación de estos diferentes impactos sobre la salud mental de niños y adolescentes indicando que cabe diferenciar entre los efectos psicosociales resultantes de una exposición puntual a los de una exposición crónica a la violencia comunitaria. Al respecto afirman que la exposición a formas no recurrentes de violencia en la comunidad estaría más relacionada con trastornos internos tales como síntomas de depresión, ansiedad, somatización y aislamiento; mientras que la exposición a la violencia comunitaria crónica, estaría más relacionada con la externalización de conductas como la agresión y las conductas disruptivas, lo cual puede deberse al producto del aprendizaje por imitación.

En continuación con la comprensión de la manifestación y dinámicas de los impactos psicosociales de la exposición a la violencia comunitaria, encontramos en la literatura que los efectos mencionados pueden darse de manera simultánea tanto a nivel conductual como afectivo, y que los jóvenes que presentan ansiedad y agresividad podrían estar en mayor riesgo de

desajuste que los que presentan o bien ansiedad o bien conductas agresivas (Ialongo, Edelsohn, Werthamer-Larsson, Crockett y Kellam, 1996; Kashani, Deuser y Reid, 1991; Ladd y Burgess, 1999; citados en Cooley-Strickland et al., 2011). Igualmente los autores indican que existen algunos estudios (p.e. Loeer y Keenan, 1994) que han encontrado que ambos efectos no se dan simultáneamente.

Otro estudio que consideramos de interés es el llevado a cabo por Howard, Kimonis, Muñoz y Frick (2012) quienes tomaron la exposición a la violencia comunitaria como un mediador entre la desensibilización emocional, el déficit de empatía y los patrones delincuenciales en adolescentes implicados en violencia juvenil, determinando que jóvenes con bajos niveles de empatía en su estructura de personalidad, tienden a cometer actos violentos si han presenciado violencia a su alrededor. Ser testigo de actos violentos conduce a estos jóvenes, por modelamiento a través del aprendizaje, a cometer actos de violencia. Los autores del estudio señalan que las víctimas directas de violencia tienden a tener un entendimiento personal del impacto negativo de la violencia, lo cual explica que la victimización directa no sea un mediador significativo como lo es la victimización indirecta para el desarrollo de la delincuencia juvenil.

Estos autores exponen que el impacto descrito se puede presentar en los adolescentes en general, aunque aquellos que presentan déficit de empatía como rasgo de personalidad tienen mayor tendencia a cometer actos violentos, viéndose menos afectados por las consecuencias negativas de su comportamiento agresivo, tales como el sufrimiento generado en la víctima y menos implicados emocionalmente.

Siguiendo en el orden de caracterizar los impactos psicosociales de la violencia comunitaria analizamos a continuación los trastornos de ansiedad y del estado de ánimo relacionados con la victimización por violencia comunitaria. Como se mencionó previamente, algunas investigaciones sugieren que los

estresores relacionados con la violencia comunitaria contribuyen a que se presente entre sus víctimas adolescentes y los residentes de las comunidades síntomas del Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT). Las personas que se desarrollan en ambientes donde repetidamente están expuestos o son víctimas de violencia experimentan síntomas tales como pesadillas, irritabilidad, angustia, miedo o temor sostenido y comportamiento evitativo (Garbarino, 1993; McIntyre, 2000). La exposición a la violencia comunitaria ha sido vinculada con un incremento en el desarrollo de algunos o todos los síntomas del TEPT. Fitzpatrick y Boldizar (1993) encontraron que un 27% de los adolescentes afroamericanos en comunidades vulnerable reunían todos los criterios diagnósticos del TEPT como resultado de la exposición a la violencia en sus comunidades.

Para Pérez-Sales (2010) los traumas pueden darse especialmente en la adolescencia, cuando se está desarrollando la identidad del individuo. Los comportamientos y reacciones de los adolescentes están fuertemente determinados por las experiencias vividas en su infancia y durante la adolescencia, y por ello la repetida exposición a situaciones traumáticas puede generar una identidad desordenada y caótica.

Pérez-Sales agrega que los episodios traumáticos pueden causar una transformación permanente de la imagen que una persona tiene de sí misma, pudiéndose desarrollar una identidad de víctima en la que la persona se define a sí misma basándose en la experiencia traumática, y en la que dicha experiencia se convierte en el componente esencial de la identidad y como consecuencia en la presentación hacia los otros. De esta manera la identidad centrada en el trauma se convierte en un problema cuando es asociada con una autoimagen caracterizada por la vulnerabilidad y la indefensión, lo cual a su vez determina relaciones sociales dependientes que afectan el desarrollo de la persona.

Cooley-Strickland et al. (2011) exponen que varios estudios (p.e Bolton et al., 2000; Giaconia y Reinherz, 1995; Kilpatrick et al., 2000) y explican que Mulvey et al. (2006) revelan que el estrés postraumático es un factor de riesgo de desarrollo y cronicidad de la depresión y el consumo de drogas concluyeron en cuanto a la relación entre violencia y uso de drogas, que el consumo de drogas provoca violencia por desinhibición o porque indirectamente conlleva a la asociación con pares violentos y a tener pocas habilidades para enfrentarse a situaciones estresantes; las experiencias violentas pueden ser afrontadas por medio del consumo de drogas, aunque también se ven matizadas por las características y los factores ambientales de cada individuo.

Los síntomas de ansiedad de manera aislada o cumpliendo los criterios de un trastorno de estrés postraumático pueden servir para ilustrar la conexión entre la violencia en la comunidad y la salud mental de la persona. Se conoce que la exposición a un trauma externo provoca una actividad excesiva de los neurotransmisores que se encuentra relacionada con la agresividad y la hipersensibilidad.

5.3 Apoyo social y su influencia en los impactos de la exposición a la violencia comunitaria en adolescentes

Garbaino, Dubrow, Kostelny, y Pardo (1992) indican que en el caso de la exposición a la violencia comunitaria, las creencias de los niños y adolescentes respecto a la seguridad de sus hogares y sus vecindarios y las creencias del mundo como un lugar justo se pueden ver derrumbadas; de esta manera necesitan darle sentido a las experiencias cognitivamente, lo cual es un proceso intrapsíquico, y necesitan apoyo social para hablar acerca de estas experiencias en el sentido de ayudarse en su adaptación, lo cual es un proceso interpersonal. Conversar con adultos que brinden apoyo y sean empáticos puede ayudar a los adolescentes a procesar sus experiencias, y darles información sobre formas de adaptarse y de obtener control sobre sus emociones.

Igualmente, se ha corroborado que el apoyo social puede influir en el ajuste logrado por los niños y adolescentes a los eventos traumáticos relacionados con la exposición a la violencia. En este sentido se encuadran los hallazgos de Kliewer, Lepore, Oskin y Johnson (1998) quienes estudiaron el papel de los procesos sociales y cognitivos sobre la adaptación de niños a la violencia comunitaria examinando los mecanismos que vinculan la exposición a la violencia a problemas de adaptación incluyendo variables mediadoras y moderadoras en su análisis. Kliewer et al., (1998) encontraron que no todos los niños desarrollan los mismos problemas en respuesta a la exposición a la violencia.

Aquellos niños expuestos a altos niveles de violencia y un apoyo social inadecuado, entendido como un nivel bajo de apoyo o altos niveles de tensión social, presentaron los niveles más altos de pensamientos intrusivos acerca de la violencia experimentada; además, estos niños con altos niveles de pensamientos intrusivos y soporte social inadecuado presentan los más altos niveles de síntomas internalizantes. Los autores concluyen que los niños expuestos a la violencia pueden beneficiarse de los sentimientos de apoyo, así como de oportunidades para hablar, expresarse y discutir acerca de sus experiencias como testigos o víctimas de violencia.

Asimismo, Kliewer et al. (1998) afirman que la tensión social, en forma de barreras o resistencia social para expresar sentimientos respecto a la exposición a la violencia, puede constituir un moderador más crítico de la adaptación ante la exposición a la violencia que el soporte social. Este resultado se explica porque la tensión social se encontraba positivamente asociada a la presencia de pensamientos intrusivos y de síntomas internalizantes, mientras que no ocurrió lo mismo con el apoyo social.

El apoyo social también se entiende como aquel proporcionado por la familia y centros escolares, incluyendo el apoyo de los docentes, amigos,

compañeros de clases y la comunidad como tal. Gracia y Herrero (2006) se refieren al trabajo de Nan Lin (1986) para explicar que el vínculo de un individuo con su entorno se produce en tres niveles: la comunidad, las redes sociales y las relaciones íntimas de confianza. Para este autor el apoyo social se define como las provisiones expresivas o instrumentales, percibidas o reales, proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las relaciones íntimas y de confianza donde cada uno de estos ámbitos proporciona diferentes sentimientos de vinculación.

5.3.1. Apoyo proveniente de los padres

Kelly (2010) indica que el apoyo parental tiene una influencia sobre la percepción que tienen los adolescentes de sus experiencias con la violencia y sus reacciones hacia esta. La falta de apoyo de los padres está demostrado que conduce a problemas relacionados con la ansiedad, específicamente cuando los padres desconocen las experiencias de sus hijos relacionadas con su exposición a la violencia, es decir, cuando hay una pobre comunicación y supervisión parental, lo cual a su vez refuerza las posibilidades de más victimizaciones futuras en los niños, niñas y adolescentes. En este sentido se conoce que el apoyo familiar y la supervisión parental pueden ayudar a los adolescentes a manejar y prevenir interacciones violentas en sus comunidades, promoviendo estrategias de afrontamiento relacionados con el manejo del estrés, la prevención de los conflictos y un afrontamiento positivo o resiliente en ambientes violentos.

La resiliencia en niños y adolescentes es la capacidad que tienen aquellos que son expuestos a factores de riesgo identificables a sobreponerse y evitar consecuencias negativas tales como problemas de conducta, delincuencia, desajustes psicológicos, dificultades académicas y complicaciones físicas (Rack y Patterson, 1996).

Para explicarlo mejor, podemos referirnos a los estudios de Brooks-Gunn, Duncan y Maritato (1997). Quienes afirman que el soporte parental en los niños y adolescentes expuestos a violencia comunitaria está dado por la transmisión a los hijos y alumnos de formas de abordar las situaciones relacionadas con la violencia de manera positiva, trabajando en la consecución de objetivos y metas con los adolescentes, y promoviendo actitudes que no permitan que los jóvenes se vean anulados por sus temores y frustraciones, previniendo con esto que el trauma se perpetúe en la identidad de los y las jóvenes.

Estos autores añaden que según Ritchers y Martinez, (1993) el apoyo familiar es la mejor defensa que tienen los niños y adolescentes ante los daños resultantes de las diferentes vulnerabilidades en sus comunidades.

Las interacciones entre padres e hijos que permiten una comunicación amplia, la empatía respecto a las emociones de los adolescentes relacionadas con sus experiencias acerca de la violencia, la comprensión de las reacciones emocionales y de los problemas de su ambiente, son parte de lo que se conoce como el apoyo parental positivo ante la exposición a la violencia. Las actitudes contrarias se caracterizan por una pobre comunicación, descalificación de las reacciones e impactos emocionales en los hijos, desconocimiento de las experiencias que viven los adolescentes fuera de la casa, así como una relación deteriorada por los impactos negativos de la propia victimización en los padres por la violencia comunitaria (Brooks-Gunn, Klebanov, y Duncan, 1996).

Benhorin y McMahon (2008) indican que incluso los padres y madres que tienen disposición a apoyar a sus hijos pero que habitan comunidades empobrecidas y vulnerables pueden modelar comportamientos agresivos, y en algunos casos llegar a esperar o demandar de sus hijos respuestas agresivas, como formas de protección y supervivencia. Como consecuencia de ello, los comportamientos agresivos de los padres contribuyen a validar la agresión como vía legítima de relacionarse y enfrentarse en sus relaciones sociales.

El apoyo parental también se ha relacionado con desarrollos positivos en adolescentes expuestos a violencia en sus comunidades. Benhorin y McMahon (2008) en su estudio sobre el apoyo social como amortiguador del estrés generado por la exposición a la violencia comunitaria, citan a DuBois, Felner, Meares, y Krier, 1994; Dubow, Edwards, y Ippolito, 1997; y Zimmerman et al., 2000, quienes afirman que el apoyo parental se ha asociado con el aumento del autoestima, del interés y motivación por los logros escolares en los adolescentes así como con la disminución de problemas de conducta, consumo de drogas, estrés, ansiedad y depresión. Concluyen que un apoyo parental alto y positivo está asociado a menos niveles de comportamiento antisocial en los adolescentes y problemas de conducta especialmente en el ambiente escolar.

En el caso contrario podemos referirnos a los estudios de Hill y Jones (1997) y Kliewwer (1998), citados por Kelly (2010), quienes hallaron en investigaciones similares que los adolescentes que han sido testigos de violencia comunitaria y perciben poco o pobre apoyo parental tienden a presentar problemas de ansiedad relacionados con pensamientos intrusivos.

De igual manera, Salzinger, Feldamn y Ng Mak (2003) examinaron en un estudio más complejo los roles moderadores del apoyo de los padres o cuidadores y los pares así como los estilos de afrontamiento de los jóvenes sobre el comportamiento delincucional de jóvenes expuestos como testigos a violencia comunitaria. Su estudio se basó en diferentes teorías sobre el estrés (Cohen y Syme, 1985; House, Landis, y Umberson, 1988; Lazarus y Folkman, 1984) en donde se considera que el apoyo social y algunas formas de afrontamiento moderan la relación entre el estrés y las consecuencias negativas a través de la amortiguación o la protección del individuo de las diferentes consecuencias del mismo.

Explican estos autores que el afrontamiento se refiere a las estrategias que utilizan los individuos para manejar el estrés, incluyendo el uso de las

relaciones sociales para evitarlo, reducirlo o tolerarlo. Los resultados del estudio demuestran que el apoyo de los padres amortigua la relación entre la victimización en la comunidad y la delincuencia entre adolescentes mujeres. Por su parte, el apoyo de los pares amortigua los efectos de la exposición a la violencia comunitaria sobre el comportamiento delincual de los adolescentes varones.

El afrontamiento en forma de evitación amortigua los efectos de la victimización sobre la delincuencia para los varones, pero amplifica el efecto de la victimización sobre el comportamiento delictivo sobre las mujeres. En ambos géneros, el estilo de afrontamiento confrontativo amplifica el impacto de la victimización sobre el comportamiento violento así como el riesgo de victimización.

Los hallazgos anteriormente expuestos también coinciden con los de Gorman-Smith y Tolan (1998) en los que se plantea que el apoyo social de los padres generalmente se espera que sea un factor protector para el desarrollo de consecuencias negativas. Señalan que el apoyo social proveniente de los padres amortigua la relación entre la exposición a la violencia en los vecindarios y disfunciones cognitivas como son los pensamientos intrusivos.

Relativo a la familia, Fitzpatrick y Boldizar (1993) determinaron que los jóvenes victimizados que cuentan con la figura paterna en su estructura familiar, tienden a presentar menos síntomas de estrés postraumático en comparación con los que no cuentan con una figura paterna, lo cual pone de relieve la influencia de la estructura familiar sobre el desarrollo de consecuencias negativas debidas a la exposición a la violencia comunitaria, sin embargo otros estudios no han encontrado unos resultados tan claros a este respecto (Harrison, 2013).

Como se expuso anteriormente el apoyo social no solo proviene de los padres o cuidadores, sino que también puede provenir de los pares, amigos, tutores y profesores de los adolescentes con los que interactúan constantemente.

5.3.2. Apoyo de los pares y amigos

Salzinger, Feldamn y Ng Mak (2003) afirman que el apoyo de los pares y amigos se ha asociado con diversas consecuencias positivas para el adolescente, incluyendo la motivación para desarrollar y exhibir formas prosociales de comportamiento, niveles más bajos de depresión y agresión, y un aumento de la empatía. Sin embargo también ha sido uno de los predictores más fuertes de problemas de conducta, incluyendo el consumo de drogas, delincuencia y comportamiento antisocial. Los adolescentes agresivos tienden a asociarse con adolescentes “desviados” socialmente, habiéndose confirmado también esta asociación con adolescentes expuestos a violencia comunitaria (Halliday-Boykins y Graham, 2000).

Scarpa y Haden (2006) encontraron que el apoyo de los amigos puede ser un factor protector para los adolescentes expuestos a violencia comunitaria, hallando que mientras la frecuencia de victimización por violencia aumentaba, los niveles de agresión eran menores para aquellos jóvenes con una alta percepción de soporte o apoyo de sus amigos en comparación con los que contaban con menos apoyo.

También se conoce que la influencia del apoyo de los compañeros o pares es diferente que el de amigos cercanos, en términos de influencia positiva. Los adolescentes agresivos tiende a elegir amigos igualmente agresivos, y en ese caso la interacción con pares y compañeros de clase, no elegidos por el adolescente, puede constituir una amortiguación del estrés causado por la exposición a la violencia y la aparición de comportamientos

antisociales, debido a que los pares no elegidos pueden aportar espontáneamente oportunidades de interacción que constituyan modelos positivos y servir como apoyo y protección para el adolescente (Rosario, Salzinger, Feldman y Ng Mak, 2003).

De lo todo lo expuesto puede deducirse que el proceso de escolaridad y la socialización en los ambientes escolares puede constituir una fuente de apoyo cuando éste se caracteriza por la promoción de conductas prosociales y formas positivas de afrontar los conflictos.

Otros estudios no han encontrado que el apoyo de los amigos y pares sea un factor que amortigüe el estrés producto de la exposición a la violencia y la aparición de síntomas depresivos, ansiedad y problemas de conducta (Windle, 1992; Zimmerman et al., 2000 Kliwer, Murrelle, Mejia, Torres de G., y Angold, 2002 en Rosario, Salzinger, Feldman y Ng Mak, 2003). Agregan que en algunos estudios se ha encontrado que los amigos pueden activamente promover o pasivamente no evitar que los adolescentes respondan a la violencia comunitaria de forma violenta, viéndose influido por los códigos de lealtad entre amigos que pueden servir como justificación del comportamiento delictivo.

Gutman, Sameroff y Eccles (2002) encontraron que adolescentes afroamericanos expuestos a múltiples factores de riesgo con una percepción alta de apoyo y ayuda de sus pares, en cuanto a sus dificultades personales y académicas, tendían a presentar un mejor rendimiento académico que aquellos que percibían menos apoyo social de sus compañeros.

5.3.3. Apoyo social de los profesores

Benhorin y McMahon (2003) sostienen que el apoyo de los profesores, en términos de reducir la agresión, tiene efectos positivos al facilitar la motivación hacia el proceso de aprendizaje, promover un lugar seguro para ello

y ofrecer un modelo positivo de comportamiento. El apoyo percibido de los maestros predice de manera positiva el interés en clase y en la escuela, así como la consecución de metas sociales en el ambiente escolar (Wentzel, 1998). Se crea una relación de confianza entre alumnos y profesores, que favorece la búsqueda de ayuda en estas figuras sociales, reforzándose así maneras positivas y apropiadas de expresar emociones tales como el malestar emocional, la frustración, la rabia, entre otras.

Ryan y Patrick (2001) afirman que el ambiente social del salón de clases, fomentado por el docente, puede ser un promotor constructivo de la eficacia en el trabajo escolar y en la autoregulación del aprendizaje y de las conductas disruptivas. Un ambiente donde las ideas y los esfuerzos de los estudiantes son respetados y no predomina el temor a las burlas y el rechazo de los pares, refuerza la confianza de los alumnos en su habilidad para aprender y conduce a utilizar y desarrollar más recursos cognitivos, sintiéndose menos ansiosos y con mayor autocontrol.

En el mismo orden de ideas, Roeser, Midgley y Urdan (1996) plantean que las escuelas cuyo ambiente es percibido como seguro y donde el adolescente cuenta y es valorado, influye sobre patrones de cognición, afecto y comportamiento más adaptativos que en ambientes donde se descalifican las habilidades y el valor de los estudiantes. Igualmente señalan que los estudiantes que reportan una relación positiva con sus profesores, también experimentan un afecto positivo estando en el centro escolar, siendo esta relación mediada a través de sentimientos de pertenencia a la escuela que a su vez servirá como actor protector de la deserción escolar en jóvenes expuestos a contextos caracterizados por factores de riesgo.

Estos planteamientos nos llevan a reconocer la importancia del apoyo social percibido por los adolescentes sobre su adaptación ante la exposición a la violencia comunitaria y valorar cómo las relaciones y las estructuras sociales

están relacionadas con la experiencia cotidiana de los adolescentes; la importancia que tienen sobre el bienestar y desarrollo psicosocial de los jóvenes y la protección que pueden aportar estos contextos sobre los daños potenciales de la exposición a la violencia comunitaria sea que ocurra en la escuela, en la vía a ésta, o en los vecindarios donde conviven.

Como conclusión podemos señalar que la exposición a la violencia conlleva una serie de consecuencias a nivel cognitivo, emocional y conductual en el adolescente, todas relacionadas entre sí, derivando en problemas de adaptación y desarrollo que en ocasiones pueden constituir características bien específicas de comportamiento violento en la juventud.

En el siguiente gráfico se ilustra un resumen de la sustentación teórica del estudio y en el próximo capítulo describiremos de manera más puntual, el sistema de variables que con base a esta revisión teórica hemos considerado relevantes para estructurar nuestro trabajo de investigación.

Gráfico 1. Resumen Modelo Ecológico de riesgos acumulados



Fuente: Elaboración propia.

6. MARCO EMPÍRICO

Para hacer más claro el alcance de la investigación, se dividirá esta en seis apartados, cada uno aborda objetivos diferentes, a nivel correlacional y explicativo; a excepción del primer apartado que es de tipo descriptivo y constituye la presentación general de las características de la muestra respecto al problema de investigación. A continuación explicaremos los aspectos generales de la investigación.

6.1 Metodología

El enfoque de la presente tesis doctoral es de tipo cuantitativo, en el cual se miden variables asignándoles valores numéricos (Gómez, 2006) con el fin de explicar el comportamiento de las diferentes variables consideradas en el estudio y categorizarlas de acuerdo a los objetivos planteados. Sin embargo, para el objetivo relativo a la propuesta de acción a fin de realizar un abordaje ecológico de los impactos de la violencia comunitaria en los adolescentes, se utilizó un enfoque complementario, a través de la recolección y procesamiento de información con la metodología de los grupos focales y el análisis de contenido para generar categorías. Lo cual sirvió para complementar los hallazgos cuantitativos de la investigación.

Pérez (2011) se refiere a Johnson y Onwuegbuzie (2004) quienes definieron los diseños mixtos como “(...) el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17). La misma autora expresa que los estudios mixtos se fundamentan en una posición pragmática y dialéctica pues permiten una mejor comprensión del fenómeno al combinar los paradigmas, siendo una valiosa alternativa para acercarse al conocimiento de diversos objetos de estudio.

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo, correlacional y explicativo de corte transversal. Decimos que es de tipo descriptivo ya que

proporcionará información para llevar a cabo explicaciones que generan un sentido de entendimiento del desarrollo del problema de la violencia juvenil; describe diversas variables, aspectos o componentes del fenómeno investigado, en este caso las variables independientes personales, familiares, sociales y comunitarias que influyen en la violencia juvenil y los impactos en las diferentes dimensiones, cognitiva, emocional y conductual. Para Vásquez (2005), las investigaciones descriptivas son aquellas que delimitan los hechos que conforman el problema de investigación como las características sociodemográficas, la identificación de formas de conducta, actitudes; se describen las frecuencias y características más importantes de un problema.

A su vez, se considera que tiene un alcance correlacional también, ya que contiene objetivos que se centran en conocer la relación que existe entre las diferentes variables independientes y los impactos que sobre los jóvenes tiene la exposición a la violencia comunitaria, así como relacionar el efecto de estas variables independientes sobre las variables dependientes. Los estudios correlacionales pretenden medir el grado de relación y la manera cómo interactúan dos o más variables entre sí. Estas relaciones suelen establecerse dentro de un mismo contexto y a partir de los mismos sujetos.

Igualmente, la investigación es de alcance explicativo ya que como indica Vásquez (2005) pretende conducir a un sentido de comprensión de un fenómeno, en este caso los impactos que la exposición a la violencia comunitaria deja en las actitudes de los participantes del estudio; asimismo con los resultados se pretende que pueda constituirse un aporte al modelo teórico ecológico de explicación, abordaje y prevención de la violencia juvenil.

Se trata de una investigación de campo en la cual los datos se recolectaron directamente de la realidad sin manipular o controlar variable alguna (Arias, 2012).

Finalmente, es un diseño transversal en el cual se recolectaron los datos en un solo momento con el objetivo de describirlos, analizarlos e interrelacionarlos (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006).

6.2 La muestra y el muestreo

La muestra fue seleccionada de forma no probabilística e intencional. Para Arias (2012) el muestreo no probabilístico es aquel procedimiento de selección en el que se desconoce la probabilidad que tienen los elementos de la población para integrar la muestra. Fue intencional ya que se establecieron los criterios de edad y escolaridad para su selección, sin embargo se trabajó de manera casual en función de la disposición de participación de las instituciones en la investigación.

De esta manera, se planteó que se obtuviera una participación de un número mínimo de cinco instituciones educativas, preferiblemente una de cada parroquia de San Cristóbal. Sin embargo, las instituciones públicas y privadas (ocho en total) que colaboraron con su participación en la investigación, pertenecen a 3 parroquias del municipio San Cristóbal, y una está ubicada en el municipio Cárdenas en la zona metropolitana de San Cristóbal. De esta manera, posterior a la obtención de los permisos correspondiente con las autoridades de la zona educativa del Táchira, se procedió a visitar diversos liceos, obteniendo la aceptación de participación de ocho instituciones: seis instituciones públicas y dos privadas.

La muestra quedó conformada por 712 estudiantes, adolescentes, hombres y mujeres, de bachillerato de primero a sexto año, de ocho instituciones educativas, siete ubicados en el municipio San Cristóbal del estado Táchira en Venezuela y uno en la periferia del mismo, en el municipio Cárdenas.

Descripción del contexto muestral

El Estado Táchira es una de las 24 entidades federales de Venezuela ubicada en la Región de Los Andes al Occidente y Suroeste del país. Comparte frontera al Este y Norte con el estado Mérida, las demás fronteras del estado son: al Norte, Zulia; al Sur, Colombia y Apure; al Este, Barinas. Su capital es la ciudad de San Cristóbal (Ver anexo 1).

En el último censo poblacional realizado en el estado Táchira se determinó una población de adolescentes y jóvenes de 105.441 habitantes (INE, 2014). Se conoce por la misma fuente que entre la población de 10-14 años de edad 100.829 adolescentes están alfabetizados siendo 51.709 habitantes hombres y 49.120 mujeres. Así mismo hay 111.063 alfabetizados entre los 15 y los 19 años siendo 55.992 hombres y 55.071 mujeres.

San Cristóbal, la capital del estado, es uno de los veintinueve municipios que forma parte del estado Táchira, Tiene una extensión de 241 km², y según estimaciones hechas por el Instituto Nacional de Estadística, para el año 2011, su población es de 263.765 habitantes que representan un 22,57% de la población total del estado Táchira de los cuales 126.827 son hombres (48,08%) y 136.938 mujeres.

El municipio San Cristóbal está dividido en 5 parroquias denominadas: La Concordia, San Juan Bautista, Pedro María Morantes, San Sebastián y Romero Lobo. La muestra del presente estudio corresponde a liceos ubicados en las parroquias La Concordia, Pedro María Morantes y San Juan Bautista; sin embargo los adolescentes están distribuidos en su domicilio a lo largo de las cinco diferentes parroquias de la ciudad. Igualmente en la muestra participó un liceo ubicado en el municipio Cárdenas, el cual está ubicado de manera contigua al este de San Cristóbal. Aunque los liceos se ubican en San Cristóbal y Cárdenas en estos estudian jóvenes que viven en otros municipios aledaños al municipio

San Cristóbal y Cárdenas en lo que se conocen administrativamente como el área metropolitana de San Cristóbal

El área metropolitana de San Cristóbal, o Gran San Cristóbal como también se le conoce, es el área urbana conformada por las ciudades de San Cristóbal del municipio homónimo y las ciudades de Táriba del municipio Cárdenas, Palmira: municipio Guásimos; San Josecito en el municipio Torbes, y los centros poblados circundantes en las adyacencias a estas ciudades, en especial las localidades de Las Vegas de Táriba, Arjona, Caneyes, Patiecitos, Peribeca y otros pueblos menores dentro del estado Táchira. En menor medida también tenemos las poblaciones de Cordero, Capacho Viejo, Capacho Nuevo cuyas economías todas dependen en gran medida de San Cristóbal.

La principal actividad económica de San Cristóbal es la actividad comercial. Existen aproximadamente 315 industrias en diferentes rubros, sin embargo estas se orientan a la comercialización más que a la producción.

De acuerdo con, el INE el 19% de la población del Táchira vive en condiciones de pobreza y el 4,1% en pobreza extrema para el año 2011. Por su parte las cifras de San Cristóbal alcanzan un 10,46% de pobreza (8,42% no extrema y 2,06% de pobreza extrema). Respecto al empleo, se conoce por el mismo censo poblacional que en el Táchira el 51,2% del empleo corresponde al sector informal, lo cual ha sido relacionado con su condición de estado fronterizo con Colombia que favorece las prácticas de contrabando de extracción de productos de primera necesidad y de gasolina hacia el vecino país.

Según, Mazuera y Albornoz (2011), el problema más grave que padece la población del Táchira es la violencia.

Biaggini et al; (s.f.) concluyen en una investigación realizada en el 2010 en los municipios fronterizos del Estado Táchira, que en estos existen diferentes tipos de violencia. Entre las principales destacan: la violencia delictiva (36,6%),

la violencia intrafamiliar (21,3%), la violencia proveniente de grupos armados irregulares (20,9%), la violencia institucional (11%) y la violencia escolar (10,2%). Enumeran entre las causas que pueden dar origen a los diferentes tipos de violencia: la pobreza, los grupos armados irregulares, la exclusión social, los niños abandonados, las políticas del Estado, y la propia polarización del país.

6.3 Métodos de Investigación

6.3.1. Cuestionario

El instrumento básico utilizado en la investigación fue el cuestionario, que es un documento que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en los objetivos de la investigación (Casas, Repullo y Campos. 2003).

A grandes rasgos, el cuestionario es un género escrito que pretende acumular información por medio de una serie de preguntas sobre un tema determinado para, finalmente, dar puntuaciones globales sobre éste. Es un instrumento de investigación que se utiliza para recabar, cuantificar, universalizar y finalmente, comparar la información recolectada (Fernández, Hernández y Sampieri, 2004).

El tipo de escalas utilizadas fueron escalas tipo Likert, que son un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos que se dispone en la investigación social para medir variables, especialmente actitudes. Consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción favorable o desfavorable, positiva o negativa de los individuos (Briones, 1995). En el anexo 2 puede visualizarse el cuestionario definitivo de nuestra investigación.

6.3.2 Grupos focales

(Korman 1986, en Aigner 2009), define un grupo focal como una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación.

En nuestro caso de manera casual se seleccionó un grupo de docentes y uno de estudiantes que se encontraban en disposición en una de las ocho instituciones educativas de participar en los grupos para la discusión sobre la violencia juvenil. Previamente se elaboró un guion para dirigir el grupo y un guion de entrevista para cada uno (Ver anexos 3, 4 y 5).

6.4 Procedimiento

Se seleccionaron con base a la revisión de la literatura las medidas pertinentes para el estudio, posteriormente se agruparon las diferentes alternativas disponibles y se diseñaron las escalas que no estaban previamente construidas y validadas en otras investigaciones, de esta manera se configuró el instrumento de recolección de datos.

Seguidamente, se realizó una validación con dos expertos conocedores de la temática a abordar, pero no del estudio e hipótesis concretas del presente trabajo, quienes aportaron observaciones a la redacción de las diferentes escalas y su pertinencia para los objetivos de la investigación; a continuación se realizaron las correcciones señaladas por los jueces seleccionados.

Una vez revisado el instrumento se procedió a realizar una prueba piloto con ocho adolescentes que cursan bachillerato en la Escuela de Talento Deportivo del estado Táchira; allí se determinaron errores de redacción que conllevaban una mala interpretación de las preguntas, y posibles dificultades en la comprensión de las mismas. A continuación se corrigieron los errores, términos y frases determinadas y se obtuvo la versión final del instrumento.

A posteriori se realizó una solicitud formal de autorización para la aplicación del cuestionario a la zona educativa del Táchira, obteniendo una autorización verbal y la indicación de trabajar según la disposición de participación de las diferentes instituciones. Así se procedió a realizar la vista a 13 instituciones de bachillerato, liceos públicos obteniendo el consentimiento de seis cuerpos directivos para la pasación del instrumento. Así mismo se visitaron dos colegios privados los cuales accedieron a facilitar los espacios y el tiempo para realizar la recolección de datos.

Durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del 2014 se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios en los liceos, esta se hizo de forma grupal, por aulas de clases, con la participación de la investigadora y el docente de turno en cada aula. Los grupos por salón de clases constaban de 18 a 30 adolescentes según las diferentes instituciones. En total se realizaron 20 visitas distribuidas en las ocho instituciones para aplicar el cuestionario a los 712 adolescentes que conformaron la muestra.

En cada sesión de aplicación se explicó a los grupos el propósito de la actividad y se leyó de manera detenida el documento de consentimiento (ver anexo 6), como manera de informar a los jóvenes del carácter confidencial y voluntario de su participación en la investigación.

Una vez recogida la información se sistematizó en una matriz de datos estadísticos, para posteriormente aplicar los diferentes procedimientos estadísticos correspondientes al nivel descriptivo, correlacional y explicativo de la investigación.

En el mes de julio de 2015, una vez obtenidos los resultados del estudio, se convocaron en una de las instituciones educativas a docentes de bachillerato, pertenecientes a una institución educativa de la muestra y se discutieron los resultados, así como su percepción de la violencia juvenil en el ámbito escolar;

configurando con esto un grupo focal de discusión en el que se generaron categorías relacionadas con la violencia en los adolescentes.

Igualmente, en un liceo se logró acceder en el mes de julio, en cierre del año escolar, a un grupo de adolescentes con los cuales se discutieron sus percepciones sobre la violencia comunitaria, implicaciones en sus vidas, factores influyentes entre otras y de esta manera surgió un grupo focal de estudiantes para complementar los resultados obtenidos con el cuestionario.

A continuación, se transcribieron las discusiones de ambos grupos y se construyeron categorías referentes a las variables del estudio, que se utilizaron para complementar algunos resultados cuantitativos, y como fuente de información en la construcción de la propuesta de implicaciones para la práctica educativa y para el empoderamiento multinivel de los jóvenes, las organizaciones y la comunidad, correspondiente a uno de nuestros objetivos de investigación.

6.5 Análisis de los datos

El análisis de los datos se ha centrado en un primer lugar, en un nivel descriptivo de cada variable que integró el estudio, en segundo lugar por el análisis de correlaciones entre cada uno de los factores y las variables dependientes. En tercer lugar por análisis de varianza entre distintos grupos de variables independientes y las variables dependientes de cada dominio. Por último, se han realizado distintos análisis de regresión para hallar el carácter predictivo de cada uno de los factores individuales, sociocomunitarios y culturales sobre las variables dependientes en las dimensiones cognitivas, conductuales y afectivas.

6.6 Las variables del estudio

6.6.1 Variables de la dimensión individual

6.6.1.1 Factores sociodemográficos

Se refieren a las características de la población: sexo, edad, escolaridad actual, sector de residencia y centro educativo.

6.6.1.2 Espiritualidad

Respecto a la espiritualidad y su relación con la violencia juvenil podemos agregar al desarrollo teórico de los capítulos previos que esta variable puede ser vista como un factor protector ante situaciones estresantes que pueden derivar en comportamientos de riesgo, en este sentido Rew y Wong (2006) plantean que existen diferentes hallazgos que confirman que la religiosidad y la espiritualidad están asociadas con la salud y el bienestar. Estos factores han sido vistos como factores protectores sobre la salud y el desarrollo de adolescentes, en un estudio Wills (2009) refiere que la religiosidad amortigua el efecto del estrés sobre el uso de sustancias y provee protección contra el consumo de alcohol, tabaco y marihuana.

Van Der Walt y De Klerk (2014) citando los trabajos de Krishnakumar y Neck (2002), y Milliman et al. (2003), postulan que en un nivel personal la espiritualidad puede ser definida como un sentido de significado en la vida, realización y sentimiento de conexión con otros. La dimensión de conexión con otros en esta definición puede manifestarse en matices religiosos, por lo que pueden concebirse como dos conceptos relacionados más no equivalentes. El constructo de espiritualidad es mucho más amplio que el de religiosidad y pueden existir independientemente.

Topalli, Brezina y Bernhardt (2012), refieren que psicólogos como Carver y Scheier (1999) o McCullough y Willoughby (2009) ven la religión como un

mecanismo de autorregulación que mejora el autocontrol. La autorregulación sirve para disminuir la conducta delictiva y promover la conducta prosocial. En relación con esto, la teoría del aprendizaje social sostiene que la religión ofrece a los posibles infractores definiciones desfavorables que son reforzadas vicariamente a través de la exposición de modelos de conducta respetuosas con la ley y el fomento de actividades prosociales.

Topalli, Brezina y Bernhardt (2012) señalan que entre jóvenes de comunidades vulnerables expuestos a la violencia también se observa en ocasiones una relación paradójica entre las creencias religiosas y la criminalidad donde a través de distorsiones cognitivas en la selección e interpretación de la información religiosa se justifican y promueven actos violentos.

En nuestro estudio concebimos la espiritualidad como un factor personal que constituye un elemento de protección y amortiguación en el desarrollo de conductas desviadas en los adolescentes.

6.6.1.3 Estado de salud actual

Este aspecto relacionado con el bienestar del adolescente, se consideró entre los factores individuales para determinar si existen relaciones significativas entre el estado de salud reportado por los adolescentes y las variables dependientes del estudio relacionadas con la violencia juvenil.

6.6.1.4 Situación futura

Topalli, Brezina y Bernhardt (2013) indican que investigaciones previas llevadas a cabo por, entre otros, Anderson (1994, 1999); Garbarino et al. (1992); Kitwana (2002); Simons y Burt (2011) o Wilson y Daly (1997) sugieren que los jóvenes implicados en situaciones de violencia, y en comunidades caracterizadas por alta criminalidad, con dificultades económicas, en situaciones de exclusión social y donde existe falta de oportunidades para el desarrollo y donde el posibilidad de morir de forma violenta está presente, experimentan un

marcado sentido de desesperanza respecto a su futuro, Brezina, Tekin, y Topalli (2009) argumentan que los individuos que no tienen una perspectiva positiva de su futuro sienten que tienen muy poco que perder al implicarse en actos de violencia, y tienden a focalizarse en el momento y la gratificación presente sin una visión de futuro que los proteja de desarrollar problemas de comportamiento que deriven en violencia, daños e incluso en la muerte.

Considerando estos planteamientos, en complemento de los realizados en el marco teórico, determinamos que constituye un aspecto relevante para conocer cómo la visión del adolescente respecto a su situación futura y su vida podría influir en el desarrollo de la violencia juvenil en interacción con el contexto y sus particularidades.

6.6.1.5 Satisfacción con la vida

Fernández, Ubillos y Zubieta (2000) explican que las personas utilizan dos componentes al evaluar sus vidas: sus afectos y sus pensamientos. El componente afectivo se refiere al placer experimentado en los sentimientos, emociones y ánimos. El componente cognitivo es la discrepancia percibida entre aspiraciones y logros, en un rango que va desde la percepción de completo o lleno hasta la deprivación.

La satisfacción implica una experiencia de juicio o cognitiva, que las personas realizan continuamente.

Una persona que tiene experiencias emocionales placenteras tendrá mayor probabilidad de percibir su vida como deseable y positiva. La gente con alto bienestar subjetivo es aquella que hace principalmente evaluaciones positivas de los hechos de su vida.

Martínez, Amador, Moreno y Musitu (2006) señalan que estudios como (Schimmack, Radhakrishnan, Oishi y Ahadi, 2002), sobre satisfacción con la vida indican que los juicios en este tema están determinados tanto por factores situacionales y de personalidad como por factores culturales.

La situación social actual de Venezuela, y la frontera Colombo-Venezolana evidencia deterioro en el transcurrir de la vida de sus habitantes, con la caída de los indicadores socioeconómicos, y una situación de violencia interpersonal, delictiva, que afecta a toda la población pero que como expresa Briceño-León, Camardiel, y Ávila (1999) afecta mayormente el desarrollo cotidiano de los sectores urbanos pobres y en especial los jóvenes varones que viven un círculo vicioso de víctimas y victimarios.

Debido a que nuestra investigación se enfoca en el estudio de los factores de riesgo y protección de jóvenes de sectores populares de la ciudad de San Cristóbal, en la frontera con Colombia, caracterizada hoy en día por altos niveles de violencia, inflación, contrabando y otras actividades ilícitas, consideramos importante determinar cómo es percibida la satisfacción con la vida en la muestra de adolescentes, ya que como referimos en el apartado teórico la satisfacción con la vida se relaciona negativamente con la agresión y la violencia.

6.6.1.6 Empatía

La empatía es un constructo que como se mencionó previamente está relacionado con la conducta prosocial que es incompatible con la violencia; Garaigordobil y Maganto (2011), informan que la agresión mantiene una relación negativa con la empatía.

6.6.1.7 Creencias personales en un mundo justo

Zubieta y Barrero (2007) refieren que:

La Creencia en un Mundo Justo (CMJ) ha sido conceptualizada por Lerner (1965) como la creencia de los individuos acerca de que el mundo es un lugar justo donde todos obtienen lo que merecen. La CMJ evita la angustia e incertidumbre que genera vivir en un entorno impredecible y tiene dos efectos que se dan en distintos niveles: por un lado, es salugénica para los individuos ya que permite planificar un futuro y se relaciona positivamente con estrategias de afrontamiento y, por el otro, tiene consecuencias desfavorables para la vida social dado que numerosos estudios corroboran que las CMJ se asocian positivamente con actitudes discriminatorias (p. 185).

Estas creencias se mantienen diferenciando el mundo personal del individual, teniendo dos categorías: las personales y las generales. Barrero (2008) señala que la creencia personal en un mundo justo es la postulada como la apropiación individual de una visión del mundo que justifica y legitima las diferencias sociales existentes, manteniendo el orden social; es decir, como una creencia ideológica.

En este orden de ideas, Garaigordobil (2008) indica que en estudios de validez convergente y discriminante con muestra de adolescentes se han evidenciado correlaciones significativas positivas entre las creencias personales en un mundo justo con el autoconcepto, la empatía, valores prosociales, perdón, dialogo, arrepentimiento, autocontrol de la ira conformidad y sensibilidad social, ayuda y cooperación.

En función de estos hallazgos hemos considerado importante determinar las creencias personales en un mundo justo ya que como vemos correlaciona con actitudes contrarias a las relacionadas con la violencia juvenil, y así los hallazgos puedan servirnos para orientar las recomendaciones y planes de abordaje y prevención futuros en la ciudad de San Cristóbal.

6.6.1.8 Bondad hacia las armas

La vivencia de los adolescentes en contextos de violencia interpersonal frecuentemente involucra la exposición a armas de fuego. Cada vez son más las noticias en Venezuela que vinculan hechos violentos perpetrados por adolescentes portando armas. Aunque no existen cifras oficiales se considera importante determinar cuál es la actitud hacia las armas presente en la muestra ya que como evidencian algunas investigaciones, la exposición a la violencia influye sobre la actitud de los adolescentes hacia las armas, especialmente promoviendo la aceptación del uso de las mismas.

En este sentido encontramos que Kahn, Kazimi y Mulvihill (2001) en un estudio entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Nueva York hallaron que las actitudes hacia las armas parecen ser diversas entre los adolescentes, influyendo en ellas aspectos relacionados con el aprendizaje social, tales como experiencias con la violencia, la exposición a través de los medios de comunicación, condiciones socioeconómicas y violencia percibida en el hogar.

Shapiro, Dorman, Burkes, Welker y Clough (1997) en su estudio propusieron que los adolescentes en contextos de violencia comunitaria expuestos de forma traumática, o no, a la misma son atraídos por las armas y desarrollan actitudes favorables a la violencia con su uso para mantener la autoestima, protegerse de la agresión, y desarrollan una percepción de las armas de fuego como emocionantes y estimulantes creyendo que las armas y la violencia proporcionan poder y seguridad. Así mismo encontraron que los

jóvenes que no poseen dichas creencias son los que menos tendencia tienen a poseer armas de fuego.

También estos autores refieren que los hombres producen puntuaciones mayores en la bondad hacia las armas en comparación con las mujeres y los adolescentes mayores en los grados superiores entre quinto y sexto de secundaria también puntúan más que los adolescentes más jóvenes, así como más puntajes en escuelas públicas que en centros educativos privados. El sexo, el grado y la exposición a la violencia con armas se asociaron con mayor significatividad a la bondad hacia las armas, mientras que los grupos étnicos (entre caucásicos y afroamericanos) y el sistema escolar fueron asociados con diferencias menores.

En Venezuela Gabaldón (1998) en su estudio sobre las experiencias y actitudes de jóvenes transgresores venezolanos frente a las armas de fuego encontró que los sitios más frecuentes de porte de armas fueron las fiestas (74%) donde se va a robar y la calle 30%, lo que indica una constelación de ambientes y situaciones diversas. Los tres motivos más frecuentes para el uso de armas son la protección, la obtención de dinero y la venganza. Rabia y miedo son las emociones vinculadas al uso de armas tanto para víctima como victimario. Entre otros hallazgos del estudio se tienen que el 52% de los jóvenes del estudio estima que es muy fácil obtener armas de fuego; el 42% estima que es factible conseguir un arma en un plazo de 3 días o menos, y el 55% declara haber tenido un arma a los 13 años de edad o menos.

Ante estas realidades, consideramos que la aceptación y bondad con las armas de fuego es un elemento individual, cognitivo, primordial para comprender mejor las relaciones entre las creencias de los adolescentes y las actitudes hacia la violencia, por lo cual hemos incluido esta variable en el estudio.

6.6.1.9 Autoeficacia ante la violencia

Carrasco y Del Barrio (2002) estudiaron la relación entre distintos dominios de la autoeficacia percibida y las conductas agresivas manifiestas entre niños y adolescentes. Los resultados confirman una relación significativa entre estas dos variables. La creencia en una alta eficacia global, así como en los ámbitos académicos o lúdicos, hace que se exprese menos agresividad en comparación con los sujetos con niveles medios y bajos de autoeficacia. De la misma forma, son más agresivos aquellos niños y niñas con un escaso sentido de eficacia global, académica, lúdica o en la petición de apoyo.

Según los autores estos resultados coinciden con resultados previos que informan de tales relaciones, refieren que Bandura informó de una conexión directa entre autoeficacia académica y conducta prosocial (Bandura et al., 1996). Hoeltje et al. (1996) encontró una relación entre autoeficacia en distintos ámbitos y los niveles de ajuste del sujeto. Payne (2000) y Decarlo (2000) encontraron una relación negativa entre autoeficacia general y agresividad.

La autoeficacia, tal y como se plantea, ha sido enfocada para su estudio en diversos dominios, uno es la autoeficacia ante la violencia que se trata de analizar la confianza del adolescente en su habilidad para controlar la rabia y resolver los conflictos de forma no violenta (Bosworth y Espelage, 1995). Para esta investigación hemos considerado relevante conocer qué tan capaces se sienten los adolescentes de la muestra para manejar por sí mismo situaciones de agresividad y conflicto, y por ello hemos incluido la autoeficacia en el sistema de variables estudiado.

6.6.1.10 Afrontamiento y regulación emocional

Una de las variables que se está comenzando a analizar en la explicación y estudio de la violencia es el impacto que tiene la forma en la que respondemos y regulamos emocionalmente lo que sentimos antes hechos

negativos (Halperin y Gross, 2011). Es la llamada regulación emocional ante sucesos vitales. Regular las emociones ante actos de violencia se convierte en una de las cuestiones importantes a la que debe enfrentarse aquellas personas que quieran gestionar adecuadamente el conflicto y la violencia.

Ursula, Sánchez, Oriol-Granado y Páez (2013), señalan que la regulación emocional se entiende como un proceso eficaz y adaptativo que sirve para mantener el bienestar subjetivo en base al modelo de incremento – decremento de la afectividad positiva y negativa. Agregan que se refiere a la capacidad de disminuir la intensidad y displacer del afecto negativo, de las variaciones que sufre el estado de ánimo, cualquiera sea su origen; también implica el hecho de reforzar estados de ánimo agradables y controlar la afectividad.

A su vez estos autores indican que la autorregulación puede lograrse mediante estilos de afrontamiento probadamente efectivos como son la Resolución de Problemas Planificada y la Reestructuración Cognitiva o Reevaluación Positiva, así como con la Expresión Emocional Autorregulada y la Búsqueda de Información (Campos, Iraurgi, Páez y Velasco, 2004; Campos, Páez y Velasco, 2004). En cuanto a los posibles estilos de regulación, Páez et al. (2013) citan a Larsen quien propone como estilos de regulación de la afectividad negativa los siguientes:

Distracción de sucesos o emociones negativas, evitación de pensamientos repetidos o rumiación; ventilación de la afectividad negativa, catarsis; supresión o inhibición de la expresión de la afectividad negativa, reevaluación cognitiva o búsqueda de significado en los hechos negativos; comparación social hacia abajo; acciones dirigidas hacia el problema o planificación de evitar problemas en el futuro; auto-reconfortarse, pensar en o realizar actividades placenteras; manipulación fisiológica... (p. 3).

Páez et al. (2013) también indican que se distinguen entre estrategias de regulación emocional centradas en los antecedentes de la emoción y las enfocadas en las respuestas emocionales, esto es, en lo que hacemos una vez que la emoción se ha presentado.

Las primeras harían alusión a 4 familias del proceso de regulación de emociones: 1) la regulación de las emociones a partir de la selección de la situación evitando o acercándose a ciertas personas, lugares o actividades; 2) la modificación de la situación con el fin de adaptarse a ella, es decir, modificar su impacto emocional creando diferentes situaciones; 3) el despliegue de la atención para seleccionar en que aspectos de la situación debe enfocarse, y 4) el cambio de pensamientos o cogniciones construyendo un significado vinculado al aspecto en el que se ha enfocado. Por su parte una vez que la emoción ha surgido según Gross y John (citado en Páez et al. 2013):

...puede intentarse regular la respuesta emocional haciendo uso de la supresión expresiva, es decir inhibiendo el curso del comportamiento emocional expresivo o lo que es lo mismo, mediante el control o la neutralización del comportamiento emocional. De hecho, y con la intención de mostrar las emociones apropiadas en una situación dada – sobre todo de corte social -, a veces las personas deben inhibir o suprimir sus sentimientos (p. 4).

Los adolescentes atraviesan normalmente desequilibrios e inestabilidades en su búsqueda de identidad y en la transición a la vida adulta; la adolescencia suele caracterizarse por una tendencia a la acción, a la actuación, que implica el pasaje del impulso a la conducta sin la mediación del pensamiento y la palabra, como también a las actitudes sociales reivindicatorias que generan las características de rebeldía y de agresividad comunes en este período. Es relevante evaluar el control de impulsos, las reacciones frente a

situaciones adversas o agresivas y los mecanismos de autorregulación emocional, en este período (Rodríguez, Russian y Moreno, 2009).

El estadio del desarrollo de la adolescencia implica la tarea de controlar la impulsividad, las emociones, lo cual genera ciertas dificultades que determinan a su vez los niveles de ajuste a las normas de la convivencia social. Para Rodríguez, Russian y Moreno (2009, p. 27) “... En este momento se pone en juego la capacidad de tolerar la frustración, la capacidad de espera, la adquisición de conductas de auto continencia y los sentimientos de esperanza”. También es preciso analizar la capacidad de dar respuestas prosociales que apunten a un grado de madurez distinto a la niñez.

La autorregulación ha estado relacionada en diversos estudios con el control ante situaciones externas adversas relacionadas con el control activo y positivo de situaciones estresantes, frustrantes o adversas. Rodríguez, Russian y Moreno (2009) indican que la autoregulación emocional implica:

La capacidad de autocontrol para resistir, soportar e influenciar las situaciones problemáticas o de crisis sin dejarse llevar por estados emocionales intensos, eligiendo cursos de acción y resolución efectivos desde una postura optimista con respecto a los recursos propios y hacia las nuevas experiencias y cambios en general (p.29).

A su vez estos autores señalan, citando a Gómez, Dupertuis y Moreno, (1999), que la autoregulación actuaría sobre el control de los impulsos lo cual predispone a una conducta respetuosa y serena. Si falla puede conllevar la pérdida del control de sí mismo, actuando de manera explosiva e impredecible y/o abusiva. Estos autores concluyen en su estudio que el autocontrol disminuye las probabilidades de responder agresivamente a una situación violenta o conflictiva. Predispone a disminuir las respuestas agresivas en las

personas expuestas a estas situaciones, disminuyen, en cierto grado, las respuestas agresivas de venganza, rencor y hostilidad.

Se consideró incluir la autorregulación emocional en el presente estudio pues en contextos de violencia comunitaria, o donde la violencia forma parte de cotidianidad, se estima necesario que los adolescentes tengan la capacidad de responder con alternativas a la agresión, orientadas a la prosociabilidad que signifiquen oportunidades de protección y desarrollo y que no los expongan a mayores riesgos en los contextos de violencia. Pretendemos analizar el impacto que tienen las diferentes estrategias de regulación emocional en el impacto cognitivo, efectivo y conductual de la violencia.

6.6.2 Variables de la dimensión social

6.6.2.1 Apoyo social

En el presente consideramos importante conocer la percepción del apoyo social como factor de protección para el desarrollo de conductas agresivas y vinculación en general del adolescente en conductas de riesgo; así como para la protección de la salud mental y los valores del adolescente, ya que la disponibilidad de apoyo social, es decir el contar con personas en quien se puede confiar, promueve la capacidad de sobreponerse a frustraciones y duros desafíos ya que comprende un marco de vínculos permanentes o intermitentes que desempeñan un rol importante en el mantenimiento de la integridad física y psíquica del individuo a lo largo del tiempo (Fernández, Ubillos y Zubieta, 2001).

Los autores anteriormente mencionados, plantean que el apoyo social parece tener dos elementos básicos: (a) la percepción de que hay un número suficiente de otros disponibles a quienes uno puede acudir en momentos de necesidad y (b) un grado o nivel de satisfacción con el apoyo disponible. Estos

factores pueden variar de una a otra persona dependiendo de cada personalidad.

En la adolescencia según Kliewer, Lepore y Oskin (1998) el apoyo social proviene de varias fuentes relativas a los ambientes de desarrollo del adolescente y a las necesidades propias de esta etapa, entre los que cuenta el apoyo parental, el apoyo de pares y el apoyo disponible a nivel social en las redes sociales escolares y comunitarias; además señalan que en estudios comparativos se ha revelado que la exposición a la violencia, y a las dificultades sociales, tienen mayores efectos negativos sobre el bienestar de adolescentes con bajo apoyo social y con más tensiones sociales.

Por la importancia del apoyo social sobre el desarrollo del adolescente y específicamente en situaciones estresantes y cruciales como la exposición a la violencia y el desarrollo en comunidades violentas consideramos de interés determinar cómo interactúa el apoyo social con las otras variables sociales y de las otras dimensiones.

6.6.2.2 Clima en el aula de clases

Ruiz, López, Pérez y Ochoa (2009), citando a Trickett, Leone, Fink y Braaten (1993), resaltan la importancia del entorno educativo en el que se desenvuelven los adolescentes en cuanto al clima o al acumulado de percepciones subjetivas que profesores y estudiantes comparten acerca de las características del contexto escolar en el aula. Sostienen que el clima en el aula influye en el comportamiento de los alumnos y explican citando a Moos (1974) que este se considera positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos y entre iguales.

Yoneyama y Rigby (2006) encontraron que los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesor alumno y

la calidad de la interacción entre compañeros. López, Bilbao y Rodríguez (2011) plantean que el clima en el aula está dado por la percepción de los alumnos y el profesor en cuanto a los aspectos del aula que influyen en la calidad de las relaciones sociales y los aprendizajes; cada aula en un establecimiento educativo puede tener su propio clima. Prado, Ramírez y Ortiz (2011) postulan que el clima escolar puede entenderse de una forma integral, definiéndolo como el ambiente social que se vive en un escenario educativo, cuya calidad depende de las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución, las escalas axiológicas que circulan en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político en donde se inserta.

López, Bilbao y Rodríguez (2011) sostienen que los patrones comunicacionales y relacionales entre los agentes educativos en los escenarios escolares han derivado en conductas desadaptativas y expresiones de agresión. Las dinámicas de las instituciones educativas inciden en los logros académicos y relacionales que los estudiantes alcanzan durante su proceso formativo y, por lo tanto, refiriéndose a lo expuesto por Cancino y Cornejo (2001) un espacio conflictivo sumado a las características infanto juveniles derivadas de las sociedades modernas afecta los sistemas de comunicación.

El clima escolar resulta directamente proporcional al grado en el que los estudiantes perciben que sus docentes les apoyan, con expectativas claras y justas frente a sus individualidades (Prado, Ramírez y Ortiz, 2011).

Ruíz et al. (2009) plantean que la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela. También señalan que la amistad en el grupo de iguales en la escuela puede constituir tanto un factor de protección como de riesgo en el desarrollo de problemas de comportamiento. Agregan que de acuerdo con los trabajos de Hartup (1996) o Laursen (1995), la amistad puede ser una oportunidad única

para el aprendizaje de valores, actitudes y habilidades sociales, pero también puede ejercer una influencia decisiva en la implicación en conductas violentas, por aprendizaje vicario.

El clima escolar no solo influye como hemos mencionado en el desarrollo de conductas antisociales en los alumnos sino que afecta recíprocamente otros sistemas de desenvolvimiento del adolescente como es el caso del clima familiar y en este sentido Ruíz et al. (2009) plantean que la relación existente entre determinadas características de los contextos más inmediatos al adolescente, familia y escuela, aumentan la probabilidad de desarrollo de problemas conductuales o de características individuales asociadas al desarrollo de problemas comportamentales que aumentan la probabilidad de desarrollo de esos problemas, como por ejemplo la falta de empatía.

Prado, Ramírez y Ortiz (2011) señalan que entre las múltiples causas por las que es importante el estudio del clima en el aula se encuentra la proliferación de conductas desadaptativas en el tejido relacional al que se enfrenta el adolescente. Los principales agentes formativos en estas edades con la familia, la institución educativa y el aprendizaje generado en otros espacios extraescolares.

6.6.2.3 Relaciones familiares

En el apartado teórico correspondiente al análisis de la violencia juvenil, hemos realizado un desarrollo detallado de las influencias familiares sobre los adolescentes y su adaptación a contextos de violencia. Cabe resaltar que en las comunidades con alto índice de exposición a la violencia, la familia puede actuar como factor social de protección para el desarrollo de violencia juvenil entre los adolescentes. Gonzalez, Cauce, Friedman y Mason (1996) han resaltado el papel protector de los padres hacia los adolescentes, teniendo actitudes de apoyo y supervisión en contextos de violencia comunitaria. Sin embargo estos autores

refieren que no necesariamente un tipo de relación positiva de supervisión constituye un factor de protección y consideramos que es necesario determinar en cada contexto, y en el de nuestro estudio, como se relaciona la calidad de las relaciones familiares con los impactos que tiene sobre las conductas de los jóvenes la violencia comunitaria.

6.6.3 Variables de la dimensión comunitaria

6.6.3.1 Sentido de comunidad

El sentido de comunidad (SC) ha sido definido por Saranson (1998) como el sentido en el cual la persona experimenta que pertenece a una red de relaciones de ayuda mutua en las cuales se puede confiar y que evitan el sentimiento permanente de soledad que podría causar la adopción de un estilo de vida para compensar la ansiedad que la soledad genera y con ello las subsecuentes formas más destructivas de enmascararla.

Según el enfoque de Sarason, el sentido de comunidad se compone de cuatro dimensiones: la percepción de similitud con otros, la interdependencia mutua, la voluntad de mantener esta interdependencia, y el sentimiento de pertenencia a una estructura mayor estable y confiable. Podríamos considerar que el SC parte de la interacción social entre miembros de un colectivo que muestran cierto arraigo territorial, así como un sentimiento general de mutualidad e interdependencia (Sánchez Vidal, 2001).

Sheidow, Gorman-Smith, Tolan y David (2001) indican que las características estructurales de la comunidad, a saber la pobreza, movilidad, heterogeneidad étnica y la organización social de la comunidad influyen el desarrollo y funcionamiento de las personas, lo cual se relaciona con diversos riesgos que inciden en cómo se desarrollan las familias y por ende en el funcionamiento y el desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes.

Estos autores también especifican que las investigaciones de (Sampson et al. (1997) y Tolan et al. (1999) han identificado dos dimensiones de las características de la comunidad como relevantes para comprender el riesgo de los jóvenes en el desarrollo de problemas externalizantes e internalizantes entre los que cuenta la violencia juvenil.

En este sentido están por una parte la estructura de la comunidad y sus características como la pobreza, movilidad y diversidad étnica y su relación con la organización, y por otra los procesos sociales que se dan en la comunidad, la cual está relacionada y se ve reflejada en el apoyo social percibido, el sentido de pertenencia, la supervisión y el control de los niños y adolescentes por adultos de la comunidad, y la participación formal e informal en las organizaciones de la comunidad.

En el mismo orden de ideas se ha demostrado que características comunitarias tales como la cohesión y participación en la comunidad, relacionadas con el sentido de pertenencia y confianza, tienen efectos sobre el ajuste social en los adolescentes; a este respecto Martínez, Amador, Moreno y Musitu (2011) en un estudio comprobaron que los adolescentes con una alta implicación en la comunidad obtienen mayores puntuaciones en autoestima, satisfacción con la vida, y menores puntuaciones en soledad y violencia escolar manifiesta reactiva e instrumental.

Con base a los hallazgos y la teoría referente al sentido de comunidad y sus implicaciones en el funcionamiento y ajuste de los adolescentes, consideramos pertinente incluirlo entre los factores comunitarios, con el enfoque ecológico que manejamos en la explicación y abordaje de la violencia juvenil.

6.6.3.2 Confianza en las instituciones

Offe (1999) en Segovia et al. (2008) define la confianza en las instituciones y en otros contextos como la creencia en relación con la acción que se puede esperar de los demás. La creencia se refiere a las probabilidades de que otros hagan ciertas cosas o dejen de hacer ciertas cosas, que en ambos casos afecta el bienestar de quien posee la creencia, así como, posiblemente al bienestar de los demás o una colectividad relevante. La confianza es la creencia de que los demás, a través de su acción o inacción, contribuirán al bienestar de alguien o de una colectividad o de que se abstendrán de infligir daños sobre las personas o comunidades.

Segovia et al. (2008) explican que la confianza hacia una institución puede basarse en la evaluación que hacen de un aspecto conocido o llamativo de la institución, aunque también puede basarse en el aprendizaje generado en la experiencia de interacción con una institución. Se confiaría en aquellas instituciones de las que, en la experiencia pasada, se han confirmado las expectativas. La familiaridad puede jugar un papel importante cuando no se tienen suficientes recursos para llevar a cabo un juicio informado acerca de la confianza en una institución. Así mismo señalan que la capacidad y la benevolencia son componentes de los juicios de confianza hacia instituciones.

Hemos mencionado en el marco teórico sobre la violencia la forma en la que aspectos estructurales, relacionados con las instituciones que conforman el estado, influyen en la asunción de creencias y conductas relacionadas con la agresión y la violencia, por ello nos parece importante determinar la confianza que los adolescentes de San Cristóbal presentan hacia diversas instituciones de contacto frecuente tales como las asociaciones comunitarias, los centros educativos, los cuerpos policiales y la iglesia y poder con esto relacionar los niveles de confianza y las instituciones con las diferentes variables de las distintas dimensiones que componen el estudio.

6.6.3.3 Exposición a la violencia y violencia en el entorno

Como se presentó en el apartado teórico correspondiente, la exposición a la violencia constituye una variable importante asociada a la violencia juvenil, pudiendo tener efectos sobre la aceptación de la violencia, los ajustes y formas de afrontamiento que realizan los jóvenes a las condiciones sociales en las que conviven, o la salud mental de quienes directa o indirectamente han vivido o presenciado situaciones de agresión y violencia.

En nuestro estudio la exposición a la violencia fue operacionalizada en dos variables. La primera hace referencia a la exposición directa en forma de amenazas recibidas por los adolescentes en diferentes contextos, por diferentes personas y en diversa proporción, a la que podemos llamar *exposición a la violencia*, asociada a situaciones de victimización directa. Una segunda variable, que denominamos *violencia o agresión en el entorno*, de tipo indirecta, la cual se refiere a la observación de diferentes formas de violencia en la comunidad en la que viven los adolescentes.

6.6.4. Variables culturales: Valores

El desarrollo humano transcurre en función de una serie de creencias con las que las personas dirigen sus vidas. Los valores son estructuras de pensamiento complejas que influyen en las evaluaciones y conductas que las personas llevan a cabo; permiten al sujeto interpretar la realidad aportándole significados compartidos culturalmente, y se conciben como opciones entre posibles maneras de actuar de acuerdo con una jerarquía condicionada por la concepción del mundo sostenida por una determinada colectividad.

Basabe, Valencia y Bobowik (2011) señalan que los valores se relacionan con la conducta ya que son concepciones de lo ideal para el grupo al que se pertenece y porque influyen en las elecciones y preferencias de modos de ser y de relacionarse con los otros. Emergen como metas deseables que responden a necesidades individuales y a requerimientos para la interacción social ordenada y el buen funcionamiento de los grupos. Se adquieren a través del proceso de socialización y promueven, orientan e intensifican la acción erigiéndose así en tendencias de acción relativamente estables que se constituyen en normas de evaluación y justificación de la acción.

Como se aprecia en la tabla 1 para Schwartz los valores son tipos motivacionales agrupados en función de cuatro objetivos generales a lograr, que difieren en la importancia relativa que le atribuyen los individuos y los grupos. Los cuatro objetivos son: trascendencia, conservación, promoción personal y apertura al cambio. Cada objetivo general está conformado por un determinado número de tipos motivacionales que pueden caracterizarse en necesidades psicológicas, motivos sociales y criterios de bienestar psicológico.

En el presente estudio consideramos importante determinar los valores de la muestra ya que como lo expresan Bar-Tal, Halperin, y De Rivera, (2007) la cultura de paz, en oposición a la violencia, implica un conjunto de identidades, actitudes, valores, creencias y patrones institucionales que hacen que la gente se cuide, comparta y viva creativamente las diferencias; en contextos donde prevalece la cultura de paz se producen menores índices de violencia. En este sentido, es relevante conocer la estructura jerárquica de valores de los adolescentes del estudio, así como su relación con sus creencias, emociones y conductas, y a su vez tenerlas presentes para posibles implicaciones prácticas en el abordaje y prevención de la violencia.

Tabla 1. Valores de Schwartz (extraído de Basabe, Valencia y Bobowik, 2011)

Objetivo general	Valores de Schwartz / tipo motivacional	Necesidad psicológica y/o motivos sociales	Criterios de bienestar psicológico
Auto-trascendencia	Universalismo Justicia social, igualdad, mundo en paz	NP de justicia	Crecimiento personal Sentido de justicia
	Benevolencia Bienestar gente próxima, ayuda	NP de gregarismo MS de Intimidación/apego y de Afiliación	Mundo social benevolente Inclusión /exclusión social
Conservación	Tradición Respeto a las costumbres y la religión	NP de significado NP de congruencia y coherencia	Control Mundo tiene sentido No azar, controlable
	Conformidad Autolimitación, obediente, disciplinado, honrar a padres y mayores.	NP de gregarismo MS de afiliación	Inclusión/ exclusión social
	Seguridad Familiar y social, armonía, orden social	NP de seguridad Visión con propósito y metas del yo	Control Crecimiento personal y Yo Propósito
Promoción Personal	Poder Posición y prestigio social, riqueza	NP de autoestima y auto enaltecimiento MS de poder	Yo bueno o autoestima Yo moral, digno
	Logro Éxito, ambición, capaz	NP de control y autoeficacia	Auto-control Yo Crecimiento Personal y yo Propósito
	Hedonismo Placer, disfrutar de la vida	NP de hedonismo Visión con propósito y metas del yo	Crecimiento personal y yo propósito
Apertura al cambio	Estimulación Vida variada, excitante, desafíos	NP de crecimiento y desarrollo	Yo motivado y propósito Crecimiento personal y contribución social
	Autodirección Autodeterminación, creatividad, independencia, libertad, curiosidad	NP de competencia y autodeterminación	Autonomía, Autocontrol y Yo motivado y propósito

6.6.5 Variables Dependientes

6.6.5.1 Dimensión cognitiva

6.6.5.1.1 Creencias que apoyan el uso de la agresión

Las creencias que apoyan y justifican el uso de la agresión y violencia como forma de relacionarse, lograr metas, defenderse e identificarse, constituye un impacto de la exposición a la violencia que como hemos conocido en el correspondiente apartado teórico, acarrea comportamientos agresivos, antisociales, es decir más violencia. En el marco teórico se señalaron los hallazgos de Anderson (1999) quien encontró que en contextos de violencia comunitaria los adolescentes desarrollan un *código de la calle*, basado en un sistema de creencias, que implica la aceptación de la violencia como forma de enfrentarse a la violencia comunitaria; asimismo tenemos que, de acuerdo con la teoría de aprendizaje social (Bandura, 1973), ser testigo de violencia puede llevar a la justificación de la violencia y a que sus maneras se conviertan en normas para resolver problemas o conseguir cualquier tipo de objetivo. Se puede llegar a creer que la violencia es la respuesta adecuada a los peligros del contexto (Dodge y Somberg, 1987).

6.6.5.1.2 Actitud hacia las pandillas o bondad hacia las pandillas

Para Mateo y González (1998) la pandilla es un grupo intersticial, constituido originalmente de forma espontánea y luego integrado a través del conflicto. Se caracteriza por los siguientes tipos de comportamiento: encuentros cara a cara, golpizas, movimientos a través del espacio como unidad, conflictos y planificación. Como resultado de ese comportamiento se desarrollan tradiciones, estructura interna, solidaridad, moral, conciencia de grupo y adhesión a un territorio local.

Klein y Maxson, (2010) argumentan en función de las autodefiniciones de miembros de pandilla que esta es un grupo de adolescentes que suelen ser percibidos como una agregación y se diferencia de los demás jóvenes en el vecindario. Se reconocen a sí mismos como un grupo con características propias casi invariablemente con un nombre de grupo, y han participado en un número suficiente de incidentes delictivos capaces de suscitar una respuesta negativa constante de los vecinos del barrio y / o los órganos policiales y legales.

Según Madan, Mrug y Windle (2011) los adolescentes una vez que integran las pandillas están en alto riesgo de presentar problemas internalizantes como ansiedad depresión y comportamiento suicida, así como de verse expuestos a violencia comunitaria. La relación entre exposición a la violencia y adhesión a pandillas se evidencia en que la exposición a la violencia comunitaria se considera un factor de riesgo para el desarrollo de problemas externalizantes tales como el desarrollo de comportamientos agresivos y la participación en pandillas. La exposición a la violencia puede influenciar el interés en hacerse miembro de una pandilla o banda de adolescentes (Barkin, Kreiter y DuRant, 2001; Durant et al., 2000; Ho, 2008).

Pérez (2014) explica que la formación de pandillas en Latinoamérica debe ser analizado como un problema multidimensional, producto de diversos factores sociales. Los jóvenes se expresan a sí mismos en formas de vida diversas, entre lo que cabe el surgimiento de las pandillas. La pobreza en un ambiente de exclusión e injusticia parece ser un factor de riesgo relevante para la adhesión de los jóvenes a estas formas de expresión. En contextos de violencia las pandillas pueden surgir como formas instrumentales para obtener poder, recursos y compensar situaciones de pobreza y exclusión o como formas de cumplir con funciones sociales como identidad grupal, control sobre algún territorio, protección de vecindarios entre otras formas de obtener poder y beneficios. Algunas pueden presentar un fuerte desapego a la preservación de

la comunidad en la que operan y presentar así conductas antisociales y tener un alcance indiscriminado en sus conductas violentas.

Pedrazzini y Desrosiers-Lauzon (2011) determinaron que hay una relación dialéctica entre el miedo al crimen y la aceptación y bondad hacia las pandillas entre los jóvenes expuestos a violencia comunitaria, la afiliación a las mismas y el mantenimiento dentro de estas. En nuestra investigación consideramos como variable dependiente la bondad hacia las pandillas, definida por una serie de creencias que constituyen actitudes de apoyo y disposición positiva hacia la pertenencia a una pandilla, esta variable fue considerada importante ya que en la revisión de la literatura se constató que puede ser uno de los impactos de la violencia comunitaria sobre los jóvenes.

6.6.5.2 Dimensión conductual

6.6.5.2.1 Agresión

Latzman y Swisher (2005) señalan que falta por conocer acerca de las maneras en las que los adolescentes se enfrentan con la exposición crónica a la violencia. Estos autores hacen alusión a los trabajos de Marans y Cohen (1993) quienes afirman que algunos adolescentes pueden convertirse en perpetradores de violencia y agresión para contrarrestar sentimientos de vulnerabilidad y otras respuestas emocionales derivadas de la exposición a la violencia.

Como ya se ha señalado, Anderson (1999) encontró que en contextos de violencia comunitaria los adolescentes desarrollan un código de la calle que implica el desarrollo de conductas violentas y agresiones para contrarrestar los peligros en los que se ven envueltos en el contexto.

En base a las ideas anteriores y a lo expuesto en el marco teórico, consideramos importante evaluar la agresión en los adolescentes de la muestra, considerando que se desenvuelven en un país catalogado entre los cinco más

violentos de América Latina, y en una ciudad que, como se describió en el contexto de la muestra, presenta multiplicidad de problemas asociados a la violencia comunitaria y a los problemas derivados de ser una ciudad fronteriza con Colombia que también tiene su historia de conflicto armado y violencia por más de cincuenta años hasta la actualidad.

6.6.5.2.2 Uso de estrategias no violentas

En el presente estudio no solo hemos querido concentrarnos en la adopción de formas violentas de gestionar las relaciones y los conflictos interpersonales, hemos considerado que es necesario conocer la capacidad para emplear las estrategias positivas de ayuda y defensa asertiva (López y dela Caba, 2011) que están relacionadas con actitudes prosociales.

6.6.5.2.3 Medidas que se toman frente al miedo al crimen

Existe evidencia de que aquellos niños y jóvenes que residen en comunidades peligrosas tienden a adaptarse a estas aislándose a sí mismos de la comunidad o desarrollando conductas violentas para ganar un sentido de seguridad y poder personal en el contexto peligroso (Anderson, 1999). También es conocido que las circunstancias de peligro percibido, la sensación de inseguridad genera conductas de evitación y autoprotección.

Para Saldívar, Ramos y Saltijeral (1996) las conductas de evitación y autoprotección son respuestas de tipo objetivo. Las conductas de evitación se definen como las estrategias utilizadas por las personas para eludir una victimización y sobre la autoprotección indican que se define como una conducta que tiene como función principal protegerse de alguna victimización criminal o de sus consecuencias.

Las estrategias con las cuales las personas llegan a disminuir el riesgo, constituyen medidas que muchas veces implican aislamiento y restricción, estas

constituyen limitaciones en el estilo de vida, en la libertad y en consecuencia en el desarrollo social e intelectual (Saldívar, Ramos y Saltijeral, 1996).

6.6.5.3 Dimensión emocional o afectiva

6.6.5.3.1 Salud mental

La salud mental es un aspecto del desarrollo del adolescente que suele verse afectada en contextos de violencia comunitaria; además es un factor de riesgo reconocido para el desarrollo de problemas tales como depresión, síntomas de trastorno de estrés postraumático, conductas suicidas, agresión y violencia entre adolescentes; así como problemas de salud en general (Garbarino et al., 1992; Martínez y Richters, 1993; Putnam y Trickett, 1993; Margolin y Gordis, 2000; Sampson, Morenoff, y Gannon-Rowley, 2002; Scarpa, 2001; o Macmillan's 2001 citado en Latzman y Swisher, 2005).

Ante su importancia, y los reiterados hallazgos que informan de su afectación en jóvenes en contextos de violencia comunitaria, consideramos importante su medición en el presente estudio.

6.6.5.3.2 Miedo al crimen

Saldívar, Ramos y Saltijeral (1996) indican que el miedo al crimen se define por un sentimiento de inseguridad, preocupación de ser víctima de un delito particular, y la reacción frente al crimen. De forma más concreta señalan dos definiciones, el miedo al crimen como la ansiedad que siente la persona por la amenaza de ser victimizado y como la inseguridad, pérdida del sentimiento de seguridad ocasionada por ciertos factores, como el deterioro físico del medio ambiente y la oscuridad (Yin, 1980; Riger y Lavraska, 1981).

Pegoraro (2000) plantea que la inseguridad generada por el crimen puede ser objetiva en referencia a la probabilidad que se tiene de ser víctima de un delito, probabilidad que debe relacionarse con el tipo de delito y por lo tanto

con variables como edad, género, vivienda, trabajo, rutinas personales, pertenencia a una clase o sector social, etc, que no necesariamente se refleja en el miedo a ser víctima de un delito que experimentan las personas. Sin embargo también existe la inseguridad subjetiva producto de la construcción social del miedo asociado a diversos factores, en especial las noticias escritas o visuales que recogen los medios de comunicación, la desconfianza en las instituciones, el desamparo institucional y social.

Liebnitzky y Montero (2013) han señalado que el miedo al crimen es una construcción social asociada con muchos factores que por un lado afecta la calidad de vida (Chandola, 2001; Ross y Mirowsky, 2001; Stafford, Chandola y Marmot, 2007) y por otro es una fractura del tejido social y del sentido de comunidad expresada en el aislamiento y evitación de espacios sociales, perdiéndose así fuentes de apoyo y desarrollo sociocomunitario que podrían favorecer el desarrollo saludable de la salud mental y física.

El miedo al crimen suele estar asociado a la exposición a la violencia comunitaria. Existen crecientes investigaciones que demuestran el deterioro de la calidad de vida de los niños y adolescentes expuestos a la violencia interpersonal (Bell y Jenkins, 1993; Osofsky, Wewers, Hann y Fick, 1993 citados en Sheidow, Gorman-Smith, Tolan, y Henry, 2001) ocurrida en las comunidades donde estos se desarrollan. Este deterioro incluye la agresión, la depresión, y los desordenes de ansiedad (Gorman-Smith y Tolan, 1998).

Dada la relevancia de este factor se ha considerado esta variable como una consecuencia de la violencia comunitaria que es conveniente considerar en el análisis ecológico de los adolescentes en el contexto de San Cristóbal.

6.7 Medición de las variables

6.7.1 Variables sociodemográficas e individuales

Las variable sociodemográficas solicitadas en el cuestionario se refirieron a la edad, sexo, fecha de nacimiento, curso escolar, liceo y sector de residencia.

6.7.1.1 Espiritualidad

Díaz, Muñoz y de Vargas (2012) indican que la medición de la espiritualidad se ha abordado con diferentes instrumentos, principalmente desarrollados para personas adultas mayores y enfermas y centrados en la religión que profesan y no en la visión existencial. Son pocas las aproximaciones de este concepto desde la adolescencia. Entre ellos pueden contarse cuestionarios tales como el de Parsian y Dunning, que goza de una confiabilidad aceptable para muestras de diferentes países.

Igualmente se tiene que Van Der Walt y De Klerk (2014) han utilizado la escala de espiritualidad (HSS) de Wheat (1991) en Suráfrica la cual está compuesta por 20 ítems comprendiendo tres sub escalas (significado y propósito, conciencia de vida y compasión).

Vemos que la medición de este concepto ha sido variada pero frecuentemente ha consistido en un ítem en el cual las personas señalan su nivel de espiritualidad. En nuestro estudio incluimos este aspecto como un factor personal de protección y fue medido a través de una pregunta de elaboración propia: ¿Te consideras una persona que podríamos llamar espiritual?. Se usó como formato de respuesta una escala que comprendió las siguientes opciones de respuesta en absoluto, poco espiritual, algo espiritual, bastante espiritual y muy espiritual.

6.7.1.2 Estado de salud actual

El estado de salud fue evaluado a través de un ítem de creación propia que planteaba la siguiente pregunta: en general ¿cómo describirías tu estado de salud actual? Dirías que es: muy bueno, bueno, regular, malo o muy malo.

El estado de salud y la calidad de vida respecto a la salud ha sido estudiada por diferentes instrumentos entre los que destacan el SF-36 (Vilaguta et al., 2005). Este instrumento fue desarrollado a principios de los noventa, en Estados Unidos, para su uso en el Estudio de los Resultados Médicos (Medical Outcomes Study, MOS). Es una escala genérica que proporciona un perfil del estado de salud y es aplicable tanto a los pacientes como a la población general. Ha resultado útil para evaluar la calidad de vida relacionada con la salud en la población general y en subgrupos específicos, comparar la carga de muy diversas enfermedades, detectar los beneficios en la salud producidos por un amplio rango de tratamientos diferentes y valorar el estado de salud de pacientes. Está compuesto por 36 preguntas que valoran los estados tanto positivos como negativos de la salud.

Los 36 ítems del instrumento cubren las siguientes dimensiones: Función física, Rol físico, Dolor corporal, Salud general, Vitalidad, Función social, Rol emocional y Salud mental. Adicionalmente, el SF-36 incluye un ítem de transición que pregunta sobre el cambio en el estado de salud general respecto al año anterior.

Sin embargo el estado de salud de una manera extensa como lo determina esta escala se escapa de los objetivos de nuestra investigación, razón por la cual consideramos pertinente incluir la pregunta mencionada a fin de determinar la percepción de salud actual.

6.7.1.3 Situación futura

Dado que nuestro estudio se centra en indagar los factores de protección y de riesgo para el desarrollo de violencia juvenil como un constructo causado por la acumulación de riesgos en contextos vulnerables, hemos considerado importante conocer a través del autoreporte de los adolescentes que conforman la muestra su percepción sobre su situación futura.

Para determinar la forma más adecuada de medir este aspecto, hemos encontrado en la revisión de la literatura instrumentos que evalúan aspectos relacionados a la percepción futura y al fatalismo en jóvenes en situaciones de riesgo. Así tenemos que Carcelén y Martínez (2012) utilizaron en su estudio sobre perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados en Perú, la escala de Actitudes Temporales de Nuttin (TAS). La prueba está basada en la técnica de Diferencial Semántico y comprende 19 pares de adjetivos para evaluar la actitud hacia el presente y futuro, y 15 pares de adjetivos para la actitud hacia el pasado. Indican que estudios previos con la escala han demostrado una elevada confiabilidad (Martínez, 2004) para las tres formas.

En Venezuela se conoce que Moreno, Campos, Pérez y Rodríguez (2009) han determinado actitudes de fatalismo e inmediatez como factores de riesgo para el desarrollo de violencia juvenil en jóvenes de sectores populares de Caracas a través de entrevistas a profundidad y elaborando las categorías mencionadas.

En nuestro estudio, elaboramos un ítem en el cual se solicitó a los adolescentes responder, en general, cómo cree que será su situación dentro de un año, con tres opciones de respuesta: 1=mejor que ahora, 2= igual que ahora y 3= peor que ahora. Con la finalidad de conocer la percepción de la situación futura de los adolescentes, como factor individual de riesgo o protección para el desarrollo de violencia juvenil.

6.7.1.4 Satisfacción con la vida

Fernández, Ubillos y Zubieta (2000) afirman que la mayoría de los trabajos sobre *Bienestar Subjetivo* se basan en la evaluación por medio de autoinformes. El trabajo de Diener es el más conocido y utilizado en la actualidad, tanto para investigaciones acotadas a una sola realidad como en trabajos transculturales.

La Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) es una escala multidimensional diseñada para evaluar juicios cognitivos sobre satisfacción vital. El instrumento consta de 5 ítems con un rango de respuesta de 1: muy en desacuerdo a 4: muy de acuerdo; por ejemplo Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera. La consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach fue de .74 en un estudio de Martínez, Amador, Moreno y Musitu (2006) sobre la relación existente entre la reputación social del adolescente, la violencia relacional en el contexto escolar y determinadas variables de ajuste psicosocial, como el sentimiento de soledad, la autoestima y la satisfacción con la vida.

Otro instrumento para medir la satisfacción con la vida utilizada en México en un estudio sobre Bienestar Subjetivo y Satisfacción con la Vida de Familia en adolescentes Mexicanos de Luna, Laca y Mejía (2011) es la Escala Multidimensional para la Medición del Bienestar Subjetivo de Anguas-Plata y Reyes-Lagunes. Esta se compone de dos escalas: a) Experiencia Emocional (30 ítems) con dos subescalas, Afecto Positivo y Afecto Negativo; y, b) Evaluación Afectivo-Cognitiva de la Vida o Satisfacción con la Vida (50 ítems) (Anguas, 2000, 2001). En la segunda debe valorar qué tan satisfecho está con aquél aspecto de la vida que enuncia el reactivo en una escala tipo Likert de siete puntos. Los índices de confiabilidad alfa reportados por Anguas (2000) fueron de .85, .85 y .94, respectivamente.

Igualmente estos autores hacen referencia a la *Escala de Satisfacción de Aspectos de la Vida (ESAV)*. Basada en los trabajos Diener et al. (1985), Oishi, Diener, Suh y Lucas (1999), y Diener, Lucas, Oishi y Suh (2002), tiene por objeto medir qué tan satisfecho se juzga un sujeto con relación a aspectos de la vida tales como la familia, el dinero e ingresos, los amigos, el trabajo y la salud. En una escala de 1 a 10, donde 1 significa “muy insatisfactoria” y 10 significa “muy satisfactoria”, el participante evalúa su grado de satisfacción en cada uno de los mencionados aspectos. La confiabilidad reportada en el estudio Mexicano es de alfa de .79.

En Venezuela Koch, (2006) estudió en una muestra de jóvenes el efecto de las normas y emociones en los juicios sobre satisfacción con la vida. El objetivo del estudio fue explorar la importancia relativa de las emociones y creencias normativas en los juicios sobre la satisfacción con la vida. A una muestra de 123 estudiantes de medicina se les aplicó, entre otras, la escala SAVI que mide satisfacción con la vida. Esta escala es una adaptación del instrumento desarrollado por Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) *The Satisfaction with Life Scale (SWLS)* que ha sido ampliamente utilizado en estudios transculturales. Consta de cinco ítems que evalúan la satisfacción global con la vida desde la perspectiva subjetiva de los respondientes. La escala va de 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo). El rango de los puntajes totales es de 5 a 35. Las propiedades psicométricas de la versión venezolana son adecuadas y similares a las de la escala original. El coeficiente Alfa de Cronbach es de .85 y la validez de constructo, demostrada mediante análisis factorial, revela que se trata de una escala unifactorial.

Para nuestro estudio elaboramos un ítem para conocer el grado de satisfacción de la vida en general del adolescente, la escala de respuesta va desde 1= muy satisfecho hasta 5=muy insatisfecho.

6.7.1.5 Empatía

En la revisión de la literatura encontramos diversas escalas para medirla, incluso en Colombia que es una sociedad muy parecida a la sociedad venezolana y que es territorio fronterizo con la ciudad de donde es nuestra muestra. Al respecto encontramos la Escala de empatía del cuestionario de conducta prosocial de Martorell, Gonzales y Calvo (1998) validada por Rey (2003) para la población colombiana.

Esta escala está dirigida a preadolescentes y adolescentes de los dos sexos. Tiene en total 15 ítems que se contestan a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones. La escala permite obtener una puntuación mínima de 15 puntos y una máxima de 60. Donde se considera que son altas las puntuaciones que van desde 47 hacia arriba, media entre 32 y 40 y baja por debajo de 31. Tiene una confiabilidad de .78.

Garaigordobil y Maganto (2011) en sus estudios refieren que utilizaron el Cuestionario de Empatía (Merhabian y Epstein, 1972). Contiene 22 frases que hacen referencia a sentimientos empáticos con los que se mide la capacidad de empatía cognitiva y emocional. La tarea consiste en informar si habitualmente hace, piensa o siente lo que afirma la frase (por ejemplo, ver a alguien llorar me provoca ganas de llorar, cuando veo que una persona está enferma me siento triste...), utilizando para ello una escala de respuesta dicotómica (si/no). La consistencia interna, alpha de Cronbach, de la escala original fue adecuada ($\alpha = .74$), aunque un poco más alta que la obtenida con la muestra del estudio de las autoras ($\alpha = .68$).

Por otra parte encontramos que Ruíz et al. (2009) examinaron el papel desempeñado por determinados factores individuales entre estos la capacidad empática en asociación con la agresión en adolescentes. Para ello emplearon el *Índice de Empatía para Niños y Adolescentes* (IECA) de Bryant (1982). Esta escala se compone de 22 ítems, a través de los cuales se obtiene una medida general

del grado de empatía experimentado por el adolescente en distintas situaciones planteadas (ejemplo “Me dan ganas de llorar cuando veo a un chico llorando”, “cuando veo que se hace daño a una chica”. Las respuestas van de 1 -nunca- a 4 - siempre. La escala presentó un coeficiente de fiabilidad en dicho estudio de .81. La consistencia interna de la escala original es de .67.

En el caso de nuestra investigación seleccionamos la escala de empatía del *Teen Conflict Survey*, (McMahon, Wernsman, y Parnes, 2006) la cual evalúa a través de cinco ítems la capacidad de escuchar, cuidar y responder emocionalmente en la interacción entre adolescentes. Las respuestas de este cuestionario están en una escala que va desde 1= nunca hasta 5= siempre. Algunos ejemplos de los ítems son: Puedo escuchar a otras personas, soy sensible a los sentimientos de otras personas aunque no sean mis amigas.

La consistencia interna de la escala es de .62 y en nuestro estudio obtuvimos un alfa de cronbach de .56. Esta escala fue seleccionada por resumir aspectos claves de la interacción prosocial de los adolescentes, por ser de sencilla y rápida aplicación. La confiabilidad obtenida podemos decir que fue baja, lo que sugiere que en futuros estudios se considere la utilización de otra escala como las mencionadas anteriormente.

6.7.1.6 Creencias personales en un mundo justo

Zubieta y Barreriro (2006) hacen referencia a algunos instrumentos que han sido utilizados para medir las creencias personales en un mundo justo, entre estos encontramos:

La escala de Creencias en el Mundo Justo (Rubin y Peplau, 1973). Esta escala está compuesta por dieciséis ítems consistentes en frases referidas a la justicia del mundo que abarcan distintos ámbitos de la vida cotidiana (justicia criminal, trabajo, familia, entre otros), de aspectos personales y generales. El sujeto debe indicar su grado de acuerdo con tales frases sobre una escala de

seis opciones que sigue una gradación desde «totalmente de acuerdo» hasta «totalmente en desacuerdo».

Respecto a las dimensiones de Mundo Justo y Mundo Injusto que integran la escala, la mitad de los ítems de la Escala de Creencias en el Mundo Justo (Rubin y Peplau, 1973, 1975) sostienen que el mundo es justo y la otra mitad que el mundo es injusto. En un punto medio indica la creencia en un mundo azaroso.

Las escalas más utilizadas en los estudios generales han sido las escalas de creencias generales y personales en un mundo justo (Dalbert, 1987, citado en Garaigordobil y Aliri, 2011). Esta escala mide con seis ítems o afirmaciones la creencia de que el mundo es un lugar justo, en el que todos alcanzan aquello por lo que se esfuerzan. A mayor puntuación mayor será la creencia de que el mundo es un lugar justo.

En nuestro estudio como mencionamos nos interesamos en conocer las creencias personales de los adolescentes sobre si el mundo es un lugar justo, para ello utilizamos la escala de Dalbert (1999) la cual mide la creencia, de que en general, los sucesos de nuestra vida personal son justos. Consta de 7 ítems o afirmaciones en una escala de respuesta de 1 a 6 donde 1= desacuerdo total, hasta 6=acuerdo total. La puntuación máxima es de 42 puntos; Dalbert sostienen que puntuaciones a partir de 24 puntos indican que la persona tiene una visión justa del mundo personal.

Garaigordobil y Aliri (2011), en un estudio psicométrico de la escala de creencias personales en un mundo justo PBJW llevado a cabo con una muestra de 313 adolescentes de 15 a 17 años, determinaron la consistencia interna dada por un alpha de Cronbach de .86, y un coeficiente de Spearman-Brown de .85, que confirman que la consistencia interna es adecuada. Además, realizaron un análisis de fiabilidad test-retest con un intervalo de aplicación de 80 días. Los resultados de la correlación entre ambas aplicaciones con una muestra de 85

adolescentes de 15 a 17 años fue adecuada ($r = .61$, $p < .001$) confirmando la estabilidad temporal de la escala PBJW.

En nuestro caso la confiabilidad de esta escala fue de un alpha de Cronbach de .77.

6.7.1.7 Bondad hacia las armas

En Venezuela Gabladón (1998) desarrolló un cuestionario que denominó *Cuestionario de experiencias con armas*, autoadministrado en el caso de jóvenes alfabetos. Es este un instrumento relativo a vivencias, percepciones y actitudes de jóvenes transgresores, y consta de 45 preguntas con formato de respuesta cerrada y 4 preguntas abiertas narrativas sobre la última vez en que un arma fue usada contra él, o él la usó contra alguien, junto a un comentario adicional sobre el problema de las armas. El cuestionario aborda aspectos tales como la percepción de las armas preferidas y las más usadas, proveedores, motivos para el uso, facilidad de adquisición, frecuencia de uso como víctima o victimario y las sensaciones asociadas a dichas experiencias. El instrumento fue aplicado a 203 jóvenes internos de la ciudad de Caracas. No se dispone en la literatura de los datos relativos a la confiabilidad y validez del instrumento.

En el ámbito internacional encontramos la escala *Actitudes Hacia Las Armas De Fuego* desarrollada por Kahn, Kazimi, y Mulvihill (2001) Es un instrumento para medir las actitudes hacia las armas de fuego en las escuelas de la ciudad de Nueva York; el cuestionario consistió en 31 preguntas que evaluaban datos demográficos básicos, actitud hacia la posesión de armas, conocimientos de hechos relacionados con la violencia por armas de fuego, prevalencia de violencia con armas y opiniones sobre la percepción del personal de salud y su participación en la educación para la prevención de la violencia por armas de fuego. El cuestionario posee un formato de respuesta dicotómica.

Por otra parte encontramos a Shapiro et al. (1997), quienes desarrollaron el instrumento (AGVQ) *The Attitudes Toward Guns and Violence Questionnaire*, el cual comprende 23 ítems. En trabajos previos esta escala exhibió una consistencia interna satisfactoria y buena validez de criterio acerca del deseo de poseer un arma. Cada ítem consiste en una afirmación actitudinal acerca de diferentes aspectos como las armas, la violencia, conflicto interpersonal con una escala de respuestas con un rango que abarca las respuestas: en desacuerdo, no estoy seguro y de acuerdo.

En los datos de esta muestra, el alfa de Cronbach fue de .83. Las puntuaciones totales mostraron una correlación de 0,65 con un ítem referente a si el joven quería tener su propia arma. Los reportes de jóvenes que tenían armas produjeron puntuaciones con el 1% de las desviaciones estándar más altas en comparación con los que no tenían.

La escala posee cuatro dimensiones relacionadas con la posesión y actitud hacia las armas y la violencia; estas son: a) la creencia de que la autoestima lesionada debe repararse con el uso de la violencia; b) una comodidad general con la agresión física, c) la percepción de que tener un arma es excitante y estimulante y d) la creencia de que las armas y la violencia proveen de poder y seguridad. Los jóvenes que puntúan bajo en estas actitudes tienen menos tendencia a querer tener un arma en comparación a los que puntúan alto en estos factores.

En nuestro estudio para medir la bondad hacia las armas se realizó una adaptación de una subescala de dicho instrumento, *Attitudes Toward Guns and Violence* de Shapiro et al. (1997), en particular del factor poder y seguridad, que mide la creencia de que las armas y la violencia incrementan la seguridad del joven en las calles y le brinda un sentido de poder personal (items 3, 4, 19 y 23).

Nuestra escala comprendió cuatro afirmaciones a la que los adolescentes debían responder en qué medida estaban de acuerdo con cada una de ellas; las

opciones de respuestas oscilaron en una escala del 1 al 5 en el que significaban: 1=nada, 2=algo, 3=poco, 4=bastante y 5= mucho.

Las preguntas fueron:

1. Tener un arma te hace sentir más fuerte y poderoso
2. Llevar un arma te hace sentir seguro
3. Con un arma es más fácil solucionar los problemas
4. Puedo defender mejor a mis amigos si tengo un arma.

El coeficiente de fiabilidad dado por el alfa de Cronbach fue de .86.

6.7.1.8 Autoeficacia ante la violencia

Schwarzer y Jerusalem (1995) desarrollaron una escala de autoeficacia general compuesta por 10 ítems, con una escala de respuesta del 1 al 4 en la que mayores puntajes indican mayor autoeficacia. Cada ítem se refiere a una forma exitosa de ajustarse e implicarse con una atribución interna estable del éxito. Este instrumento de medición ha sido base para la construcción de diversas escalas para medir la autoeficacia en diferentes dominios, la escala fue creada para evaluar la autoeficacia general percibida con el objetivo de predecir la adaptación y afrontamiento de situaciones estresantes relacionadas con los eventos vitales, y fue diseñada para evaluar adultos y adolescentes a partir de los 12 años de edad.

El constructo de autoeficacia percibida se refiere a una creencia optimista (Schwarzer y Jerusalem, 1992). Es la creencia de que uno puede llevar a cabo una tarea nueva o difícil, o ajustarse a una adversidad en varios dominios del funcionamiento humano.

Para nuestro estudio con la finalidad de realizar una escala para adolescentes que aborde el dominio del enfrentamiento positivo de la violencia, controlando la rabia y manejando los conflictos interpersonales, construimos una escala adaptando la de autoeficacia general en (Suárez, García y Moreno,

2000). y la escala de autoeficacia relacionada con la violencia *Self-Efficacy Teen Conflict Survey*; de 5 ítems diseñada por Bosworth y Espelage (1995), con una consistencia interna de 0.85 para adolescentes con el objetivo de medir la confianza del adolescente en su habilidad para controlar la rabia y resolver los conflictos de forma no violenta.

El instrumento quedó conformado por 10 ítems afirmativos que evidencian conductas exitosas de eficacia para manejar rabia y conflictos manteniendo el autocontrol y evitando conductas agresivas. El rango de respuesta fue del 1 al 4 desde totalmente falso hasta totalmente cierto. La puntuación máxima fue de 40 puntos y a mayores puntajes mayor autoeficacia ante la violencia. En nuestra investigación la escala alcanzó un alfa de Cronbach de .90.

6.7.1.9 Autorregulación emocional

Entre los instrumentos desatacados en la revisión bibliográfica para medir la autorregulación emocional encontramos en Páez et al. (2013), en primer lugar, el cuestionario de Regulación Emocional - ERQ (Gross y John, 2003, adaptado por Martínez, 2007). Este cuestionario está diseñado para evaluar las diferencias individuales en dos estrategias de regulación de la emoción: la reevaluación cognitiva (en qué medida las personas suelen intentar cambiar a nivel cognitivo o mental el impacto emocional que determinada situación les genera), y la supresión o represión expresiva (en qué medida la persona opta por inhibir su comportamiento expresivo) en base a 10 ítems (escala oscilando entre 1= En desacuerdo total y 7 = En total acuerdo). Estas estrategias de regulación emocional son independientes, es decir, que las personas pueden utilizar de distinta manera y en varios grados.

En segundo lugar los autores refieren la *Escala de Formas de Afrontamiento – Regulación Emocional* para episodios que causan enojo y

tristeza (Larsen y Prizmic, 2004; adaptada y ampliada por Martínez, Páez y Campos, 2008) comprende una lista de hechos interpersonales en donde las personas deben marcar lo que le haya ocurrido en los 12 últimos meses. Luego, deben elegir un hecho que le haya provocado Tristeza y Enojo y evocar el momento vivido; a continuación indicar con quién se produjo el hecho y grado de cercanía con esa persona, centrarse en el hecho e indicar cuándo se produjo el episodio y cuánto tiempo duró en minutos, horas, días, y cuándo se sintió recuperada de la emoción en minutos, horas, días. A continuación en un continuo de 1 (poco) a 10 (mucho) deben evaluar la intensidad con la que vivió esta experiencia emocional; en qué medida la situación fue displacentera (1) o placentera (8) y, en qué medida le fue posible controlar la situación (1= nada; 8= mucho, respectivamente). Finalmente, los sujetos deben responder en qué medida han utilizado una serie de estrategias (56 ítems) para manejar la situación y los sentimientos que les generó (para enfado y tristeza), indicando en cada ítem un número entre 0 (nada) y 6 (casi siempre).

De manera intrapersonal también se tiene en Páez et al. (2013), la *Escala breve de regulación emocional* (MARS) (Larsen y Prizmic, 2004, Páez, Mendiburo y Martínez-Sánchez, 2012). Esta escala mide el estado o la intensidad emocional de una vivencia y permite contrastar los estilos y estrategias para manejarla o afrontarla. Las medidas de regulación afectiva permiten contrastar los estilos y estrategias en el manejo. Se refiere a los hechos ocurridos en los 12 últimos meses. Está formada por 56 ítems y tiene un rango de respuesta es de 0 (poco) a 6 (casi siempre). Puntuaciones más altas indican un mayor uso y eficacia de estas formas de afrontamiento y regulación emocional en episodios emocionales negativos. En el estudio original (Larsen y Prizmic, 2004) los autores muestran una estructura formada por 7 factores: distracción, cambio cognitivo, expresión de emocional, distracción y aceptación, rumiación y evitación, y distanciamiento.

Existe una versión posterior creada por los autores originales (en la que se añaden 6 ítems más a una versión de 32 ítems (Prizmic, Augustine y Larsen, 2011; Larsen y Prizmic, 2012, citado en Páez et al. 2012) en la que se distingue 6 dimensiones: distracción conductual, distracción cognitiva, estrategias centradas en el cambio de situación, modulación de la respuesta emocional, abandono y evitación.

Páez et al. (2012) reconvierten la escala original creada por Larsen y Prizmic (2004), de 32 ítems y añaden 24 ítems más, elaborados por los autores, para lograr representar adecuadamente las categorías de regulación emocional en base a los estudios anteriores (Quoidbach et al., 2010; Nizlek y Kuppens, 2008). Encontraron una estructura formada por 3 factores que agrupan distintas familias de afrontamiento y regulación emocional: a) modificación de la situación: instrumental (4, 5, 6), abandono (7, 8, 9, 35), apoyo social emocional (52, 53), instrumental (55, 56), informativo (54) y aislamiento (13, 14); b) atención y cambio cognitivo: rumiación (1, 2, 3), distracción (21, 22, 23, 24, 25), altruismo (29), reevaluación (37, 38, 39), espiritual (36 y 40), comparación social (42, 43), gratificación (28, 30, 31), aceptación (32, 33, 34); c) regulación de la respuesta emocional: supresión (10, 11, 12), descarga (44, 45), confrontación (46, 47, 48), expresión regulada (49, 50, 51), regulación fisiológica activa (15, 16), regulación fisiológica pasiva (17, 18, 19, 20), emociones contrarias (26, 27). En el caso de su aplicación sobre episodios emocionales negativos intensos el índice de consistencia interna para cada una de las dimensiones fue de .87, .95, .88.

En nuestro caso reducimos la escala MARS, *Measure of Affect Regulation Styles*, en base a un criterio estadístico, basado en los pesos factoriales encontrados en investigaciones previas que confirman la estructura de la MARS, como por ejemplo: Puente, Páez, Ubillos y da Costa (2015, sin publicar). La escala consta de 18 ítems con una escala de respuesta del 0 al 6: 0= nunca, 1=

pocas veces, 2=a veces, 3= de forma moderada, 4= a menudo, 5= muy a menudo, 6= casi siempre.

Esta versión reúne 3 familias de afrontamiento, dentro de las cuales se distinguen distintas estrategias:

1. Estrategias de tipo instrumental:

- apoyo social emocional: 3-5
- apoyo social informativo: 14-17
- instrumental: 9

2. Estrategias atencionales y de cambio cognitivo:

- autorecompensa: 13-15
- autocontrol: 16-18

3. Regulación de la expresión emocional:

- inhibición: 1-2-4
- descarga: 6-7
- confrontación: 8-10
- expresión regulada: 11-12

La fiabilidad de la escala general arrojó un alfa de Cronbach de ,87.

La fiabilidad de la subescala estrategias de apoyo social arrojó un alfa de Cronbach de ,82.

La fiabilidad de la subescala estrategias de cambio cognitivo arrojó un alfa de Cronbach de ,79.

La fiabilidad de la subescala estrategias de regulación de la expresión emocional arrojó un alfa de Cronbach de ,81.

6.7.2 Variables sociales

6.7.2.1 Apoyo social

En la revisión de la literatura encontramos diversos instrumentos que han sido empleados para determinar la percepción del apoyo social en adolescentes. Kliewer, Lepore y Oskin (1998) reportan la utilización del inventario de redes de relaciones sociales (NRI) de Furman y Buhrmester (1985) que evalúa la percepción de apoyo social que tiene el adolescente de las diferentes fuentes, tales como la madre, el padre, cuidadores, familia, amigos, escuela entre otros. Se plantean siete ítems que se refieren a aspectos tales como compañía, ayuda, intimidad, afecto, admiración y confianza. En el estudio de los autores esta escala obtuvo una consistencia interna de un alfa de Cronbach de .76.

Asimismo, encontramos entre las medidas relacionadas con la violencia juvenil, actitudes, comportamientos e influencias, en Kliewer, Lepore y Oskin (1998), *la escala de presencia de cuidado* de Phillips y Springer (1992) que mide la sensación de apoyo de parte de adultos en estudiantes adolescentes. Consta de 9 ítems que se relacionan con comportamientos de ayuda en los que el adolescente debe indicar si están presentes o no en las relaciones con adultos significativos. Esta medida tiene una consistencia interna de .65 en el estudio original.

Debido a que no solo queremos enfocarnos en el apoyo percibido por adultos, ya que consideramos que los pares, amigos y el ambiente escolar son factores importantes para la protección del adolescente en el desarrollo de la violencia juvenil, de las herramientas de medición propuestas por Dahlberg, Toal, Swahn y Behrens (2005) emplearemos el instrumento elaborado por Vaux (1988), *Social Support Record*, el cual es una versión corta de las medidas previas elaboradas por el autor tales como el *social Support Appraisal (SS-A)* y el *Social Support Behavior (SS-B)*.

Esta escala de 9 ítems fue desarrollada para evaluar el apoyo social percibido por adolescentes en las categorías de apoyo emocional, guía u orientación y apoyo social práctico, referido a la enseñanza de tareas y acciones específicas requeridas en la etapa adolescente. Como ejemplo de sus preguntas tenemos: “en el colegio hay adultos con los que puedo hablar, que se preocupan por mis sentimientos y por lo que me ocurre”; “tengo amigos con los que puedo hablar que me dan buenas ideas y consejos sobre mis problemas”; “hay personas en mi familia que me ayudan con problemas prácticos como ayudarme a que llegue a algún sitio o ayudarme con un trabajo”. La escala de respuestas es de 1= ninguno, 2=algunos y 3=muchos. La consistencia interna de la escala en nuestro estudio fue de alfa de Cronbach .83.

6.7.2.2 Clima en el aula de clases

En la revisión de la literatura encontramos diversas escalas que han servido para evaluar el clima en el salón de clases y otros no solo en el aula sino también en el clima general existente en la institución escolar.

Entre las diferentes escalas encontramos el inventario “Mi clase” (Anderson, 1973, citado en López Leiva, Bilbao y Rodríguez, 2011) compuesto de 32 ítems que evalúan el clima de aula según cinco dimensiones: Satisfacción, Cohesividad, Fricción, Dificultad y Competitividad. Existe una versión adaptada al contexto chileno de Ascorra y Cáceres (2002). La confiabilidad del instrumento en el estudio de López, Bilbao y Rodríguez (2011), tras estudiar su estructura y eliminar por un mal funcionamiento algunos ítems y la dimensión Dificultad, fue adecuada con un alpha de Cronbach para la escala total de .77 (19 ítems) y en cada dimensión: Satisfacción .63 (6 ítems), Cohesividad .63 (6 ítems), Fricción .76 (3 ítems) y Competitividad .06 (4 ítems).

Similar pero con una concepción más amplia, tenemos la escala *Clima Social Escolar* de Moos y Trickett (1974) en su estudio original, y en adaptación

española (CES: Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984; citado en Prado, Ramírez y Ortiz, 2011), la cual tiene como propósito determinar aspectos concretos relacionados con la cotidianidad escolar, configurando un concepto más amplio al de clima en el aula de clases.

Esta escala consta de 90 ítems distribuidos en grupos de 10 preguntas organizadas intencionalmente de manera que indagan sobre: Implicación p.e.: “los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase”; Afiliación p.e.: “en esta clase los alumnos llegan realmente a conocerse bien unos a otros”; Ayuda p.e.: “este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos”; Tareas p.e.: “casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día”; Competitividad p.e.: “aquí los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos”; Organización p.e.: “esta clase está muy bien organizada”; Claridad p.e.: “hay un conjunto claro de normas que los alumnos tienen que cumplir”; Control p.e.: “en esta clase hay pocas normas que cumplir”; Innovación p.e.: “aquí siempre se están introduciendo nuevas ideas”.

En una segunda, y más específica, versión encontramos la escala *de Clima Social Escolar* (CES), elaborada por Moos, Moos y Trickett (1989). Esta escala se compone de 27 ítems que informan acerca del clima social y las relaciones interpersonales existentes en el aula, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento mide tres dimensiones: implicación (ejemplo “Los alumnos prestan atención a lo que dice el profesor”), ayuda del profesor (ejemplo “El profesor muestra interés por sus alumnos”) y afiliación (ejemplo “En esta clase se hacen muchas amistades”). La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .84, .79 y .89 respectivamente. La fiabilidad test-retest es de .87, .73 y .89 respectivamente (Moos, Moos y Trickett, 1989).

Entre las alternativas más cortas encontramos el *Cuestionario para estudiantes* de Ortega y del Rey (2003) citado en Gázquez, Pérez y Carrión

(2011). Se trata de un cuestionario autoaplicado en el que se indaga a cerca de diferentes aspectos de la convivencia, centrándose especialmente en las cuestiones que hacen referencia al clima dentro del aula y la resolución de conflictos en los centros escolares.

Para nuestra investigación se utilizó la escala *Classroom climate del Multisite Violence Prevention Project*, (2004). Es esta una escala adaptada del trabajo de Vessels, (1998). Este instrumento mide el clima en el aula de clases de forma general y tres componentes de la percepción que tienen los estudiantes del clima escolar: *La relación entre estudiantes* (los estudiantes son amables y se apoyan entre sí); *la relación profesor-estudiantes* (los profesores tratan a los estudiantes de forma justa); y *la conciencia que tienen y el reporte que hacen los estudiantes del clima en el aula de clases* (los estudiantes informan cuando un estudiante pega a otro). En el estudio original, la consistencia interna para cada sub escala es relaciones entre estudiantes y estudiantes ,61; relaciones entre estudiantes y profesores ,66; conciencia y reporte del clima en el aula de clases ,63.

Esta escala consta de 18 ítems, y en ella se plantea al adolescente que marque la opción que mejor refleja su opinión sobre su clase, en una escala de 4 alternativas: totalmente en desacuerdo, ligeramente en desacuerdo, ligeramente de acuerdo y totalmente de acuerdo.

En nuestro estudio la escala global arrojó un alfa de Cronbach de .87; y para las sub escalas tenemos los siguientes:

Sub escala relaciones entre estudiantes y estudiantes alfa de Cronbach de .78.

Sub escala relaciones entre profesores y estudiantes alfa de Cronbach de .75.

Sub escala conciencia del clima en el aula de clases alfa de Cronbach de .66.

6.7.2.3 Relaciones familiares

Uno de los instrumentos más utilizados en el estudio de los factores de protección para adolescentes en contextos de violencia comunitaria y en estudios sobre el rol de las relaciones familiares como mediador en el desarrollo de consecuencias negativas para los adolescentes expuestos a violencia en sus comunidades es la escala de *Relaciones Familiares* (Gorman-Smith, Tolan, Zelli, y Huesmann, 1996; Tolan, Gorman-Smith, Huesmann, y Zelli, 1997, citados en Sheidow, Gorman-Smith, Tolan y Henry, 2001).

Dicha escala contiene 92 ítems recopilados de medidas preexistentes sobre las relaciones familiares. La misma mide seis dimensiones de las relaciones familiares; *las creencias acerca de la familia, cohesión emocional, apoyo, comunicación, creencias desviadas compartidas, y organización familiar*. Ha mostrado tener una alta consistencia interna y ha servido como instrumento para elaborar modelos explicativos de los diferentes factores de las relaciones familiares que inciden en el desarrollo de violencia juvenil.

Como se indicó en el apartado teórico correspondiente, uno de los factores importantes para el desarrollo y protección de los adolescentes es el apoyo parental, asociado a menos agresión y mayor apego a las normas sociales. Entre los instrumentos encontrados que han sido utilizados en población española con una alta consistencia interna alfa de Cronbach de .83 tenemos una adaptación al español del *Relational Support Inventory (RSI)* (Scholte, van Lieshout y van Aken, 2001) ya utilizada en investigaciones precedentes (Estévez, Herrero *et al.*, 2006; Musitu *et al.*, 2006 citados en Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2007). Esta escala está compuesta por 27 ítems con un intervalo de respuesta de cinco puntos (1: *nunca*; 5: *siempre*) y

mide cuatro dimensiones: *Apoyo emocional* (p.e. “Me demuestra que me quiere”); *Respeto por la autonomía* (p.e. “Me deja solucionar las cosas por mí mismo/a y me ayuda cuando se lo pido”); *Apoyo informacional* (p.e. “Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas”) y *Metas y aceptación como persona* (p.e. “Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida -religión, política y cuestiones sociales-”).

La consistencia interna (alfa de Cronbach) en la muestra de Martínez, Murgui, Musitu y Monreal (2007) tanto para el apoyo del padre como de la madre fue .83.

Para nuestro estudio observando las escalas mencionadas se elaboró una escala sobre relaciones familiares de 9 ítems, la cual mide aspectos relacionados con el apoyo parental y familiar percibido por los adolescentes referente a aspectos comunicacionales, afecto, confianza, empatía y disciplina.

A los participantes del estudio se les solicitó indicar el número que mejor refleje su situación personal en este momento en una escala del 1 al 5 donde 1= nada de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo.

Ejemplo de ítems son: “en casa tienen en cuenta mi opinión”, “soy importante para mi familia”, “mis padres se ponen de acuerdo en lo referente a mí”. En nuestra muestra la escala obtuvo una consistencia interna satisfactoria (alfa de Cronbach) de .92.

6.7.3 Variables comunitarias

6.7.3.1 Sentido de comunidad - Sentimiento de ciudad

Para determinar el sentimiento de comunidad encontramos que este concepto ha sido medido a través de diferentes instrumentos que abarcan el sentido reportado por los individuos respecto a dimensiones comunitarias que lo componen. El concepto ha sido operacionalmente definido y medido a través

de instrumentos que poseen alta consistencia interna, mostrando en varios análisis factoriales una estructura formada por dos componentes básicos propuestos en distintos estudios: uno relacional, que parece ser más potente, y otro territorial, más débil (Dunham, 1986; Riger y Lavrakas, 1981; Sánchez Vidal, 2001, 2009, citados en Esteban-Guitart y Sánchez-Vidal, 2012).

Partiendo de la teoría de Sarason, Sánchez Vidal (2001), ha desarrollado y puesto a prueba empírica una escala auto-descriptiva de 18 ítems expresamente pensada para el contexto sociocultural español. Concluye que el SC está constituido por un factor principal de carácter relacional (interacción vecinal) y otros dos factores, arraigo territorial e interdependencia de menores. Además, se constata que la escala es métricamente fiable (α de Cronbach en torno a .85).

A partir de estos factores implicados en el SC, se ha propuesto un instrumento para medirlo, el *Sense of Community Index* (SCI), una escala ampliamente utilizada en los estudios sobre sentido psicológico de comunidad (Chiuper y Pretty, 1999; Glynn, 1981; Long y Perkins, 2003; Prezza, Pacilli, Barbaranelli y Zampatti, 2009 citados en Esteban-Guitart y Sánchez-Vidal 2012).

El instrumento desarrollado por Sanchez Vidal (2001), ha sido validado en una muestra de jóvenes en Chiapas, México, y consta de una escala de 18 ítems sobre la percepción del vecindario y sobre sentimientos de comunidad basada en la teoría de Sarason (1974), así como estudios posteriores (Pons et al., 1996; Davidson y Cotter, 1986). Los ítems cubren las cuatro áreas temáticas identificadas por Sarason en el SC (arraigo territorial, interacción vecinal, interdependencia o mutualidad y otras). En su validación inicial, la escala mostró una excelente consistencia interna (Sánchez Vidal, 2001).

Cinco ítems de la escala sondan la pertenencia o arraigo territorial (ítems 1, 2, 6, 9 y 11): por ejemplo “formo parte del barrio” o “tengo raíces en este lugar”. Cuatro ítems (3, 10, 16, 18) se refieren a la relación o interacción

social básicamente entre vecinos (por ejemplo “conozco y trato bastante a mis vecinos”) pero también a la sociedad en general (“estoy satisfecho de mis relaciones con los demás”). Seis ítems (4, 7, 12, 14, 15, 17) tratan sobre la interdependencia y mutualidad: “creo que todos nos necesitamos unos a otros” o “puedo confiar en los demás”. Y, finalmente, tres ítems (5, 8 y 13) reflejan influencia o competencia, satisfacción o similitud con otros y otras (“me veo básicamente como los demás”, “si quiero puedo influir en la vida del barrio”). Cada ítem puede ser puntuado de cero a seis según el grado de acuerdo con su enunciado.

La consistencia interna (alpha de Cronbach) en el estudio Mexicano de la escala es .87 (.85 para los indígenas y .88 para los mestizos), obteniendo correlaciones positivas y elevadas entre todos los ítems de la escala: .58 de media y .69 como valor más alto.

En algunos estudios con adolescentes en los que se han evaluado el ajuste psicológico y aspectos relacionados con el desarrollo de riesgos en poblaciones jóvenes encontramos otras aproximaciones metodológicas, a través de otros instrumentos, tal es el caso de la *Escala de Integración Social en la Comunidad* (Martínez, Amador, Moreno y Musitu, 2011) los cuales realizaron una adaptación del *Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido* (PCSQ) (Herrero y Gracia, 2004, 2007) para medir la integración y la participación en la comunidad.

La versión final del instrumento es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (de 1 = totalmente en desacuerdo, a 4= totalmente de acuerdo) en doce ítems que miden la integración y participación comunitarias. La subescala de integración en la comunidad está compuesta por cinco ítems que evalúan el sentimiento de pertenencia e identificación con la comunidad (p.e. “Me identifico con la comunidad”). La subescala de participación comunitaria consta de siete ítems que miden la frecuencia con la que el

adolescente participa en actividades sociales y en organizaciones de la comunidad (p.e. “Participo–solo, con mi familia o con mis amigos– en organizaciones y asociaciones de mi comunidad”). La consistencia interna para ambas subescalas, medida con el índice alfa de Cronbach, fue de .85 y .87, respectivamente.

Sheidow, Gorman-Smith, Tolan y David (2001) reportan la utilización de una escala referente la organización social del vecindario, el cual evalúa tres aspectos de la organización comunitaria, el sentido de pertenencia (p.e. “me gusta pensar que soy parecido a las personas que viven en el vecindario”; “siento que pertenezco a la comunidad”; “me siento leal a mi vecindario”). El segundo aspecto es el apoyo (p.e. “si necesito un consejo de alguien puedo acudir a alguien de mi vecindario”) y el tercer aspecto referente a la organización social (p.e. “yo estaría dispuesto a trabajar junto a otros miembros de la comunidad para mejorar algo de mi vecindario”; “estoy involucrado en organizaciones comunitarias”). La validez interna para las sub escalas fue medida con el alfa de Cronbach fue de .75, .73, y .61 respectivamente.

En nuestro caso se desarrolló partiendo de la revisión de los cuestionarios arriba referidos una escala que se denominó *sentimiento de ciudad*, enfocada en la población adolescente y considerando la adaptación de los ítems a los diferentes constructos teóricos que conforman el sistema de los adolescentes y que hemos considerado a lo largo de la investigación como aspectos fundamentales para constituir la acumulación de riesgos que contribuyen al desarrollo de la violencia juvenil en San Cristóbal.

La escala quedó conformada por 17 ítems, en ella se solicita a los adolescentes responder en qué medida está de acuerdo con afirmaciones que hacen referencia a la ciudad en la que vive. La escala de respuesta fue del 1= nada de acuerdo al 5=muy de acuerdo. Algunos ejemplos de ítems son “la gente de la ciudad me ayudaría si fuese necesario”; “hay inseguridad general en

mi entorno”; “faltan espacios de ocio y diversión para los jóvenes”; “confío en las personas de esta ciudad”.

La consistencia interna dada por el alfa de Cronbach de la escala fue de .71.

6.7.3.2 Confianza en las instituciones

En la revisión de la literatura científica hemos encontrado que la confianza en las instituciones en América Latina y Venezuela específicamente ha sido medida a través de preguntas directas referidas a que las personas indiquen cuanta confianza tienen en las instituciones objeto de estudio.

En el caso venezolano en primer lugar tenemos una investigación realizada por Briceño, Camardiel y Avila (1999) sobre violencia y actitudes de apoyo a la violencia en Caracas, en ese estudio se determinó la creencia en las instituciones policiales. Para la construcción de esta variable los apartados considerados fueron: calificación de la eficiencia que los entrevistados le dieron a cada una de las cuatro policías que actúan en Caracas, y a tres instancias del sistema judicial. Los distintos grupos se identificaron en términos de una evaluación muy mala, mala, regular, buena y muy buena.

En el mismo contexto venezolano encontramos a Reverón y Vargas (2009) quienes realizaron un estudio de confianza/desconfianza en las instituciones y gobernabilidad, para medir esta variable diseñaron unas preguntas referentes a la confianza en general en la gente, confianza en la policía y confianza en las elecciones. Ejemplos de las preguntas son: “Hablando en general, diría usted que: 1. Se puede confiar en la mayoría de las personas; 2. No se puede confiar en los demás”; “¿Cuanta confianza tiene en la policía: 1. Mucha; 2. Bastante; 3. Algo; 4. Poca; 5. Nada?”.

En el contexto chileno tenemos que se realizó un estudio por Segovia et al. (2008) sobre *Confianza en instituciones políticas*. Para ello, se utilizó la

pregunta usada frecuentemente en investigación comparada: "¿Cuánta confianza tiene Ud. en cada una de las siguientes instituciones?" La escala usada varía entre 1 "nada de confianza" y 5 "mucho confianza".

Los autores indican que esta pregunta sobre confianza en instituciones tiene dos características importantes: primero, es una medida general hecha sin referencia al desempeño de las instituciones y, segundo, tampoco hace referencia a líderes o roles específicos dentro de esas instituciones. Estas dos características son importantes dado que satisfacen un importante requisito en la medición de la confianza: explícitamente se especifica el objeto político hacia el cual la confianza está dirigida. Debido a estas características, esta pregunta tiende a evitar dos posibles sesgos: hacia una teoría específica de la confianza y/o hacia respuestas que evalúen a líderes específicos (Mishler y Rose, 2001, citado en Segovia et al., 2008).

Agregan los autores que otra ventaja de usar esta pregunta es que permite formar parte de una tradición de medición de la confianza política en la investigación comparada, donde diferentes versiones de esta pregunta han sido usadas para medir y comparar los niveles de confianza hacia instituciones políticas en distintos países, incluido Chile (por ejemplo en las encuestas del CEP, Latinobarómetro, UC-Adimark, EcoSocial, etc.).

Para nuestro estudio utilizamos una escala de creación propia tomando como base la pregunta señalada anteriormente y solicitando que los participantes indicaran el grado de confianza en cada una de las instituciones, en una escala de 1 a 4.

Las instituciones por las que se preguntaron fueron: Cuerpos policiales, organizaciones de vecinos, escuela e iglesia. La escala de respuesta fue 1= no confía; 2=poca confianza, 3=bastante confianza; 4= mucha confianza. La fiabilidad de la escala fue de .60.

6.7.3.3 Exposición a la violencia y violencia o inseguridad en el entorno

Para la medición de estas variables encontramos diferentes escalas y formas de evaluarla a nivel de diversos países de América y en Venezuela.

En este orden de ideas tenemos un estudio destacado de Briceño, Camardiel y Ávila (1999) realizado en Venezuela sobre las actitudes de apoyo a la violencia, en el cual entre otras variables se determinaron diferentes formas de victimización en la ciudad de Caracas a través de preguntas directas tales como robo a mano armada, heridas por arma de fuego, extorsión por policías, maltrato por la policía, heridas con arma blanca. La escala comprendió cuatro categorías de victimización, no victimización (valor 0), victimización leve (valores de 1 a 3), victimización moderada (valores de 3.1 a 20) y victimización intensa (valores de 20.1 a 155).

Así mismo la investigación incluyó una variable que denominó Victimización presenciada. Esta variable se elaboró siguiendo una metodología análoga a la de victimización reportada, pero tomando como variables base la victimización observada de robo a mano armada, causar heridas por arma blanca, causar heridas por arma de fuego y haber perdido un pariente por homicidio. La escala resultante presentó valores desde 0 para la no presencia de victimización hasta la presencia de victimización intensa con un valor máximo de 31,96. Esta variable finalmente se categorizó en: no presencia de victimización (valor 0); presencia de victimización leve (valores de 1 a 3); presencia de victimización moderada (valores de 3.4 a 14.3) y presencia de victimización intensa (valores de 14.5 a 31.96).

A nivel internacional encontramos que una escala utilizada con frecuencia sobre victimización de adolescentes y niños es la *Escala de Exposición a la Violencia Comunitaria* de Richters y Saltzman (1990) en la cual se le pregunta a niños y adolescentes sobre su exposición a aproximadamente 16

formas de violencia, entre las que mencionan asalto, robo, amenazas físicas, uso de armas, actividad de pandillas, tráfico y distribución de drogas entre otras; abarcando de forma separada en dos sub escalas, situaciones de victimización directa y formas de victimización indirecta, como testigos, de la violencia ocurrida a otros. La escala pregunta que tan frecuentemente desde 0=nunca hasta 4=casi todos los días han sido victimizados (11 ítems), o presenciado actos violentos a lo largo de su vida (35 ítems).

Entre las preguntas incluyen, por ejemplo: “¿cuántas veces has sido amenazado por pandillas o chicos mayores?”, o “¿cuántas veces has sido amenazado con un arma?”. Respecto a la victimización indirecta entre otras preguntas encontramos “¿Cuántas veces has visto a alguien forzar la entrada a la propiedad de otra persona?” “¿Cuántas veces has oído que una persona haya sido atacada con un cuchillo?”. La confiabilidad test retest de esta escala reportada por los autores es de .81 después de una semana. Así mismo se tiene que la consistencia interna de esta escala ha sido demostrada entre adolescentes afroamericanos obteniendo coeficiente alfa significativos (McMahon, Felix, Halpert y Petropoulos, 2009).

Por otra parte encontramos otro instrumento para la medición la exposición a la violencia comunitaria, la escala de Richters y Martínez (1993), estructurada para medir periodos de tiempo en la vida de exposición a la violencia comunitaria. Los niños o adolescentes reportan la frecuencia de exposición a diversos ítems. Esta escala cuenta con una consistencia interna aceptable (Selner-O'Hagan et al., 1998; Thomson, Roberts, Curran, Ryan, y Wright, 2002 recopilado en Suglia, Ryan, y Wright, 2008). Mide tanto la exposición a la violencia directa como la victimización indirecta para cinco eventos específicos a) empujones, puñetazos, patadas; b) ataques con cuchillo; c) tiroteos; d) audición de disparos; y e) presenciar abuso verbal.

El cuestionario también cuenta con una parte para el reporte de información sobre las circunstancias del evento violento, víctimas y perpetradores así como lugar de ocurrencia del acto violento.

Para nuestro estudio, la victimización directa se determinó a través de una adaptación, eliminando algunos ítems, del cuestionario *Safety and Threats. NYC Youth Violence Survey* (Division of Adolescent and School Health DASH, CDC, 1993, citado en Dahlberg, Toal, y Behrens, 1998). Sus ítems miden la frecuencia en la que el joven ha sido amenazado o agredido por alguien durante el camino a la escuela, o en otros lugares. Son preguntas de tipo cualitativo, a excepción de la primera pregunta en la que el adolescente cuantifica las veces en las que ha sido amenazado en los últimos doce meses.

En tal sentido los 2 ítems utilizados fueron:

1. Durante los últimos doce meses, en cualquier lugar o situación, ¿cuántas veces alguien te amenazó con hacerte daño? La escala de respuesta fue desde 1=ninguna vez hasta 8= 12 o más veces.

2. En los últimos dos meses, ¿cuántos días no has ido a la escuela porque pensabas que no era seguro hacerlo? Las respuestas disponibles fueron del 1 al 6 = ningún día y 6= más de 7 días.

Para determinar la violencia en el entorno, se creó una escala que mide la frecuencia de exposición en el último año (a través de la vista o el oído) a la violencia en la comunidad. Los adolescentes deben responder qué tan frecuentemente han visto o han escuchado ciertas cosas alrededor de sus hogares y vecindarios (no incluye películas ni televisión).

Algunos ejemplos de los ítems que conforman nuestra escala son: “has visto como pegaban a alguien una paliza”, “has visto pandillas en tu barrio”, “has visto como a alguien le apuñalaban o disparaban”.

La escala de respuesta comprende desde 1= nunca hasta 4= muchas veces, más de 6. La consistencia interna de esta escala fue de ,87.

Posteriormente se presentaron dos preguntas cerradas para indagar si el participante ha sufrido directamente hechos de violencia en los últimos 12 meses y si ha experimentado la muerte de un familiar por causas de violencia comunitaria. Las preguntas formuladas fueron:

Tú mismo(a) ¿Has sufrido algunos hechos de violencia en los últimos doce meses? Sí/No

¿Alguna vez ha fallecido algún miembro de tu familia víctima de un atraco, robo o secuestro? Sí/No.

6.7.4 Variables culturales: Valores

Para determinar los valores predominantes de la muestra, y la relación de estos factores con las demás variables, se llevó a cabo una revisión de los instrumentos destacados en la literatura a nivel internacional y en la región latinoamericana. En este sentido encontramos que una de las escalas utilizadas más frecuentemente es la *Escala Perfil de Valores Personales PVQ* de Schwartz (Schwartz et al., 2001), la cual consta de 40 ítems en las que se describen personas a través de frases cortas en cuanto a sus metas, aspiraciones o deseos. El participante debe indicar que tanto se parece a la persona descrita en una escala de 6 alternativas: se parece mucho a mí, se parece a mí, se parece algo a mí, se parece poco a mí, no se parece a mí, no se parece nada a mí.

La PVQ ha sido apropiada para el uso con niños y adolescentes (Bubeck y Bilsky, 2004; Knafo y Schwartz, 2003; Schwartz et al., 2001; en Knafo, Daniel, y Khoury-Kassabri, 2008).

En Venezuela, Palencia (2008) utilizó el PVQ para determinar el perfil de valores de docentes de enfermería; como resultado obtuvo una buena consistencia interna con un alpha de Cronbach de .80. Lo cual le llevó a

considerar el PVQ de Schwartz como un cuestionario de recogida de datos fiable para su aplicación.

En países como Colombia reportan la utilización de otras escalas para conocer los valores, es el caso de Gómez-Restrepo et al. (2004), quienes midieron los valores con el cuestionario *Valores Personales (SPV)* el cual es un test psicológico creado por Gordon (2003) cuya finalidad es la medida del grado o intensidad relativa de cada uno de los seis valores personales que el cuestionario evalúa. Los seis valores medidos por este cuestionario son:

Practicidad (P, de *Practical Mindedness*); Resultados (A, de *Achievement*); Variedad (V, de *Variety*); Decisión (D, de *Decisiveness*); Orden y método (O, de *Orderliness*); Metas o claridad de los objetivos para conseguir (G, de *Goal orientation*).

Los mismos autores en su estudio sobre valores en Colombia utilizaron el *El Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV)*. Es este un test psicológico creado por el mismo autor Gordon, cuya finalidad es ofrecer medidas dentro de un segmento del dominio de los valores, justamente de aquel que implica relaciones de un individuo con los demás. Tal tipo de valores tiene gran relevancia en el ajuste personal, social, familiar y profesional del individuo. En la prueba se concretan los siguientes seis valores: Estímulo (S), Conformidad (C), Reconocimiento (R), Independencia (I), Benevolencia (B). Liderazgo (L).

Para nuestro estudio, dadas las pruebas multiculturales realizadas, su alta validez en Venezuela, y su pertinencia con población infantil y adolescente; utilizamos el PVQ de Schwartz en su versión PVQ-21. Esta prueba de 21 ítems mide los 10 tipos motivacionales, propuestos por Schwartz en su teoría sobre los valores; a saber: universalismo, benevolencia, conformidad, seguridad, tradición, autodirección, estimulación, hedonismo, poder y logro.

A su vez la combinación de estos tipos motivacionales permite conocer los objetivos de logro en función de los cuales se agrupan los tipos motivacionales en el modelo de valores personales de Schwartz: autotranscendencia, conservación, apertura al cambio y promoción del yo.

En la presente investigación la consistencia interna de la escala fue de .87.

6.7.5 Variables dependientes

6.7.5.1 Dimensión cognitiva, conductual y afectiva

6.7.5.1.1 Creencias que apoyan el uso de la agresión - uso de estrategias no violentas

En la revisión de la literatura existen diversas escalas que han sido utilizadas con el propósito de determinar si los adolescentes poseen creencias o esquemas cognitivos que apoyan el uso de agresión y violencia; entre estas escalas hay algunas aproximaciones metodológicas realizadas con muestra de la sociedad venezolana.

Entre las escalas encontradas tenemos:

La *Escala de Creencias Normativas acerca de la Agresión* de Huesman y Guerra (1999), citado en McMahon et al. (2009) la cual está conformada por 20 ítems que conforman dos subescalas: una subescala que mide creencias vengativas, de represalias, que se diferencian en cuatro aspectos: la gravedad de la provocación, la gravedad de situaciones de respuesta, el género del provocador y el sexo de la víctima. La otra sub escala consta de creencias generales que apoyan la agresión.

Las opciones de respuesta oscilan desde es perfectamente válido (1) a es realmente malo (4). Esta medida tiene una fuerte consistencia interna y una estimación de estabilidad en un año de .39, lo que indica que es una medida

fiable de las creencias normativas acerca de la agresión. En el estudio de McMahon et al., reseñado con anterioridad, la consistencia interna fue de .83 para los resultados totales.

En el ámbito de la medición de estas creencias en adolescentes encontramos la *Escala de Creencias que apoyan la Violencia* de Bosworth, Espelage y Simon (2000). Es esta una versión modificada de una escala del *Proyecto Houston Community* (Dahlberg et al., 1998) diseñada para medir las creencias que apoya la agresión. Se presentan seis ítems y los participantes deben indicar el grado de acuerdo con afirmaciones referentes a las creencias para la participación en peleas y hechos violentos. Las opciones de respuesta van del 0 al 4 donde 1 = fuertemente desacuerdo y hasta 4= fuerte mente de acuerdo. El alfa de Cronbach es de .71.

En Venezuela se ha llevado a cabo un estudio titulado *Violencia y Actitudes de Apoyo a la Violencia en Caracas* por parte de Briceño-León, Camardiel y Ávila (2009) quienes desarrollaron una investigación multicéntrica en ocho ciudades de las Américas y España sobre normas y actitudes hacia la violencia, con adaptación del fraseo al habla local.

El instrumento de recolección de datos empleado fue diseñado por el equipo de investigadores, quienes explican que construyeron unas variables a partir de la recolección de datos multicéntrica. Estas variables fueron: victimización reportada, victimización presenciada, temor, creencia en las instituciones de seguridad y actitudes violentas.

Respecto a las actitudes que apoyan la violencia los autores refieren que se construyó a partir de los apartados de la sección de actitudes que medían si las personas aprobarían, no aprobarían pero entenderían, o no aprobarían ni entenderían situaciones en las cuales: una persona hiera seriamente a otra persona que le quitó la pareja; mate a alguien que le ha violado una hija; mate a alguien que mantiene en zozobra a la comunidad; o cuando una comunidad

hace limpieza social (mata a gente indeseable), o lincha a alguien que la ha mantenido aterrorizada.

Además los participantes señalarían su acuerdo o desacuerdo con afirmaciones como: una persona tiene derecho a matar para defender a su familia; para defender su casa o propiedad; tener un arma en la casa, hace que sea más segura; portar un arma hace que una persona esté más segura. La escala sumativa correspondiente tiene una confiabilidad estimada por el estadístico de Cronbach igual a .72, con puntuaciones comprendidas entre 11 y 55 denotando desde el no apoyo hasta el máximo apoyo a la violencia respectivamente.

Como podemos observar el estudio llevado a cabo en Venezuela, se refería a una serie de categorías más generales para la población en general, y no incluye ítems referentes al contexto de desarrollo adolescente. Por ello tomamos una escala de fácil aplicación y confiabilidad aceptable, utilizada en diversos estudios para medir las creencias que apoyan la violencia y las alternativas hacia la agresión. Se utilizó el cuestionario *Beliefs about aggressions and alternatives del Prevention Project (2004)* (Adaptada de Farrell, Meyer y White, 2001). Esta escala consta de 12 ítems que conforman dos subescalas: la primera mide las creencias de los estudiantes acerca del uso de la agresión, y la segunda la adopción de respuestas no violentas ante situaciones hipotéticas. Presenta en el estudio original una consistencia Interna en creencias acerca de la agresión de .72, y en uso de alternativas no violentas también de .72.

Esta escala tiene 12 ítems o afirmaciones donde los adolescentes deben indicar su grado de acuerdo con estas en un rango de respuestas del 1=totalmente en desacuerdo hasta el 4=totalmente de acuerdo. Algunos ejemplos de las afirmaciones que contiene son: “aunque otros chicos pensasen que soy raro o extraño, intentaría detener una pelea”; “está bien que golpee a una persona para lograr que hagan lo que quiera”; “a veces una persona no

tiene ninguna otra opción que no sea pelear”; “cuando mis amigos se pelean intento lograr que se detengan”.

En nuestro estudio la confiabilidad fue para la subescala de creencias que apoyan el uso de la agresión de un alfa de Cronbach de .74, y para el uso de estrategias no violentas de .66.

6.7.5.1.2 Actitud hacia las pandillas o bondad hacia las pandillas

Entre los instrumentos utilizados determinar la actitud de los adolescentes hacia las pandillas encontramos el cuestionario de Nadel et al. (1996) que consta de 9 ítems en el que se evalúa la actitud hacia las pandillas y la participación en las mismas. Esta escala de autoreporte ha mostrado tener una adecuada consistencia interna en diversos estudios con un coeficiente alfa de cronbach de .74.

Igualmente encontramos la escala desarrollada por Kelly et al. (2010) referida a la actitud hacia las pandillas, quien a través de 5 ítems evalúa las creencias que poseen los adolescentes hacia las pandillas, plantea preguntas como por ejemplo, “¿es cool pertenecer a una pandilla?”. Las respuestas son de opción verdadero y falso, dicotómicas, y su consistencia interna en el estudio de estos autores, sobre los problemas internalizantes de adolescentes expuestos a la violencia comunitaria, fue de $\alpha = .87$.

En nuestro estudio se realizó una adaptación del *cuestionario Actitud hacia las Pandillas* (Nadel, Spellmann, Alvarez-Canino, Lausell-Bryant y Landsberg, 1996) la cual posee una consistencia interna de .74. Se adaptó agregándole más ítems y un formato de respuesta diferente, que consistió en una escala del 1 al 4 donde 1= totalmente en desacuerdo y 4= totalmente de acuerdo. La escala quedó conformada por 10 ítems en la que se evalúan creencias de seguridad a través de la afiliación a bandas o pandillas, familiaridad

con pandillas y pertenencia a las mismas. La validez de nuestra escala fue aceptable con un $\alpha = .72$.

6.7.5.1.3 Agresión

Para medir la agresión en adolescentes expuestos a diferentes formas de violencia interpersonal encontramos diversos instrumentos que han demostrado su validez y confiabilidad. Entre estos tenemos:

La Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV), Caprara y Pastore (1993), citada por Carrasco y del Barrio (2002), con una adaptación española realizada por Del Barrio, López-Martínez, Moren y Rosset (1998; 2001). Este instrumento consta de 20 elementos que recogen distintas conductas agresivas tanto físicas (p.e. “pego patadas y puñetazos”) como verbales (p.e. “amenazo a los otros”). Su puntuación oscila entre 15 y 45 puntos como resultado de la suma total de cada uno de sus elementos, en tres niveles de frecuencia, 3=“a menudo”; 2=“algunas veces”, y 1=“nunca”. Los análisis de fiabilidad muestran un alfa de Cronbach de .80.

Igualmente hallamos que Musitu et al. (2006), citado en Musitú et al. (2008), diseñaron una *escala de conducta violenta* que mide la frecuencia en la que los sujetos han participado en 13 comportamientos de carácter violento en la escuela (violencia física, verbal y conducta disruptiva en la escuela) en los últimos 12 meses, con un rango de respuesta de 1 (nunca) a 5 (muchas veces) incorporándose la opción 0 (no se quiere informar) La consistencia interna, medida a través del alfa de Cronbach, fue de .84 para conducta violenta. La escala ha sido utilizada para medir la violencia en adolescentes escolarizados relacionada con múltiples factores del ámbito social e individual.

En Venezuela encontramos un estudio denominado *Escuelas Violentas* realizado por Machado y Guerra (2009) en el que se utilizan cuestionarios y guiones de entrevista semi estructurados para medir la agresión en las escuelas.

Entre los temas abordados en la entrevista a través de preguntas, referentes a la agresión, se cuentan: situaciones cotidianas que son ejemplos de violencia; causas que el adolescente atribuye a las situaciones de violencia; tipos de situaciones de violencia más frecuentes; diferencias de género; redes de apoyo; regulación emocional antes y después de los hechos violentos en la escuela; resolución de conflictos, entre otros.

En nuestro estudio por ser multivariable, tener un enfoque ecológico y cuantitativo, seleccionamos la Escala de Agresión (11 ítems) de Orpinas y Frankowski, (2001), utilizada con éxito en el contexto Chileno entre otros lugares de América, la cual ha demostrado altos índices de confiabilidad en diversas aplicaciones con diferentes muestras de adolescentes escolarizados como es nuestro caso.

Esta escala de autorreporte mide conductas de agresión física y verbal entre estudiantes. Los estudiantes deben indicar cuántas veces realizaron cada una de las conductas (Escala de Agresión) durante la semana anterior a la encuesta. Cada ítem tiene siete categorías de respuesta que van desde 0 veces a 6 ó más veces. Estas respuestas son sumativas, por lo que el puntaje mínimo es 0 y el máximo es 66.

Asimismo utilizamos un rango de tiempo más alto al de la escala original, solicitando que respondieran cuantas veces habían hecho cada acción en los dos últimos meses (60 días) esto con la finalidad de obtener una visión más general de los hábitos de interrelación entre los y las estudiantes de la muestra.

En su versión original en inglés, la Escala de Agresión ha mostrado una adecuada consistencia interna (Alfa de Cronbach =.87 con una muestra de $n = 253$ y .88 con una muestra de $n = 8695$). En relación a su estructura interna, el análisis exploratorio de máxima verosimilitud indicó dos factores. El primer factor de nueve ítems, denominado Agresión Física y Verbal, explicó el 40,6% de

la varianza. El segundo factor de dos ítems explicó un 5,0% adicional de la varianza total. La correlación entre ambos factores fue de .50.

El análisis factorial confirmatorio incluyó estos dos factores, y los índices de ajuste del modelo fueron satisfactorios, con un RMR (*Root Mean-Square Residuals*) bajo (.037) y un GFI (*Goodness-of-Fit Index*) alto (.94). Los autores concluyeron que las cargas factoriales estandarizadas comparables entre ambos factores, así como la alta correlación entre los factores, justificaban el incluir ambos componentes bajo una misma escala, y utilizar la escala como medida de un único constructo. En nuestro estudio obtuvimos un alfa de Cronbach = .88 con una muestra de 712 adolescentes.

6.7.5.1.4 Miedo al crimen y medidas que se toman frente al miedo al crimen

Entre los instrumentos de medidas encontradas que han determinado el miedo al crimen en adolescentes expuestos a la violencia tenemos el desarrollado por Liebnitzky y Montero (2013) quienes utilizaron un cuestionario de Inseguridad Urbana para determinar el miedo al crimen en estudiantes de la ciudad de Caracas, Venezuela. La base de este cuestionario es el inventario de ansiedad de Tobal y Vindel (1997), adaptado por Vuanello en Argentina. Dicho inventario comprende 15 situaciones y 15 reacciones sobre el tema de la inseguridad urbana. Las respuestas corresponden a las facetas: afectiva, cognitiva, fisiológica y conductual (Vuanello, 2006).

Las diferentes facetas permiten una evaluación parcial, creando un perfil de la situación. Las preguntas y situaciones son alineadas en conductas concretas. Las respuestas de la escala afectiva se refieren a sentimientos y emociones de inseguridad, miedo y preocupación; en la escala cognitiva se presentan las posibilidades de evitación de esta amenaza. Se definen en la escala fisiológica manifestaciones propias de la activación orgánica que

acompañan al estrés producido como consecuencia de haber sufrido el delito o el miedo y la probabilidad de que ocurra. Para la escala conductual se pensó en opciones que estén al alcance de la población a la que se dirige el cuestionario.

El cuestionario fue adaptado a los aspectos lingüísticos de Venezuela. Las puntuaciones van del 0 al 4, produciendo un perfil cuando son sumadas, que se expresa así: El Miedo al crimen total = Afectivo + Cognitivo+ Fisiológico + Conductivo. Las diferentes facetas, se han encontrado también al realizar un análisis factorial (Análisis de Componentes Principales, Vuanello 2006).

Por otra parte encontramos en un estudio sobre familia y comunidad que Sheidow, Gorman-Smith, Tolan y Henry (2001) midieron la preocupación por la seguridad a través de una escala de miedo al crimen, el *Miedo al Crimen del Chicago Youth Development Study*, que busca conocer que tan seguro se sienten los adolescentes en sus comunidades a través de preguntas que buscan conocer el alcance de sus preocupaciones acerca de su seguridad, y como esto ha afectado varios aspectos de su vida.

Por ejemplo indaga el grado de miedo que se experimenta en la casa, en las calles y en sus vecindarios durante el día, la noche y afuera con otra gente. También indaga si el miedo al crimen les ha afectado limitando los lugares y momentos en los que salen a comprar y a interactuar en la comunidad, y también si les ha afectado llevándoles a la decisión de poseer un arma para protegerse; el coeficiente alfa de Cronbach reportado es de .84.

En nuestro estudio se realizó una adaptación de esta escala, reduciéndola a 8 ítems, incluyendo situaciones propias del contexto y, que como se mencionó, contiene una parte sobre el *miedo y las acciones tomadas para protegerse del crimen; a saber las medidas que se toman frente al miedo al crimen, y el miedo al crimen*. Una de estas dimensiones es más corte conductual y la otra emocional. Por ello, estas dos dimensiones de la escala las hemos categorizado dentro de diferentes dimensiones del impacto de la violencia

comunitaria; la subescala medidas que se toman frente al miedo al crimen la incluimos entre los impactos conductuales de la violencia comunitaria, y el miedo al crimen como tal, entre los impactos emocionales.

En Venezuela una escala similar fue desarrollada y aplicada por Briceño-León Camardiel y Ávila (1999) para medir el temor en su estudio sobre actitudes de apoyo a la violencia en Caracas. Los apartados considerados para la elaboración de la escala correspondiente a esta variable fueron: temor de ser atacado en la casa; en las calles de la comunidad; de noche solo en la comunidad; de noche con otra gente en la comunidad; en otras partes de la ciudad; en el lugar de trabajo; en el lugar de estudio; en los medios de transporte y grado de temor de ser víctima de un acto violento. Aunque la escala podía tomar valores entre 2 y 36, los valores observados variaron entre 9 y 36. La estimación de la confiabilidad de la escala medida por el estadístico de Cronbach fue de .88. Para el manejo de esta variable en ciertos análisis estadísticos, se categorizó en tres grupos: ningún o poco temor (valores de 2 a 22), algo de temor (valores de 23 a 31) y mucho temor (valor 32 a 36).

6.7.5.1.5 Salud mental

Para determinar la salud mental en los adolescentes a través de la revisión de la literatura hemos encontrado diversos instrumentos, entre los que destacan: *la lista de Auto chequeo para niños y adolescentes de síntomas de estrés* de Richters y Martínez (1993) basada en los criterios diagnósticos del manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (1987). Esta lista fue desarrollada para un estudio sobre la violencia comunitaria y consta de 28 ítems que miden síntomas de estrés psicológico durante los seis meses pasados incluyendo problemas como dificultades para prestar atención, para dormir, pensamientos intrusivos, preocupación recurrente, flashbacks, y recuerdos de cosas ocurridas en el pasado que constituyen factores relacionados con síntomas de estrés

postraumático; también incluye perturbación emocional, comportamiento evitativo, miedo, y sentimientos de desesperanza e impotencia hacia el futuro. Las respuestas están basadas en una escala de frecuencia de cinco puntos que va desde 1= nunca hasta 5= la mayor parte del tiempo. Los Puntajes altos se corresponden a una fuerte perturbación psicológica. Esta medida ha demostrado tener alta confiabilidad y validez (Hurt, Malmud, Brodsky y Giannetta, 2001; Martínez y Richters, 1993). Su consistencia interna ronda el .85-.90 en la mayoría de estudios (Suglia, Ryan, Laden, Dockery y Wright, 2008).

Para nuestra investigación utilizamos el instrumento que se conoce como el General Health Questionnaire o *Cuestionario de Salud General*, consta de 12 ítems. Es una escala elaborada por David Goldberg y utilizada para evaluar específicamente el grado de salud mental como una de las esferas de la calidad de vida. Inicialmente consistía en 60 preguntas, siendo elaboradas posteriormente versiones más cortas, como la utilizada en este estudio.

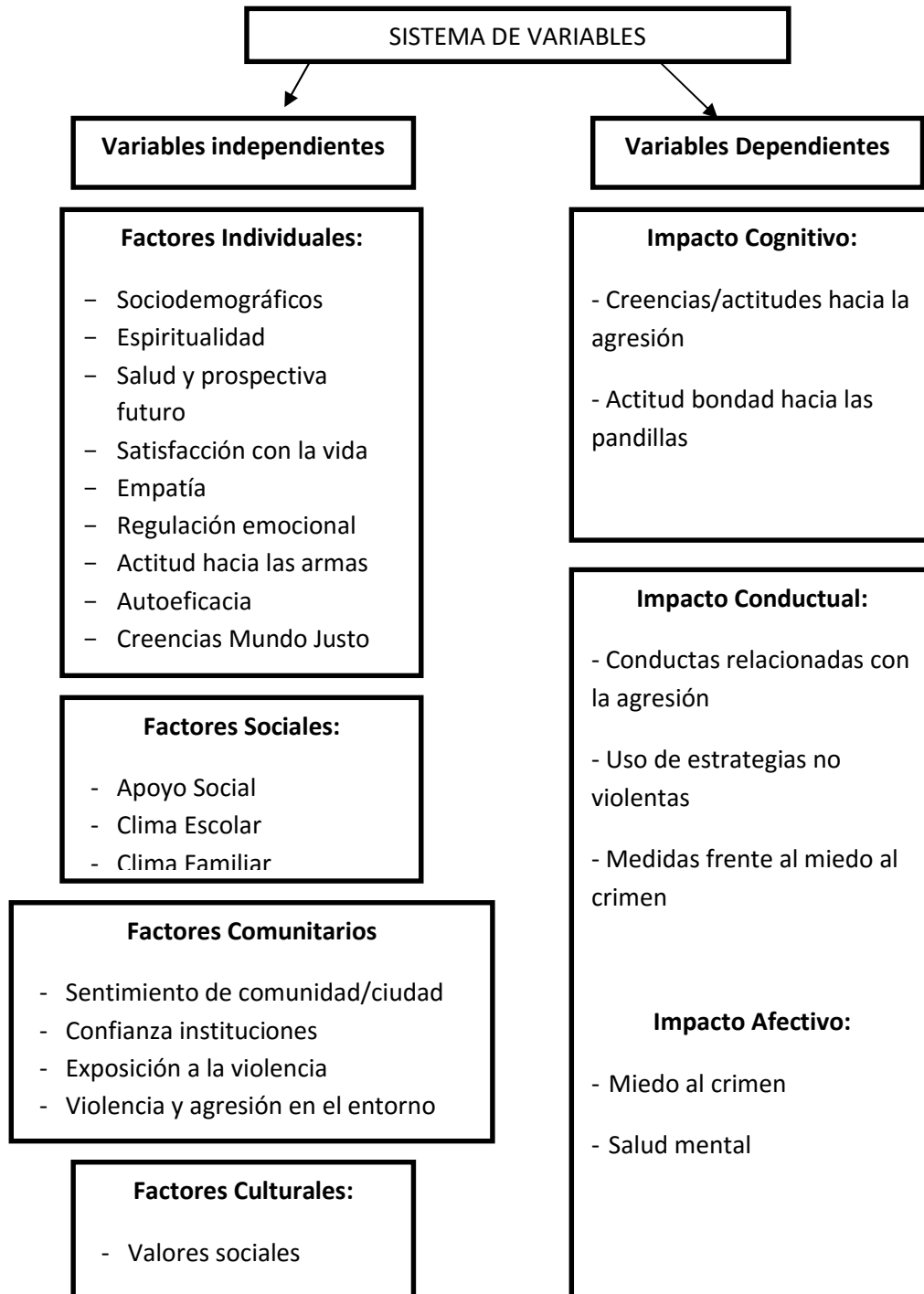
Este cuestionario, ampliamente utilizado en las encuestas nacionales de salud, evalúa el bienestar del individuo, especialmente en lo que se refiere a distintos estados emocionales. También valora algunas de sus funciones intelectuales y fisiológicas, como es el caso de los ítems 1 y 2, así como la autovaloración del individuo en el establecimiento y alcance de sus metas y propósitos en la vida (ítems 10 y 11), el enfrentamiento a las dificultades (ítems 6 y 8). La escala utilizada es tipo Likert con puntuaciones asignadas de 0, 1, 2 y 3.

En Venezuela la escala fue utilizada por Ortunio, Calabre, Guevara y Cardozo (2013) en un estudio sobre calidad de vida en adolescentes. En nuestro estudio se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .86.

Una vez expuestos las características metodológicas de la tesis en general, caracterizadas las variables que la conformaron y las medidas utilizadas pasaremos a concentrarnos en el análisis de cada apartado realizado.

En el gráfico 2, pueden visualizarse las variables en conjunto conformando el sistema de variables.

Gráfico 2. Sistema Variables



7. ESTUDIO DESCRIPTIVO

7.1 Factores individuales, sociales, comunitarios y culturales de los adolescentes de San Cristóbal: Objetivos

Con este primer apartado se pretende describir los resultados en aspectos individuales, sociales y comunitarios así como conocer la prevalencia de victimización de los adolescentes según las modalidades violencia directa, exposición en el último año y muerte de un familiar por causa de la violencia. Los objetivos propuestos son:

1. Describir los aspectos individuales, sociales y comunitarios de la muestra.
2. Describir las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual de la violencia juvenil en los adolescentes que conformaron el estudio.
3. Determinar la prevalencia de exposición a la violencia comunitaria y victimización de adolescentes de los liceos del municipio San Cristóbal que conviven en contextos de violencia interpersonal en el último año.

7.2 Descripción de los resultados

Con el objetivo de aumentar la claridad expositiva de los resultados del estudio, en primer lugar presentaremos los resultados descriptivos de la muestra y de los distintos ítems, escalas y factores que componen el cuestionario. Con el fin de poder comprender con mayor facilidad estos datos se presentarán de la siguiente manera:

1. Medias, desviaciones típicas, porcentajes, y puntuaciones de asimetría y curtosis. Se considera que una desviación de $\pm 1,00$ en la asimetría y curtosis es un rango aceptable con respecto a la normalidad de la muestra (George y Mallery, 2003). Sin embargo, también debemos recordar que como señalaron Lumley, Diehr, Emerson y Chen (2002) la violación de los supuestos de normalidad en t-test y regresiones lineales se corrige por estas mismas pruebas

cuando el número de sujetos es suficientemente grande. La asunción de normalidad es un requisito suficiente, pero no necesario para la validez de estas pruebas. Kleinbaum, Kupper, Muller y Nizam (1998) señalaba que tan sólo eran las puntuaciones muy extremas en la distribución que se aleja de la normalidad quienes daban lugar a resultados espurios. Lumley et al. (2002) señalan que en función del Teorema del Límite Central, las muestras de más de 100 participantes, o de 500 en casos de extrema desviación de la normalidad, son “suficientemente” grandes como para que siendo la n suficientemente grande, el proceso de tomar muchas muestras y en cada una de ellas tomar su media, hará que el promedio muestral produzca una regularidad estadística de los valores de la media que se modela en forma de la distribución normal).

2. Fiabilidad de cada escala, dimensión y factor. Con ello estudiaremos la consistencia interna de cada escala por medio del análisis de la covariación de los ítems a través del análisis de la consistencia de la respuesta de los sujetos en todos y cada uno de los ítems. Se consideran aceptables los valores mayores de ,70 (Meyers, Gamst y Guarino, 2013), aunque de acuerdo con Pallant (2001), los coeficientes menores de ,70 pero mayores de ,50 a menudo pueden ser considerados aceptables cuando el número de ítems que componen la dimensión o factor es menor de 5, y cuando las correlaciones entre ítems son moderados.

3. Análisis Factoriales Exploratorios (AFE) con el objetivo de reducir el número de variables a analizar, estudiar las dimensiones subyacentes a cada escala y comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observados con los coeficientes parciales (estadístico de KMO). Las escalas sobre las que se realizaron estos análisis factoriales fueron aquellas que se había construido específicamente para este estudio puesto que el resto de escalas han sido validadas y fiabilizadas con anterioridad en España y sus sub-dimensiones han sido testadas con anterioridad.

7.2.1. Factores sociodemográficos

A continuación presentaremos los resultados del análisis descriptivo de las variables agrupadas bajo la dimensión factores sociodemográficos:

Sexo

En la muestra total compuesta por 716 participantes, un 54,9% (393 participantes) eran varones y un 45,1% (323) mujeres.

Edad

La media de la edad de la muestra es de 15,28 con una desviación típica de 1,31. La asimetría fue de -,53 y la curtosis de ,55.

Sectores de San Cristóbal donde viven los participantes

Los participantes se agruparon en tres sectores de residencia de la siguiente manera:

1. Municipio San Cristóbal 71,9% (515 participantes)
2. Municipio Cárdenas=17,3% (124 participantes)
3. Otros municipios del estado Táchira=10,8% (77 participantes)

Curso Escolar

Los adolescentes estaban distribuidos entre el primer y sexto año de Bachillerato de la siguiente manera:

Tabla 2. Porcentaje por curso escolar

Curso	1º	2º	3º	4º	5º	6º
N	37	52	24	304	259	40
(%)	(5,2%)	(7,3%)	(3,4%)	(42,5%)	(36,2%)	(5,6%)

Liceo en el que estudia:

Se tomó la muestra en 8 Instituciones educativas, estando distribuidos los adolescentes en los siguientes porcentajes por Institución:

- 1) Escuela Técnica Juan Tovar Guedez =14,8%
- 2) Liceo Nacional Táchira=20,9%
- 3) Liceo Jesús María Pellín=9,9%
- 4) Liceo EBRO=10,6%
- 5) Liceo Francisco Alvarado=7,7%
- 6) Liceo Ramón J. Velásquez=12,7%
- 7) Colegio Privado Pio XII=14,2%
- 8) Colegio Don Bosco=8,9 %

El 76,8% de la muestra (549 estudiantes) cursaban sus estudios en centros públicos, mientras que el 23,2% (166 participantes) lo hacían en centros privados.

7.2.2 Dimensión factores de corte individual

A continuación presentaremos los resultados del análisis descriptivo de las variables agrupadas bajo la dimensión factores individuales.

En la tabla 3, a continuación, se puede observar que en general los participantes consideran que tienen una buena salud y están bastante satisfechos de la vida. Creen que las cosas irán mejor en el futuro, teniendo una visión del mundo como un lugar justo y promediando una puntuación media en su rango de empatía. Igualmente se observa que presentan una bondad hacia las armas baja y una auto-eficacia ante el manejo de la violencia media. Los índices de fiabilidad de todas las escalas excepto la de empatía arrojan resultados satisfactorios.

Tabla 3. Resultados descriptivos factores individuales

Variable	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	Fiabilidad escala
Espiritualidad	2,79	1,04	,21	-,13	
Salud actual	1,70	,75	,80	,24	
Situación en un año	1,28	,59	1,92	2,45	
Satisfacción con la vida	2	,90	,93	1,12	
Creencias Mundo Justo	29,07	6,21	-,78	1,03	$\alpha = .77$
Empatía	15,27	3	-,04	-,19	$\alpha = .56$
Autoeficacia	2,98	,73	-,57	-,16	$\alpha = .90$
Bondad hacia las armas	1,66	1	1,65	2,02	$\alpha = .86$

Autorregulación Emocional

A continuación se presentan los resultados del análisis descriptivo de la variable Estrategias de Autorregulación emocional.

Como se visualiza, en general los participantes promedian puntuaciones claramente por debajo de la puntuación media teórica para las diferentes estrategias de regulación emocional. Se evidencia un menor acuerdo, y por lo tanto menor uso de la estrategia expresión regulada de la emoción, evidenciando mayores puntajes en las estrategias de autorecompensa y seguida de la estrategia autocontrol.

Tabla 4 Resultados descriptivos variable autorregulación emocional

Variable	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	Fiabilidad escala
Inhibición	2,42	1,64	,45	-,50	$\alpha = .87$
Búsqueda de apoyo social	2,73	1,67	,19	-,75	
Descarga	2,39	1,73	,41	-,69	
Confrontación	2,35	1,65	,37	-,60	
Expresión	1,92	1,58	,70	-,11	
Autorecompensa	3,28	1,85	-,11	-,99	
Autocontrol	2,85	1,77	,07	-,85	

7.2.3 Dimensión factores de corte social

Seguidamente presentaremos en la tabla 5 los resultados del análisis descriptivo de las variables agrupadas bajo la dimensión factores sociales.

Se puede observar que en general los participantes consideran que tienen una relación familiar satisfactoria y un buen apoyo social. Con respecto a su valoración acerca del clima en el aula escolar, y sus diferentes dimensiones, promedian una puntuación media. Todas las escalas arrojan unos datos de consistencia interna elevados y satisfactorios.

Tabla 5. Resultados descriptivos factores sociales

Variable	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	Fiabilidad escala
Relaciones familiares	3,62	1,06	-,60	-,52	$\alpha = .92$
Clima en el aula de clases	2,70	,54	-,30	,31	$\alpha = .87$
Relaciones entre estudiantes	2,73	,64	-,40	-,029	$\alpha = .87$
Relación entre estudiantes y profesores	2,84	,71	-,41	-,22	$\alpha = .87$
Conciencia del clima en el aula	2,55	,64	-,087	-,30	$\alpha = .87$
Apoyo Social	2,09	,45	-,26	-,11	$\alpha = .83$

7.2.4 Dimensión factores de corte comunitario

A continuación mostraremos los resultados del análisis descriptivo de las variables agrupadas bajo la dimensión factores comunitarios

Exposición a la Violencia

Describiremos los porcentajes de las respuestas de los adolescentes para hacer más comprensiva esta parte.

1. En la pregunta **cuantas veces alguien le amenazó con hacerle daño en los últimos doce meses** (escala de respuesta 1= ninguna vez a 8= 12 o más veces) las respuestas se agruparon de la siguiente forma:

Tabla 6. Porcentaje de victimización por amenaza

Veces	Ninguna vez	Una vez	2 ó 3 veces	4 ó 5 veces	6 ó 7 veces	8 ó 9 veces	10 ó 11 veces	Más de 12 veces
N	406	105	94	44	24	8	5	24
(%)	(56,7%)	(14,7%)	(13,1%)	(6,1%)	(3,4%)	(1,1%)	(0,7%)	(3,4%)

2. Respecto a la pregunta **en los últimos dos meses cuantos días no has ido a la escuela porque pensabas que no era seguro hacerlo**

Tabla 7. Porcentaje de inasistencia a clases por inseguridad

Veces	Ningún día	Un día	2 ó 3 días	4 ó 5 días	6 ó 7 días	Más de 7 días
N	551	50	48	26	5	28
(%)	(77,8%)	(7,1%)	(6,8%)	(3,7%)	(0,7%)	(4%)

En cuanto a la exposición a la violencia también se realizó la pregunta **“tu mismo has sufrido algunos hechos de violencia en los últimos doce meses”**. Las opciones de respuesta fueron sí o no y se tiene que las respuestas de los jóvenes están distribuidas en los siguientes porcentajes: Sí: 20,1% (140 personas) y No: 79,9% (558 personas).

Así mismo se **preguntó “si alguna vez ha fallecido un familiar víctima de un atraco, robo o secuestro”** con las opciones de respuesta sí o no. Obteniendo que las respuestas de los jóvenes están distribuidas en los siguientes porcentajes Sí: 27,4% (192 personas) y no: 72,6% (508 participantes).

Sentimiento de ciudad

Entre los factores comunitarios incluimos el sentimiento de ciudad. Con el objetivo de reducir el número de variables a examinar, y analizar la estructura de la escala, se realizó un análisis factorial con extracción de componentes principales y rotación varimax. Se presentan los factores con Eigenvalues mayores que 1, y se eliminaron aquellos ítems con coeficientes menores de ,40.

La adecuación muestral de la escala de sentimiento de ciudad, permite comprobar que presenta una muy buena adecuación para el análisis factorial, puesto que la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, el estadístico KMO, presenta un valor de ,83 coeficiente cercano a la unidad, lo que indica una correcta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett muestra que la significación es adecuada para rechazar la hipótesis nula de esfericidad, considerando que el ajuste de las variables mediante el análisis factorial es idóneo (KMO= ,83; $X^2= 2080$; $p= ,0001$).

Se realizó un análisis factorial de componentes principales con extracción varimax encontrándose los siguientes 4 factores que explican el 50,86% de la varianza:

El primer factor (Eigenvalue 3,08, explicando el 18,14 % de la varianza), está compuesto por los siguientes ítems: Me gustaría vivir durante un largo tiempo en esta ciudad; esta ciudad es un buen lugar para que nazcan y se críen mis hijos; me siento cómodo en esta ciudad; la ciudad en la que vivo es agradable para vivir; empiezo a ser parte de esta ciudad y siento la ciudad y los barrios como algo mío. Como vemos, se presentan una visión positiva de la ciudad como lugar agradable y donde se está plenamente integrado/a. Se refiere al agrado y sentido de pertenencia de los jóvenes con la ciudad. A este factor le hemos denominado **“Ciudad Agradable”**.

Tabla 8. Análisis factorial escala sentimiento de ciudad

	Componente			
	1	2	3	4
Se producen muchos daños a propiedad			,72	
Me siento cómodo en la ciudad	,77			
La componen fundamentalmente los vecinos		,54		
Siento la ciudad y sus barrios como algo propio	,38	,35		
Hay inseguridad en mi entorno			,71	
Me siento a gusto con mis vecinos		,63		
Faltan actividades lúdicas y tiempo libre				,65
Empiezo a ser parte de la ciudad	,57	,36		
Viviría un largo tiempo en esta ciudad	,82			
Buen lugar para que nazcan y críe a mis hijos	,78			
Faltan espacios de ocio y diversión jóvenes				,69
Noto presión por parte de personas o grupos			,36	,52
Inseguridad hogar por miedo a robo o atraco			,68	
La gente me ayudaría si fuese necesario		,71		
La ciudad es agradable para vivir	,75			
Confío en las personas de mi ciudad		,65		
Hay muchos jóvenes en la calle sin hacer nada				,61
% Varianza Explicada	18,14%	11,94%	10,68%	10,09%

El segundo factor (Eigenvalue 2,03 y explicando el 11,94% de la varianza), está compuesto por los siguientes ítems: La gente de mi ciudad me ayudaría si fuese necesario; confío en las personas de esta ciudad; me siento a gusto con mis vecinos; una ciudad la componen fundamentalmente los vecinos. Este factor hace referencia a las buenas relaciones con el resto de los ciudadanos y la confianza que se tiene en ellos/as. Por este motivo se le ha denominado **“Confianza en la Gente”**.

El tercer factor (Eigenvalue 1,82 explica el 10,69% de la varianza), estando compuesto por los siguientes ítems: En mi entorno se producen muchos daños a la propiedad; hay inseguridad general en mi entorno, y hay inseguridad en el hogar por miedo a un atraco o robo. En este factor se muestra el miedo a la ciudad y la sensación de desamparo de los jóvenes dentro de la ciudad. Por ello se ha categorizado con el nombre de **“Inseguridad en la ciudad”**.

El cuarto factor (Eigenvalue 1,72) explica el 10,09 % de la varianza y se compone de los siguientes enunciados: Faltan espacios de ocio y diversión para los jóvenes; faltan actividades lúdicas y de tiempo libre para los jóvenes, hay muchos jóvenes en la calle sin hacer nada, y noto presión por parte de otras personas o grupos en esta ciudad. A este factor lo hemos llamado **“Falta de ocio”**. El factor aborda la percepción que tienen los jóvenes sobre los espacios y actividades recreativas y de ocio en la ciudad.

En la tabla 9 presentamos un resumen explicativo de los factores comunitario

Tabla 9. Resultados descriptivos factores comunitarios

Variable		Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	Fiabilidad
Sentimiento de ciudad		2,95	,55	-,13	-,23	$\alpha = .71$
Ciudad agradable		3,37	1,02	-,33	-,22	$\alpha = .82$
Confianza en la gente		2,88	,80	,19	-,22	$\alpha = .58$
Inseguridad en la ciudad		3,20	1,05	-,28	-,79	$\alpha = .60$
Falta de ocio		2,43	,83	,39	-,25	$\alpha = .55$
Confianza en las instituciones		2,36	,62	-,17	-,35	$\alpha = .60$
Confianza cuerpos policiales		1,84	,82	,82	,21	
Confianza organización vecinos		2,02	,85	,50	-,40	
Confianza escuela		2,60	,92	-,09	-,82	
Confianza Iglesia		3,00	1,08	-,67	-,89	
Violencia y agresión en el entorno		1,77	,67	1,12	,76	$\alpha = .87$

Como se observa, en general los participantes promedian puntuaciones cercanas, o por encima, de la puntuación media teórica en el sentimiento de ciudad y sus factores. Aunque es de destacar la alta inseguridad y la sensación de falta de lugares y actividades de ocio.

También se observa que la confianza en los cuerpos policiales es muy baja y las organizaciones de vecinos no generan mucha confianza entre los estudiantes. Por el contrario la propia escuela, y sobre todo la Iglesia son las instituciones que les producen una mayor confianza a los participantes.

En la violencia y agresión comunitaria percibida, se tiene que los participantes promedian puntuaciones cercanas a la media teórica, reportando una frecuencia promedio de 1 o 2 veces de exposición a hechos de violencia comunitaria en el último año.

7.2.5 Dimensión factores de corte cultural (valores)

Ahora pasaremos a mostrar los resultados del análisis descriptivo del factor cultural: valores.

Tabla 10. Resultados descriptivos factores culturales

Variable	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	Fiabilidad escala
Autodirección	4,79	1,11	-1,08	1,15	$\alpha = .87$
Poder	3,59	1,18	-,09	-,29	
Universalismo	4,82	,99	-1,01	-,91	
Logro	4,60	1,20	-,98	-,69	
Seguridad	4,55	1,27	-,87	,23	
Estimulación	4,65	1,18	-,78	,06	
Conformidad	3,88	1,32	-,33	-,57	
Tradición	4,49	1,13	-,60	,04	
Hedonismo	4,76	1,26	-,95	,26	
Benevolencia	4,82	1,08	-1,18	1,46	
Trascendencia	4,83	,88	-1,13	,09	
Promoción personal	4,33	,90	-,92	1,22	
Conservación	4,31	,98	-,61	,47	
Apertura al cambio	4,73	,98	-,92	,98	

Como se aprecia, en la tabla 10, a continuación, en general los participantes promedian puntuaciones por encima de la puntuación media teórica para los diferentes valores que conforman esta dimensión cultural, alejándose de la semejanza con ellos de cada una. Se aprecia que las mayores puntuaciones (más parecido al sujeto) se presentan en los valores benevolencia, trascendencia, hedonismo y universalismo, y las menores puntuaciones (parecerse menos) en los valores de poder y conformidad.

7.2.6 Dimensión impacto cognitivo

Presentamos a continuación los resultados del análisis de las variables que hacen referencia al impacto cognitivo de la violencia.

Tabla 11. Resultados descriptivos variable impacto cognitivo

Dimensión	Variable	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	Fiabilidad escala
Cognitivas	Creencias que apoyan la agresión	1,80	,62	,77	,33	$\alpha = ,66$
	Bondad hacia las Pandillas	1,67	,51	,79	,41	$\alpha = ,72$

Como se puede comprobar, los/as adolescentes presentan bajo puntaje en las creencias que apoyan el uso de la agresión, o en la creencia de los aspectos positivos de la pertenencia a pandillas.

7.2.7 Dimensión impacto conductual

Como puede observarse, en la tabla 12, en las variables conductuales tenemos que las medias de los puntajes en las medidas frente al miedo al crimen están por encima del puntaje medio teórico; la agresión que reportan los

participantes es baja y el uso de estrategias no violentas tiende a estar por encima del puntaje medio.

Tabla 12. Resultados descriptivos variable impacto conductual

Dimensión	Variable	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	Fiabilidad escala
Conductual	Medidas frente al miedo al crimen	2,76	,99	,18	-,68	$\alpha = ,83$
	Agresión	17,32	1,61	1,35	1,61	$\alpha = ,88$
	Uso de las estrategias no violentas	2,98	,71	-,70	-,06	$\alpha = ,66$

7.2.8 Dimensión impacto afectivo

Por su parte en la dimensión emocional encontramos que en general en la variable miedo al crimen puntúan por encima del puntaje medio y reportan una salud mental buena con bajos puntajes

Tabla 13. Resultados descriptivos variable impacto afectivo/emocional

Dimensión	Variable	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	Fiabilidad escala
Afectiva/ Emocional	Miedo al crimen	2,87	1,23	,14	-1,12	$\alpha = ,92$
	Salud mental	11,77	7,5	,63	,17	$\alpha = ,86$

**8. IMPACTOS COGNITIVOS DE LA
VIOLENCIA COMUNITARIA EN
ADOLESCENTES**

8.1 Objetivo y análisis de los datos

Con el objeto de analizar la influencia de los diversos factores en la puntuación de las variables relacionadas con el impacto cognitivo, se realizaron los siguientes análisis. En primer lugar se presentaran las correlaciones entre variables con el objeto de comprobar la relación entre los factores del estudio. En este caso se incluirán como variables independientes las variables sociodemográficas, social/comunitarias y culturales ya reseñadas en la introducción teórica al tema, y como dependientes las variables relacionadas con el impacto cognitivo (bondad o creencia positiva hacia las pandillas y creencias sobre la agresión).

Posteriormente se llevará a cabo un MANOVA en el que se analizaran tanto los efectos principales como de interacción de las variables independientes agrupadas por dimensiones relevantes con respecto a estas variables dependientes. Finalmente se realizará un análisis de regresión múltiple con el fin de concretar cuáles son las variables que mejor predicen las variables dependientes.

Tal y como recomiendan Hair, Black, Babin y Anderson (2010) o Meyers, Gamst y Guarino (2013), al obtener un resultado positivo en el análisis multivariado se llevarán a cabo una serie de ANOVAS con cada variable dependiente. Siguiendo lo señalado en la literatura (p.e. Meyers, Gamst y Guarino, 2013, págs. 239-240) a la hora de interpretar los resultados de un MANOVA se ha de seguir los siguientes pasos:

1. Si la interacción multivariada es significativa entonces se analizan los efectos univariados de la interacción.

2. Para cada interacción univariada significativa se efectúa un análisis de los efectos simples y se interpreta los resultados de esa variable dependiente.

3. Para cada interacción univariada que no dé resultados estadísticamente significativos pasamos a centrarnos en el análisis de los efectos principales.

4. Si la interacción multivariada no es significativa, entonces nos centramos en el análisis de los efectos principales.

Como se comprueba, el efecto multivariado de la interacción tiene preeminencia sobre los efectos principales de esas mismas variables, y se ha de analizar y presentar los resultados de esa interacción puesto que nos permite tener una visión más clara de la naturaleza de la relación. Sólo cuando no se obtienen efectos de la interacción es cuando se pasan a analizar los efectos univariados de las variables.

8.2 Análisis de correlaciones

8.2.1 Variables sociodemográficas e individuales correlacionadas con los impactos cognitivos

A continuación en la tabla 14 mostraremos las correlaciones de las variables sociodemográficas entre sí y fundamentalmente su relación con las variables dependientes de la dimensión de impacto cognitivo. Describiremos las relaciones significativas de las variables individuales sobre las creencias que apoyan el uso de la agresión y la actitud de bondad hacia las pandillas.

Observamos que son los participantes de más edad quienes señalan encontrarse menos satisfechos con la vida, una mayor bondad hacia el uso y tenencia de armas. A su también creen tener una mayor autoeficacia para actuar de forma no violenta, y presentan una menor bondad hacia las pandillas.

Tabla 14. Correlaciones entre variables cognitivas y sociodemográficas

	Sexo	Edad	Curso Escolar	Espiritualidad	Salud Actual	Situación futura	Satisfacción con la vida	Empatía	Bondad hacia las armas	Mundo justo	Autoeficacia	Creencias sobre agresión	Bondad las pandillas
Sexo		-,063	-,010	,112**	-,094*	-,065	,017	,168**	-,044	,020	-,026	-,301**	-,245**
Edad	-,063		,809**	-,002	-,076*	,019	-104**	,039	,094*	-,020	,081*	,042	-,078*
Curso Escolar	-,010	,809**		,024	-,036	,016	-,125**	,102**	,099**	,022	,081*	,009	-,140**
Espiritualidad	,112**	-,002	,024		-,065	-,032	-,094*	,159**	-,091*	,137**	,202**	-,087*	-,177**
Salud actual	-,094*	-,076*	-,036	-,065		-,125**	,183**	-,008	,010	,178**	,056	,058	-,043
Situación futura	-,065	,019	,016	-,032	-,125**		-,220**	-,058	,048	-,061	-,042	,088*	,047
Satisfacción con la vida	,017	-,104**	-,125**	-,094*	,183**	-,220**		,013	-,065	,200**	,069	-,065	-,027
Empatía	,168**	,039	,102**	,159**	,008	-,056	,013		-,142**	,078*	,203**	-,115**	-,189**
Bondad hacia las armas	-,245**	,094*	,099**	-,091*	,010	,048	-,065	-,142**		-,055	-,133**	,342**	,172**
Mundo justo	,020	-,020	,022	,137**	,182**	-,061	,200**	,078*	-,055		,233**	-,020	-,115**
Autoeficacia	-,026	,081*	,081*	,202**	,056	-,042	,069	,203**	-,133**	,233**		-,143**	-,208**

n=646-716 *,005; **,001.

En cuanto a la variable espiritualidad observamos que las personas más espirituales declaran una mejor salud actual, mayor empatía, mayor autoeficacia, mayor creencia en un mundo justo personal, menor bondad en las armas, y menos creen necesario el uso de la agresión; a la vez que presentan menos bondad hacia las pandillas.

Las personas que afirman que el futuro será más positivo que el momento actual son también quienes más satisfechos están con la vida. Estas personas más satisfechas con la vida a su vez tienen una mayor creencia en el mundo justo personal, y mayor autoeficacia frente a la violencia.

Los participantes que presentan más empatía tienen menos creencias que aceptan a las pandillas, menos bondad hacia las armas y más autoeficacia en controlar la violencia.

En sentido similar, se puede observar que quienes presentan más creencias personales en un mundo justo también son los que presentan menos creencias que justifican la agresión, y al aumentar la autoeficacia para la gestión de situaciones violentas también disminuyen las creencias que apoyan el uso de la agresión, y la aceptación de las pandillas.

Se puede apreciar que con el aumento de la bondad hacia las armas aumentan las creencias que apoyan el uso de la agresión y la actitud de aceptación hacia las pandillas, a la vez que disminuye la autoeficacia y la empatía.

8.2.2 Correlaciones entre variables sociales y el impacto cognitivo

A continuación presentamos las correlaciones entre las variables sociales entre sí y su relación con las variables dependientes de la dimensión impacto cognitivo.

Tabla 15. Correlaciones variables sociales y cognitivas

	Apoyo Social	Clima en el aula de clases	Relaciones estudiantes	Relaciones Profesores y	Conciencia del clima en el aula de clases	Relaciones familiares	Creencias sobre agresión	Bondad hacia las Pandillas
Apoyo Social		,254**	,187**	,182**	,156**	,245**	-,066	-,153**
Clima en el aula de clases	,254**		,227**	,563**	,654**	,227**	-,074	-,114*
Relaciones entre estudiantes	,187**	,614**		,322**	,338**	,194**	-,133**	-,182**
Relaciones Profesores/Estudiantes	,182**	,563**	,322**		,369**	,187**	-,018	-,075
Conciencia del clima en el aula	,156**		,338**	,369**		,150**	-,038	-,079
Relaciones familiares	,245**	,227**	,194**	,187**	,150**		-,037	-,063

n= 612-698; *,005; **,001

Los resultados evidencian que al aumentar la percepción de satisfacción con el apoyo social aumenta la visión positiva del clima en el aula, y disminuye la creencia en la bondad de las pandillas. De igual manera, al aumentar el clima positivo en el aula decrece la opinión favorable hacia las pandillas.

Asimismo los resultados evidencian que los adolescentes que presentan más satisfacción y perciben más positivamente sus relaciones con sus pares estudiantes reflejan no sólo menos creencias que apoyan el uso de la agresión, sino también menos bondad hacia las pandillas.

8.2.3 Correlaciones entre variables comunitarias y el impacto cognitivo

A continuación, en la tabla 16, mostraremos las correlaciones entre las variables comunitarias entre sí y su relación con las variables dependientes de la dimensión impacto cognitivo.

Los resultados evidencian que a menor confianza en las instituciones, mayor violencia y agresión percibida en el entorno, y mayores amenazas vividas durante el último año mayor es la creencia en el uso de la violencia y agresión en la sociedad como algo no tan negativo.

Por su parte el percibir una mayor inseguridad en la ciudad, haber sido amenazado y ver violencia y agresión en el entorno hace que la percepción acerca de la bondad de las pandillas sea más positiva.

Tabla 16. Correlaciones variables comunitarias y cognitivas

	Ciudad agradable	Confianza gente	Inseguridad ciudad	Falta de ocio	Sentimiento de ciudad	Confianza en instituciones	Violencia y Agresión en el entorno	Ser amenazado	No acudir a clase	Creencias agresión	Bondad hacia las Pandillas
Ciudad agradable		,328**	,101**	,041	,612**	,190**	-,096*	-,086*	-,102*	,057	,013
Confianza gente	,328**		,023	-,054	,398**	,231**	-,021	-,046	-,047	-,019	,054
Inseguridad en la ciudad	,101*	-,023		,301**	,368**	,076	-,213**	-,204**	-,155**	-,052	,085*
Falta de ocio	,041	-,054	,301**		,296**	-,021	-,153**	-,119**	-,099*	,003	,066
Sentimiento de ciudad	,612**	,398**	,368**	,296**		,250**	-,136*	-,171**	-,155**	-,029	-,029
Confianza en las instituciones	,190**	,231**	,076	-,021	,250**		,169**	-,170**	-,139**	-,094*	-,072
Violencia y agresión en el entorno	-,096*	-,021	-,213**	-,153**	-,136**	-,169**		,312**	,158**	,153**	,123**
Ser amenazado	-,086*	-,046	-,204**	-,119**	-,171**	,170**	,312**		,245**	,227**	,126**
No acudir a clase	-,102*	-,047	-,165**	-,099*	-,139**	-,139**	,158**	,245**		,016	,015

n=571-710; *005; **,001

8.2.4 Correlaciones entre variables culturales y el impacto cognitivo

En la tabla 17, apreciamos las correlaciones entre las variables culturales y los impactos cognitivos. Con respecto a las creencias en el uso de la agresión, observamos que al aumentar los valores de autodirección, universalismo, seguridad, conformidad, tradición y benevolencia, disminuye el apoyo hacia el uso de la agresión. También se constata que el aumento de la trascendencia, la conservación y la apertura al cambio todas disminuyen la opción positiva del uso de la violencia y/o agresión. Sin embargo, es de resaltar que al aumentar el poder aumentan las creencias en el uso de la agresión.

De igual manera, al aumentar la autodirección, el universalismo, el logro, la seguridad, la estimulación, la tradición, el hedonismo o la benevolencia disminuye la idea que asigna una mayor bondad a las pandillas. Consecuentemente con este resultado, el aumento de la trascendencia, la promoción personal, la conservación o la apertura al cambio también disminuyen esta bondad de las pandillas

Tabla 17. Correlaciones variables culturales y cognitivas

	Creencias sobre la agresión	Bondad hacia las pandillas
Autodirección	-,159**	-,157**
Poder	,137**	,025
Universalismo	-,241**	-,245**
Logro	,020	-,104**
Seguridad	-,137**	-,214**
Estimulación	-,006	-,126**
Conformidad	-,097*	-,071
Tradicición	-,144**	-,136**
Hedonismo	-,029	-,186**
Benevolencia	-,120**	-,161**
Trascendencia	-,202**	-,244**
Promoción personal	,053	-,128**
Conservación	-,171**	-,188**
Apertura al cambio	-,092*	-,163**

n= 603-693; *,005; **,001

8.3 Análisis múltiples de varianza

8.3.1 Factores individuales

8.3.1.1 Primer grupo: sexo, edad, curso, sector, tipo de liceo

Variables sociodemográficas e impactos cognitivos: bondad hacia las pandillas y creencias que apoyan el uso de la agresión

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M= 147,783; p=,152). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente eran iguales en

todos los niveles de las variables independientes. Por ello, se utilizarán como prueba de la significatividad estadística la Lambda (λ) de Wilks. En el caso de encontrarse un resultado estadísticamente significativo, implicando la heterogeneidad de las varianzas, se utilizará la Traza de Pillai (Meyers, Guamst y Guarino, 2013, pág. 234).

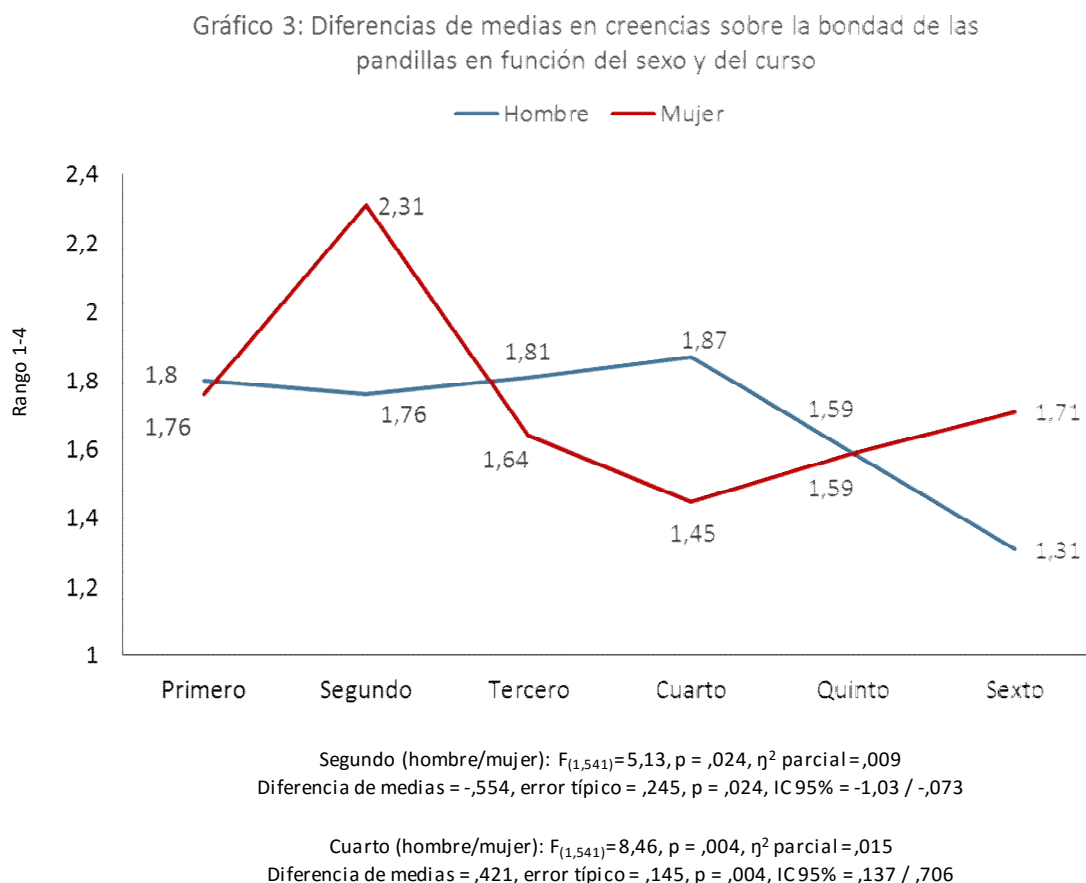
La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado= 54,88; $p=,0001$). Este resultado indica que había suficiente correlación entre las variables dependientes para continuar con el análisis.

Para proceder al posterior análisis se creó una variable que agrupaba la edad de los participantes en: primer adolescencia (11-13 años), adolescencia (14-16 años), y tardo-adolescencia (17-19 años).

Al analizar los resultados multivariados se encontraron efectos significativos en las interacciones entre sexo x curso [λ Wilks = ,955; $F_{(10,602)} = 2,50$; $p=,006$; η^2 parcial = ,023], curso x tipo de liceo [λ Wilks = ,988; $F_{(2,602)} = 3,20$; $p=,042$; η^2 parcial = ,012], y sexo x sector x curso [λ Wilks = ,972; $F_{(8,602)} = 1,94$; $p=,050$; η^2 parcial = ,014]. También se encontraron efectos significativos en los efectos principales de sexo [λ Wilks = ,985; $F_{(2,602)} = 4,02$; $p=,018$; η^2 parcial = ,015] y curso [λ Wilks = ,964; $F_{(10,602)} = 1,99$; $p=,031$; η^2 parcial = ,018]. Sin embargo, tal y como se ha explicado con anterioridad, se presentarán los resultados de las interacciones por tener preeminencia sobre los efectos principales.

A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados con el fin de comprobar los resultados del análisis multivariado y observar con más detalle los efectos de interacción y principales.

En las pruebas de los efectos inter-sujetos encontramos diferencias significativas en la variable bondad hacia las pandillas en función de la interacción sexo x curso. Tal y como se observa en el gráfico 3.



Se observa que en segundo de Bachillerato las mujeres puntúan significativamente más alto ($M=2,31$; $se=,165$) que los chicos ($M=1,76$; $se=,181$). Por su parte, en cuarto de Bachillerato ocurre justamente el fenómeno contrario, y son los chicos ($M=1,87$; $sd=,111$) quienes puntúan más positivamente a la creencia en la bondad de las pandillas que las chicas ($M=1,45$; $sd=,093$). Este resultado nos revela que las creencias positivas hacia las pandillas no son algo típicamente masculino o femenino, sino que dependiendo de factores como en este caso el curso al que se pertenece (pero no la edad o tipo de liceo) se pueden producir resultados divergentes.

En la interacción curso x tipo de liceo la diferencia se encuentra en las creencias acerca del uso de la violencia. Sin embargo los posteriores tests de comparación no presentaron datos estadísticamente significativos de diferencias entre grupos por lo que no es posible su análisis más pormenorizado.

De igual manera, el análisis de los ANOVAS de la interacción sexo x sector x curso reveló que los resultados no alcanzaban la significatividad necesaria y por ello se han obviado en la presentación de resultados.

8.3.1.2 Segundo grupo: espiritualidad, salud actual, situación futura, satisfacción con la vida e impactos cognitivos.

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = 100,55; $p=,223$). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente eran iguales en los niveles de las variables independientes. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 62,67; $p=,0001$). Este resultado indica que había suficiente correlación entre las variables dependientes para continuar con el análisis.

En las variables espiritualidad, salud actual y situación futura se crean indicadores que agrupaban las respuestas en baja, regular y alta.

Ninguna de las pruebas multivariadas o univariadas mostraron efectos significativos en las variables analizadas, y por ello no se mostrará ningún resultado en este grupo de variables.

8.3.1.3 Tercer grupo: empatía y mundo justo e impactos cognitivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = 23,68; $p=,005$) señalando que las matrices de covarianza no eran iguales, y por ello en este caso se mostrarán los resultados de la Traza de Pillai. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 63,71; $p=,0001$).

Para realizar los consiguientes análisis se creó un indicador de empatía total consistente en diferenciar en dos grupos (alto y bajo) el nivel de empatía en función de la puntuación media de los participantes. A su vez, también se creó un indicador de creencias en el mundo justo alto/bajo en función de puntuar por encima o debajo de 24 en la escala, en este sentido Dalbert (1999), sostiene que puntuaciones a partir de 24 puntos indican que la persona tiene una visión justa del mundo personal.

Las pruebas multivariantes evidencian que el efecto principal de empatía fue significativo [Traza Pillai= ,035; $F_{(2,551)} = 10,00$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,035].

A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados y en las pruebas de los efectos inter-sujetos hallamos diferencias significativas entre las medias de la variable bondad de la pandilla y la empatía alta o baja [$F_{(2,551)} = 19,29$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,034]. Se aprecia que los adolescentes que puntúan bajo en empatía puntúan significativamente más alto en la escala de bondad hacia las pandillas, ($M=1,80$, $se=,035$) en comparación con los que puntúan alto en empatía ($M=1,56$; $se=,042$) [Diferencia de medias = ,243; error típico = ,055; $p=,0001$; IC95% = ,134 / ,351]. Se comprueba por tanto que la mayor empatía conlleva una menor creencia en la bondad de las pandillas y en su visión positiva.

8.3.1.4 Cuarto grupo: autoeficacia y bondad hacia las armas e impactos cognitivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = 40,27; $p=,0001$). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente no eran iguales en los niveles de las variables independientes y que por lo tanto hay que presentar los resultados de la Traza de Pillai. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 38,67; $p=,0001$).

Las pruebas multivariantes evidencian que los efectos multivariados de interacción no fueron significativos. Sin embargo los efectos principales de la autoeficacia (dividida en alta y baja en función de la media) [Traza Pillai= ,030; $F_{(2,573)} = 8,69$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,030], y bondad hacia las armas (también dividida en alta y baja en función de la media) [Traza Pillai= ,116; $F_{(2,573)} = 37,30$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,116] presentaron resultados significativos.

A continuación se realizaron una serie de ANOVAS univariados y en las pruebas de los efectos inter-sujetos se hallaron diferencias significativas en las variables creencias sobre el uso de la agresión y bondad hacia las pandillas en función de la creencia en la bondad hacia las armas, y en bondad hacia las pandillas en función de la creencia acerca de la propia autoeficacia ante la violencia.

En relación a la bondad hacia las pandillas en función de la bondad o perspectiva positiva/negativa acerca del uso de las armas [$F_{(1,570)} = 21,82$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,037] se observa quienes tienen una actitud menos positiva hacia el uso de las armas ($M=1,60$; $se=,025$) tienen una actitud menos positiva hacia las pandillas en comparación con quienes aceptan más el uso de las armas ($M=1,81$; $se=,037$) [Diferencia de medias = -,208; error típico = ,045; $p= ,0001$; IC95% = -,295 / -,121]. Por su parte, quienes menos creen en el uso de las armas ($M=1,66$; $se=,030$) también son quienes menos creen en el uso de la

agresión frente a quienes aceptan más el uso de armas ($M=2,08$; $se=,043$) [Diferencia de medias = $-,424$; error típico = $,053$; $p=,0001$; IC95% = $-,527 / -,320$]. Como se hace patente, la mayor creencia en la bondad de las armas guarda relación con pensar que las pandillas son menos negativas y que el uso de la violencia es más aceptable.

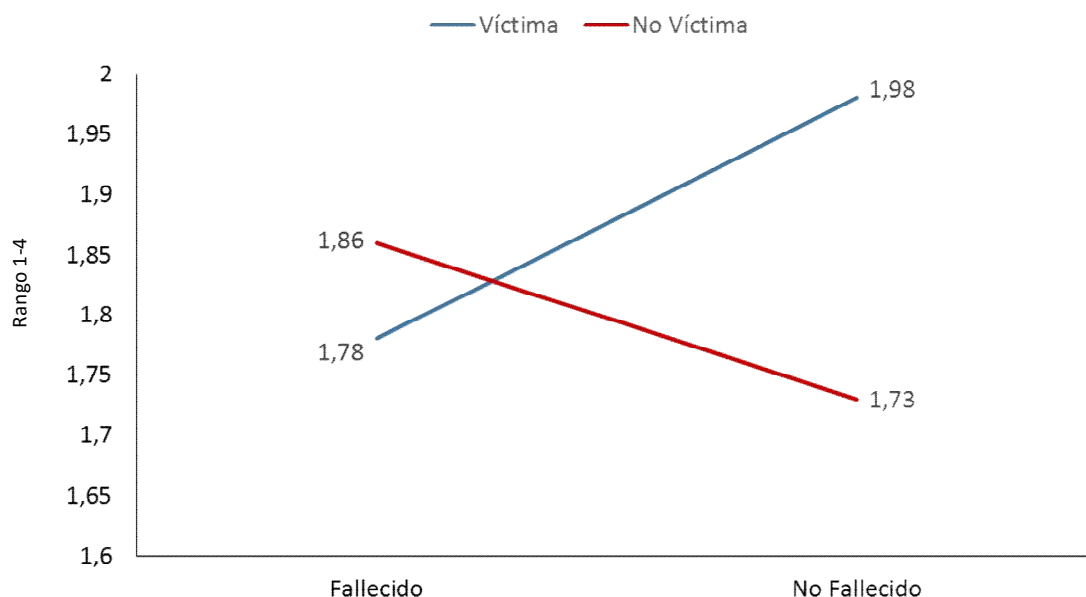
Con respecto a la bondad hacia las pandillas en función de la autoeficacia, encontramos que los participantes que afirmaban tener una creencia de baja autoeficacia puntuaban más positivo en la creencia de la bondad de las pandillas ($M=1,79$; $se=,032$) que los que se asignaban una alta autoeficacia ($M=1,61$; $se=,031$) [$F_{(1,570)} = 16,48$; $p=,0001$; η^2 parcial = $,028$]. [Diferencia de medias = $,181$; error típico = $,045$; $p=,0001$; IC95% = $,093 / ,268$]. Se constata que las personas que creen que no pueden alterar ni controlar las situaciones de violencia que les rodean tienden a tener una opinión más positiva de las pandillas.

8.3.1.5 Quinto grupo: haber sido víctima de violencia directa, haber fallecido un familiar por violencia

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = $8,63$; $p=,481$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = $69,02$; $p=,0001$).

El efecto multivariado de la interacción haber sido víctima directa de violencia x tener un familiar fallecido por violencia arrojaron resultados estadísticamente significativos [λ Wilks = $,989$; $F_{(2,591)} = 3,26$; $p=,039$; η^2 parcial = $,011$].

Gráfico 4: Diferencias de medias en creencias sobre el uso de la agresión en función de víctima violencia y fallecimiento familiar



No Fallecido (víctima/no víctima): $F_{(1,588)}=10,65$, $p = ,001$, η^2 parcial = ,018
 Diferencia de medias = ,250, error típico = ,077, $p = ,001$, IC 95% = ,100 / ,401

No Víctima (fallecido/no fallecido): $F_{(1,588)}=4,05$, $p = ,045$, η^2 parcial = ,007
 Diferencia de medias = ,130, error típico = ,064, $p = ,045$, IC 95% = ,003 / ,256

Los resultados del gráfico 4 muestran que el efecto diferencial se produce en la variable de creencias acerca el uso de la agresión. Encontramos que los participantes que no han sufrido la pérdida de ningún familiar por acto violento, pero sí han sido víctimas de violencia (M = 1,98; se=,069) en comparación con los que no han sufrido actos violentos (M = 1,73; se=,032) son quienes más creen en la utilización de la violencia y agresión.

Asimismo, quienes no habiendo sufrido violencia, pero si han visto fallecer a algún familiar (M = 1,86; se=,056) en comparación con quienes no han tenido familiares que han fallecido (M = 1,73; se=,032) también son quienes más a favor están de la utilización de la violencia. En resumen, podemos observar que el ser víctima de una acción violenta, o el tener algún familiar que haya muerto por acción violenta está relacionado con una mayor aceptación de la agresión como respuesta social e individual.

8.3.1.6 Sexto grupo: estrategias de regulación emocional y la bondad hacia las pandillas y creencias que apoyan el uso de la agresión

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M= 242,61; $p=,018$). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente no eran iguales en todos los niveles de las variables independientes. Por ello, se utilizarán como prueba de la significatividad estadística la Traza de Pillai para presentar los datos significativos.

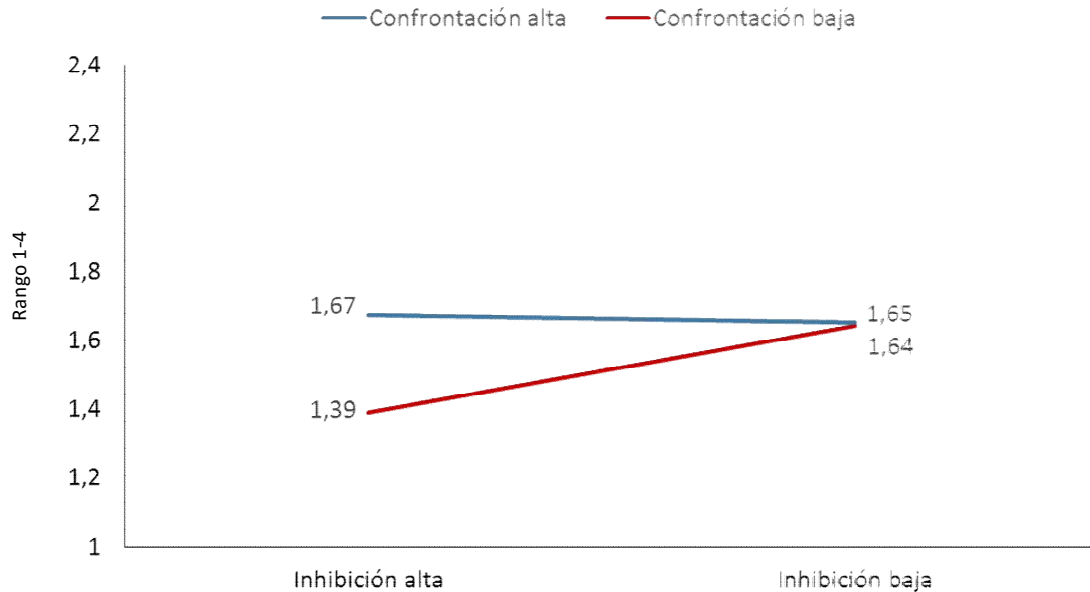
La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado= 63,54; $p=,0001$). Este resultado indica que había suficiente correlación entre las variables dependientes para continuar con el análisis.

Al analizar los resultados multivariados se encontraron efectos significativos en el efecto principal de regulación por medio de la confrontación [Traza Pillai = ,955; $F_{(2,497)} = 3,84$; $p=,022$; η^2 parcial = ,019], por medio de la expresión emocional [Traza Pillai = ,026; $F_{(2,497)} = 5,23$; $p=,006$; η^2 parcial = ,026], inhibición x confrontación [Traza Pillai = ,021; $F_{(2,497)} = 4,20$; $p=,016$; η^2 parcial = ,021] e inhibición x expresión emocional x autorecompensa [Traza Pillai = ,018; $F_{(2,497)} = 3,53$; $p=,030$; η^2 parcial = ,018]. Se presentarán los resultados de las interacciones por tener preeminencia sobre los efectos principales.

A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados con el fin de observar con más detalle los efectos de interacción y principales.

En las pruebas de los efectos inter-sujetos encontramos diferencias significativas en la variable bondad hacia las pandillas en función de la interacción inhibición x confrontación. Tal y como se observa en el gráfico 5.

Gráfico 5: Diferencias de medias en creencias sobre la bondad de la pandilla en función de la inhibición por confrontación



Confrontación baja (inhibición baja/alta): $F_{(1,497)}=7,32, p = ,007, \eta^2 \text{ parcial} = ,018$
 Diferencia de medias = ,261, error típico = ,097, $p = ,007, IC 95\% = ,071 / ,452$

Inhibición alta (confrontación baja/alta): $F_{(1,497)}=9,51, p = ,002, \eta^2 \text{ parcial} = ,024$
 Diferencia de medias = -,286, error típico = ,093, $p = ,002, IC 95\% = -,469 / -,104$

Como se puede observar, los estudiantes que utilizan más como estrategia de regulación emocional la inhibición, y a su vez también buscan menos la confrontación son quienes menos están de acuerdo con la idea de que las pandillas son buenas y que te pueden ayudar a resolver los conflictos y problemas personales y sociales que se puede tener.

Sin embargo, al realizar los análisis correspondientes con el fin de analizar en qué comparación de medias se producían las diferencias, nos encontramos que ninguna de las comparaciones resultó significativa por lo que no procederemos a realizar la explicación de estos resultados al no alcanzar la significatividad necesaria.

Por su parte, el efecto principal de la expresión de emociones nos muestra que aquellas personas que puntuaban bajo en el uso de esta estrategia obtienen resultados significativamente más bajos en la actitud positiva hacia la

pandilla que aquellos sujetos que puntuaban alto [medias = 1,47 (error estándar = ,046) y 1,71 (error estándar = ,046) respectivamente]. Diferencia de medias = -,235, error estándar = ,065; $p=,0001$; IC95% = -,362/-,107.

8.3.2 Factores sociales

8.3.2.1 Primer grupo: apoyo social, clima escolar y clima familiar

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M =20,01; $p=,542$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 68,72; $p=,0001$).

Las variables de apoyo social, clima escolar y clima familiar se dicotomizaron en bajo y alto en función de la media de los participantes con el fin de facilitar la comparación y posteriores análisis.

Los análisis multivariados presentaron un efecto principal significativo relacionado con la puntuación obtenida en la variable de apoyo social [λ Wilks = ,985; $F_{(2,485)} = 3,56$; $p=,029$; η^2 parcial = ,015]. Al realizar los análisis univariados se encuentra que la diferencia estriba en la actitud hacia la bondad de la pandilla [$F_{(1,478)} = 6,46$; $p=,011$; η^2 parcial = ,013]. Las personas que señalan tener menor apoyo social ($M=1,70$; $se=,034$) en comparación con los que aseguran tener mayor apoyo social ($M=1,58$; $se=,034$) son quienes más de acuerdo están con la bondad de la pertenencia a pandillas y su utilidad [Diferencia de medias = ,122; error típico = ,048; $p=,011$; IC95% = ,028 / ,216]. De esta manera, vemos como el menor apoyo social general percibido se relaciona con una actitud más positiva hacia las pandillas en nuestra muestra.

8.3.2.2 Segundo grupo: relaciones entre estudiantes, relaciones profesores-estudiantes y conciencia del clima en el aula de clases

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M = 18,90; $p=,613$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 74,34; $p=,0001$).

Todas estas variables independientes fueron dicotomizadas en bajo y alto en función de la puntuación media de la muestra para proceder a su posterior análisis.

Los análisis multivariados mostraron un efecto principal significativo en la variable relación entre estudiantes con otros estudiantes [λ Wilks = ,970; $F_{(2,522)} = 8,00$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,030]. Al analizar los efectos intersujetos encontramos que se producían diferencias tanto en la bondad de las pandillas [$F_{(1,522)} = 14,61$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,028] como en las creencias acerca del uso de la violencia [$F_{(1,522)} = 4,86$; $p=,028$; η^2 parcial = ,009].

Con respecto a la bondad hacia las pandillas encontramos que quienes peor relación estiman que existe entre estudiantes en su aula puntúan más en esta variable ($M=1,72$; $se =,032$) que los que mejor relación creen que existe ($M=1,54$; $se =,037$) [Diferencia de medias = ,186; error típico = ,049; $p= ,0001$; IC95% =,091/,282]. De igual manera, quienes peor relación perciben entre estudiantes tienen creencias menos negativas hacia el uso de la violencia que quienes estiman una relación más positiva entre estudiantes ($M=1,85$; $se=,041$ y $M=1,71$; $se=,047$ respectivamente) [Diferencia de medias = ,139; error típico = ,063; $p= ,028$; IC95% =,015 /,262]. Podemos observar cómo quienes perciben una peor relación entre los pares en el aula y colegio son quienes menos creencias negativas tienen acerca de la utilización de la agresión y/o violencia, a la vez que perciben como más positiva la función de las pandillas.

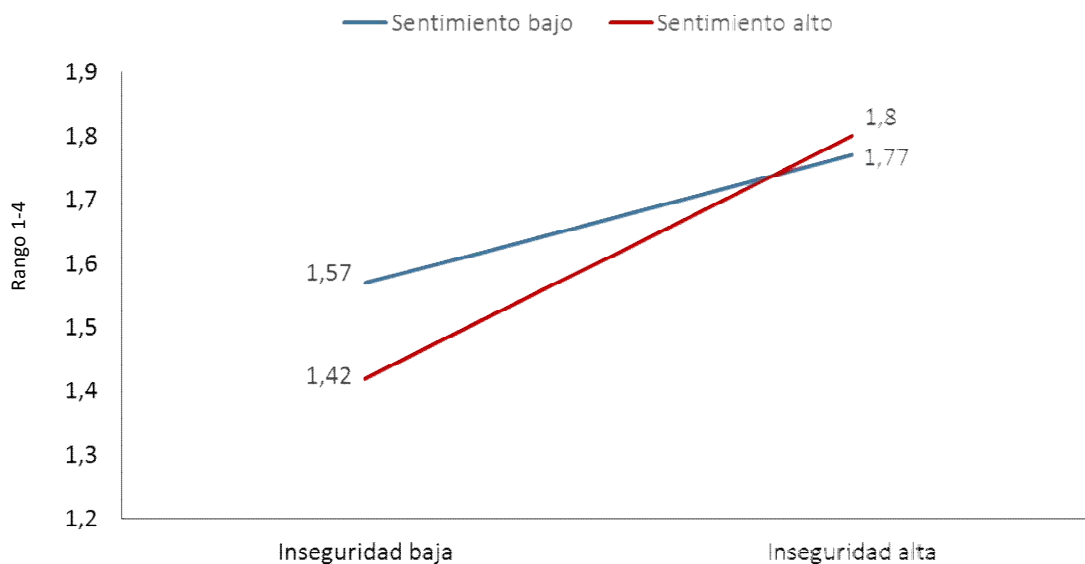
8.3.3 Factores comunitarios

8.3.3.1 Primer grupo: confianza en las instituciones, sentimiento de ciudad exposición a la violencia e inseguridad en el entorno

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M =123,88; $p=,009$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 36,93; $p=,0001$).

La prueba de efecto multivariado de interacción fue significativa en dos interacciones: sentimiento de ciudad x inseguridad en el entorno [Traza Pillai =,020; $F_{(2,458)} = 4,40$; $p=,013$ η^2 parcial = ,020]. En el gráfico 6 se muestran las diferencias significativas en la variable creencia en la bondad de la pandilla.

Gráfico 6: Diferencias de medias en creencias sobre la bondad de la pandilla en función del sentimiento de ciudad e inseguridad en el entorno



Sentimiento alto (inseguridad baja/alta): $F_{(1,430)}=8,80$, $p = ,003$, η^2 parcial = ,020
Diferencia de medias = -,378, error típico = ,127, $p = ,003$, IC 95% = -,628 / -,128

Sentimiento bajo (inseguridad baja/alta): $F_{(1,430)}=7,01$, $p = ,008$, η^2 parcial = ,016
Diferencia de medias = -,203, error típico = ,076, $p = ,008$, IC 95% = -,353 / -,052

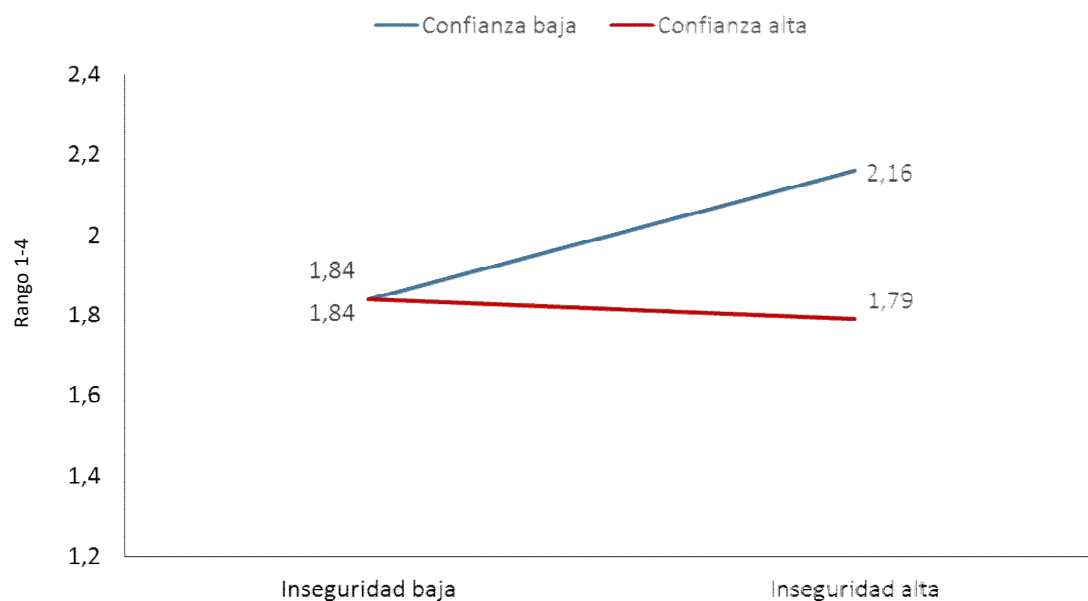
Los resultados del gráfico 6 muestran que los participantes con un alto sentimiento de ciudad y alta inseguridad en su entorno puntúan significativamente más alto en creer que la pandilla es algo positivo ($M= 1,80$; $se=,089$) que los que sienten menos inseguridad en su entorno ($M= 1,42$; $se=,091$). De forma similar aquellas personas con un bajo sentimiento de ciudad y con alta inseguridad tienden a puntuar más en esta variable ($M=1,77$; $se=,058$) que los que afirman estar menos inseguros ($M=1,42$; $se=,091$). Por ello vemos que sin importar el grado de identificación y apego que se tenga a la ciudad, es la sensación de inseguridad latente la que conlleva una mayor creencia en que las pandillas son positivas para la comunidad y la resolución de problemas.

También fue significativa la interacción confianza en las instituciones x sentimiento de inseguridad en la variable de creencias acerca del uso de la violencia [Traza Pillai =,017; $F_{(1,458)} = 3,80$; $p=,023$ η^2 parcial = ,017].

Como se observa en el gráfico 7, las personas con creencia en la alta inseguridad en su entorno y con baja confianza en las instituciones sociales ($M=2,16$; $se=,095$) en comparación con quienes tienen una alta confianza en las instituciones ($M= 1,79$; $se=,078$) son quienes más de acuerdo están con el uso de las conductas agresivas y violentas en el quehacer diario. Además vemos que cuando se tiene una baja confianza en las instituciones, son las personas con alta inseguridad ($M=2,16$; $se=,095$) quienes en comparación con las de baja inseguridad ($M=1,84$; $se=,104$) más aceptable ven el uso de conductas agresivas.

Significativo resultó también el efecto principal de exposición a la violencia (veces que fue amenazado con ser agredido) [Traza Pillai =,035; $F_{(6,458)} = 2,55$; $p=,019$ η^2 parcial = ,017]. El ANOVA correspondiente mostró que las diferencias significativas estribaban en la variable de creencias acerca del uso de la violencia [$F_{(3,430)} = 4,68$; $p=,003$; η^2 parcial = ,032].

Gráfico 7: Diferencias de medias en creencias sobre el uso de la agresión en función de la confianza en instituciones y sentimiento de inseguridad



Inseguridad alta (confianza baja/alta): $F_{(1,430)}=4,94$, $p = ,027$, η^2 parcial = ,011
 Diferencia de medias = -,287, error típico = ,129, $p = ,027$, IC 95% = -,541 / -,033

Confianza baja (inseguridad baja/alta): $F_{(1,430)}=5,18$, $p = ,023$, η^2 parcial = ,012
 Diferencia de medias = -,319, error típico = ,140, $p = ,023$, IC 95% = -,595 / -,043

Se observa que las personas que nunca han sido amenazadas a lo largo de los últimos 12 meses consideran menos positivo utilizar la agresión o violencia ($M=1,74$; $se=,040$) que los que han sido amenazados de forma regular (entre cuatro y nueve veces, $M= 2,01$; $se=,092$), o los que han sido frecuentemente amenazados (más de 10 veces, $M=2,33$; $se=,196$) [Diferencia de medias = -,270; error típico = ,100; $p= ,007$; IC95% = -,467 / -,073; Diferencia de medias = -,590; error típico = ,200; $p= ,003$; IC95% = -,983 / -,197 respectivamente]. Así mismo, también se produce una diferencia entre quienes han sido amenazados pocas veces (menos de tres, $M=1,80$; $se=,055$) y quienes lo han sido muy frecuentemente ($M=2,33$; $se=,196$). [Diferencia de medias = -,526; error típico = ,204; $p= ,010$; IC95% = -,926 / -,126]. Como se puede comprobar el ser amenazado/a conduce a una mayor aceptación del uso de la propia violencia o agresión en el día a día.

8.3.3.2 Segundo grupo: factores sentimiento de ciudad

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M =57,40; p=,137). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 65,27; p=,0001).

El análisis multivariado presentó un efecto significativo en el factor de inseguridad en la ciudad [λ Wilks =,987; $F_{(2,504)} = 3,19$; p=,042 η^2 parcial = ,013]. Sin embargo los ANOVAS no mostraron ninguna diferencia significativa, tan sólo tendencial, en las variables dependientes por lo que no se presentarán los datos al no alcanzar el umbral estadístico necesario.

8.3.3.3 Tercer grupo: confianza cuerpos policiales, organización de vecinos, escuela e iglesia con variables cognitivas

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M =61,49; p=,035). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente no eran iguales en todos los niveles de las variables independientes. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 67,97; p=,0001).

Ninguna de las pruebas de efecto multivariados o univariados dieron resultados estadísticamente significativos.

8.3.4 Factores culturales

8.3.4.1 Valores (poder, logro y hedonismo) e impactos cognitivos

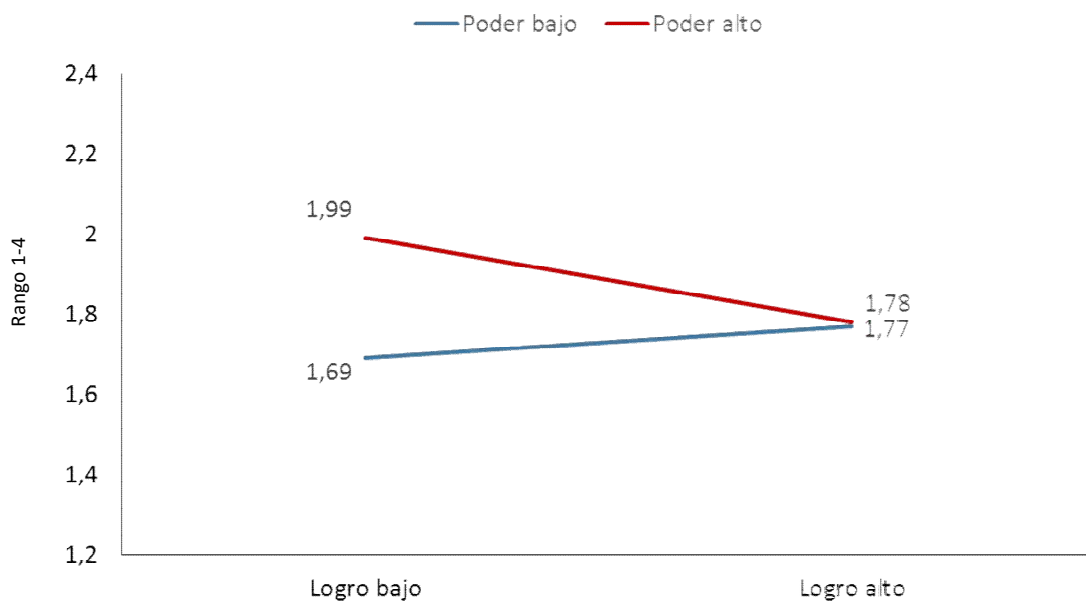
La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = 33,80; p=,043). La prueba de esfericidad de Bartlett no fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 71,86; p=,0001).

Las pruebas multivariantes evidencian los siguientes efectos de interacción significativos: poder x logro [Traza Pillai =,012; $F_{(2,549)} = 3,16$; $p = ,043$ η^2 parcial = ,012] y logro x hedonismo [Traza Pillai =,013; $F_{(2,549)} = 3,54$; $p = ,030$ η^2 parcial = ,013].

También resultaron significativos los efectos principales de poder [Traza Pillai =,015; $F_{(2,549)} = 4,25$; $p = ,015$ η^2 parcial = ,015] y hedonismo [Traza Pillai =,016; $F_{(2,549)} = 4,47$; $p = ,012$ η^2 parcial = ,016], aunque en la presentación de los resultados nos centraremos tan sólo en los efectos de interacción debido a las razones que ya se han expuesto con anterioridad.

Tal y como se muestra en el gráfico 8, al realizar las pruebas de ANOVA de la interacción poder x logro, constatamos que la diferencia significativa se produce en las creencias sobre el uso de la agresión.

Gráfico 8: Diferencias de medias en creencias sobre el uso de la agresión en función del poder y del logro

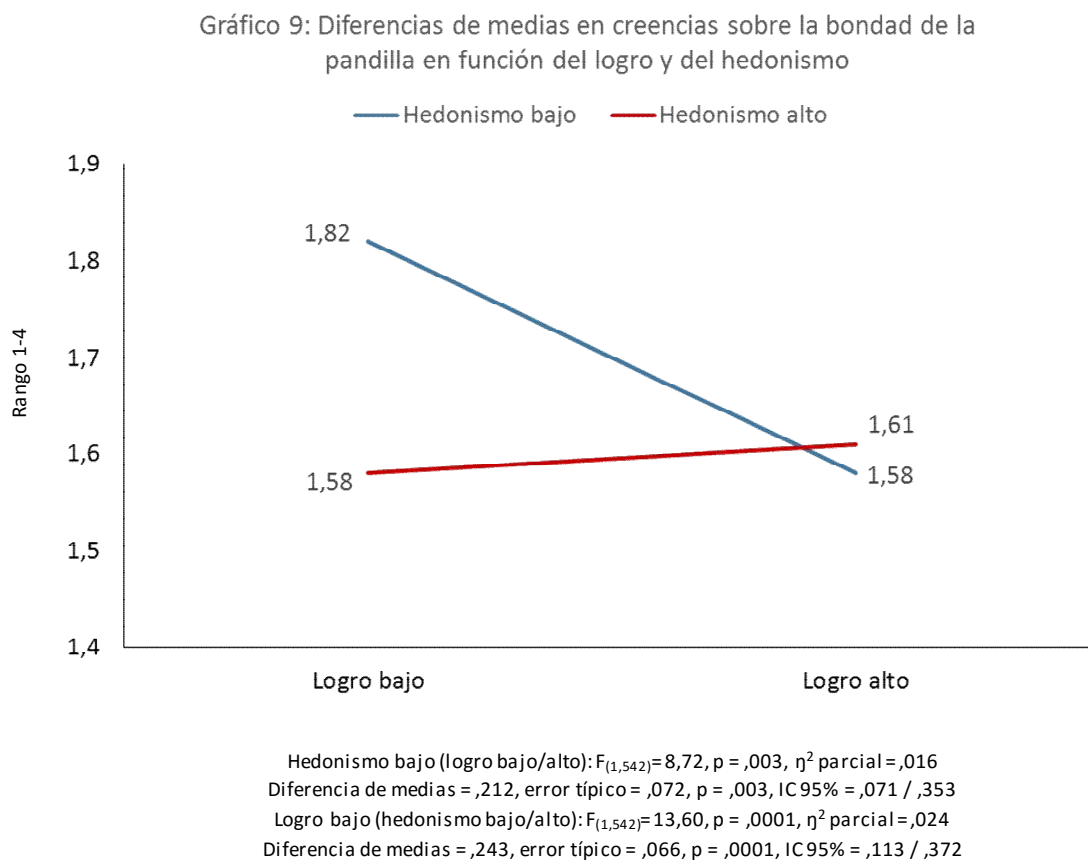


Logro bajo (poder bajo/alto): $F_{(1,542)} = 12,75$, $p = ,0001$, η^2 parcial = ,023
 Diferencia de medias = -,296, error típico = ,083, $p = ,0001$, IC 95% = -,460 / -,133

Poder alto (logro bajo/alto): $F_{(1,542)} = 5,83$, $p = ,016$, η^2 parcial = ,011
 Diferencia de medias = -,214, error típico = ,089, $p = ,016$, IC 95% = -,388 / -,040

Las personas con bajas puntuaciones en logro pero que dan alta importancia al poder puntúan significativamente más alto en el uso de la agresión que las que tienen menos afán de poder ($M=1,99$; $se=,066$ y $M=1,69$; $se=,051$ respectivamente). También son las personas con alta puntuación en poder y con logro alto ($M=1,78$; $sd=,060$) en comparación con las de logro bajo ($M=1,99$; $se=,066$) quienes menos de acuerdo están con la bondad de la agresión. Es decir, vemos que los adolescentes que menos interés tienen en la búsqueda de su éxito personal a través de la demostración de sus competencias y en cambio más interés en alcanzar un estatus de dominio de las personas y de los recursos (autoridad, riqueza, poder social, conservación de la imagen, reconocimiento social, ser influyente) son quienes más positivo ven la utilización de la agresión y violencia.

En cuanto a la interacción logro x hedonismo se muestra en el gráfico 9.



Con respecto a la creencia de la bondad de las pandillas aquellos participantes con puntuaciones de hedonismo bajo y logro bajo puntúan significativamente más alto ($M=1,82$; $se = ,046$) que los de logro alto ($M=1,58$; $se=,047$). Como se puede comprobar los participantes con puntuaciones bajas en hedonismo y logro son quienes más de acuerdo están en general con la idea de que las pandillas tienen aspectos positivos.

8.3.4.2 Valores (tradición, conformidad y seguridad) e impactos cognitivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box $M = 33,13$; $p=,051$). La prueba de esfericidad de Bartlett no fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado $=61,17$; $p=,0001$).

Los efectos multivariados de interacción no fueron significativos, pero si el efecto principal de la variable seguridad [λ Wilks $=,964$; $F_{(2,568)} = 10,35$; $p=,0001$ η^2 parcial $= ,036$]. Al realizar los ANOVAS univariados, nos encontramos con la existencia de una diferencia significativa tanto en la bondad de las pandillas [$F_{(1,568)} = 19,44$; $p=,0001$; η^2 parcial $=,033$] como en la creencia acerca del uso de la violencia [$F_{(1,568)} = 4,80$; $p=,029$; η^2 parcial $= ,008$]. Son los participantes con una puntuación menor en seguridad quienes más estiman que las pandillas tienen aspectos positivos en comparación con las puntuaciones más elevadas en seguridad ($M= 1,78$; $sd=,032$ frente a $M= 1,57$; $se=,036$) [Diferencia de medias $= ,212$; error típico $= ,048$; $p= ,0001$; IC95% $= ,118 / ,306$]. En el uso de la violencia se repite el patrón y son las personas con baja seguridad ($M= 1,87$; $se=,039$) frente a las de alta seguridad ($M= 1,74$; $se=,047$) quienes más de acuerdo se encuentran con el uso de la violencia [Diferencia de medias $= ,131$; error típico $= ,060$; $p= ,029$; IC95% $= ,013 / ,248$]. Se constata que los participantes con menos proyección a evitar las amenazas a su integridad,

más tendientes al riesgo y la inestabilidad de sí mismo y sus relaciones tienen mayor creencia en el uso de la violencia y bondad de las pandillas.

8.3.4.3 Valores (autodirección y estimulación) e impactos cognitivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M = 8,48; $p=,493$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 64,43; $p=,0001$).

El efecto multivariado de interacción autodirección y estimulación no fue significativo. Sin embargo ambos efectos principales multivariados sí lo fueron: autodirección [Λ Wilks =,969; $F_{(2,575)} = 9,11$; $p=,0001$ η^2 parcial = ,031], y estimulación [Λ Wilks =,984; $F_{(2,575)} = 4,72$; $p=,009$ η^2 parcial = ,016]. A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados y encontrándose diferencias significativas para autodirección tanto en bondad de las pandillas [$F_{(1,575)} = 4,65$; $p=,032$; η^2 parcial = ,008] como en las creencias uso agresión [$F_{(1,575)} = 17,10$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,029]. Sin embargo los ANOVAS univariados de la variable estimulación sólo arrojaron resultados tendencialmente significativos por lo que no serán presentados.

Observamos como con respecto a las creencias acerca de la bondad de las pandillas, son quienes menor tienen una autodirección baja quienes más defienden esta bondad ($M=1,71$; $sd=,035$ frente a $M=1,61$; $sd=,029$ de autodirección alta) [Diferencia de medias = ,099; error típico = ,046; $p=,032$; IC95% = ,009 / ,188]. De igual manera, quienes tienen menor autodirección frente a los que puntúan más alto ($M=1,92$; $se=,042$ frente a $M=1,69$; $se=,036$) son quienes tienen mayores creencias acerca de la bondad del uso de la agresión y violencia [Diferencia de medias = ,229; error típico = ,055; $p=,0001$; IC95% = ,120 / ,337]. Se observa por lo tanto que quienes menos importancia le

dan a ser independiente en sus acciones y pensamientos, y tienen menos confianza en sí mismos, son quienes más creen en la bondad de las pandillas y el uso de la violencia y agresión.

8.3.4.4 Valores (benevolencia y universalismo) e impactos cognitivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = 20,98; $p=,014$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado =56,49 $p=,0001$).

El efecto multivariado de la interacción universalismo y benevolencia no fue significativo. Sin embargo los efectos principales multivariados de ambas variables sí fueron significativas: Benevolencia [Traza Pillai =,013; $F_{(2,573)} = 3,82$; $p=,023$ η^2 parcial = ,013], y Universalismo [Traza Pillai =,031; $F_{(2,573)} = 9,00$; $p=,0001$ η^2 parcial = ,031].

A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados encontrándose un efecto significativo de la benevolencia en la actitud hacia las pandillas [$F_{(1,573)} = 6,99$; $p=,008$; η^2 parcial = ,012], y del universalismo con la actitud hacia pandillas [$F_{(1,573)} = 8,32$; $p=,004$; η^2 parcial = ,014] y con las creencias acerca el uso de la agresión [$F_{(1,573)} = 13,83$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,024].

En concreto, vemos que los participantes que puntúan bajo en benevolencia en comparación con quienes puntúan alto tienen una actitud hacia la pandilla más positiva ($M=1,76$; $se=,036$ y $M=1,64$; $se=,030$ respectivamente) [Diferencia de medias = ,124; error típico = ,047; $p= ,008$; IC95% = ,032 / ,216].

Por su parte, también quienes puntúan bajo en universalismo en comparación con los participantes con mayor puntuación tienden estar de acuerdo con una actitud menos negativa hacia las pandillas ($M=1,77$; $se=,033$

frente a $M=1,63$; $se=,033$) [Diferencia de medias = $,135$; error típico = $,047$; $p=,004$; $IC95\% = ,043 / ,227$]. A su vez el menor universalismo también se refleja en una creencia más positiva acerca del uso de la violencia ($M= 1,92$; $se=,041$) frente a las personas más universalistas ($M=1,71$; $se=,040$) [Diferencia de medias = $,213$; error típico = $,057$; $p= ,0001$; $IC95\% = ,101 / ,325$]. En general observamos como los participantes que podríamos denominar de alta benevolencia y universalismo (en función de la puntuación media de la muestra) son quienes menos de acuerdo están con las bondades de las pandillas y el uso de la agresión y violencia.

8.4 Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto cognitivo

A continuación y con la finalidad de analizar cuáles son los factores predictores de cada una de los componentes del impacto cognitivo en la agresión pasaremos a realizar un análisis de regresión jerárquico.

En este modelo de regresión se incluyeron aquellas variables que habían resultado significativas en alguno de los análisis multi y univariados anteriores. Se realizarán por lo tanto dos análisis de regresión con método “Enter” e incluyendo en bloques diferenciados las variables individuales, las sociales/comunitarias y culturales.

En la variable de bondad hacia las pandillas se introdujeron las siguientes variables:

1. Individuales: Sexo, curso, empatía, autoeficacia y bondad hacia las armas
2. Sociales/comunitarias: Apoyo social, relación en la escuela entre estudiantes y estudiantes, sentimiento de ciudad total, e inseguridad en el entorno

3. Culturales: Logro, hedonismo, seguridad, autodirección, benevolencia y universalismo

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(15,390)} = 6,40$; $p = ,0001$, explicando el 17% de la varianza ($R^2 = ,204$; R^2 ajustado = $,172$).

En la tabla 18 se muestran los resultados de la regresión.

Tabla 18. Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto cognitivo: bondad pandillas

Variable	B	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr ²	Coefficiente de Estructura
Constante	1,99	,264		,0001			
Sexo	,032	,047	,034	,497	-,079	,001	-,175
Curso	-,036	,023	-,077	,111	-,133	,005	-,295
Empatía	-,015	,007	-,112	,033	-,251	,010	-,557
Autoeficacia	-,079	,037	-,121	,033	-,261	,010	-,580
Bondad arma	,082	,025	,176	,001	,290	,022	,644
Apoyo social	,008	,054	,007	,887	-,083	,0001	-,184
Relación estudiante/ estudiante	-,052	,038	-,069	,174	-,140	,004	-,311
Sentimiento ciudad	,092	,040	,113	,024	,067	,011	,149
Inseguridad entorno	,122	,038	,162	,002	,207	,022	,460
Logro	-,002	,022	-,006	,910	-,128	,0001	-,284
Hedonismo	-,034	,023	-,087	,142	-,141	,005	-,313
Seguridad	-,023	,021	-,062	,281	-,243	,002	-,540
Autodirección	,025	,027	,057	,364	-,146	,002	-,324
Benevolencia	,004	,029	,009	,884	-,187	,0001	-,415
Universalismo	-,033	,030	-,067	,268	-,259	,002	-,575

Como se puede comprobar, son tanto la percepción positiva que se tiene acerca de las armas y su uso, señalando que es positiva tenerlas y usarlas para solucionar problemas, como la sensación de inseguridad general en el entorno quienes más explican la opinión positiva que se tiene acerca de ser parte de una pandilla y la seguridad que te puede proporcionar (más de un 2% de la varianza total explicada por cada una de ellas). A continuación es el mayor sentimiento positivo de ciudad la variable que explica algo más del 1% de la creencia de los aspectos positivos de pertenencia a las pandillas.

Finalmente, el creer que uno/a mismo/a no tiene capacidad para resolver los problemas de forma pausada y sin recurrir a la violencia, y la falta de empatía con los demás explican cada uno el 1% de la varianza. En resumen, observamos que sobretodo estar inseguro en su entorno cercano y pensar que las armas son soluciones efectivas para resolver conflictos, son los factores que mejor explican el por qué se puede tener un creencia positiva acerca del funcionamiento y utilidad de las pandillas. A ello se le une también el tener una opinión general positiva de la ciudad, creer que uno mismo no puede hacer nada para resolver las situaciones de agresión que experimenta y tener menores niveles de empatía con el resto de los habitantes de la ciudad como factores precipitadores de la creencia en que las pandillas son tan negativas en la ciudad.

A continuación, para analizar la variable de creencias hacia el uso de la agresión para solucionar problemas se introdujeron las siguientes variables:

1. Individuales: Curso, tipo de liceo, bondad de las armas, haber sido víctima de violencia, y tener un familiar fallecido por violencia.

2. Sociales/comunitarias: Relación en la escuela entre estudiantes y estudiantes, confianza en las instituciones inseguridad en el entorno, y haber sido amenazado.

3. Culturales: Poder, logro, hedonismo, seguridad, autodirección y universalismo.

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(15,481)} = 10,13$; $p = ,0001$, explicando más del 22% de la varianza ($R^2 = ,246$; R^2 ajustado = $,222$).

La variable que más fuerza explicativa tiene acerca de la creencia en el uso de la violencia es el tipo de liceo (público/privado) en el que se está estudiando (casi el 5% de la varianza total). Son quienes cursan estudios en los liceos públicos en comparación con los privados quienes más de acuerdo están con que a menudo no hay alternativa al uso de la violencia (véase tabla 19).

Tabla 19. Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto cognitivo: uso agresión

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr ²	Coefficiente de Estructura
Constante	2,32	,228		,0001			
Curso	-,051	,020	-,111	,010	-,154	,011	-,311
Tipo Liceo	-,248	,046	-,229	,0001	-,265	,047	-,535
Bondad arma	,097	,023	,194	,0001	,280	,029	,566
Víctima violencia	,057	,055	,046	,299	,032	,002	,065
Familiar fallecido	-,036	,046	-,032	,434	-,068	,001	-,137
Relación estudiante/estudiante	,045	,033	-,059	,165	-,132	,003	-,267
Inseguridad entorno	,123	,035	,161	,0001	,236	,020	,477
Confianza instituciones	,003	,035	,003	,943	-,043	,0001	-,087
Exposición violencia	,014	,014	,046	,312	,087	,002	,176
Logro	,003	,019	,008	,872	-,149	,0001	-,301
Hedonismo	-,031	,020	-,079	,118	-,172	,004	-,347
Seguridad	-,030	,020	-,077	,125	-,258	,004	-,521
Autodirección	,017	,023	,039	,446	-,176	,001	-,355
Universalismo	-,066	,026	-,131	,012	-,269	,010	-,543
Poder	,008	,019	,019	,678	-,016	,0003	,032

También la creencia en la bondad de las armas para solucionar problemas explica casi el 3% de la varianza de la creencia en el uso de la violencia. La sensación de mayor inseguridad en el entorno también aparece como factor predictor con el 2% de la varianza. Finalmente los estudiantes de cursos menores, y aquellas personas que sienten menos comprensión, aprecio y tolerancia por el bienestar de todas las personas también señalan más que el uso de la violencia es a veces necesario.

8.5 Análisis de regresión estrategias de afrontamiento e impacto cognitivo

A continuación y con la finalidad de analizar cuáles son los factores predictores de cada una de los componentes del impacto cognitivo en la agresión pasaremos a realizar un análisis de regresión jerárquico.

En este modelo de regresión se incluyeron aquellas variables que habían resultado significativas en alguno de los análisis multi y univariados anteriores. Se realizarán por lo tanto dos análisis de regresión con método “Enter” incluyendo aquellas estrategias de regulación emocional que resultaron significativas en análisis anteriores.

En la variable de bondad (o creencia positiva) hacia las pandillas se introdujeron las siguientes estrategias de regulación emocional: Confrontación, expresión regulada, e Inhibición.

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(3,574)} = 8,80$; $p = ,0001$, explicando casi el 4% de la varianza ($R^2 = ,044$; R^2 ajustado = $,039$).

En la tabla 20 se muestran los resultados de la regresión.

Tabla 20. Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por el impacto cognitivo: bondad pandillas

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr ²	Coefficiente de Estructura
Constante	1,60	,042		,0001			
Confrontación	,032	,014	,108	,025	,103	,008	,491
Expresión	,052	,015	,163	,0001	,150	,021	,715
Inhibición	-,049	,014	-,160	,001	-,054	,020	-,257

Como se puede observar, el uso de la expresión de sus emociones para solucionar los problemas (explicando el 2,1% de la varianza), e inhibir en menor medida sus emociones (2% de la varianza) son los dos factores que mejor ayudan a explicar en términos positivos la creencia de que las pandillas, y pertenecer a ellas, es algo positivo y deseable. Asimismo, utilizar la confrontación como estrategia de regulación emocional también incide de manera directa y positiva en la creencia en la bondad de las pandillas (casi 1% varianza explicada).

En la variable de uso de la agresión como forma de solucionar problemas, se introdujeron las siguientes estrategias de regulación emocional: Inhibición, expresión regulada, y autorecompensa.

Tabla 21: Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por impacto cognitivo: creencia uso de agresión

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr ²	Coefficiente de Estructura
Constante	1,72	,056		,0001			
Expresión	,056	,018	,145	,002	,135	,017	,931
Inhibición	,014	,019	,037	,466	,057	,001	,393
Autorecompensa	-,018	,017	-,057	,268	,020	,002	,138

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(3,562)} = 3,92$; $p = ,009$, explicando el 1,5% de la varianza ($R^2 = ,021$; R^2 ajustado = $,015$). Se observa que el único factor predictor significativo de la creencia en el uso de la agresión era la utilización de la expresión de las emociones como medida de regulación emocional puesto que explica la casi totalidad de la varianza (1,7% de la varianza y un coeficiente de estructura de $,931$).

**9. IMPACTOS CONDUCTUALES DE LA
VIOLENCIA COMUNITARIA EN
ADOLESCENTES**

9.1 Objetivo y análisis de los datos

Con el objeto de analizar la influencia de los diversos factores en la puntuación de las variables relacionadas con el impacto conductual, se realizaron los siguientes análisis. En primer lugar se presentaran las correlaciones entre variables con el objeto de comprobar la relación entre los factores del estudio. En este caso se incluirán como variables independientes las variables sociodemográficas, social/comunitarias y culturales y como dependientes las variables relacionadas con el impacto conductual (medidas que se toman frente al miedo al crimen, agresión y uso de estrategias no violentas).

Posteriormente se llevará a cabo un MANOVA en el que se analizaran tanto los efectos principales como de interacción de las variables independientes agrupadas por dimensiones relevantes con respecto a estas variables dependientes. Finalmente se realizará un análisis de regresión múltiple con el fin de concretar cuáles son las variables que mejor predicen las variables dependientes.

9.2 Análisis de correlaciones

9.2.1 Variables sociodemográficas e individuales correlacionadas con los impactos conductuales

A continuación, en la tabla 22, mostraremos las correlaciones de las variables sociodemográficas entre sí y fundamentalmente su relación con las variables dependientes de la dimensión de impacto conductual. Describiremos las relaciones significativas de las variables individuales sobre las medidas que se toman frente al miedo al crimen, la agresión y el uso de estrategias no violentas.

Tabla 22. Correlaciones variables individuales e impactos conductuales

	Sexo	Edad	Curso Escolar	Espiritualidad	Salud Actual	Situación futura	Satisfacción con la vida	Empatía	Bondad hacia las armas	Mundo justo	Autoeficacia	Medidas frente al crimen	Agresión	Estrategias no violentas
Sexo		-,063	-,010	,112**	-,094*	-,065	,017	,168**	-,044	,020	-,026	,086*	-,137**	,155**
Edad	-,063		,809**	-,002	-,076*	,019	-,104**	,039	,094*	-,020	,081*	-,036	,096*	,043
Curso Escolar	-,010	,809**		,024	-,036	,016	-,125**	,102**	,099**	,022	,081*	,008	,076	,103**
Espiritualidad	,112**	-,002	,024		-,065	-,032	-,094*	,159**	-,091*	,137**	,202**	,124**	-,135**	,222**
Salud actual	-,094*	-,076*	-,036	-,065		-,125**	,183**	-,008	,010	,182**	,056	-,044	,024	,019
Situación futura	-,065	,019	,016	-,032	-,125**		-,220**	-,058	,048	-,061	-,042	,047	,042	-,082*
Satisfacción con la vida	,017	-,104**	-,125**	-,094*	,183**	-,220**		,013	-,065	,200**	,069	-,048	-,137**	-,057
Empatía	,168**	,039	,102**	,159**	,008	-,056	,013		-,142**	,078*	,203**	,151**	-,089*	,335**
Bondad hacia las armas	-,245**	,094*	,099**	-,091*	,010	,048	-,065	-,142**		-,055	-,133**	,035	,224**	-,197**
Mundo justo	,020	-,020	,022	,137**	,182**	-,061	,200**	,078*	-,055		,233**	,027	-,093*	,183**
Autoeficacia	-,026	,081*	,081*	,202**	,056	-,042	,069	,203**	-,133**	,233**		,085*	-,147**	,336**

n=646-716; *,005; **,001

Se puede apreciar que son los participantes de más edad quienes exhiben más conductas agresivas. También observamos que ser mujer se asocia positivamente con mayor espiritualidad, mayor empatía, más medidas que se toman frente al miedo al crimen, más uso de estrategias no violentas y menos exhibición de conductas agresivas respecto a los hombres. Asimismo los hombres son quienes experimentan mejor estado de salud actual.

Los adolescentes más espirituales se perciben más eficaces para manejar las situaciones de violencia, con menos aceptación por el uso de armas, toman más medidas frente al miedo al crimen, exhiben menos conductas agresivas en su vida diaria y emplean más estrategias no violentas en la gestión de situaciones problemáticas.

En cuanto al estado de salud actual se observa que los adolescentes que obtienen mayores puntajes en esta variable presentan mayor satisfacción con su vida, mejor perspectiva de su futuro y consideran en mayor medida que el mundo es justo con ellos. También puede notarse que los adolescentes que perciben que su situación futura empeorará utilizan menos estrategias no violentas para la gestión de los conflictos en el día a día. Similar quienes se sienten menos satisfechos con su vida son los que presentan más conductas agresivas.

Igualmente, se evidencia que son las mujeres quienes puntúan más en la variable empatía y con el aumento de sus puntajes disminuye la bondad hacia las armas, aumentan las creencias personales en un mundo justo, la autoeficacia ante la violencia y se pueden utilizar más estrategias no violentas para gestionar conflictos, se muestran menos conductas de agresión y se toman más medidas frente al miedo al crimen.

En la misma dirección, se tiene que quienes presentan más creencias personales en un mundo justo también son los que se consideran más

espirituales, presentan más empatía y son más eficaces para gestionar situaciones violentas mostrando menos agresión y empleando más estrategias no violentas en las interacciones del día a día .

Respecto a la actitud de aceptación de las armas apreciamos que presenta mayores puntajes en los hombres de más edad de la muestra, evidencia una asociación negativa con la autoeficacia para manejar la violencia, con la empatía y la espiritualidad y a su vez con el aumento de sus puntajes también aumentan las conductas agresivas y disminuyen el uso de estrategias no violentas.

Contrariamente, los adolescentes que se sienten más eficaces ante la violencia evidencian menos conductas agresivas, toman menos medidas frente al miedo al crimen y utilizan más estrategias no violentas en sus interacciones.

9.2.2 Correlaciones entre variables sociales y el impacto conductual

Los resultados, contenido en la tabla 23, evidencian que al aumentar la percepción de apoyo social los participantes utilizan más estrategias no violentas para resolver sus conflictos, a su vez se toman más medidas frente al crimen. Se puede observar también que quienes reportan un clima en el aula satisfactorio también presentan mejores relaciones con sus pares, los profesores y la familia, utilizan menos agresión y más estrategias no violentas para resolver problemas.

Los adolescentes que experimentan relaciones satisfactorias entre estudiantes y estudiantes, también perciben buen apoyo social, clima en el aula satisfactorio y emplean un mayor uso de estrategias no violenta así como menos agresión, aunque se toman más medidas frente al crimen. Similar las relaciones positivas entre estudiantes y profesores se asocian con menos agresión y más estrategias no violentas en las relaciones interpersonales.

Tabla 23. Correlaciones entre las variables sociales entre sí y su relación con las variables dependientes de la dimensión impacto conductual

	Apoyo Social	Clima en el aula de clases	Relaciones estudiantes	Relaciones entre Profesores/Estudiantes	Conciencia del clima en el aula de clases	Relaciones familiares	Medidas frente al crimen	Agresión	Uso de estrategias no violentas
Apoyo Social		,254**	,187**	,182**	,156**	,245**	,099*	-,019	,168**
Clima en el aula de clases	,254**		,269**	,563**	,654**	,227**	,074	-,133**	,177**
Relaciones entre estudiantes	,187**	,269**		,322**	,338**	,194**	,089*	-,124**	,213**
Relaciones entre Profesores y estudiantes	,182**	,563**	,322**		,369**	,187**	,013	-,107*	,107*
Conciencia del clima en el aula	,156**		,338**	,369**		,150**	,058	-,097*	,097*
Relaciones familiares	,245**	,227**	,194**	,187**	,150**		.020	-,105**	,065

n= 612-698; *,005; **,001

Los adolescentes que presentan mayor conciencia del clima en el aula de clases son quienes a su vez puntúan más en apoyo social, tienen relaciones familiares más positivas al igual que con estudiantes y profesores a su vez que exhiben menos conductas agresivas y utilizan más estrategias no violentas para la gestión de conflictos.

Las relaciones familiares satisfactorias se asocian positivamente con satisfacción con el clima en el aula y las relaciones del contexto escolar así como con menos exhibición de conductas de agresión.

9.2.3 Correlaciones variables comunitarias y el impacto conductual

En la tabla anterior 24, observamos las correlaciones de las variables comunitarias entre sí y el impacto conductual; como puede apreciarse, quienes presentan mayores puntajes y perciben la ciudad como agradable, se sienten más identificados con la ciudad, la perciben más segura y tienen más confianza en la gente y en las instituciones, toman menos medidas frente al crimen y han sido victimizados en baja medida. También hallamos que los adolescentes que puntúan más en la variable confianza en la gente también presentan más confianza en las instituciones, más sentimiento de ciudad y son los que utilizan más estrategias no violentas en su día a día.

Por su parte, los resultados evidencian que quienes perciben más inseguridad en la ciudad también la perciben como poco agradable, con pocos espacios para el ocio y en general experimentan menos sentimiento de ciudad; son quienes reportan más violencia en el entorno y han sido victimizados en mayor medida, toman más medidas frente al miedo crimen, exhiben más agresión y emplean menos estrategias no violentas en sus interacciones.

Tabla 24. Correlaciones entre variables comunitarias y el impacto conductual

	Ciudad agradable	Confianza gente	Inseguridad ciudad	Falta de ocio	Sentimiento de ciudad	Confianza en las instituciones	Inseguridad en el entorno	Ser amenazado	No acudir a clase	Medidas frente al crimen	Agresión	Uso de estrategias no violentas
Ciudad agradable		,328**	,101**	,041	,612**	,190**	-,096*	-,086*	-,102*	-,085*	,010	,063
Confianza gente	,328**		,023	-,054	,398**	,231**	-,021	-,046	-,047	,048	-,032	,109*
Inseguridad en la ciudad	,101*	-,023		,301**	,368**	,076	-,213**	-,204**	-,155**	-,330**	-,163**	-,111*
Falta de ocio	,041	-,054	,301**		,296**	-,021	-,153**	-,119**	-,099*	-,240**	-,109*	-,155**
Sentimiento de ciudad	,612**	,398**	,368**	,296**		,250**	-,136*	-,171**	-,155**	-,214**	-,045	-,011
Confianza en las instituciones	,190**	,231**	,076	-,021	,250**		,169**	-,170**	-,139**	-,214**	-,110*	,114**
Violencia y agresión en el entorno	-,096*	-,021	-,213**	-,153**	-,136**	-,169**		,312**	,158**	,160**	,261**	-,091*
Ser amenazado	-,086*	-,046	-,204**	-,119**	-,171**	,170**	,312**		,245**	,082*	,247**	-,047
No acudir a clase	-,102*	-,047	-,165**	-,099*	-,139**	-,139**	,158**	,245**		,167**	,075	-,049

n=571-710; *005; **,001

Quienes puntúan más en falta de espacios de ocio en la ciudad, son quienes la perciben más insegura, reportan más exposición a la violencia, presentan más agresión, menos uso de estrategias no violentas y toman más medidas frente al crimen.

Los participantes que presentan un mayor sentimiento de ciudad la perciben más agradable, más segura, confían más en la gente y las instituciones, tienen menos experiencias de victimización y toman menos medidas frente al miedo al crimen.

Los adolescentes que presentan mayor confianza en las instituciones son quienes puntúan menos en medidas frente al miedo al crimen, exhiben menos conductas de agresión y emplean más estrategias no violentas en sus interacciones sociales.

Los jóvenes que puntúan alto en la variable violencia en el entorno a su vez toman más medidas conductuales de evitación frente al miedo al crimen, muestran más conductas agresivas y menos estrategias no violentas en la gestión de conflictos. Similar quienes han sido amenazados en alta medida presentan menos sentimiento de ciudad, perciben la ciudad desagradable, con menos espacios de ocio, confían poco en las personas e instituciones, toman más medidas frente al miedo al crimen y exhiben más agresión.

A medida que aumentan las veces en que los adolescentes han tenido que dejar de ir a clases por considerarlo inseguro, aumentan las medidas que se toman frente al crimen, disminuyen la confianza en la gente, en las instituciones y es baja su identificación y pertenencia con la ciudad.

9.2.4 Correlaciones entre variables culturales y el impacto conductual

En la siguiente tabla 25, se muestran las correlaciones entre las variables culturales y el impacto conductual; pudiéndose visualizar que con respecto a la autodirección se puede observar que con el aumento de sus puntajes también

aumenta el uso de estrategias no violentas para la resolución de conflictos. El valor poder se correlaciona con más medidas para evitar ser víctima del crimen y con más exhibición conductas agresivas.

Tabla 25. Correlaciones entre variables culturales y el impacto conductual

	Medidas frente al crimen	Agresión	Uso estrategias no violentas
Autodirección	,069	-,059	,153**
Poder	,078*	,173**	-,025
Universalismo	,078*	-,162**	,268**
Logro	,108*	,080*	,123**
Seguridad	,192**	-,103*	,265**
Estimulación	,077*	,080*	,107*
Conformidad	,042	-,117**	,192**
Tradición	,092*	-,122*	,199**
Hedonismo	,032	,090*	,164**
Benevolencia	,100*	-,024	,266**
Trascendencia	,098*	-,098*	,307**
Promoción personal	,101*	,154**	,123**
Conservación	,143**	-,150**	-,161**
Apertura al cambio	,090*	,015	,126**

n= 603-693; *,005; **,001

Los adolescentes que puntúan alto en universalismo, seguridad, tradición, trascendencia y conservación a su vez son quienes tomas más medidas de evitación frente al crimen, exhiben menos conductas de agresión y emplean más estrategias no violentas para gestionar situaciones problemáticas en su quehacer diario. Similar los altos puntajes del valor conformidad se relaciona con menos agresión y más uso de estrategias no violentas y las puntuaciones altas en el valor benevolencia y en el valor apertura al cambio se

relacionan con más medidas que se toman frente al miedo al crimen y más uso de estrategias no violentas.

También podemos apreciar que los participantes que obtienen puntajes altos en los valores de logro, estimulación y promoción personal se relacionan con más medidas frente al miedo al crimen, más conductas agresivas aunque presentan a su vez más uso de estrategias no violentas en las relaciones interpersonales. De manera similar las puntuaciones altas en el valor hedonismo se asocian a más agresión y más empleo de estrategias no violentas.

9.3 Análisis múltiples de varianza

9.3.1 Factores individuales

9.3.1.1 Primer grupo: sexo, edad, curso, sector, tipo de liceo

Variables sociodemográficas e impactos conductuales: medidas que se toman frente al miedo al crimen, agresión y uso de estrategias no violenta

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M= 283,383; $p=,005$), señalando que las matrices de covarianza eran iguales. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado= 4552,186; $p=,0001$). Este resultado indica que había suficiente correlación entre las variables dependientes para continuar con el análisis.

Para proceder al posterior análisis se creó una variable que agrupaba la edad de los participantes en: primer adolescencia (11-13 años), adolescencia (14-16 años), y tardo-adolescencia (17-19 años).

Al analizar los resultados multivariados se encontraron efectos significativos en las interacciones entre curso x tipo de liceo [Traza de Pillai = ,023; $F_{(3,582)} = 4,107$; $p=,007$; η^2 parcial = ,023]. También se encontraron efectos

significativos en el efecto principal de sexo [Traza de Pillai = ,021; $F_{(3,582)} = 3,786$; $p=,010$; η^2 parcial = ,021].

A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados con el fin de comprobar los resultados del análisis multivariado y observar con más detalle los efectos de interacción y principales.

En las pruebas de los efectos inter-sujetos encontramos diferencias significativas en la variable agresión en función de la interacción curso x tipo de liceo. Sin embargo los posteriores test de comparación no presentaron datos estadísticamente significativos de diferencias entre grupos por lo que no es posible su análisis más pormenorizado.

Respecto al efecto principal del sexo de los participantes las diferencias significativas se encuentran sobre la variable dependiente medidas que se toman frente al miedo al crimen [$F_{(1,589)} = 5,749$; $p=,014$; η^2 parcial = ,011] en función del sexo hombre o mujer, se observa que los hombres de la muestra exhiben menos medidas que se toman frente al miedo al crimen ($M=2,48$; $se=,117$) en comparación con las mujeres ($M=2,95$; $se=,111$) [Diferencia de medias = -,465; error típico = ,161; $p=,004$; IC95% = -,780 / -,149]. Como se demuestra, las mujeres toman más medidas para evitar ser víctimas del crimen en comparación con sus pares hombres.

9.3.1.2 Segundo grupo: espiritualidad, salud actual, situación futura, satisfacción con la vida e impactos conductuales

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = 214,03; $p=,016$). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente no eran iguales en los niveles de las variables independientes. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 4480,43; $p=,0001$).

Este resultado indica que había suficiente correlación entre las variables dependientes para continuar con el análisis.

En las variables espiritualidad se han creado indicadores que agrupaban las respuestas en no espiritual, algo espiritual y bastante espiritual, la variable estado de salud actual también quedó con tres indicadores malo, regular, bueno,/muy bueno; y la variable situación dentro de un año con los indicadores mejor que ahora, igual que ahora y peor que ahora.

Las pruebas multivariadas mostraron efectos significativos en las variables analizadas, aunque solo en los efectos principales y no en las interacciones planteadas. Así tenemos que el efecto principal de la espiritualidad (dividida en baja, regular y alta en función de la media) [Traza Pillai= ,026; $F_{(6,1034)} = 2,312$; $p=,032$; η^2 parcial = ,013] presentó resultados estadísticamente significativos.

A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados y en las pruebas de los efectos inter-sujetos se hallaron diferencias significativas en la variable agresión en función de la espiritualidad de los participantes.

En relación a la agresión en función de la espiritualidad baja, regular y alta [$F_{(2,568)} = 6,219$; $p=,002$; η^2 parcial = ,023] se observa que quienes se consideran en absoluto espiritual exhiben más agresión ($M=21,60$; $se=2,43$) en comparación con quienes se consideran bastante espirituales ($M=12,94$; $se=3,17$) [Diferencia de medias = 8,66; error típico = 3,99; $p=,031$; IC95% = ,805 / 16,51]. Como se hace patente, la exhibición de conductas agresivas guarda relación con la menor espiritualidad de los adolescentes.

9.3.1.3 Tercer grupo: empatía y mundo justo e impactos conductuales

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box $M = 36,39$; $p=,008$) señalando que las

matrices de covarianza no eran iguales. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 4683,65; $p=,0001$).

Para realizar los consiguientes análisis se creó un indicador de empatía total consistente en diferenciar en dos grupos (alto y bajo) el nivel de empatía en función de la puntuación media de los participantes. A su vez, también se creó un indicador de creencias en el mundo justo alto/bajo en función de puntuar por encima o debajo de 24 en la escala.

Las pruebas multivariantes evidencian que el efecto principal de mundo justo fue significativo [Traza Pillai= ,023; $F_{(3,544)} = 539$; $p=,006$; η^2 parcial = ,023].

A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados y en las pruebas de los efectos inter-sujetos hallamos diferencias significativas entre las medias de la variable uso de estrategias no violentas y mundo justo alto y bajo [$F_{(3,544)} = 11,173$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,020]. Se aprecia que los adolescentes que puntúan bajo en mundo justo puntúan significativamente más bajo en la escala de uso de estrategias no violentas, ($M=2,80$; $se=,069$) en comparación con los que puntúan alto en mundo justo ($M=3,05$; $se=,032$) [Diferencia de medias = -,254; error típico = ,076; $p= ,0001$; IC95% = -,403 /,-,105]. Se comprueba por tanto que la mayor creencia personal en un mundo justo conlleva una mayor utilización de estrategias no violentas en la gestión de situaciones problemáticas y conflictivas.

Las pruebas multivariantes evidencian también que el efecto principal de empatía fue significativo [Traza Pillai= ,090; $F_{(3,544)} = 17,83$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,090].

A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados y en las pruebas de los efectos inter-sujetos hallamos diferencias significativas entre las medias de las variable medidas que se toman frente al miedo al crimen y empatía alta y baja [$F_{(3,544)} = 11,91$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,022]. Se aprecia que los

adolescentes que puntúan bajo en empatía puntúan significativamente más bajo en la escala de medidas que se toman frente al miedo al crimen, ($M=2,57$; $se=,071$) en comparación con los que puntúan alto en empatía ($M=2,95$; $se=,087$) [Diferencia de medias = $-,387$; error típico = $,112$; $p= ,0001$; IC95% = $-,608 /-,167$]. Se comprueba por tanto que la mayor empatía conlleva una mayor implementación de medidas conductuales frente al miedo al crimen para evitar posibles victimizaciones.

Igualmente, en los ANOVAS univariados y en las pruebas de los efectos inter-sujetos también hallamos diferencias significativas entre las medias de la variable uso de estrategias no violentas y empatía alta y baja [$F_{(3,544)} = 44,42$; $p=,0001$; η^2 parcial = $,076$]. Se aprecia que los participantes que puntúan bajo en empatía puntúan significativamente más bajo en la escala de uso de estrategias no violentas, ($M=2,67$; $se=,048$) en comparación con los que puntúan alto en empatía ($M=3,18$; $se=,059$) [Diferencia de medias = $-,506$; error típico = $,076$; $p= ,0001$; IC95% = $-,655 /-,357$]. Se comprueba por tanto que la mayor empatía conlleva a una mayor utilización de estrategias no violentas en el manejo de situaciones problemáticas.

9.3.1.4 Cuarto grupo: autoeficacia y bondad hacia las armas e impactos conductuales

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = $78,98$; $p=,0001$). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente no eran iguales en los niveles de las variables independientes. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = $4565,07$; $p=,0001$).

Las pruebas multivariantes evidencian que los efectos multivariados de interacción no fueron significativos. Sin embargo los efectos principales de la autoeficacia (dividida en alta y baja en función de la media) [Traza Pillai= $,118$;

$F_{(3,547)} = 24,28$; $p = ,0001$; η^2 parcial = ,118], y bondad hacia las armas (también dividida en alta y baja en función de la media) [Traza Pillai = ,086; $F_{(3,547)} = 16,98$; $p = ,0001$; η^2 parcial = ,086] presentaron resultados estadísticamente significativos.

A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados y en las pruebas de los efectos inter-sujetos se hallaron diferencias significativas en las variables agresión y uso de estrategias no violentas en función de la creencia en la bondad hacia las armas, y en función de la creencia acerca de la propia autoeficacia ante la violencia.

En relación a la agresión en función de la bondad o perspectiva positiva/negativa acerca del uso de las armas [$F_{(3,547)} = 35,33$; $p = ,0001$; η^2 parcial = ,061] se observa quienes tienen una actitud menos positiva hacia el uso de las armas ($M = 14,71$; $se = ,806$) exhiben menos conductas agresivas en comparación con quienes aceptan más el uso de las armas ($M = 22,99$; $se = 1,113$) [Diferencia de medias = $-8,267$; error típico = $1,39$; $p = ,0001$; IC95% = $-10,99 / -5,53$]. Por su parte, quienes menos creen en el uso de las armas ($M = 3,05$; $se = ,036$) también son quienes más usan estrategias no violentas frente a quienes aceptan más el uso de armas ($M = 2,78$; $se = ,050$) [Diferencia de medias = $,258$; error típico = $,061$; $p = ,0001$; IC95% = $,137 / ,379$]. Como se hace patente, la mayor creencia en la bondad de las armas guarda relación con actuar de manera más agresiva y con un menor uso de estrategias no violentas para la resolución de conflictos y problemas.

Con respecto a las variables agresión y uso de estrategias no violentas en función de la autoeficacia ante la violencia, encontramos que los participantes que afirmaban tener una creencia de baja autoeficacia puntuaban más en las conductas de agresión ($M = 21,25$; $se = ,992$) que los que se asignaban una alta autoeficacia ($M = 16,45$; $se = ,974$) [$F_{(3,547)} = 11,912$; $p = ,0001$; η^2 parcial = ,021]. [Diferencia de medias = $4,800$; error típico = $1,391$; $p = ,0001$; IC95% = $2,06 /$

7,53]. Se constata que las personas que creen que no pueden alterar ni controlar las situaciones de violencia que les rodean tienden a exhibir más conductas agresivas en su vida diaria.

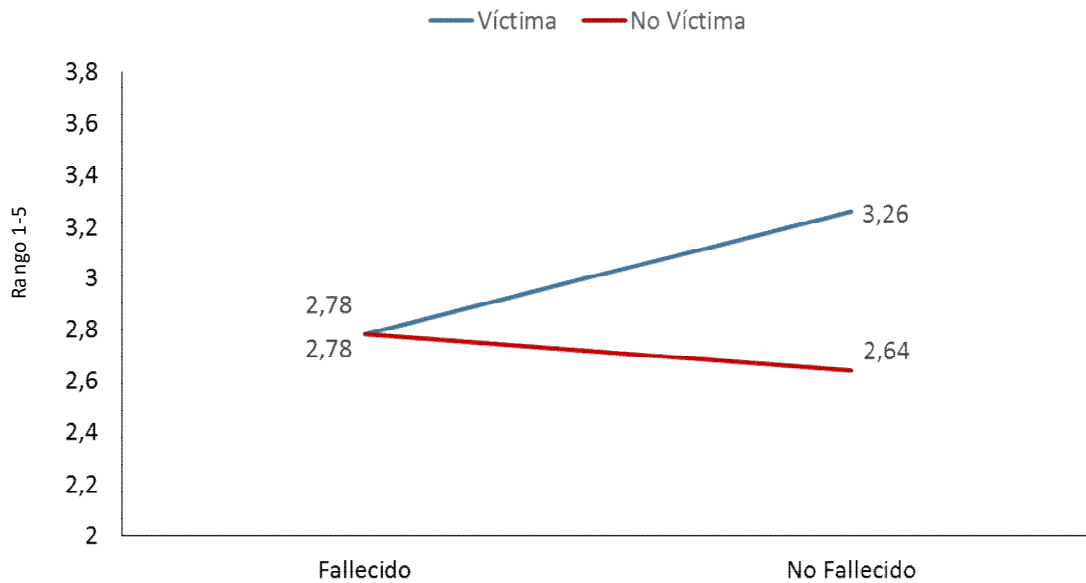
Por su parte quienes se asignan una autoeficacia baja puntúan menos en la variable uso de estrategias no violentas ($M=2,67$; $se=,044$) [$F_{(3,547)} = 61,654$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,102] en comparación con quienes consideran tener una autoeficacia alta ($M=3,15$; $se=,043$) [Diferencia de medias = -,482; error típico = ,062; $p=,0001$; IC95% = -,603 /-,362]. Se comprueba que las personas que creen que no pueden alterar ni controlar las situaciones de violencia que les rodean tienden a utilizar menos estrategias no violentas en la gestión de situaciones relacionadas con violencia.

9.3.1.5 Quinto grupo: haber sido víctima de violencia directa, haber fallecido un familiar por violencia

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box $M = 25,197$; $p=,133$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 4885,10; $p=,0001$). El efecto multivariado de la interacción haber sido víctima directa de violencia x tener un familiar fallecido por violencia arrojó resultados estadísticamente significativos [λ Wilks = ,986; $F_{(3,578)} = 2,72$; $p=,044$; η^2 parcial = ,014].

Los resultados del gráfico 10 muestran que el efecto diferencial se produce en la variable de medidas que se toman frente al crimen. Encontramos que los participantes que no han sufrido la pérdida de ningún familiar por acto violento, pero sí han sido víctimas de violencia ($M = 3,26$; $se=,053$) en comparación con los que no han perdido un familiar por acto de violencia y tampoco han sido víctimas de violencia ($M = 2,64$; $se=,163$) son quienes significativamente más toman medidas frente al miedo al crimen para evitar situaciones de riesgo.

Gráfico 10: Diferencias de medias en medidas que se toman frente al miedo al crimen en función de víctima de violencia y fallecimiento de familiar



No Fallecido (víctima/no víctima): $F_{(1,575)}=23,51$, $p = ,0001$, η^2 parcial = ,039
 Diferencia de medias = -,621, error típico = ,128, $p = ,0001$, IC 95% = -,873 / -,370

Víctima (fallecido/no fallecido): $F_{(1,575)}=5,89$, $p = ,015$, η^2 parcial = ,010
 Diferencia de medias = -,487, error típico = ,200, $p = ,015$, IC 95% = -,881 / -,093

En segundo lugar, las diferencias se evidencian entre las personas que han sido víctimas en función de si han tenido fallecidos ($M=2,78$; $se = ,163$) o no los han tenido ($M= 3,26$; $se = ,117$).

Como se comprueba los adolescentes que sí han sufrido violencia directa y no han perdido un familiar por violencia son quienes más toman medidas conductuales de evitación frente al miedo al crimen.

9.3.1.6 Sexto grupo: estrategia de regulación emocional y uso de la agresión, uso de estrategias no violentas, y medidas que se toman ante la violencia

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box $M= 344,14$; $p = ,002$). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente no eran iguales en

todos los niveles de las variables independientes. Por ello, se utilizarán como prueba de la significatividad estadística la Traza de Pillai para presentar los datos significativos.

La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado= 3110,46; $p=,0001$). Este resultado indica que había suficiente correlación entre las variables dependientes para continuar con el análisis.

Al analizar los resultados multivariados se encontraron efectos significativos en los efectos de interacción de inhibición x descarga [Traza Pillai = ,028; $F_{(3,469)} = 3,49$; $p=,016$; η^2 parcial = ,028], inhibición x autorecompensa [Traza Pillai = ,022; $F_{(3,469)} = 2,78$; $p=,041$; η^2 parcial = ,022], descarga x confrontación [Traza Pillai = ,026; $F_{(3,469)} = 3,17$; $p=,024$; η^2 parcial = ,026] inhibición x descarga x autocontrol [Traza Pillai = ,029; $F_{(3,469)} = 3,59$; $p=,014$; η^2 parcial = ,029], inhibición x autorecompensa x autocontrol [Traza Pillai = ,046; $F_{(3,469)} = 5,79$; $p=,001$; η^2 parcial = ,046], apoyo social x confrontación x autorecompensa [Traza Pillai = ,021; $F_{(3,469)} = 2,64$; $p=,050$; η^2 parcial = ,021], y descarga x autorecompensa x autocontrol [Traza Pillai = ,033; $F_{(3,469)} = 4,07$; $p=,007$; η^2 parcial = ,033].

A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados con el fin de observar con más detalle los efectos de interacción y principales.

En las pruebas de los efectos inter-sujetos encontramos diferencias significativas de la siguiente manera:

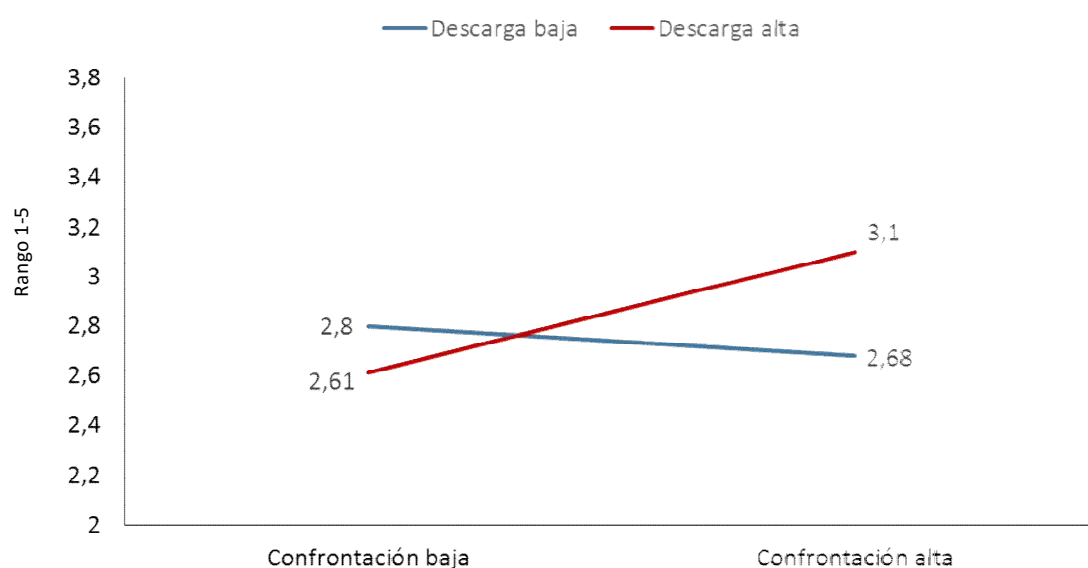
El efecto inhibición x descarga resultó significativo sobre la variable dependiente agresión [$F_{(1,469)} = 6,21$; $p=,013$; η^2 parcial = ,017]. No obstante, en las pruebas de comparaciones por parejas no encontramos diferencias significativas en las medias de la variable agresión por lo que no procede continuar con el análisis.

El efecto inhibición por autorecompensa en las pruebas de los efectos intersujetos presentó un efecto significativo sobre la variable uso de estrategias no violentas [$F_{(1,469)} = 4,84$; $p=,028$; η^2 parcial $=,013$], sin embargo en las comparaciones de medias no se obtuvieron diferencias significativas en la variable dependiente.

Por su parte el efecto descarga x confrontación arrojó diferencias significativas sobre la variable medidas que se toman ante violencia [$F_{(1,469)} = 5,81$; $p=,016$; η^2 parcial $=,016$]. En concreto en el gráfico 11 se puede constatar que en la comparación de las medias de la variable dependiente encontramos que las diferencias significativas se encuentran entre quienes obtienen alta confrontación y baja descarga ($M=2,68$; $se=,144$) respecto a quienes presentan puntajes sobre la media en confrontación y puntúan descarga alta ($M=3,10$; $se=,117$) los cuales obtienen puntajes superiores en la variable medidas que se toman frente a la violencia.

Por otra parte se tiene que el efecto inhibición x descarga x autocontrol presentó efectos significativos sobre las variables dependientes medidas que se toman frente al miedo a la violencia [$F_{(1,469)} = 7,71$; $p=,006$; η^2 parcial $=,021$], y uso de estrategias no violentas [$F_{(1,469)} = 4,27$; $p=,039$; η^2 parcial $=,012$].

Gráfico 11: Diferencias de medias en medidas que se toman frente al miedo al crimen en función de las estrategias de regulación emocional descarga y confrontación



Confrontación alta (descarga baja/alta): $F_{(1,368)}=4,96$, $p = ,027$, η^2 parcial = ,013
 Diferencia de medias = -,412, error típico = ,185, $p = ,027$, IC 95% = -,777 / -,048

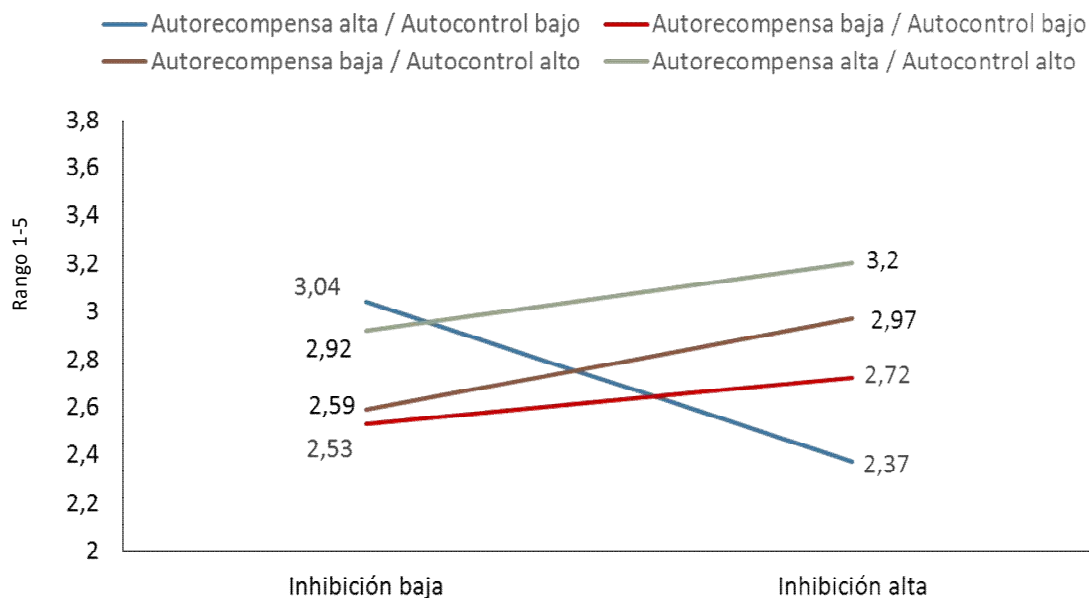
Descarga alta (confrontación baja/alta): $F_{(1,368)}=6,42$, $p = ,012$, η^2 parcial = ,017
 Diferencia de medias = -,489, error típico = ,193, $p = ,012$, IC 95% = -,869 / -,109

Respecto al efecto inhibición x descarga x autocontrol sobre la variable medidas que se toman frente al miedo al crimen hallamos que en las comparaciones por parejas no hubo diferencias significativas entre las medias de la variable. En cuanto al efecto de la interacción sobre el uso de estrategias no violentas, al verificar las comparaciones por parejas tampoco se encontraron diferencias significativas en las medias de la variable dependiente, razón por la cual no se continuó el análisis en ambos casos.

En cuanto al efecto inhibición x autorecompensa x autocontrol en las pruebas intersujetos se halló que el efecto presenta diferencias significativas en las variables medidas que se toman frente al miedo al crimen [$F_{(1,469)} = 6,16$; $p=,013$; η^2 parcial = ,017] y la variable agresión [$F_{(1,469)} = 7,66$; $p=,006$; η^2 parcial = ,021].

En el gráfico 12 se puede observar el efecto de la interacción sobre la variable medidas que se toman frente al miedo al crimen

Gráfico 12: Diferencias de medias en medidas que se toman frente al miedo al crimen en función de las estrategias de regulación emocional inhibición, autorecompensa y autocontrol



Autorecompensa alta/Autocontrol bajo (inhibición baja/alta): $F_{(1,365)}=4,85$, $p = ,028$, η^2 parcial = ,013
 Diferencia de medias = ,675, error típico = ,307, $p = ,028$, IC 95% = ,072 / 1,279
 Inhibición alta/Autorecompensa alta (autocontrol bajo/alto): $F_{(1,365)}=11,05$, $p = ,001$, η^2 parcial = ,029
 Diferencia de medias = -,834, error típico = ,251, $p = ,001$, IC 95% = -1,33 / -,341

Las diferencias significativas se encuentran entre quienes puntúan alta autorecompensa, bajo autocontrol y baja inhibición ($M=3,04$; $se=,224$) y los que igualmente obtienen puntajes altos en autorecompensa, bajo en autocontrol pero alto en inhibición ($M=2,37$; $se=,209$) quienes obtienen puntajes significativamente más bajos en la variable medidas frente a la violencia.

Por su parte la interacción inhibición x autorecompensa x autocontrol sobre la variable agresión no presentó diferencias significativas en la comparación de las medias de la variable dependiente por lo cual no se realizó un análisis más pormenorizado.

Igualmente, como se indicó anteriormente, el efecto apoyo social x confrontación x autorecompensa resultó significativo, específicamente sobre la variable agresión [$F_{(1,469)} = 5,19$; $p=,023$; η^2 parcial =,014]. Asimismo la interacción descarga x autorecompensa x autocontrol presentó un efecto significativo sobre la variable medidas que se toman frente al miedo al crimen [$F_{(1,469)} = 12,08$; $p=,0001$; η^2 parcial =,032]. Sin embargo en ambos casos hallamos que en las pruebas de comparaciones por parejas no existen diferencias significativas en las medias de la variable agresión y medidas que se toman frente al miedo al crimen respectivamente, por lo que no se continuó con el análisis sucesivo.

9.3.2 Factores sociales

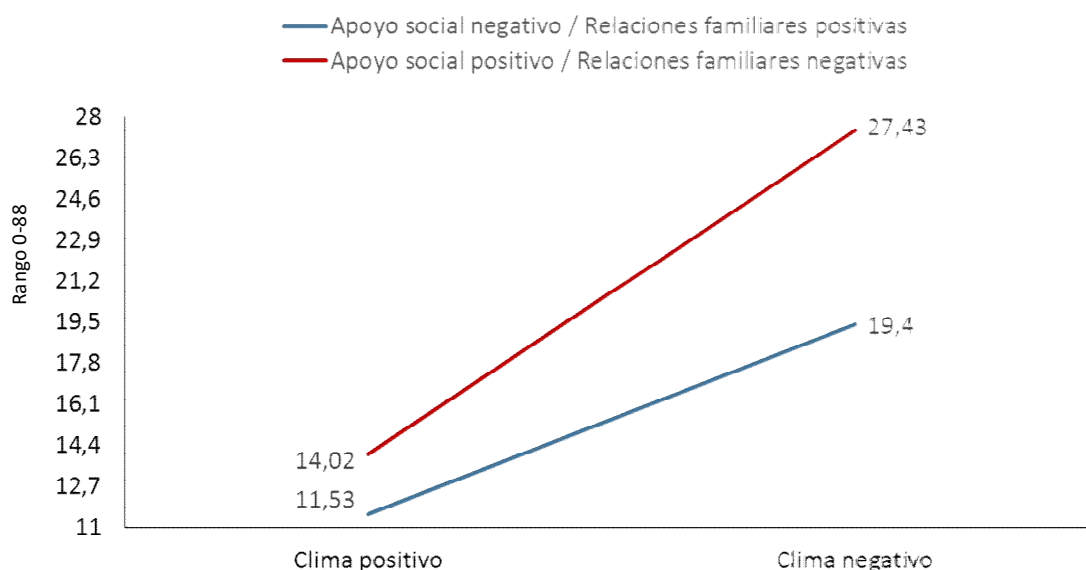
9.3.2.1 Primer grupo: apoyo social, clima escolar y clima familiar

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M =61,62; $p=,035$). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente no eran iguales en los niveles de las variables independientes y que por lo tanto hay que presentar los resultados de la Traza de Pillai. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 3589,22; $p=,0001$).

Las variables de apoyo social, clima escolar y clima familiar se dicotomizaron en bajo y alto en función de la media de los participantes con el fin de facilitar la comparación y posteriores análisis.

El efecto multivariado de la interacción clima en el aula, apoyo social y relaciones familiares arrojó resultados estadísticamente significativos [Traza Pillai= ,024; $F_{(3,470)} = 3,75$; $p=,011$; η^2 parcial = ,024], Al realizar los análisis univariados se encuentra que la diferencia estriba en la variable agresión; como se observa en el gráfico 13

Gráfico 13: Diferencias de medias en agresión en función del apoyo social, las relaciones familiares y el clima en el aula de clases



Apoyo social negativo/Relaciones familiares positivas (clima negativo/positivo): $F_{(1,470)}=6,15$, $p = ,018$, η^2 parcial = ,013
 Diferencia de medias = 7,88, error típico = 3,32, $p = ,018$, IC 95% = 1,34 / 14,41

Apoyo social positivo/Relaciones familiares negativas (clima negativo/positivo): $F_{(1,470)}=8,30$, $p = ,0001$, η^2 parcial = ,020
 Diferencia de medias = 13,41, error típico = 3,39, $p = ,0001$, IC 95% = 6,74 / 20,08

Las personas que señalan tener un clima en el aula insatisfactorio (bajo), apoyo social negativo (bajo) y relaciones familiares positivas (alta) ($M=19,40$; $se=1,97$) en comparación con los que aseguran tener un clima en el aula positivo (alto) ($M=11,53$; $se=2,67$) son quienes significativamente exhiben más conductas agresivas en su vida diaria.

Así mismo encontramos que quienes afirman tener un apoyo social satisfactorio (alto), relaciones familiares insatisfactorias (bajas) y un clima en el aula de clases negativo ($M=27,43$; $se=2,18$) puntúan significativamente más en agresión que los participantes que quienes reportan un clima en el aula positivo ($M=14,02$; $se=2,59$).

Como se comprueba tener unas relaciones familiares insatisfactorias y un clima en el aula de clases negativo se relaciona con más conductas de agresión.

9.3.2.2 Segundo grupo: relaciones entre estudiantes, relaciones profesores-estudiantes y conciencia del clima en el aula de clases

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = 76,25; $p=,002$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 4217,02; $p=,0001$).

Todas estas variables independientes fueron dicotomizadas en bajo y alto en función de la puntuación media de la muestra para proceder a su posterior análisis.

Los análisis multivariados mostraron un efecto principal significativo en la variable relación entre estudiantes con otros estudiantes [Traza de Pillai = ,048; $F_{(3,509)} = 8,39$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,048]. Al analizar los efectos intersujetos encontramos que se producían diferencias tanto en la agresión [$F_{(3,509)} = 6,40$; $p=,012$; η^2 parcial = ,013] como en el uso de estrategias no violentas [$F_{(3,509)} = 18,99$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,036].

Con respecto a las conductas agresivas encontramos que quienes peor relación estiman que existe entre estudiantes en su aula puntúan más en esta variable ($M=19,25$; $se =1,030$) que los que creen que existe una mejor relación ($M=15,25$; $se =1,202$) [Diferencia de medias = 4,003; error típico = 1,583; $p=,012$; IC95% = ,893/7,113]. De igual manera, quienes peor relación perciben entre estudiantes, utilizan menos estrategias no violentas que quienes estiman una relación más positiva entre estudiantes ($M=2,85$; $se=,046$ y $M=3,16$; $se=,054$ respectivamente) [Diferencia de medias = -,310; error típico = ,071; $p=,0001$; IC95% = -,449/-,170]. Podemos observar cómo quienes perciben una peor relación entre los pares en el aula de clases son quienes más exhiben conductas de agresión y a la vez son los que utilizan menos estrategias no violentas para la gestión de situaciones conflictivas y problemáticas.

9.3.3 Factores comunitarios

9.3.3.1 Primer grupo: confianza en las instituciones, sentimiento de ciudad, exposición a la violencia e inseguridad en el entorno

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M =186,90; $p=,039$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 3439,82; $p=,0001$).

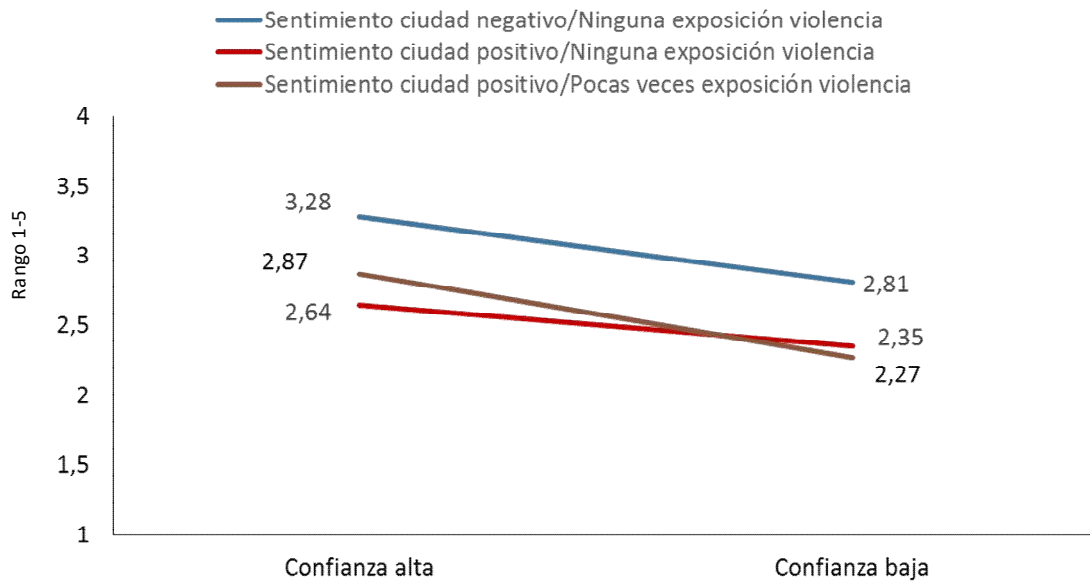
La prueba de efecto multivariado de interacción fue significativa en dos interacciones, primero en la interacción confianza en las instituciones, sentimiento de ciudad y exposición a la violencia [Traza de Pillai= ,044; $F_{(9,454)} = 2,135$; $p=,025$; η^2 parcial = ,015] y también fue significativa la interacción Exposición a la violencia x inseguridad en el entorno [Traza de Pillai= ,049; $F_{(9,454)} = 2,382$; $p=,011$; η^2 parcial = ,016].

Respecto a la interacción confianza en las instituciones, sentimiento de ciudad y exposición a la violencia, en las pruebas intersujetos encontramos el efecto de la interacción sobre la variable medidas que se toman frente al miedo al crimen [$F_{(3,454)} = 3,62$; $p=,013$; η^2 parcial = ,025].

Para facilitar la visualización se muestran las diferencias de la variable medidas que se toman frente al miedo al crimen en dos gráficos, 14 y 15.

Los resultados de los gráficos 14 y 15 muestran que los participantes con un bajo sentimiento de ciudad, ninguna exposición a la violencia y una confianza baja en las instituciones puntúan significativamente más bajo en medidas que se toman frente al crimen ($M= 2,81$; $se=,130$) en comparación con los que sienten más confianza en las instituciones ($M=3,28$; $se=,162$), [Diferencia de medias =-,469; error típico = ,208; $p= ,025$; IC95% =-,878/-,060].

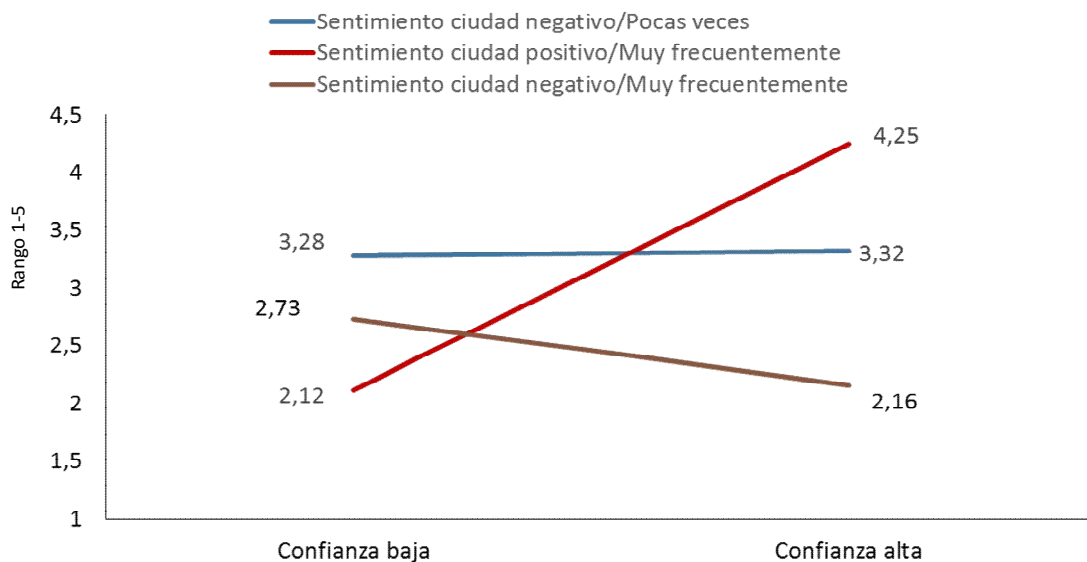
Gráfico 14: Diferencias de medias en medidas que se toman frente al miedo al crimen en función de la confianza en las instituciones, sentimiento de ciudad y exposición a la violencia



Sentimiento ciudad negativo/Ninguna exposición violencia (confianza baja/alta): $F_{(1,454)}=3,62$, $p = ,013$, η^2 parcial = ,025
 Diferencia de medias = -,469, error típico = ,208, $p = ,025$, IC 95% = -,878 / -,060

Sentimiento ciudad positivo/Poca exposición violencia (confianza baja/alta): $F_{(1,454)}=3,32$, $p = ,032$, η^2 parcial = ,018
 Diferencia de medias = -,596, error típico = ,277, $p = ,032$, IC 95% = -1,14 / -,052

Gráfico 15: Diferencias de medias en medidas que se toman frente al miedo al crimen en función de la confianza en las instituciones, sentimiento de ciudad y exposición a la violencia



Sentimiento ciudad alto/Muy frecuente exposición violencia (confianza baja/alta): $F_{(1,454)}=5,87$, $p = ,007$, η^2 parcial = ,028
 Diferencia de medias = -2,12, error típico = ,138, $p = ,007$, IC 95% = -1,38 / -,238

Sentimiento ciudad positivo/Poca exposición violencia (confianza baja/alta): $F_{(1,454)}=2,21$, $p = ,047$, η^2 parcial = ,011
 Diferencia de medias = ,552, error típico = ,212, $p = ,047$, IC 95% = -,129 / ,298

En el mismo orden de ideas quienes presentan un sentimiento de ciudad alto, ninguna vez han sido amenazados y presentan una confianza baja en las instituciones ($M=2,35$; $se=,153$) puntúan más bajo en medidas frente al miedo al crimen que los que presentan alta confianza en las instituciones ($M=2,64$; $se=,111$).

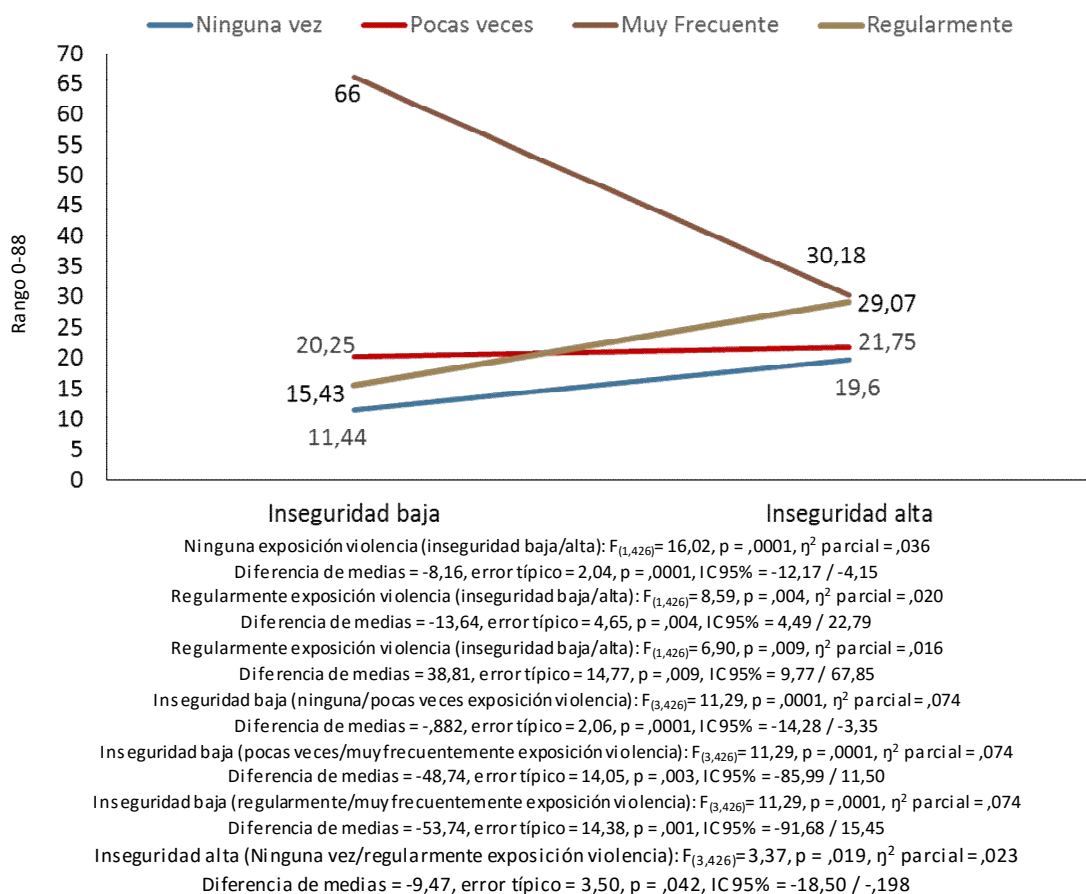
Significativamente también encontramos que quienes presentan un alto sentimiento de ciudad, han sido amenazados pocas veces en el último año y presentan una confianza baja en las instituciones ($M=2,27$; $se=,205$) puntúan significativamente más bajo en medidas que se toman frente al miedo al crimen en comparación con los que presentan alta confianza en las instituciones ($M=2,87$; $se=,186$).

En el mismo efecto de interacción, encontramos que aquellas personas con un sentimiento de ciudad alto, que han sido amenazados muy frecuentemente y confían poco en las instituciones ($M=2,12$; $se=,678$) puntúan significativamente más bajo en medidas que se toman frente al crimen que quienes presentan una alta confianza en las instituciones ($M=4,25$; $se=,678$). En este orden de ideas también encontramos que aquellos participantes que presentan bajo sentimiento de ciudad, han sido amenazados muy frecuentemente y tienen poca confianza en las instituciones ($M=2,73$; $se=,339$) obtienen puntajes mayores en medidas frente al miedo al crimen en comparación con quienes tienen alta confianza en las instituciones ($M=2,16$; $se=,554$).

Como se constata, un sentimiento de ciudad positivo, que implica mayor apego e identificación de los adolescentes con su ciudad, a la vez que la mayor confianza en las instituciones se relaciona con la implementación de más medidas conductuales de evitación que se toman frente al miedo al crimen.

Como se mencionó previamente también fue significativa la interacción Exposición a la violencia x inseguridad en el entorno [Traza de Pillai= ,049; $F_{(9,454)} = 2,382$; $p = ,011$; η^2 parcial = ,016] sobre la variable agresión.

Gráfico 16: Diferencias de medias en agresión en función de la exposición a la violencia y la inseguridad o violencia en el entorno



Como se observa en el gráfico 16, en general, observamos que quienes nunca han sido amenazados y perciben baja inseguridad en su entorno ($M = 11,44$; $se = 1,106$) puntúan menos en agresión que quienes perciben alta inseguridad en su entorno ($M = 19,60$; $se = 1,71$). Así mismo Observamos mayor diferencia entre quienes indican haber sido amenazados regularmente y consideran que hay baja inseguridad en su entorno ($M = 15,43$; $se = 3,51$) los

cuales presentan menos agresión, que los que igualmente han sido amenazados regularmente pero perciben alta inseguridad en su entorno ($M=29,07$; $se=3,05$).

Por otra parte hallamos que los participantes que reportan haber sido amenazados muy frecuentemente y perciben una baja inseguridad en su entorno ($M= 66$; $se=13,94$) puntúan más en agresión que quienes han sido igual amenazados muy frecuentemente y perciben alta seguridad en su entorno ($M=30, 18$; $se=4,87$).

Más específicamente hallamos diferencias significativas en las siguientes relaciones: Las personas puntúan baja inseguridad en su entorno y ninguna vez han sido amenazados en el último año, presentan menos conductas agresivas ($M=11,44$; $se=1,106$) en comparación con quienes pocas veces han sido amenazados ($M= 20,25$; $se=1,74$),

Como puede apreciarse a menos percepción de inseguridad y menor experiencias de miedo y amenaza, menor respuesta de agresión. Sin embargo, al considerar las personas que han vivido experiencias de amenaza regularmente, quienes tienen una percepción de menor inseguridad presentan menos valoración o respuestas agresivas, que quienes en las mismas circunstancias sí la perciben. Es decir, además de la asociación antes considerada, la percepción de ambiente inseguro más que la experiencia de amenaza parece estar asociada a la respuesta agresiva.

Más notable, vemos que quienes tienen una baja percepción de inseguridad en el entorno y han sido amenazado pocas veces ($M= 20,25$; $se=1,74$) significativamente presentan menos conductas de agresión que quienes han sido amenazados muy frecuentemente ($M=69$; $se=13,94$); Es decir, en contextos de baja percepción de inseguridad, la diferencia respecto a la conducta agresiva es mayor en quienes han vivido experiencias de amenazas.

Similar, hallamos diferencias significativas en los puntajes de agresión de los adolescentes que perciben baja inseguridad en el entorno y han sido amenazados regularmente ($M=15,43$; $se=3,51$) los cuales puntúan más bajo en agresión respecto a los que han sido amenazados muy frecuentemente ($M=69$; $se=13,94$). Asimismo encontramos que los adolescentes que tienen una alta percepción de inseguridad o violencia en el entorno y ninguna vez han sido amenazados ($M=19,60$; $se= 1,71$) puntúan significativamente más bajo en agresión que los que han sido amenazados regularmente ($M=29,08$; $se=3,05$); puede decirse entonces que cuando se da una alta percepción de inseguridad, la conducta agresiva disminuye cuando la persona no ha sufrido amenazas respecto las que sí las han sufrido. Es decir, en los contextos de alta inseguridad, la experiencia directa de ser amenazados marcaría la diferencia respecto a la conducta agresiva. Como se puede comprobar el ser amenazado/a, y con más frecuencia, conduce a una mayor exhibición de conductas agresivas, independientemente de que se perciba que la violencia en el entorno sea baja o alta.

9.3.3.2 Segundo grupo: factores sentimiento de ciudad

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box $M =111,69$; $p=,132$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = $4161,85$; $p=,0001$).

El análisis multivariado presentó un efecto significativo en el factor de ciudad agradable [λ Wilks = $,978$; $F_{(3,500)} = 3,55$; $p=,014$; η^2 parcial = $,022$]. El ANOVA mostró diferencia significativa en la variable dependiente medidas que se toman frente al miedo al crimen.

Los adolescentes que tienen una baja percepción de que la ciudad es agradable ($M=2,95$; $se=,075$) puntúan significativamente más alto en medidas

que se toman frente al crimen que los que tienen una percepción alta de que la ciudad es agradable ($M=2,70$; $se=,060$); [Diferencia de medias $=,255$; error típico $=,096$; $p=,008$; IC95% $=,066/,444$]. Como se comprueba una percepción de que la ciudad es agradable se relaciona con asumir menos medidas de evitación frente al miedo al crimen.

Asimismo, tenemos que el análisis multivariado presentó un efecto significativo en el factor de inseguridad en la ciudad [λ Wilks $=,908$; $F_{(3,500)} = 16,37$; $p=,000$ η^2 parcial $=,092$]. En el ANOVA se verificó que las diferencias significativas están en las variables dependientes medidas que se toman frente al miedo al crimen y agresión.

Respecto a la variable medidas que se toman frente al miedo al crimen, se tiene que quienes perciben la ciudad como más insegura ($M=3,13$; $se=,067$) señalan que toman más medidas frente al miedo al crimen que quienes perciben a la ciudad como menos insegura ($M=2,52$; $se=,069$) [Diferencia de medias $=,607$; error típico $=,096$; $p=,0001$; IC95% $=,418/,796$].

Por su parte encontramos que quienes perciben a la ciudad como más insegura presentan significativamente más conductas agresivas ($M=20,56$; $se=1,13$) que quienes perciben su ciudad como menos insegura ($M=15,05$; $se=1,17$).

Como se hace patente la ciudad percibida como un espacio inseguro se relaciona con más medidas frente al miedo al crimen y con más exhibición de conductas de agresión en los participantes.

También el análisis multivariado presentó un efecto significativo en el factor de falta de ocio en la ciudad [λ Wilks $=,943$; $F_{(3,500)} = 9,64$; $p=,000$ η^2 parcial $=,057$]. En el ANOVA se verificó que las diferencias significativas están en las variables dependientes medidas que se toman frente al miedo al crimen y uso de estrategias no violentas.

Respecto a la variable medidas que se toman frente al miedo al crimen, se tiene que los adolescentes que tienen una percepción mayor de que en la ciudad hay falta de espacios de ocio para los jóvenes ($M=3,00$; $se=,067$) puntúan significativamente más alto en medidas frente al miedo al crimen que quienes tienen una percepción menor ($M=2,65$; $se=,067$) [Diferencia de medias $=,342$; error típico $=,096$; $p=,0001$; IC95% $=,153/,531$].

Por su parte encontramos que quienes tienen una percepción mayor de que en la ciudad hay falta de espacios de ocio para los jóvenes ($M=2,86$; $se=,052$) puntúan significativamente más bajo en uso de estrategias no violentas que quienes tienen una percepción menor ($M=3,19$; $se=,053$) [Diferencia de medias $=,328$; error típico $=,074$; $p=,0001$; IC95% $=,182/,475$].

9.3.3.3 Tercer grupo: confianza cuerpos policiales, organización de vecinos, escuela e iglesia con variables conductuales

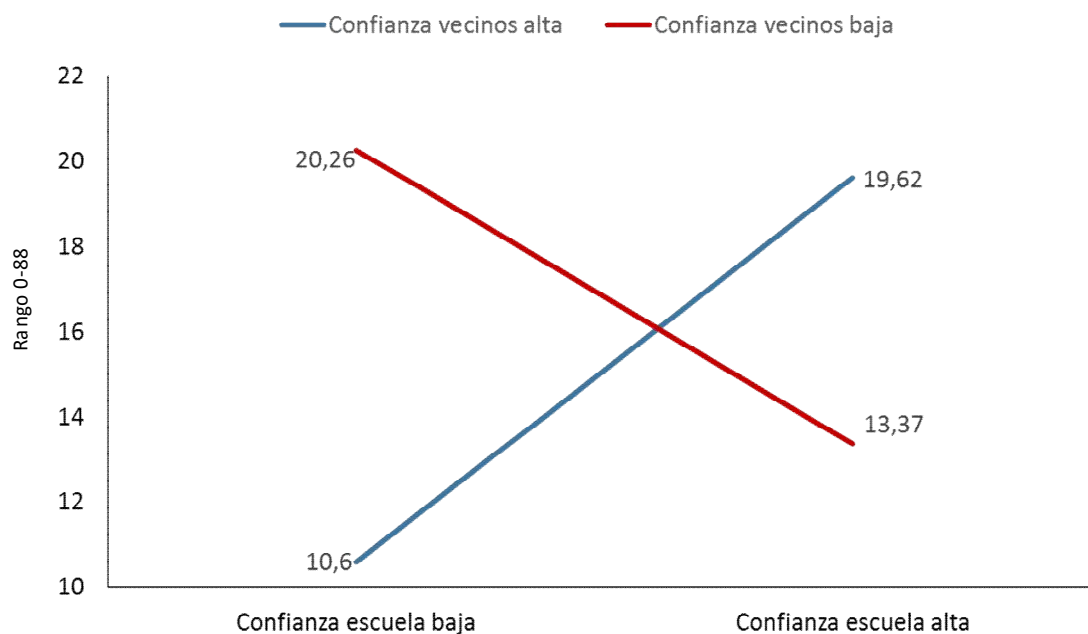
La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M $=108,002$; $p=,016$). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente no eran iguales en todos los niveles de las variables independientes. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado $= 4774,25$; $p=,0001$).

En las pruebas de efecto multivariados se hallaron resultados estadísticamente significativos en el efecto confianza en las organizaciones vecinales y confianza en la escuela [Traza de Pillai $=,012$; $F_{(3,581)}= 2,89$; $p=,035$ η^2 parcial $= ,015$]. En las pruebas de efectos inter-sujetos se halló que el efecto es significativo sobre la variable agresión.

En el gráfico 17 se aprecia que los adolescentes que tienen poca confianza en la escuela y baja confianza en las organizaciones de vecinos ($M=20,26$; $se=1,76$) puntúan significativamente más alto en agresión en

comparación que quienes tienen poca confianza en las organizaciones vecinales y alta confianza en la escuela (M=13,377; se= 1,716).

Gráfico 17: Diferencias de medias en medidas en agresión en función de la confianza en organizaciones de vecinos y confianza en la escuela



Confianza escuela baja (confianza vecinos baja/alta): $F_{(1,566)}=5,06$, $p = ,025$, η^2 parcial = ,009
 Diferencia de medias = 9,66, error típico = 4,29, $p = ,025$, IC 95% = 1,22 / 18,09
 Confianza vecinos baja (confianza escuela baja/alta): $F_{(1,566)}=7,83$, $p = ,005$, η^2 parcial = ,014
 Diferencia de medias = 6,89, error típico = 2,46, $p = ,005$, IC 95% = 2,05 / 11,72

Por su parte, los participantes que puntúan alto en confianza en las organizaciones de vecinos y baja confianza en la escuela (M=10,60; se=3,91) puntúan más bajo en agresión que quienes confían en mayor medida tanto en las organizaciones de vecinos como en su institución educativa (M=19,62; se=3,10).

Como se constata los adolescentes que tienen baja confianza en la escuela y en las asociaciones vecinales de su comunidad son quienes significativamente exhiben más conductas violentas en su quehacer diario.

9.3.4 Factores culturales

9.3.4.1 Valores (poder, logro y hedonismo) e impactos conductuales

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M = 55,95; $p=,091$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 4550,88; $p=,0001$).

Las pruebas multivariantes no evidencian efectos de interacción significativos.

Resultaron significativos los efectos principales de poder [λ Wilks =,980; $F_{(3,542)} = 3,70$; $p=,012$ η^2 parcial = ,020]; logro [λ Wilks =,975; $F_{(3,542)} = 4,48$; $p=,004$ η^2 parcial = ,025] hedonismo [λ Wilks=,974; $F_{(3,542)} = 4,75$; $p=,003$ η^2 parcial = ,026].

Respecto al valor poder, en el ANOVA se verificó que las diferencias significativas están en la variable dependiente agresión.

Las personas con bajas puntuaciones en poder ($M=15,39$; $se=,939$) son quienes exhiben menos conductas agresivas respecto a los que dan mayor importancia al poder ($M=18,78$; $se=1,14$); [Diferencia de medias = -3,40; error típico =1,48; $p= ,022$; IC95% =-6,305/-,4483]. Puede constatarse que las personas que dan más importancia y se encuentran orientadas hacia el poder y el control presentan más conductas agresivas.

En cuanto al valor logro en el ANOVA podemos observar que las diferencias significativas son sobre los puntajes de las variables dependientes medidas que se toman frente al miedo al crimen y uso de estrategias no violentas.

Los adolescentes que puntúan alto en logro ($M=2,920$; $se=,067$) toman significativamente más medidas frente al miedo al crimen que los que obtienen

puntuaciones bajas ($M=2,60$; $se=,067$); [Diferencia de medias = $-,312$; error típico = $,094$; $p= ,001$; IC95% = $-,497/-,126$].

Por su parte, los adolescentes que se orientan en mayor medida hacia el logro ($M=3,06$; $se=,046$) utilizan significativamente más estrategias no violentas frente a quienes le dan menos importancia ($M=2,93$; $se=,046$) [Diferencia de medias = $-,129$; error típico = $,065$; $p= ,050$; IC95% = $-,257/-,0001$].

Como se comprueba los adolescentes que le dan importancia al logro y consecución de objetivos son quienes toman más medidas frente al miedo al crimen para evitar ser victimizados y utilizan más estrategias no violentas para resolver las situaciones difíciles que enfrentan en su quehacer diario.

Respecto, al valor hedonismo en el ANOVA hallamos que las diferencias significativas son sobre los puntajes de la variable dependiente uso de estrategias no violentas. En este sentido encontramos que los adolescentes que se orientan en mayor medida hacia el hedonismo ($M=3,09$; $se=,040$) obtienen puntajes significativamente más altos en el uso de estrategias no violentas que quienes le dan poca importancia al hedonismo ($M=2,91$; $se=,052$). [Diferencia de medias = $,178$; error típico = $,065$; $p= ,007$; IC95% = $-,049/-,306$]. Comprobándose así que quienes se orientan hacia la búsqueda de placer utilizan más estrategias no violentas respecto a quienes no se orientan hacia ese objetivo.

9.3.4.2 Valores (tradición conformidad y seguridad) e impactos conductuales

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = $59,58$; $p=,050$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = $4699,68$; $p=,0001$).

El efecto multivariado de interacción tradición x conformidad dio significativo, [Traza Pillai = $,017$; $F_{(3,556)} = 3,11$; $p=,026$ η^2 parcial = $,017$];

Al realizar los ANOVAS univariados, nos encontramos que no existen diferencias estadísticamente significativas por lo que no podemos continuar con un análisis más detallado.

9.3.4.3 Valores (autodirección y estimulación) e impactos conductuales

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M = 14,73; $p=,692$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 4826,77; $p=,0001$).

El efecto multivariado de interacción autodirección y estimulación no fue significativo. Sin embargo si lo fue el efecto principal autodirección [Λ Wilks = ,981; $F_{(2,575)} = 3,53$; $p=,015$ η^2 parcial = ,019], A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados y encontrándose diferencias significativas para autodirección en la variable uso de estrategias no violentas [$F_{(1,561)} = 6,15$; $p=,013$; η^2 parcial = ,011].

En este sentido, observamos como con respecto al uso de estrategias no violentas, son quienes tienen menor autodirección (baja) quienes menos implementan estrategias no violentas ($M=2,91$; $sd=,049$ frente a $M=3,07$; $sd=,042$ de autodirección alta) [Diferencia de medias = ,159; error típico = ,064; $p=,013$; IC95% = -,285 / -,033].

Como se observa quienes utilizan menos estrategias no violentas para solventar los conflictos en el día a día son quienes le dan menos importancia a la gratificación derivada de las propias capacidades de decisión y acción.

9.3.4.4 Valores (benevolencia y universalismo) e impactos conductuales

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = 47,15; $p=,0001$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado =4756,61 $p=,0001$).

El efecto multivariado de la interacción universalismo y benevolencia no fue significativo. Sin embargo los efectos principales multivariados de ambas variables sí fueron significativas: Benevolencia [Traza Pillai =,022; $F_{(3,562)} = 4,27$; $p=,005$ η^2 parcial = ,022], y Universalismo [Traza Pillai =,073; $F_{(3,562)} = 14,52$; $p=,0001$ η^2 parcial = ,073].

A continuación se realizaron una serie de ANOVAS univariados encontrándose un efecto significativo de la benevolencia en el uso de estrategias no violentas [$F_{(1,562)}=,12,60$; $p=,0001$; η^2 parcial=,022], y del universalismo con las medidas que se toman frente al miedo al crimen [$F_{(1,562)} = 5,12$; $p=,024$; η^2 parcial=,009]; con agresión [$F_{(1,562)} = 17,91$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,031] y uso de estrategias no violentas [$F_{(1,562)}=22,28$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,038].

En concreto, vemos que los participantes que puntúan bajo en benevolencia en comparación con quienes puntúan alto implementan menos estrategias no violentas ($M=2,85$; $se=,050$ y $M=3,07$; $se=,041$ respectivamente) [Diferencia de medias =-,228; error típico = ,064; $p= ,0001$; IC95% =-,354 / -,102].

Por su parte, también quienes puntúan bajo en universalismo en comparación con los participantes con mayor puntuación tienden a tomar menos medidas frente al miedo al crimen ($M=2,61$; $se=,067$ frente a $M=2,83$; $se=,067$) [Diferencia de medias = -,214; error típico = ,095; $p= ,024$; IC95% = -,400 / -,028]. A su vez el menor universalismo también se refleja en mayor

exhibición de conductas agresivas ($M= 20,79$; $se=1,039$) frente a las personas más universalistas ($M=14,54$; $se=1,047$) [Diferencia de medias = $6,24$; error típico = $1,475$; $p= ,0001$; $IC95\% = 3,346/9,141$]. Asimismo quienes puntúan bajo universalismo tienden a implementar menos estrategias no violentas frente a las personas más universalistas ($M=2,80$; $se=,045$ y $M= 3,11$; $se= ,046$, respectivamente) [Diferencia de medias = $-,303$; error típico = $,064$; $p= ,0001$; $IC95\% = -,429/ -,177$].

En general observamos como los participantes que podríamos denominar de alto universalismo (en función de la puntuación media de la muestra) cuyo objetivo se orienta a lograr el bienestar de todas las personas y de la naturaleza en general, son quienes exhiben menos agresión, toman más medidas frente al miedo al crimen y utilizan más estrategias no violentas para solventar situaciones problemáticas; similar, comprobamos que los adolescentes más benevolentes, más centrados en el bienestar de los demás en su interacción diaria, son quienes implementan más estrategias no violentas en la relación con las demás personas.

9.4 Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto conductual

A continuación y con la finalidad de analizar cuáles son los factores predictores de cada uno de los componentes del impacto conductual en la agresión pasaremos a realizar un análisis de regresión jerárquico.

En este modelo de regresión se incluyeron aquellas variables que habían resultado significativas en alguno de los análisis multi y univariados anteriores. Se realizarán por lo tanto dos análisis de regresión con método "Enter" e incluyendo en bloques diferenciados las variables individuales, las sociales/comunitarias y culturales.

En la variable medidas que se toman frente al miedo a la agresión se introdujeron las siguientes variables:

1. Individuales: Sexo, empatía, ha sufrido violencia en los últimos meses, ha fallecido algún familiar en los últimos 12 meses

2. Sociales/comunitarias: Confianza en las instituciones, sentimiento de ciudad total, exposición a la violencia directa, inseguridad general en el entorno, ciudad como sitio agradable, inseguridad en la ciudad, falta de ocio en la ciudad

3. Culturales: Logro y universalismo

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(13,464)} = 12,36$; $p = ,0001$, explicando el 24% de la varianza ($R^2 = ,263$; R^2 ajustado = ,241).

En la tabla 26 se muestran los resultados de la regresión.

Como se observa, la variable percepción de inseguridad en la ciudad es quien más y mejor explica la toma de medidas ante el miedo a la agresión (7% de la varianza total). Se observa como las personas que afirman tener más inseguridad en la ciudad son quienes más medidas toman frente al miedo al crimen. Es decir, al señalar que se tiene miedo en este momento parece ser que se realizan más actividades, rutinas, etc. para no ser objeto de un crimen en el futuro. Este indicador nos señala que quien más inseguro/a se siente toma más medidas para protegerse. También se encuentra que es la mayor inseguridad general en el entorno (no sólo la ciudad) quien explica el 1,5% de la varianza de la toma de medidas frente al miedo al crimen. Ambos resultados nos señalan que la sensación de inseguridad aumenta claramente la toma de medidas para paliar el miedo al crimen.

Tabla 26. Análisis de regresión múltiple variables individuales sociales/comunitarias y culturales por el impacto conductual: medidas ante el miedo al crimen

Variable	b	SE-b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	2,65	,504		,0001			
Sexo	,165	,087	,081	,059	,106	,006	,206
Empatía	,386	,087	,190	,0001	,228	,031	,445
Sufrir violencia	-,088	,114	-,035	,442	-,130	,001	-,253
Fallecer familiar	,115	,096	,050	,233	-,023	,002	-,045
Confianza instituciones	,212	,088	,104	,016	,051	,010	,099
Sentimiento ciudad	-,057	,122	-,028	,638	-,233	,0003	-,454
Exposición violencia	-,008	,059	-,006	,899	,120	,0001	,234
Inseguridad entorno	,280	,092	,134	,003	,179	,015	,349
Ciudad agradable	-,189	,109	-,092	,084	-,118	,005	-,230
Inseguridad ciudad	-,615	,095	-,303	,0001	-,387	,070	-,755
Falta ocio ciudad	-,239	,092	-,118	,010	-,271	,011	-,528
Logro	,193	,086	,095	,025	,140	,008	,273
Universalismo	-,021	,089	-,010	,811	,108	,0001	,210

Los resultados también muestran con el 3% de la varianza, que las personas que afirman ser más empáticas son quienes más medidas correctoras del miedo toman, al igual que quienes más confianza tienen en las instituciones (1% varianza) y menos sensación tienen de que en la ciudad existan lugares para el ocio y el esparcimiento (1,1% varianza). Finalmente es de destacar que son

aquellas personas que más de acuerdo están con la importancia del logro como valor quienes más medidas toman (0,8% varianza total).

A continuación, para analizar la variable de uso de la agresión se introdujeron las siguientes variables:

1. Individuales: Autoeficacia, bondad uso del armas,

2. Sociales/comunitarias: Apoyo social, relaciones familiares, relación en la escuela entre estudiantes y estudiantes, exposición a la violencia, inseguridad en el entorno, ciudad insegura, confianza organización de vecinos, y confianza en la escuela

3. Culturales: Poder

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(11,444)} = 12,06$; $p=,0001$, explicando más del 21% de la varianza ($R^2 = ,235$; R^2 ajustado = $,215$).

En la siguiente tabla, se muestran los resultados de la regresión.

Se comprueba como la mayor creencia en la bondad del uso de las armas es la variable que con mayor fuerza explica la defensa del uso de la violencia y agresión (5% varianza explicada). También la mayor exposición a la violencia (1,9% varianza) y la percepción de inseguridad en el entorno (2% varianza) explican de manera clara el uso de la violencia como estrategia y método de resolución de problemas, y de forma tendencial la creencia acerca de la poca autoeficacia de uno/a mismo/a para resolver los episodios de agresión de manera no violenta también ahonda en este uso de la agresión.

En el plano más relacional, las peores relaciones entre compañeros/as en el aula o escuela, y la falta de confianza en los vecinos (ambos con casi el 1% de la varianza) son variables que nos explican el mayor uso de la violencia y agresión por parte de los participantes adolescentes.

Tabla 27. Análisis de regresión múltiple variables individuales sociales/comunitarias y culturales por el impacto conductual: uso de agresión

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	11,754	6,03		,050			
Autoeficacia	-1,95	1,03	-,087	,059	-,164	,006	-,338
Bondad uso armas	3,91	,722	,242	,0001	,330	,051	,681
Apoyo social	2,03	1,45	,064	,164	-,054	,003	-,111
Relaciones familiares	-1,07	1,43	-,034	,454	-,086	,001	-,177
Relación estudiante-estudiante	-3,09	1,43	-,098	,031	-,213	,008	-,439
Exposición violencia	2,90	,889	,149	,001	,274	,019	,565
Inseguridad entorno	5,04	1,50	,155	,001	,289	,020	,596
Ciudad insegura	-2,47	1,39	-,078	,076	-,167	,006	-,344
Confianza asociación vecinos	-3,48	1,58	-,099	,028	-,116	,008	-,239
Confianza escuela	,814	1,44	,026	,572	-,074	,0005	-,152
Poder	2,45	1,37	,077	,076	,155	,006	,320

Finalmente, para analizar la variable de uso de las estrategias no violentas para resolver conflictos se introdujeron las siguientes variables:

1. Individuales: Espiritualidad, creencia en un mundo justo, empatía, autoeficacia, bondad uso de armas
2. Sociales/comunitarias: Relación en la escuela entre estudiantes

3. Culturales: Logro, hedonismo, autodirección, benevolencia y universalismo

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(11,485)} = 16,37$; $p = ,0001$, explicando casi el 26% de la varianza ($R^2 = ,275$; R^2 ajustado = $,259$).

Tabla 28. Análisis de regresión múltiple variables individuales sociales/comunitarias y culturales por el impacto conductual: uso de estrategias no violentas

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	1,310	,209		,0001			
Espiritualidad	,125	,038	,132	,001	,201	,016	,383
Creencia mundo justo	,110	,073	,062	,134	,253	,003	,482
Empatía	,232	,058	,168	,0001	,346	,024	,660
Autoeficacia	,221	,044	,225	,0001	,308	,038	,587
Creencia bondad armas	-,090	,029	-,130	,002	-,033	,015	-,063
Relación estudiante-estudiante	,134	,057	,097	,018	,246	,008	,469
Logro	,030	,059	,021	,614	,145	,0004	,276
Hedonismo	,053	,061	,037	,385	,172	,001	,328
Autodirección	-,146	,063	-,104	,020	-,023	,008	-,043
Benevolencia	,116	,064	,081	,070	,241	,005	,459
Universalismo	,095	,066	,068	,149	,224	,003	,427

Como se puede comprobar, es la creencia del adolescente en la propia eficacia para resolver los problemas de manera no violenta y agresiva el mejor predictor (casi 4% de la varianza) del empleo de conductas y estrategias no violentas para resolver problemas. Se resalta con este resultado la importancia de enseñar a los adolescentes a emplear y confiar en sus posibilidades de resolver los conflictos de manera no agresiva puesto que ello conlleva el empleo

de estrategias no violentas en las interacciones diarias. La mayor empatía con los demás (2,4% varianza), la mayor espiritualidad (1,6%) o la menor creencia en la bondad del uso de las armas para sentirse mejor y solucionar los conflictos (1,5% varianza) también son factores clave en el empleo de estrategias no violentas por parte de los adolescentes.

Finalmente, las mejores relaciones entre estudiantes en el aula, la menor autodirección, y de forma tendencial la mayor benevolencia son factores que también nos ayudan a explicar el porqué estos adolescentes creen que es mejor la utilización de estrategias no violentas para solucionar sus problemas.

9.5 Análisis de regresión estrategias de afrontamiento e impacto conductual

A continuación y con la finalidad de analizar cuáles son los factores predictores de cada una de los componentes del impacto conductual en la agresión pasaremos a realizar un análisis de regresión jerárquico.

En este modelo de regresión se incluyeron aquellas variables que habían resultado significativas en alguno de los análisis multi y univariados anteriores. Se realizarán por lo tanto tres análisis de regresión con método “Enter” incluyendo aquellas estrategias de regulación emocional que resultaron significativas en análisis anteriores.

En la variable de medidas que se toman ante el miedo se introdujeron las siguientes estrategias de regulación emocional: Descarga emocional, confrontación, inhibición, autocontrol, y autorecompensa.

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(5,551)} = 5,96$; $p = ,0001$, explicando casi el 5% de la varianza ($R^2 = ,057$; R^2 ajustado $= ,048$).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de la regresión.

Tabla 29: Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por el impacto conductual: medidas que se toman frente al miedo

Variable	B	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr ²	Coefficiente de Estructura
Constante	2,33	,096		,0001			
Descarga	,010	,030	,017	,750	,134	,0001	,561
Confrontación	,061	,031	,100	,051	,181	,006	,758
Inhibición	,071	,031	,117	,022	,191	,009	,800
Autocontrol	,063	,030	,112	,037	,181	,007	,758
Autorecompensa	-,025	,031	-,046	,430	,131	,001	,549

Como se puede observar, la mayor inhibición y el mayor autocontrol son las variables que mejor explican el tomar mayores medidas ante la amenaza de la violencia y agresión. De igual manera, aunque de forma tendencial, el mayor uso de la estrategia de confrontación también explica la toma de mayores medidas defensivas.

En la variable de uso de la agresión se introdujeron las siguientes estrategias de regulación emocional: Inhibición, descarga emocional, autocontrol, autorecompensa, apoyo social y confrontación.

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(6,523)} = 5,37$; $p = ,0001$, explicando casi el 5% de la varianza ($R^2 = ,059$; R^2 ajustado = ,048).

En la tabla 30 se muestran los resultados de la regresión.

Como se comprueba, el mayor uso de la confrontación a la hora de resolver los conflictos es el más claro predictor del uso de la agresión en la muestra (2,5% de la varianza total explicada), y de forma tendencial el uso de la descarga emocional también predice significativamente el uso de la agresión.

Tabla 30: Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por el impacto conductual: uso de la agresión

Variable	B	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr ²	Coefficiente de Estructura
Constante	12,69	1,54		,0001			
Inhibición	,356	,510	,037	,486	,103	,001	,424
Descarga	1,03	,544	,112	,058	,166	,006	,683
Autocontrol	-,377	,532	-,042	,479	,049	,001	,202
Autorecompensa	-,389	,575	-,045	,499	,064	,001	,263
Apoyo social	-,412	,719	-,044	,566	,080	,001	,329
Confrontación	1,97	,530	,202	,0001	,221	,025	,910

En la variable de uso de estrategias no violentas para resolver los conflictos, se introdujeron las siguientes estrategias de regulación emocional: Inhibición, descarga emocional, autocontrol, y autorecompensa.

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(4,578)} = 10,47$; $p = ,0001$, explicando más del 6% de la varianza ($R^2 = ,068$; R^2 ajustado = ,061). En la tabla 31 se presentarán los resultados del análisis.

Tabla 31. Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por el impacto conductual: uso estrategias no violentas

Variable	B	SE-b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr ²	Coefficiente de Estructura
Constante	2,68	,064		,0001			
Inhibición	,044	,021	,103	,035	,206	,007	,790
Descarga	-,004	,019	-,011	,821	,126	,0001	,483
Autocontrol	,017	,021	,044	,397	,186	,001	,713
Autorecompensa	,063	,021	,166	,003	,241	,014	,924

Como se comprueba, el mayor uso de una estrategia de autorecompensa es la variable que con mayor fuerza nos explica el uso de estrategias no violentas en la resolución de conflictos (casi el 1,5% de la varianza). También el uso de la inhibición explica la utilización en mayor grado de estrategias no violentas.

**10. IMPACTOS AFECTIVOS DE LA
VIOLENCIA COMUNITARIA EN
ADOLESCENTES**

10.1 Objetivo y análisis de los datos

Con el objeto de analizar la influencia de los diversos factores en la puntuación de las variables relacionadas con el impacto afectivo, se realizaron los siguientes análisis. En primer lugar se presentaran las correlaciones entre variables con el objeto de comprobar la relación entre los factores del estudio. En este caso se incluirán como variables independientes las variables sociodemográficas, social/comunitarias y culturales, y como dependientes las variables relacionadas con el impacto afectivo (miedo al crimen y salud mental).

Posteriormente se llevará a cabo un MANOVA en el que se analizaran tanto los efectos principales como de interacción de las variables independientes agrupadas por dimensiones relevantes con respecto a estas variables dependientes. Finalmente se realizará un análisis de regresión múltiple con el fin de concretar cuáles son las variables que mejor predicen las variables dependientes.

10.2 Análisis de correlaciones

10.2.1 Variables sociodemográficas e individuales correlacionadas con los impactos afectivos

A continuación explicaremos las correlaciones de las variables sociodemográficas con las variables dependientes de la dimensión de impacto afectivo miedo al crimen y salud mental.

Tabla 32. Variables sociodemográficas e individuales correlacionadas con los impactos afectivos

	Sexo	Edad	Curso Escolar	Espiritualidad	Salud Actual	Situación futura	Satisfacción con la vida	Empatía	Bondad hacia las armas	Mundo justo	Autoeficacia	Miedo al crimen	Salud Mental
Sexo		-,063	-,010	,112**	-,094*	-,065	,017	,168**	-,044	,020	-,026	,076	,027
Edad	-,063		,809**	-,002	-,076*	,019	-,104**	,039	,094*	-,020	,081*	-,003	,097*
Curso Escolar	-,010	,809**		,024	-,036	,016	-,125**	,102**	,099**	,022	,081*	,026	,085*
Espiritualidad	,112**	-,002	,024		-,065	-,032	-,094*	,159**	-,091*	,137**	,202**	,113**	-,011
Salud actual	-,094*	-,076*	-,036	-,065		-,125**	,183**	-,008	,010	,182**	,056	-,016	-,139**
Situación futura	-,065	,019	,016	-,032	-,125**		-,220**	-,058	,048	-,061	-,042	-,071	,088*
Satisfacción con la vida	,017	-,104**	-,125**	-,094*	,183**	-,220**		,013	-,065	,200**	,069	-,039	-,178**
Empatía	,168**	,039	,102**	,159**	,008	-,056	,013		-,142**	,078*	,203**	,158**	-,043
Bondad hacia las armas	-,245**	,094*	,099**	-,091*	,010	,048	-,065	-,142**		-,055	-,133**	-,017	,145**
Mundo justo	,020	-,020	,022	,137**	,182**	-,061	,200**	,078*	-,055		,233**	,037	-,153**
Autoeficacia	-,026	,081*	,081*	,202**	,056	-,042	,069	,203**	-,133**	,233**		,105**	-,123**

n=646-716; *,005; **,001

Como se aprecia en la tabla 32, el sexo no presenta asociaciones con las variables de la dimensión afectiva. Respecto a la edad y el curso escolar, con su aumento disminuye la salud mental. Los participantes más espirituales, más empáticos y más eficaces para manejar situaciones de violencia, son quienes también experimentan más miedo al crimen. Los adolescentes que refieren mejor estado de salud, más satisfacción con la vida, una visión positiva de lo que será su futuro y más eficacia para manejar situaciones relacionadas con violencia también presentan mejor salud mental. Contrariamente observamos que quienes presentan una actitud positiva y de aceptación de las armas presentan una asociación negativa con la salud mental, viéndose disminuida.

10.2.2 Correlaciones variables sociales y el impacto afectivo

Los participantes que puntúan más alto en apoyo social son quienes también presentan altos puntajes en miedo al crimen y los adolescentes que perciben el clima en el aula de clases como positivo, con alta conciencia del mismo, con relaciones satisfactorias entre pares, y en su familia presentan mejor salud mental.

Tabla 33. Correlaciones entre variables sociales y el impacto afectivo

	Apoyo Social	Clima en el aula	Relaciones estudiantes	Relaciones Profesores y estudiantes	Conciencia del clima en el aula	Relaciones familiares	Miedo al Crimen	Salud mental
Apoyo Social		,254**	,187**	,182**	,156**	,245**	,104*	-,027
Clima en el aula	,254**		,269**	,563**	,654**	,227**	.044	-,111*
Relaciones entre estudiantes	,187**	,269**		,322**	,338**	,194**	,046	-,123**
Relación profesores/ estudiantes	,182**	,563**	,322**		,369**	,187**	,047	-,024
Conciencia del clima en el aula	,156**		,338**	,369**		,150**	,011	-,088*
Relaciones familiares	,245**	,227**	,194**	,187**	,150**		.016	-,269**

n=601- 687 *,05; **,001

10.2.3 Correlaciones entre variables comunitarias y el impacto afectivo

En los resultados se evidencia que los adolescentes a medida que empeoran su percepción de la ciudad, percibiéndola como desagradable e insegura, confiando poco en las personas; sin espacios de ocio y recreación para los jóvenes, se identifican menos con su ciudad y son los que presentan peor salud mental; similar, se observa que a medida que aumenta la frecuencia de amenazas y la inseguridad para asistir a clases y la percepción de mayor inseguridad en el entorno desmejora la salud mental.

Igualmente se puede observar que los adolescentes que perciben la ciudad insegura, sin espacios de recreación y además confían poco en las instituciones, presentan poco apego e identificación con la ciudad, son quienes vivencian más miedo al crimen; mientras que quienes más confían en la gente de la ciudad sienten menos miedo al crimen.

Tabla 34. Correlaciones entre variables comunitarias y el impacto afectivo

	Ciudad agradable	Confianza gente	Inseguridad ciudad	Falta de ocio	Sentimiento de ciudad	Confianza instituciones	Inseguridad entorno	Ser amenazado	No acudir a clase	Miedo al crimen	Salud mental
Ciudad agradable		,328**	,101**	,041	,612**	,190**	-,096*	-,086*	-,102*	-,022	-,098*
Confianza gente	,328**		,023	-,054	,398**	,231**	-,021	-,046	-,047	,111*	-,132**
Inseguridad ciudad	,101*	-,023		,301**	,368**	,076	-,213**	-,204**	-,155**	-,256**	-,102*
Falta de ocio	,041	-,054	,301**		,296**	-,021	-,153**	-,119**	-,099*	-,214**	-,162**
Sentimiento ciudad	,612**	,398**	,368**	,296**		,250**	-,136*	-,171**	-,155**	-,192**	-,213**
Confianza instituciones	,190**	,231**	,076	-,021	,250**		,169**	-,170**	-,139**	-,192**	-,106*
Violencia y agresión en el entorno	-,096*	-,021	-,213**	-,153**	-,136**	-,169**		,312**	,158**	,052	,152**
Ser amenazado	-,086*	-,046	-,204**	-,119**	-,171**	,170**	,312**		,245**	,119	,164**
No acudir a clase	-,102*	-,047	-,165**	-,099*	-,139**	-,139**	,158**	,245**		,085*	,116**

n=571-710; *005; **,001

10.2.4 Correlaciones entre variables culturales y el impacto afectivo

A continuación explicaremos las correlaciones entre las variables culturales y su relación con las variables dependientes de la dimensión impacto afectivo. Posteriormente se muestra la tabla correspondiente.

Tabla 35. Variables culturales y el impacto afectivo

	Miedo al crimen	Salud Mental
Autodirección	,091*	-,028
Poder	,140**	,032
Universalismo	,129**	-,047
Logro	,110*	-,020
Seguridad	,216**	-,019
Estimulación	,113**	-,001
Conformidad	,054	-,072
Tradición	,098*	-,070
Hedonismo	,075	-,002
Benevolencia	,107**	-,050
Trascendencia	,131**	-,057
Promoción personal	,143**	-,003
Conservación	,149**	-,060
Apertura al cambio	,126**	-,020

n= 603-693; *,005; **,001

Como puede apreciarse, el aumento o disminución de la salud mental no presenta asociaciones con los factores culturales.

El miedo al crimen sí aumenta a medida que aumentan todos los valores culturales a excepción de los valores conformidad y hedonismo.

10.3 Análisis múltiples de varianza

10.3.1 Factores individuales

10.3.1.1 Primer grupo: sexo, edad, curso, sector, tipo de liceo

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M= 119,36; p=,702). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente eran iguales en todos los niveles de las variables independientes.

La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado= 1330,07; p=,0001). Este resultado indica que había suficiente correlación entre las variables dependientes para continuar con el análisis.

Para proceder al posterior análisis se creó una variable que agrupaba la edad de los participantes en: primer adolescencia (11-13 años), adolescencia (14-16 años), y tardo-adolescencia (17-19 años).

Ninguna de las pruebas multivariadas o univariadas mostraron efectos significativos en las variables analizadas, y por ello no se mostrará ningún resultado en este grupo de variables.

10.3.1.2 Segundo grupo: espiritualidad, salud actual, situación futura, satisfacción con la vida e impactos afectivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M = 114,42; p=,508). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente eran iguales en todos los niveles de las variables independientes.

La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 1230,30; $p=,0001$). Este resultado indica que había suficiente correlación entre las variables dependientes para continuar con el análisis.

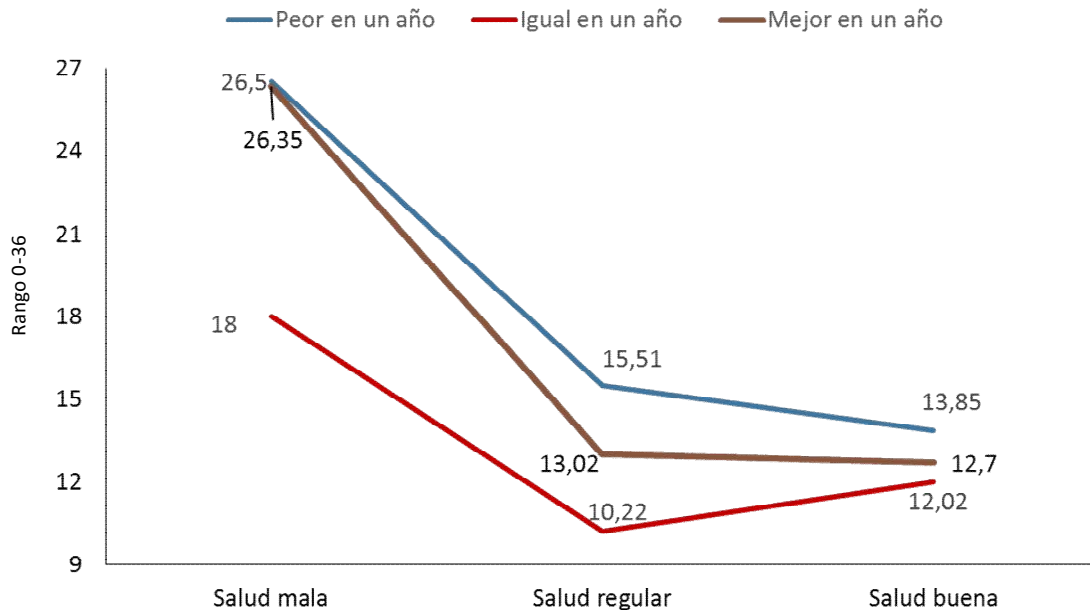
En las variables espiritualidad se crearon indicadores que agrupaban las respuestas en no espiritual, algo espiritual, bastante espiritual; la variable salud actual en malo, regular y bueno/muy bueno; situación futura se recodificó en mejor que ahora, igual que ahora y peor que ahora; y en el caso de la variable satisfacción con la vida se recodificó en insatisfecho, regular y satisfecho.

En los análisis multivariados el efecto de interacción salud x situación futura fue significativo [λ Wilks = ,976; $F_{(6,609)} = 2,32$; $p=,031$; η^2 parcial = ,012]; así como el efecto de la interacción espiritualidad x satisfacción con la vida [λ Wilks = ,966; $F_{(6,609)} = 2,41$; $p=,014$; η^2 parcial = ,017]

Respecto a la interacción salud actual x situación futura, en las pruebas inter-sujetos se halló que la diferencia estriba en la variable dependiente salud mental.

En este sentido, como se aprecia en el gráfico 18, puede notarse que las diferencias significativas se encuentran entre quienes valoran su estado de salud actual como malo y consideran que su situación dentro de un año será mejor que ahora ($M=26,25$; $se=3,56$) los cuales puntúan una media en salud mental significativamente más alta que quienes valoran su estado de salud actual como regular y consideran que su situación futura será mejor que ahora ($M=13,02$; $se=1,39$) [Diferencia de medias = 13,22; error típico =3,83; $p= ,002$; IC95% =4,025 /11,426], y que quienes valoran su salud actual como buena/muy buena y consideran que su futuro será mejor ($M=12,71$; $se=,745$), [Diferencia de medias = 13,538; error típico =3,646; $p= ,0001$; IC95% =4,783 /22,29].

Gráfico 18: Diferencias de medias en salud mental en función de los factores de salud actual y situación dentro de un año



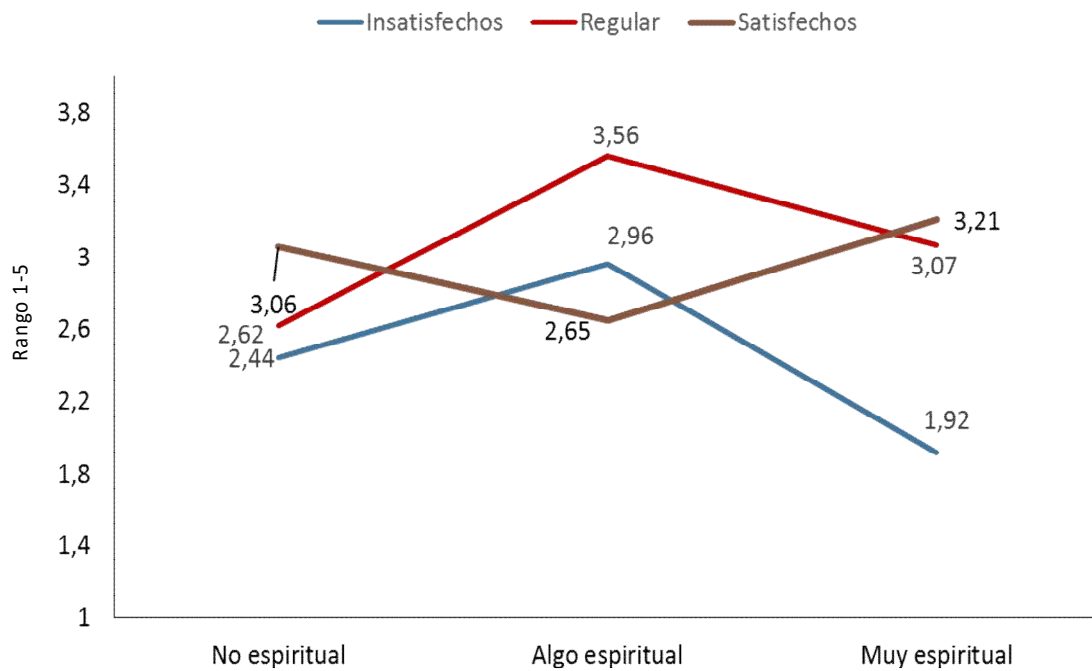
Mejor en un año (salud actual mala/regular): $F_{(2,559)}=6,91, p = ,001, \eta^2 \text{ parcial} = ,024$
 Diferencia de medias = 13,22, error típico = 3,83, $p = ,002, IC\ 95\% = 4,02 / 22,43$
 Mejor en un año (salud actual mala/): $F_{(2,559)}=6,91, p = ,001, \eta^2 \text{ parcial} = ,024$
 Diferencia de medias = 13,54, error típico = 3,64, $p = ,001, IC\ 95\% = 4,78 / 22,94$

En cuanto a la interacción espiritualidad x satisfacción con la vida en las pruebas inter-sujetos encontramos que la diferencia estriba en la variable dependiente miedo al crimen [$F_{(4,609)} = 2,97; p=,019; \eta^2 \text{ parcial} = ,021$]. Concretamente las diferencias significativas se encuentran entre los adolescentes que se consideran algo espirituales y se sienten satisfechos con la vida ($M= 2,66; se=,175$) los cuales puntúan significativamente más bajo en miedo al crimen respecto a los que igualmente se consideran algo espirituales pero califican regular su satisfacción con la vida ($M=3,56; se=,277$) Se comprueba por tanto que la mayor satisfacción con la vida conlleva un menor sentimiento de miedo al crimen.

También puede notarse en el gráfico que aquellos adolescentes que se sienten insatisfechos con su vida pero presentan alta espiritualidad presentan menos miedo al crimen ($M= 1,92; se=,683$) respecto a sus pares igualmente insatisfechos con diferentes valoraciones de su espiritualidad, tales como algo

espiritual (M=2,96; se=,458) y no espiritual (M=2,44; se=,365); como se constata en circunstancias de insatisfacción con la vida el nivel de espiritualidad auto percibido presenta una asociación negativa con el sentimiento de miedo al crimen.

Gráfico 19: Diferencias de medias en miedo al crimen en función de la espiritualidad y la satisfacción con la vida



Algo espiritual (regular/satisfecho): $F_{(2,559)}=3,84$, $p = ,022$, η^2 parcial = ,014
 Diferencia de medias = ,906, error típico = ,327, $p = ,017$, IC 95% = ,121 / 1,69

10.3.1.3 Tercer grupo: empatía y mundo justo e impactos afectivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M = 2,74; $p=,975$) señalando que las matrices de covarianza eran iguales. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 1285,36; $p=,0001$).

Para realizar los consiguientes análisis se creó un indicador de empatía total consistente en diferenciar en dos grupos (alto y bajo) el nivel de empatía

en función de la puntuación media de los participantes. A su vez, también se creó un indicador de creencias en el mundo justo alto/bajo.

Las pruebas multivariantes evidencian que el efecto principal de mundo justo fue significativo [λ Wilks = ,960; $F_{(2,579)} = 11,89$; $p = ,0001$; η^2 parcial = ,040]; a continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados y en las pruebas de los efectos inter-sujetos hallamos diferencias significativas entre las medias de la variable salud mental y la creencia personal en un mundo justo [$F_{(1,579)} = 22,01$; $p = ,0001$; η^2 parcial = ,037]. Se aprecia que los adolescentes que puntúan bajo en mundo justo puntúan significativamente más alto en la escala de salud mental -a mayores puntajes peor salud mental-, ($M = 14,84$, $se = ,697$) en comparación con los que puntúan alto en mundo justo ($M = 11,21$; $se = ,042$) [Diferencia de medias = 3,629; error típico = ,774; $p = ,0001$; IC95% = 2,110 / 5,149]. Se comprueba por tanto que la mayor creencia personal en un mundo justo conlleva una mejor salud mental de las personas.

10.3.1.4 Cuarto grupo: autoeficacia y bondad hacia las armas e impactos afectivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box M = 17,34; $p = ,045$). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente no eran iguales en los niveles de las variables independientes y que por lo tanto hay que presentar los resultados de la Traza de Pillai. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 1339,54; $p = ,0001$).

Las pruebas multivariantes evidencian que los efectos multivariados de interacción no fueron significativos. Sin embargo los efectos principales de la actitud de bondad hacia las armas (dividida en alta y baja en función de la media) [Traza Pillai = ,020; $F_{(2,593)} = 6,03$; $p = ,003$; η^2 parcial = ,020], presentó resultados estadísticamente significativos.

A continuación se llevaron a cabo una serie de ANOVAS univariados y en las pruebas de los efectos inter-sujetos se hallaron diferencias significativas en la variable salud mental en función de la creencia en la bondad hacia las armas.

En relación a la salud mental en función de la bondad o perspectiva positiva/negativa acerca del uso de las armas [$F_{(1,593)} = 11,97$; $p = ,001$; η^2 parcial = ,020] se aprecia que quienes tienen una actitud menos positiva hacia el uso de las armas ($M = 10,97$; $se = ,377$) respecto a quienes tienen una actitud positiva hacia el uso de armas ($M = 13,23$; $se = ,532$) presentan puntajes menores en la variable salud mental, [Diferencia de medias = $-2,257$; error típico = $,652$; $p = ,0001$; IC95% = $-3,538 / -,976$]. Como se hace patente, la mayor creencia en la bondad de las armas guarda relación con una peor salud mental.

10.3.1.5 Quinto grupo: haber sido víctima de violencia directa, haber fallecido un familiar por violencia

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M = $9,54$; $p = ,397$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = $1393,61$; $p = ,0001$).

El efecto multivariado de la interacción haber sido víctima directa de violencia x tener un familiar fallecido por violencia no arrojó resultados estadísticamente significativos. Sin embargo el efecto principal haber sido víctima directa de violencia fue significativo [λ Wilks = $,963$; $F_{(2,620)} = 11,93$; $p = ,0001$; η^2 parcial = $,037$]

Las pruebas de efectos inter-sujetos evidencian que el efecto diferencial se produce en la variable miedo al crimen [$F_{(1,620)} = 10,63$; $p = ,001$; η^2 parcial = $,017$] y sobre la variable salud mental [$F_{(1,620)} = 14,35$; $p = ,0001$; η^2 parcial = $,023$].

Encontramos que los participantes que han sido víctimas de violencia ($M = 3,21$; $se=,113$) presentan puntajes significativamente más altos en miedo al crimen en comparación con los que no han sufrido actos violentos ($M = 2,79$; $se=,063$). [Diferencia de medias = $,423$; error típico = $,130$; $p= ,001$; IC95% = $,168/ ,678$].

Asimismo, los participantes que sí han sido víctimas de violencia ($M = 14,23$; $se=,683$) presentan puntajes significativamente más altos en la variable salud mental en comparación con los que no han sufrido actos violentos ($M = 11,27$; $se=,383$), [Diferencia de medias = $2,96$; error típico = $,782$; $p= ,0001$; IC95% = $1,428/ 4,501$].

En resumen, podemos observar que el ser víctima de una acción violenta está relacionado con experimentar más miedo al crimen y con una disminución de la calidad de la salud mental.

10.3.1.6 Sexto grupo: estrategias de regulación emocional e impactos afectivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box resultó estadísticamente significativa (Box $M= 201,70$; $p=,312$). Este resultado indica que las matrices de covarianza de la variable dependiente eran iguales en todos los niveles de las variables independientes. Por ello, se utilizarán como prueba de la significatividad estadística la Lambda de Wilks para presentar los datos significativos.

La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado= $918,07$; $p=,0001$). Este resultado indica que había suficiente correlación entre las variables dependientes para continuar con el análisis.

Al analizar los resultados multivariados se encontraron efectos significativos en los efectos de inhibición x confrontación [λ Wilks = ,979; $F_{(2,517)} = 4,24$; $p = ,015$; η^2 parcial = ,021], apoyo social x confrontación [λ Wilks = ,980; $F_{(2,517)} = 4,04$; $p = ,018$; η^2 parcial = ,020], inhibición x expresión x autocontrol [λ Wilks = ,973; $F_{(2,517)} = 5,57$; $p = ,004$; η^2 parcial = ,027], descarga x autorecompensa x autocontrol [λ Wilks = ,975; $F_{(2,517)} = 5,18$; $p = ,006$; η^2 parcial = ,025], inhibición x apoyo social x descarga x autorecompensa [λ Wilks = ,983; $F_{(2,517)} = 3,51$; $p = ,031$; η^2 parcial = ,017], inhibición x descarga x autorecompensa x autocontrol [λ Wilks = ,981; $F_{(2,517)} = 3,81$; $p = ,023$; η^2 parcial = ,019]

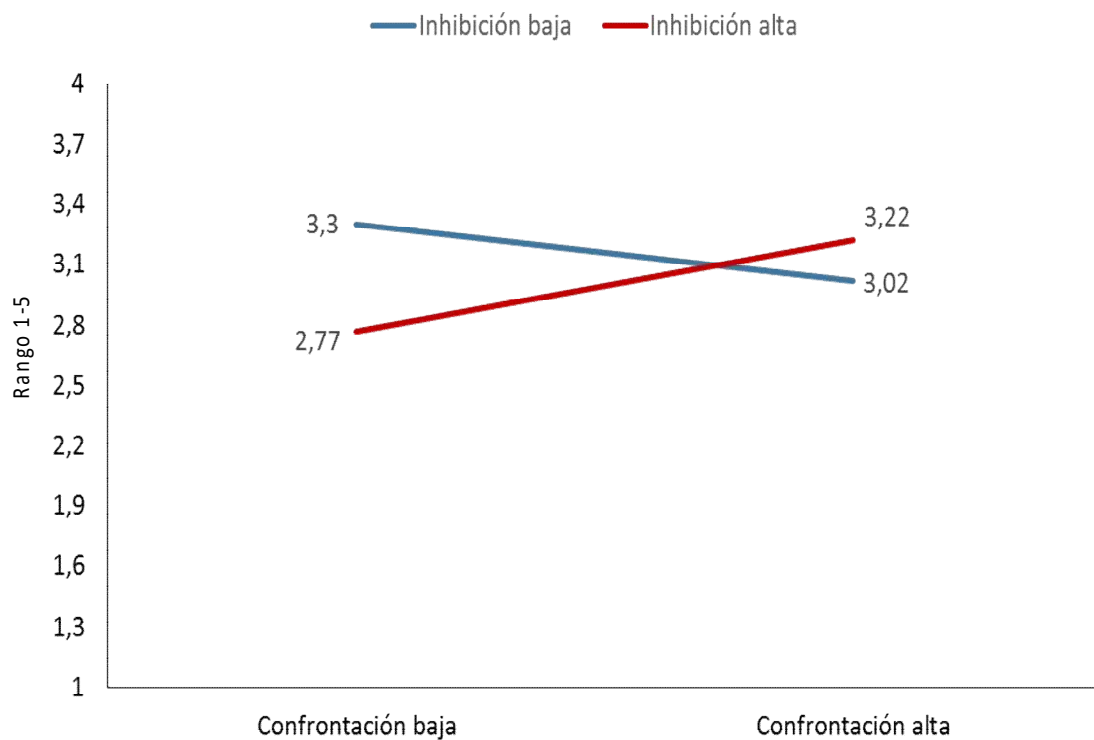
En concreto, al observar las pruebas de efectos intersujetos encontramos que las interacciones mencionadas presentan relación con las diferentes variables dependientes del dominio afectivo, a saber:

La interacción inhibición x confrontación presenta un efecto significativo sobre la variable dependiente miedo al crimen [$F_{(1,507)} = 11,87$; $p = ,004$; η^2 parcial = ,020].

Como puede apreciarse en el gráfico 20, las diferencias significativas se encuentran entre los adolescentes que puntúan bajo en la estrategia confrontación y bajo en la estrategia inhibición ($M = 3,30$; $se = ,164$) los cuales obtienen puntajes mayores que quienes puntúan confrontación bajo y alto inhibición ($M = 2,77$; $se = ,184$).

Por otra parte encontramos que los adolescentes que puntúan alto en la estrategia confrontación y bajo en inhibición obtienen en miedo al crimen puntajes similares ($M = 3,02$; $se = ,161$) a quienes puntúan alto en inhibición y alto en confrontación ($M = 3,22$; $se = ,143$) Igualmente la interacción apoyo social x confrontación fue significativa sobre la variable miedo al crimen [$F_{(1,507)} = 11,24$; $p = ,005$; η^2 parcial = ,019]. Sin embargo en las comparaciones de las medias por parejas, no se encuentran diferencias significativas en la variable dependiente miedo al crimen.

Gráfico 20: Diferencias de medias en miedo al crimen en función de las estrategias de regulación emocional inhibición y confrontación



Confrontación baja (inhibición baja/alta): $F_{(1,400)}=4,51$, $p = ,034$, η^2 parcial = ,011
 Diferencia de medias = -,524, error típico = ,247, $p = ,034$, IC95% = -1,01 / -,039

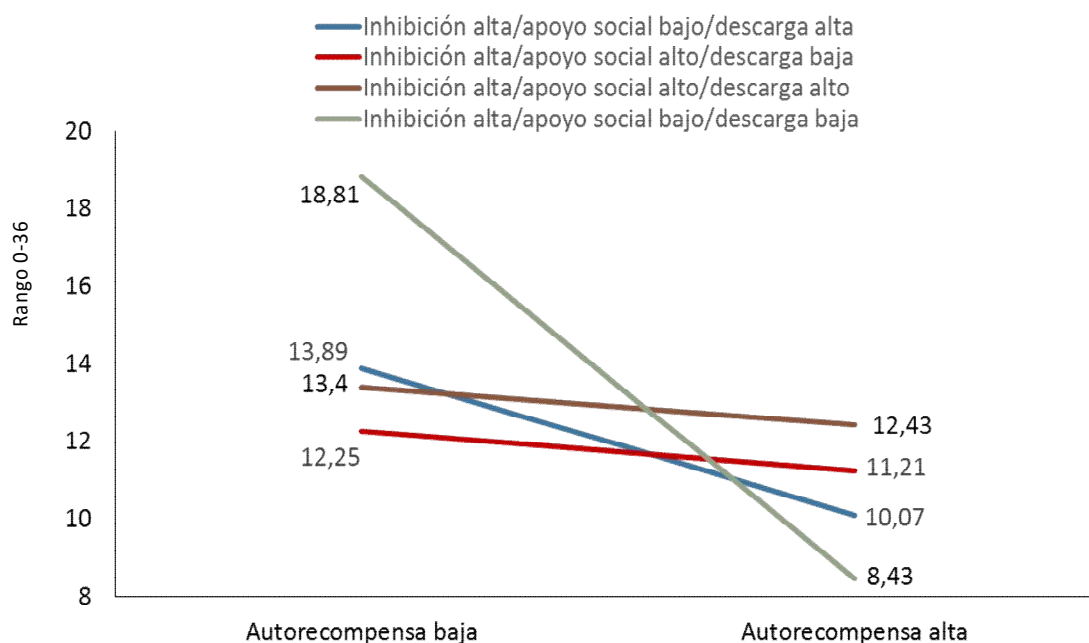
Asimismo tenemos que la interacción inhibición x expresión x autocontrol presentó un efecto significativo sobre la variable salud mental [$F_{(1,507)} = 578,99$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,026]. Al realizar las comparaciones por parejas hallamos que no existen diferencias significativas en las medias de la variable salud mental por lo cual no se puede realizar un análisis más pormenorizado.

Como se mencionó, encontramos en las pruebas multivariantes e intersujetos, respectivamente, que el efecto de la interacción descarga x autorecompensa x autocontrol resultó significativo en la variable miedo al crimen [$F_{(1,507)} = 14,86$; $p=,0001$; η^2 parcial = ,025]. No obstante, en las comparaciones por parejas no existen diferencias significativas en las medias de la variable miedo al crimen respecto a la interacción mencionada.

Por otra parte, en los resultados podemos apreciar que el efecto de la interacción inhibición x apoyo social x descarga x auto recompensa es significativo sobre la variable dependiente salud mental [$F_{(1,507)} = 377,60$; $p = ,008$; η^2 parcial = ,017].

En las pruebas de comparaciones por parejas encontramos dos diferencias significativas respecto a la interacción mencionada tal y como se observa en el gráfico 21.

Gráfico 21: Diferencias de medias en salud mental en función de las estrategias de regulación emocional inhibición, apoyo social, descarga y autorecompensa



Inhibición alto/Apoyo social bajo/Descarga baja (autorecompensa baja/alta): $F_{(1,400)} = 13,70$, $p = ,0001$, η^2 parcial = ,033

Diferencia de medias = 10,38, error típico = 2,80, $p = ,0001$, IC95% = 4,87 / 15,89

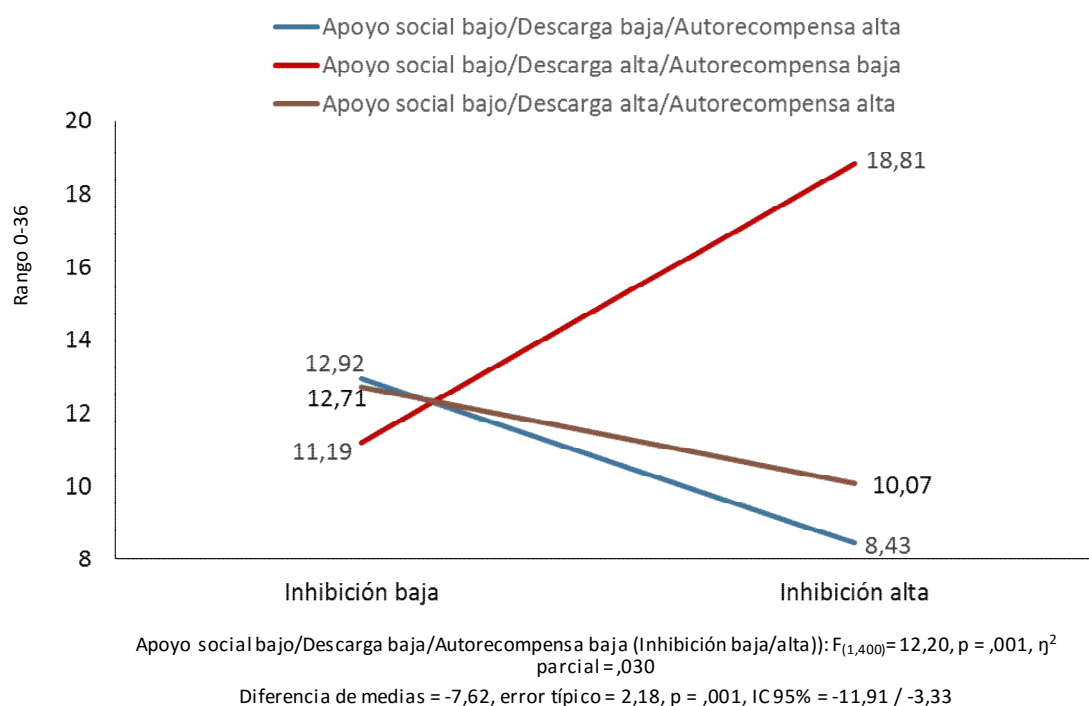
Por una parte quienes puntúan bajo en la búsqueda de apoyo social, bajo en descarga emocional, bajo en autorecompensa y bajo en inhibición ($M = 8,43$; $se = 1,074$) puntúan significativamente más bajo en la variable salud mental que quienes igualmente obtienen puntajes bajos en búsqueda de apoyo social, bajo en descarga, baja autorecompensa pero alto en inhibición ($M = 18,81$; $se = 1,89$). Como se constata, los participantes que poco buscan apoyo social para regular

sus emociones, poco se descargan emocionalmente, tienden a no apreciar sus aspectos positivos o los de las circunstancias de su vida como forma de regular las emociones y en cambio predomina en estos la estrategia de inhibirse emocionalmente, implica que la salud mental se vea disminuida en su calidad.

Igualmente, en las comparaciones de las medias, hallamos diferencias significativas en la variable salud mental como se aprecia en el gráfico 22 entre los participantes que puntúan alto en la estrategia inhibición, bajo en la estrategia apoyo social, bajo en la estrategia descarga y bajo autorecompensa ($M= 18,81$; $se= 1,89$) respecto a quienes igualmente obtienen alto puntaje en la estrategia inhibición, bajo en la estrategia apoyo social, bajo en la estrategia descarga pero alto puntaje en autorecompensa ($M= 11,19$; $se=2,06$) siendo estos últimos quienes obtienen puntajes significativamente más bajos en la variable salud mental. Diferencia de medias = $-7,62$, error estándar = $2,18$; $p=,001$; $IC95\% = -11,91/-3,33$.

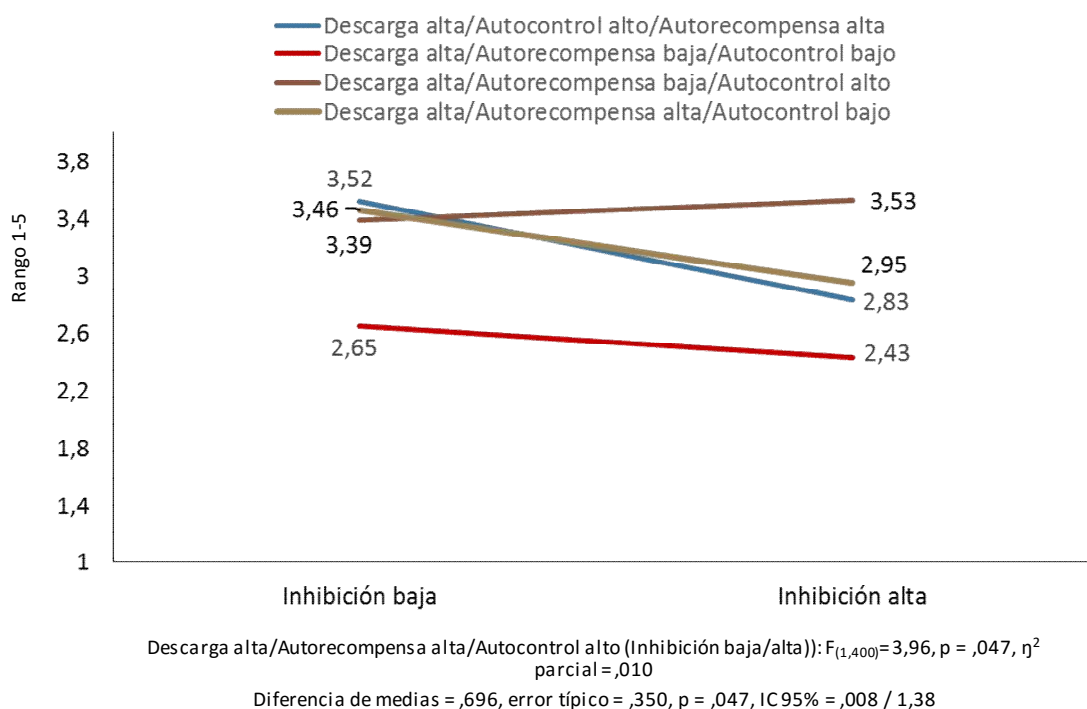
Como se comprueba el uso en mayor medida de la estrategia autorecompensa con una alta inhibición y baja descarga emocional implica una mejor salud mental aun y cuando las personas utilicen de manera poco frecuente la búsqueda de apoyo social para regular las emociones en situaciones de ira y conflicto interpersonal. Los puntajes de las medias de la variable salud mental no arrojaron otras diferencias significativas como puede apreciarse en el correspondiente gráfico.

Gráfico 22: Diferencias de medias en salud mental en función de las estrategias de regulación emocional inhibición, apoyo social, descarga y autorecompensa



Por otra parte hallamos que el efecto de la interacción inhibición x descarga x auto recompensa x autocontrol fue significativo sobre la variable dependiente del dominio afectivo miedo al crimen. [$F_{(1,507)} = 10,92$; $p=,006$; η^2 parcial =,019]. Como se comprueba en el gráfico 23, en las prueba de comparaciones por parejas apreciamos que las diferencias significativas se encuentran entre los adolescentes que puntúan alto en la estrategia descarga, alto en la estrategia auto recompensa alto en la estrategia autocontrol y alto en la estrategia inhibición ($M=2,83$; $se=,227$) los cuales puntúan significativamente más bajo en la variable miedo la crimen que los que igualmente obtienen altos puntajes en las estrategias descarga, auto compensa, autocontrol pero obtienen puntajes bajos en la estrategia inhibición ($M=3,52$; $se=,266$).

Gráfico 23: Diferencias de medias en miedo al crimen en función de las estrategias de regulación emocional inhibición, descarga, autorecompensa y autocontrol



Como puede apreciarse en el gráfico las otras diferencias de medias correspondientes a las diferentes combinaciones del efecto no fueron significativas.

10.3.2 Factores sociales

10.3.2.1 Primer grupo: apoyo social, clima escolar y clima familiar

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M =30,33; $p=,095$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 1070,137; $p=,0001$).

Las variables de apoyo social, clima escolar y clima familiar se dicotomizaron en bajo y alto en función de la media de los participantes con el fin de facilitar la comparación y posteriores análisis.

Los análisis multivariados presentaron un efecto principal significativo relacionado con la puntuación obtenida en la variable de apoyo social [λ Wilks = ,985; $F_{(2,493)} = 3,62$; $p = ,027$; η^2 parcial = ,015] y otro relacionado con la variable relaciones familiares [λ Wilks = ,930; $F_{(2,493)} = 18,16$; $p = ,0001$; η^2 parcial = ,070].

Respecto a la variable apoyo social al realizar los análisis univariados se encuentra que la diferencia estriba en la variable dependiente miedo al crimen [$F_{(1,493)} = 6,74$; $p = ,010$; η^2 parcial = ,014]. Las personas que señalan tener menor apoyo social ($M = 2,76$; $se = ,087$) en comparación con los que aseguran tener mayor apoyo social ($M = 3,07$; $se = ,083$) son quienes experimentan menos miedo al crimen [Diferencia de medias = $-,314$; error típico = $,121$; $p = ,010$; IC95% = $-,551 / -,076$]. De esta manera, vemos como el mayor apoyo social general percibido se relaciona con más sentimientos de miedo al crimen, a ser objeto de una amenaza, o ser atracado, en nuestra muestra.

Respecto a la variable relaciones familiares, al realizar los análisis univariados se encuentra que la diferencia estriba en la variable dependiente salud mental [$F_{(1,493)} = 35,70$ $p = ,0001$; η^2 parcial = ,068]. Las personas que señalan tener menor satisfacción con sus relaciones familiares ($M = 14,29$; $se = ,523$) en comparación con los que aseguran tener mayor satisfacción en las relaciones con su familia ($M = 10,08$; $se = ,472$) son quienes presentan puntajes más altos en la variable salud mental, [Diferencia de medias = $4,211$; error típico = $,705$; $p = ,0001$; IC95% = $2,82 / 5,59$]. De esta manera, vemos como las relaciones familiares insatisfactorias se relacionan con una peor salud mental de los adolescentes.

10.3.2.2 Segundo grupo: relaciones entre estudiantes, relaciones profesores-estudiantes y conciencia del clima en el aula de clases

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M = 24,50; $p=,288$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 1193,92; $p=,0001$).

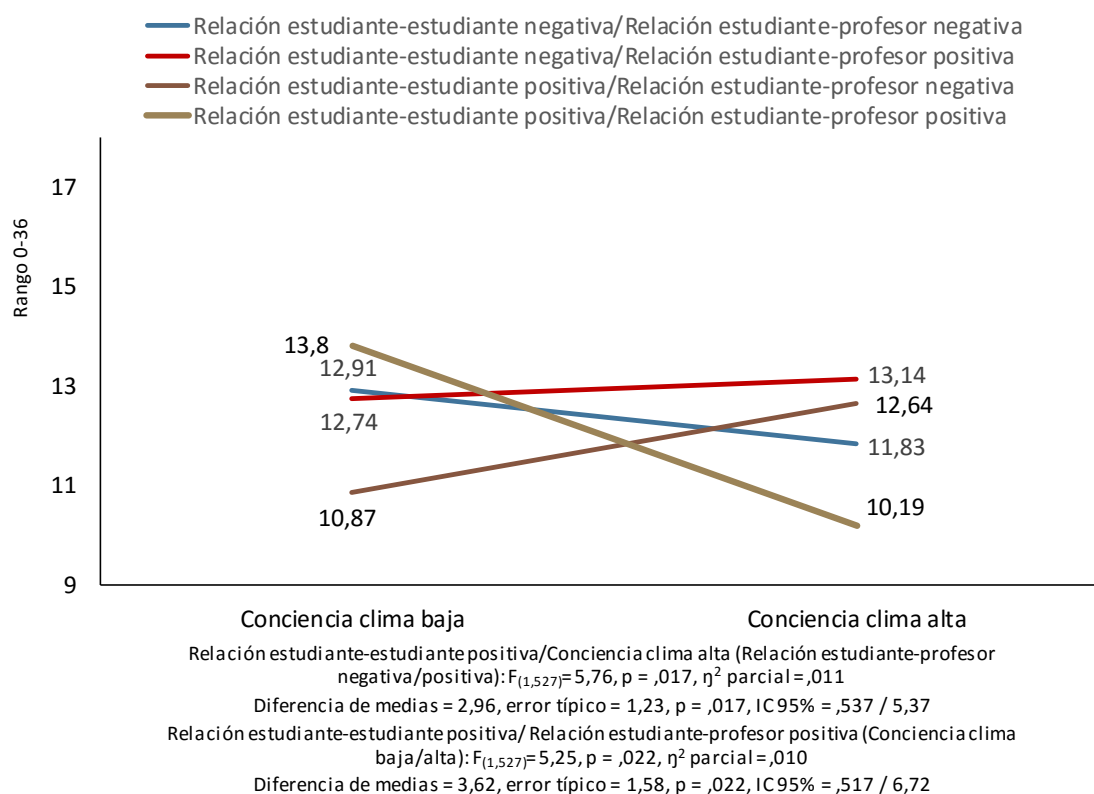
Todas estas variables independientes fueron dicotomizadas en bajo y alto en función de la puntuación media de la muestra para proceder a su posterior análisis.

Los análisis multivariados mostraron que el efecto de interacción relaciones entre estudiantes, relaciones estudiantes y profesores y conciencia del clima en el aula de clases fue significativo [λ Wilks = ,986; $F_{(2,534)} = 3,69$; $p=,025$; η^2 parcial = ,014]. Al analizar los efectos intersujetos encontramos que se producían diferencias en la variable salud mental [$F_{(1,534)} = 5,38$; $p=,021$; η^2 parcial = ,010].

En las comparaciones por parejas, véase el gráfico 24, encontramos que aquellos adolescentes que perciben una relación con sus pares satisfactoria, una relación con sus profesores insatisfactoria y poca conciencia del clima en el aula de clases puntúan menos en la escala de salud mental ($M=10,87$; $se=1,09$) respecto a quienes tienen más conciencia del clima en el aula de clases ($M=12,64$; $se=1,148$). [Diferencia de medias = 2,95; error típico = 1,231; $p= ,017$; IC95% = ,537 /5,375].

Como puede notarse el tener relaciones insatisfactorias con los profesores y estar consciente de esas dinámicas de relación y apoyo negativas que se dan en el aula se relaciona con una peor salud mental.

Gráfico 24: Diferencias de medias en salud mental en función de las relaciones entre estudiantes, relaciones entre estudiantes y profesores y conciencia del clima del aula



Asimismo se halló que los adolescentes que presentan relaciones satisfactorias con sus pares, y con sus profesores y una conciencia del clima en el aula baja ($M=13,80$; $se= 1,46$) presentan puntajes mayores en la variable salud mental respecto a sus pares que tienen mayor conciencia del clima en el aula de clases ($M=10,19$; $se=,602$). Puede decirse que aunque las relaciones sean positivas entre el adolescente con sus pares y profesores, si existe poca conciencia del clima en el aula, es decir de las dinámicas y límites de las interacciones y de los mecanismos de apoyo con los que se cuenta, la salud mental del estudiante se ve disminuida.

10.3.3 Factores comunitarios

10.3.3.1 Primer grupo: confianza en las instituciones, sentimiento de ciudad exposición a la violencia e inseguridad en el entorno

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M =65,58; p=,868). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 985,80; p=,0001).

Ninguna de las pruebas multivariadas o univariadas mostraron efectos significativos en las variables analizadas, y por ello no se mostrará ningún resultado en este grupo de variables.

10.3.3.2 Segundo grupo: factores sentimiento de ciudad e impactos afectivos

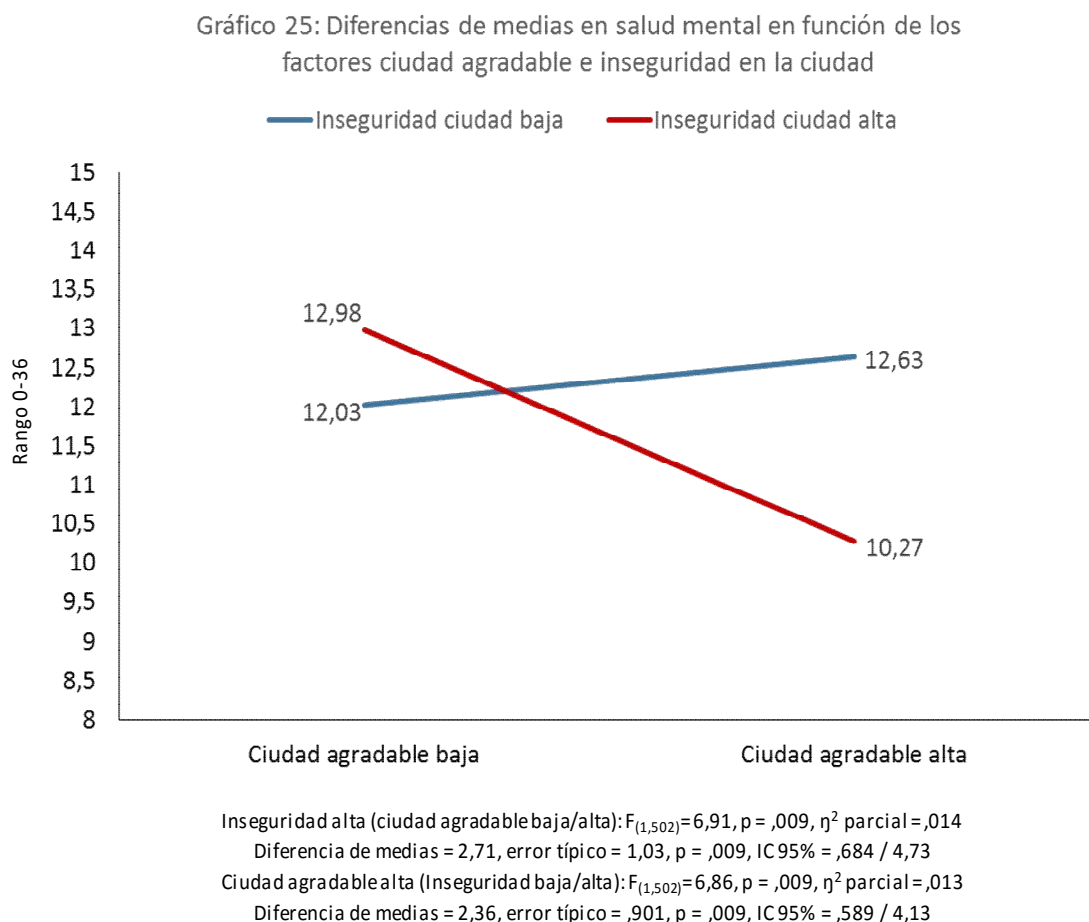
La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box M =47,96; p=,414). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 1162,02; p=,0001).

El análisis multivariado presentó un efecto de interacción significativo entre las variables independientes ciudad agradable e inseguridad en la ciudad [λ Wilks =,988; $F_{(2,517)} = 3,05$; p=,048 η^2 parcial = ,012].

Igualmente el efecto univariado de confianza en la gente de la ciudad mostró diferencias significativas [λ Wilks =,972; $F_{(2,517)} = 7,32$; p=,0001 η^2 parcial = ,028]; así como el efecto del factor falta de ocio en la ciudad [λ Wilks =,969; $F_{(2,517)} = 8,09$; p=,0001 η^2 parcial = ,031].

Como se aprecia en el gráfico a continuación, respecto al efecto de interacción entre ciudad agradable e inseguridad en la ciudad, en las pruebas de

efectos inter-sujetos demostraron diferencias significativas en las medias de la variable salud mental.



Como se aprecia en el gráfico 25, los participantes que consideran que su ciudad es poco agradable (bajo) y poco insegura (bajo) puntúan poco menos en salud mental ($M=12,03, se=,721$) que los que consideran a su ciudad más insegura (alta) ($M=12,98; se=,833$).

Quienes consideran a su ciudad como un lugar agradable y perciben alta inseguridad puntúan significativamente más en salud mental ($M=12,63; se=,667$) que quienes perciben a su ciudad con inseguridad baja ($M=10,27; se=,605$).

Como se comprueba la percepción de inseguridad en la ciudad en aquellas personas que tienen una percepción agradable y positiva de su ciudad se relaciona con una disminución de la salud mental.

Por su parte el efecto principal de la variable confianza en la gente de la ciudad en los ANOVAS demostró diferencias significativas sobre ambas variables dependientes, miedo al crimen [$F_{(1,517)} = 7,76$; $p = ,006$; η^2 parcial = ,015] y salud mental [$F_{(1,517)} = 5,39$; $p = ,021$; η^2 parcial = ,011].

Los adolescentes que sienten alta confianza en la gente de la ciudad ($M = 2,74$; $se = ,076$) puntúan significativamente más bajo que quienes sienten menos confianza en la gente en la variable miedo al crimen ($M = 3,06$; $se = ,086$); [Diferencia de medias = $-,319$; error típico = $,115$; $p = ,006$; IC95% = $-,544 / -,094$]. En el mismo orden de ideas, quienes sienten más desconfianza en la gente ($M = 12,89$; $se = ,472$) puntúan significativamente más alto en salud mental que quienes sienten más confianza ($M = 11,08$; $se = ,532$) [Diferencia de medias = $1,809$; error típico = $,712$; $p = ,011$; IC95% = $,411 / 3,208$].

Como se comprueba la mayor confianza en la gente de la ciudad se relaciona con menos miedo al crimen y con mejor salud mental.

Por su parte el efecto principal de la variable falta de ocio en la ciudad en los ANOVAS demostró diferencias significativas sobre ambas variables dependientes, miedo al crimen [$F_{(1,517)} = 7,04$; $p = ,008$; η^2 parcial = ,014] y salud mental [$F_{(1,517)} = 9,66$; $p = ,002$; η^2 parcial = ,019].

Los adolescentes que más perciben que faltan espacios de ocio para los jóvenes ($M = 3,05$; $se = ,081$) puntúan significativamente más alto que quienes menos perciben la falta de espacios de ocio en la variable miedo al crimen ($M = 2,75$; $se = ,081$); [Diferencia de medias = $,304$; error típico = $,115$; $p = ,008$; IC95% = $,079 / ,529$]. En el mismo orden de ideas, quienes consideran en mayor medida que faltan espacios de ocio en la ciudad ($M = 13,09$; $se = ,502$) puntúan

significativamente más alto en salud mental que quienes perciben en menor medida la falta de espacios de ocio ($M=10,87$; $se=504$) [Diferencia de medias = 2,212; error típico = ,712; $p=,002$; IC95% = ,814/ 3,610].

Como se comprueba la mayor percepción de falta de espacios de ocio para los jóvenes se relaciona con más miedo al crimen y peor salud mental.

10.3.3.3 Tercer Grupo: confianza cuerpos policiales, organización de vecinos, escuela e iglesia e Impactos afectivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box $M =34,64$; $p=,611$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 1353,02; $p=,0001$).

Las pruebas multivariantes evidencian diferencias significativas en los efectos principales de confianza en los cuerpos policiales de la ciudad [λ Wilks =,990; $F_{(2,619)} = 3,09$; $p=,046$ η^2 parcial = ,010]; y el de confianza en las organizaciones de vecinos [λ Wilks =,988; $F_{(2,619)} = 3,56$; $p=,029$ η^2 parcial = ,012].

En la prueba de efectos inter-sujetos encontramos que el factor confianza en los cuerpos policiales arroja diferencias significativas en las medias de la variable miedo al crimen [$F_{(1,619)} = 4,60$; $p=,032$; η^2 parcial = ,008]. Los adolescentes que experimentan menos confianza en los cuerpos policiales puntúan significativamente más alto en miedo al crimen ($M=2,94$; $se=,212$) que quienes presentan mayor confianza sobre esta institución ($M=2,45$; $se=,212$), [Diferencia de medias = ,487; error típico = 227; $p=,032$; IC95% = ,041 /,933].

Respecto al efecto principal confianza en las organizaciones de vecinos, las pruebas de efectos inter-sujetos evidencian que las diferencias significativas de las medias están en la variable dependiente salud mental [$F_{(1,619)} = 6,80$ $p=,009$; η^2 parcial = ,011]. En este sentido se aprecia que los adolescentes que

puntúan bajo en la confianza en las organizaciones de vecinos presentan una puntuación significativamente más alta en la variable salud mental ($M=13,16$; $se=596$) respecto a los participantes que expresan una mayor confianza en las organizaciones vecinales ($M=9,63$; $se=1,21$), [Diferencia de medias = 3,53; error típico = 1,35; $p=,009$; IC95% = ,874/ 6,196].

En resumen, se puede decir que la desconfianza en los cuerpos policiales está relacionada con vivenciar un sentimiento mayor de miedo al crimen; mientras que la desconfianza en las organizaciones de vecinos está relacionada con una disminución de la calidad de la salud mental.

10.3.4 Factores culturales

10.3.4.1 Valores (poder, logro y hedonismo) e impactos afectivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box $M = 15,72$; $p=,797$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 1318,02; $p=,0001$).

Ninguna de las pruebas multivariadas o univariadas mostraron efectos significativos en las variables analizadas, y por ello no se mostrará ningún resultado en este grupo de variables.

10.3.4.2 Valores (tradición conformidad y seguridad) e impactos afectivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box $M = 15,67$; $p=,801$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado =1378,83; $p=,0001$).

Los efectos multivariados de interacción no fueron significativos, pero si el efecto principal de la variable seguridad [λ Wilks =,955; $F_{(2,594)} = 13,88$;

$p=,0001$ η^2 parcial = ,045]. Al realizar los ANOVAS univariados, nos encontramos con la existencia de una diferencia significativa en la variable miedo al crimen [$F_{(1,594)} = 26,18$; $p=,0001$; η^2 parcial =,044] .

Son los participantes con una puntuación mayor en seguridad quienes más sienten miedo al crimen en comparación con las puntuaciones menos elevadas en seguridad ($M= 3,17$; $se=,086$ frente a $M= 2,58$; $se=,074$) [Diferencia de medias = ,587; error típico = ,113; $p= ,0001$; IC95% = ,364 / ,809]. Se constata que los adolescentes con una proyección a la estabilidad y a evitar las amenazas a su integridad sienten en mayor medida miedo a ser víctimas del crimen.

10.3.4.3 Valores (autodirección y estimulación) e impactos afectivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box $M = 9,02$; $p=,441$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado = 1381,40; $p=,0001$).

El efecto multivariado de interacción autodirección y estimulación no fue significativo, al igual que tampoco lo fueron los efectos principales de las variables independientes.

10.3.4.4 Valores (benevolencia y universalismo) e impactos afectivos

La prueba de igualdad de matrices de varianza-covarianza de Box no resultó estadísticamente significativa (Box $M = 11,58$; $p=,243$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa (Chi cuadrado aproximado =1365,38 $p=,0001$).

El efecto multivariado de la interacción universalismo y benevolencia no fue significativo. Sin embargo el efecto principal de la variable universalismo sí fue significativo [λ Wilks = ,985; $F_{(2,597)} = 13,88$; $p = ,0001$ η^2 parcial = ,045].

Al realizar los ANOVAS univariados, nos encontramos con la existencia de una diferencia significativa en la variable dependiente miedo al crimen [$F_{(1,597)} = 9,17$; $p = ,003$; η^2 parcial = ,015]

En concreto, vemos que los participantes que puntúan alto en universalismo en comparación con quienes puntúan bajo experimentan más miedo al crimen ($M = 3,04$; $se = ,079$ y $M = 2,70$; $se = ,079$ respectivamente) [Diferencia de medias = ,339; error típico = ,112; $p = ,003$; IC95% = ,119 / ,559].

En general observamos como los participantes que podríamos denominar de alto universalismo (en función de la puntuación media de la muestra) orientados al entendimiento, apreciación, tolerancia y la protección son quienes sienten más miedo a ser víctimas del crimen.

10.4 Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto afectivo

A continuación y con la finalidad de analizar cuáles son los factores predictores de cada una de los componentes del impacto afectivo en la agresión pasaremos a realizar un análisis de regresión jerárquico.

En este modelo de regresión se incluyeron aquellas variables que habían resultado significativas en alguno de los análisis multi y univariados anteriores. Se realizarán por lo tanto dos análisis de regresión con método "Enter" e incluyendo en bloques diferenciados las variables individuales, las sociales/comunitarias y culturales.

En la variable de miedo a ser víctima de un crimen en diferentes espacios físicos se introdujeron las siguientes variables:

1. Individuales: Espiritualidad, satisfacción con la vida, y ser víctima directa de violencia

2. Sociales/comunitarias: Apoyo social, confianza en la gente de la ciudad, falta de ocio en la ciudad, confianza en la policía

3. Culturales: Seguridad y universalismo

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(9,506)} = 7,45$; $p = ,0001$, explicando el 10% de la varianza ($R^2 = ,119$; R^2 ajustado = ,103).

Tabla 36. Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto afectivo: miedo a ser atracado

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	3,15	,456		,0001			
Espiritualidad	,090	,077	,052	,242	,117	,002	,339
Satisfacción con la vida	-,029	,099	-,297	,767	-,026	,0003	-,075
Víctima violencia	-,209	,135	-,068	,122	-,114	,004	-,330
Apoyo social	,265	,109	,107	,015	,121	,010	,351
Confianza gente de la ciudad	,026	,068	,017	,705	,054	,0002	,156
Falta de ocio en ciudad	-,251	,066	-,168	,0001	-,202	,026	-,585
Confianza policía	-,433	,145	-,130	,003	-,128	,015	,371
Seguridad	,440	,112	,178	,0001	,222	,027	,634
Universalismo	,012	,115	,005	,918	,129	,0001	,374

En el análisis de regresión (tabla 36), se constata que la variable que más nos ayuda a explicar el mayor miedo a ser víctima de un crimen o suceso agresivo es la mayor defensa del valor denominado seguridad (2,7% varianza

total), el cual se refiere a la orientación de parte del individuo hacia sobrevivir y evitar las amenazas a su integridad. Además, y con un 2,6% de la varianza total explicada, el creer que la ciudad es un lugar donde no existen posibilidades de esparcimiento, ocio y dónde poder disfrutar es otro de los factores fundamentales que nos explican el miedo a ser víctima de un crimen.

En el plano de las relaciones personales y sociales, la falta de confianza en la policía (1,5% varianza) explica el aumento del miedo a ser víctima en diversos lugares de la comunidad. Finalmente, el mayor apoyo social con el que cuente una persona también nos predice el miedo a ser víctima de un crimen.

A continuación, y para analizar la variable de salud mental percibida del estudiante, se introdujeron las siguientes variables:

1. Individuales: Salud actual, percepción situación futura, creencia en un mundo justo, bondad hacia el uso de las armas, y ser víctima directa de violencia

2.Sociales/comunitarias: Relaciones familiares, relación en la escuela entre estudiantes y estudiantes, relación en la escuela entre estudiantes y profesores, conciencia de poder contar lo que ocurre en la escuela, ciudad como lugar agradable, inseguridad percibida en la ciudad, confianza en la gente de la ciudad, falta de ocio en la ciudad y confianza en las asociaciones de vecinos

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(14,415)} = 5,43$; $p=,0001$, explicando más del 13% de la varianza ($R^2 = ,159$; R^2 ajustado = ,130).

Como se observa en la tabla 37, la variable que con más fuerza explica la mala salud mental son las malas relaciones familiares (3,5% varianza total explicada). Es decir es aseverar que se tienen malas relaciones con los familiares es el mayor indicador de mala salud mental de los estudiantes entrevistados.

A continuación y explicando el 1,5% de la varianza nos encontramos con la creencia de que falta ocio, lugares de esparcimiento y de relajo para las personas de la comunidad como variable que explica la mala salud mental de los

entrevistados. La baja creencia en un mundo justo personal (1% varianza explicada) también se deja sentir de manera clara al explicar el porqué las personas aseguran tener una mala salud mental, y finalmente la creencia de que las armas son buenas herramientas o instrumentos para solucionar problemas también explica casi el 1% de la varianza total de la mala salud mental de los protagonistas de este estudio.

Tabla 37. Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias y culturales por el impacto afectivo: salud mental

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr ²	Coefficiente de Estructura
Constante	30,17	3,74		,0001			
Salud actual	-1,31	,887	-,071	,141	-,163	,004	,409
Situación futura	,321	,546	,028	,558	,084	,0007	,210
Creencia mundo justo	-1,99	,924	-,106	,032	-,192	,010	-,481
Bondad hacia las armas	1,48	,720	,097	,040	,110	,009	,276
Víctima violencia	-,413	,845	-,023	,625	-,106	,0005	-,266
Relaciones familiares	-3,02	,739	-,206	,0001	-,277	,035	-,695
Relación estudiante-estudiante	-1,18	,742	-,082	,112	-,170	,005	-,426
Relación estudiante-profesorado	,765	,733	,053	,297	-,051	,002	-,128
Conciencia en el aula	-,190	,748	-,013	,800	-,091	,0001	-,228
Ciudad agradable	-,732	,706	-,050	,300	-,129	,002	-,323
Confianza en la gente ciudad	-,620	,714	-,043	,386	-,106	,002	-,266
Inseguridad en la ciudad	-1,00	,715	-,070	,161	-,138	,004	-,346
Falta de ocio en la ciudad	-1,89	,708	-,130	,008	-,154	,015	-,386
Confianza organizaciones de vecinos	-,315	,810	-,019	,698	-,092	,0003	-,231

10.5 Análisis de regresión estrategias de afrontamiento e impacto afectivo

A continuación y con la finalidad de analizar cuáles son los factores predictores de cada una de los componentes del impacto afectivo en la agresión pasaremos a realizar un análisis de regresión jerárquico.

En este modelo de regresión se incluyeron aquellas variables que habían resultado significativas en alguno de los análisis multi y univariados anteriores. Se realizarán por lo tanto dos análisis de regresión con método “Enter” incluyendo aquellas estrategias de regulación emocional que resultaron significativas en análisis anteriores.

En la variable de miedo al crimen se introdujeron las siguientes estrategias de regulación emocional: Inhibición, confrontación, apoyo social, descarga, autocontrol, y autorecompensa.

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(6,545)} = 4,55$; $p = ,0001$, explicando casi el 4% de la varianza ($R^2 = ,048$; R^2 ajustado = ,038).

En la tabla 38 se muestran los resultados de la regresión.

Tabla 38. Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por el impacto afectivo: miedo a ser atracado

Variable	B	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr ²	Coefficiente de Estructura
Constante	2,40	,117		,0001			
Inhibición	,048	,039	,065	,216	,166	,003	,758
Confrontación	,043	,039	,058	,275	,150	,002	,685
Descarga	-,018	,041	-,026	,659	,120	-,0003	,548
Apoyo social	,045	,054	,062	,405	,183	,001	,835
Autorecompensa	,028	,043	,042	,517	,178	,001	,813
Autocontrol	,049	,040	,072	,225	,181	,003	,826

Ninguna de las variables relacionadas con las estrategias de regulación emocional alcanzó la necesaria significatividad estadística. Por ello no podemos asegurar cuál de estas estrategias nos ayudan a predecir el miedo afectivo que puedan sentir los estudiantes ante el crimen y la violencia.

Con respecto a la variable relativa a la salud mental en general, se introdujeron las siguientes estrategias de regulación emocional: Inhibición, expresión, autocontrol, apoyo social, descarga, y autorecompensa. El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(6,536)} = 3,73$; $p = ,001$, explicando el 3% de la varianza ($R^2 = ,041$; R^2 ajustado $= ,030$). En la tabla 39 se muestran los resultados.

Tabla 39. Análisis de regresión múltiple estrategias de afrontamiento por el impacto afectivo: salud mental

Variable	B	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	9,14	1,08		,0001			
Inhibición	,637	,235	,141	,007	,132	,013	,652
Descarga	,212	,244	,049	,387	,067	,001	,331
Apoyo social	-,410	,344	-,092	,233	,035	,002	,172
Autorecompensa	-,454	,267	-,113	,089	,008	,005	,039
Autocontrol	1,33	,793	,087	,095	,092	,005	,454
Expresión	,568	,244	,119	,020	,124	,010	,613

Como se observa, el empleo en mayor medida de la inhibición como forma de regulación es la variable que más explica la peor salud mental en los participantes (1,3% de la varianza). A continuación el empleo de la expresión emocional también es un factor importante para explicar la peor salud mental (1% varianza). El menor empleo del apoyo social y de la autorecompensa como estrategias también explican el 0,5% cada una de la mala salud mental (significatividad tendencial en estos dos últimos casos).

**11. ANALISIS DE REGRESIÓN VARIABLES
SOCIODEMOGRÁFICAS, INDIVIDUALES,
SOCIOCOMUNITARIAS, CULTURALES E
IMPACTOS COGNITIVOS,
CONDUCTUALES Y AFECTIVOS DE LA
VIOLENCIA COMUNITARIA EN LOS
ADOLESCENTES**

11.1 Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto conductual

A continuación y con la finalidad de analizar cuáles son los factores predictores de cada uno de los componentes del impacto conductual en la violencia pasaremos a realizar un análisis de regresión jerárquico.

En este modelo de regresión se incluyeron aquellas variables que habían resultado significativas en los anteriores análisis de regresión. Se realizarán por lo tanto dos análisis de regresión con método "Enter" e incluyendo a la vez todas las variables significativas.

11.1.1 Medidas que se toman frente al miedo a la violencia

En la variable medidas que se toman frente al miedo a la violencia se introdujeron las siguientes variables:

1. Individuales: Empatía
2. Sociales/comunitarias: Confianza en las instituciones, inseguridad general en el entorno, inseguridad en la ciudad, falta de ocio en la ciudad
3. Culturales: Logro
4. Regulación emocional: Inhibición y autocontrol.

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(8,478)} = 20,80$; $p = ,0001$, explicando casi el 25% de la varianza ($R^2 = ,261$; R^2 ajustado = $,249$).

En la tabla 40 se muestran los resultados de la regresión

Tabla 40. Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto conductual: medidas ante el miedo al crimen

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	2,80	,379		,0001			
Empatía	,020	,012	,069	,106	,190	,004	,372
Confianza instituciones	,175	,071	,103	,014	,062	,009	,121
Inseguridad	,170	,068	,107	,012	,207	,010	,405
Inseguridad en la ciudad	-,327	,044	-,341	,0001	-,440	,090	-,861
Falta de ocio en la ciudad	-,149	,054	-,122	,006	-,315	,012	-,617
Logro	,030	,035	,035	,400	,125	,001	,245
Inhibición	,049	,028	,078	,082	,202	,005	,395
Autocontrol	,036	,025	,063	,155	,185	,003	,362

Como se comprueba, el factor que mejor explica la adopción de medidas frente al miedo a ser víctima de violencia, atraco, etc. es la alta percepción de inseguridad en la ciudad, explicando el 9% de la varianza total. El siguiente factor es la percepción de que en la ciudad no existen lugares de ocio o diversión para los jóvenes (1,2% de la varianza total). La última variable con mayor poder explicativo y predictivo acerca de la toma de medidas ante la violencia es la percepción general de inseguridad (1% de la varianza). De esta manera se constata que la toma de medidas para protegerse se explica fundamentalmente por la inseguridad que se percibe tanto en la ciudad como en la sociedad en general. Además, el creer que no hay lugares donde poder salir, divertirse, socializar, etc. también implica que se va a uno/a a proteger al sentir la violencia como algo próximo.

11.1.2 Uso de la agresión

En la variable uso de la agresión, se introdujeron las siguientes variables:

1. Individuales: Creencia bondad del uso de armas.

2. Sociales/comunitarias: Relación entre estudiantes en el aula y liceo, exposición directa a la violencia, inseguridad general en el entorno, confianza en las asociaciones de vecinos

3. Regulación emocional: Confrontación

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(6,505)} = 25,85$; $p = ,0001$, explicando casi el 23% de la varianza ($R^2 = ,237$; R^2 ajustado = $,228$).

En la tabla 41 se muestran los resultados de la regresión.

Tabla 41. Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto conductual: uso de la agresión

Variable	B	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	6,57	3,55		,065			
Bondad del arma	3,30	,673	,201	,0001	,293	,040	,602
Relación estudiante- estudiante	-2,38	,993	-,096	,017	-,142	,009	-,292
Exposición directa a la violencia	2,02	,400	,211	,0001	,327	,040	,672
Inseguridad general	4,20	1,07	,170	,0001	,322	,024	,661
Confianza organizaciones de vecinos	-1,54	,754	-,082	,041	-,101	,006	-,207
Confrontación	1,43	,381	,150	,0001	,219	,022	,450

Los resultados de la tabla 41 señalan que los mejores predictores del uso de la agresión son la creencia en la bondad de las armas para solucionar problemas, y haber sido víctima directa de violencia en los últimos meses (ambos con un 4% de la varianza total explicada). A continuación, y también con un poder explicativo importante se sitúa la sensación de inseguridad general (2,4% varianza) y el uso de la estrategia emocional de confrontación para resolver los conflictos (2,2% varianza). En general observamos que el ser víctima de violencia, creer que las armas son instrumentos válidos para resolver conflictos y tener más presencia social, tener una sensación de falta de seguridad en la vida en general, y emplear la confrontación como forma de resolver los conflictos que se le plantean a las personas son predictores relevantes de que los y las adolescentes puedan utilizar la agresión como estrategia para resolver sus conflictos o desavenencias.

11.1.3 Uso de estrategias no violentas

Finalmente, en la variable uso de estrategias no violentas se incluyeron las siguientes variables:

1. Individuales: Creencia bondad del uso de armas
2. Sociales/comunitarias: Relación entre estudiantes en el aula y liceo, empatía, autoeficacia ante violencia
3. Culturales: Autodirección
4. Regulación emocional: Inhibición, autorecompensa

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(7,500)} = 28,31$; $p=,0001$, explicando casi el 28% de la varianza ($R^2 = ,287$; R^2 ajustado = $,277$).

En la tabla a continuación se muestran los resultados de la regresión.

Tabla 42. Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto conductual: uso estrategias no violentas

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	1,20	,204		,0001			
Bondad del arma	-,096	,028	-,135	,001	-,245	,017	-,457
Relación estudiante- estudiante	,139	,044	,124	,002	,222	,014	,414
Empatía	,056	,008	,283	,0001	,420	,066	,784
Autoeficacia	,169	,046	,168	,0001	,375	,020	,700
Autodirección	,005	,027	,008	,855	,202	,0004	,377
Inhibición	,034	,019	,080	,079	,220	,004	,410
Autorecompensa	,038	,017	,100	,027	,248	,007	-,463

Los resultados nos muestran que La variable que con más claridad explica la utilización de formas de resolución de conflictos no violentas es la empatía que sienta la persona (casi el 7% de la varianza total explicada). A continuación destacan con un 2% de varianza, la creencia en la autoeficacia que tiene la propia persona acerca de su capacidad para solventar los problemas usando métodos no agresivos, y con un 1,7% de varianza, la creencia en que las armas no son buenas para solucionar problemas ni para relacionarse en la sociedad. Finalmente, la buena relación entre compañeros/as en el aula también explica el uso de estrategias no violentas como manera de resolver los conflictos.

11.2 Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto cognitivo

A continuación y con la finalidad de analizar cuáles son los factores predictores de cada uno de los componentes del impacto cognitivo en la agresión pasaremos a realizar un análisis de regresión jerárquico.

En este modelo de regresión se incluyeron aquellas variables que habían resultado significativas en los anteriores análisis de regresión. Se realizarán por lo tanto dos análisis de regresión, uno para la variable creencia bondad de las pandillas, y otro para las creencias acerca del uso de la agresión. Ambos se computaron utilizando el análisis de regresión con método "Enter" e incluyendo a la vez todas las variables significativas.

11.2.1 Creencias en la bondad de las pandillas

En el caso de la variable creencia bondad de las pandillas se incluyeron las siguientes variables:

1. Individuales: Empatía, autoeficacia, creencia bondad de la armas
2. Sociales/comunitarias: Sentimiento de ciudad, Inseguridad general en el entorno
3. Regulación emocional: Confrontación, expresión e inhibición

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(8,422)} = 13,41$; $p = ,0001$, explicando casi el 20% de la varianza ($R^2 = ,206$; R^2 ajustado = $,190$).

Tabla 43. Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto cognitivo: bondad de las pandillas

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	1,62	,189		,0001			
Empatía	-,021	,007	-,151	,002	-,252	,018	-,555
Autoeficacia	-,128	,034	-,185	,0001	-,255	,028	,562
Bondad armas	,063	,024	,127	,009	,268	,013	,590
Sentimiento ciudad global	,096	,038	,113	,012	,065	,012	,143
Inseguridad	,125	,037	,159	,001	,210	,021	,462
Confrontación	,032	,015	,109	,035	,103	,008	,226
Expresión	,053	,016	,164	,001	,150	,022	,330
Inhibición	-,037	,016	-,122	,021	-,082	,010	-,180

En la tabla 43 se muestran los resultados de la regresión. Se comprueba que los factores que mejor predicen la creencia de que las pandillas y bandas son buenas alternativas y organizaciones son la percepción de tener una baja autoeficacia para solucionar problemas sin utilizar la violencia (casi 3% varianza total), la utilización de la expresión como forma de regular las emociones (2,2% varianza), la inseguridad general que se percibe en la sociedad (2,1% varianza explicada), y la menor empatía hacia los demás (1,8% varianza). A continuación también destacan la creencia en la bondad del uso de armas (1,3% varianza) y el sentimiento positivo global hacia la ciudad (1,2% varianza total explicada).

11.2.2 Creencias en el uso de la agresión

Para el análisis de la variable creencias en el uso de la agresión se incluyeron las siguientes variables:

1. Individuales: Curso, tipo de liceo, creencia bondad de la armas
2. Sociales/comunitarias: Inseguridad general en el entorno
3. Culturales: Universalismo
4. Regulación emocional: Expresión

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(6,539)} = 20,88$; $p = ,0001$, explicando el 18% de la varianza ($R^2 = ,190$; R^2 ajustado = $,181$).

En la tabla 44 se muestran los resultados de la regresión.

Tabla 44. Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto cognitivo: creencias en el uso de la agresión

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	1,82	,185		,0001			
Curso escolar	-,018	,022	-,031	,429	-,014	,001	-,032
Tipo de Liceo	-,024	,055	-,017	,665	-,017	,0001	-,039
Bondad armas	,191	,027	,307	,0001	,387	,078	,888
Inseguridad	,101	,039	,107	,010	,227	,010	,521
Universalismo	-,098	,026	-,153	,0001	-,249	,021	-,571
Expresión	,029	,015	,074	,063	,114	,005	,261

Se constata que el factor que más predice la creencia de utilizar la agresión en la vida diaria, o tener ideas positivas hacia la agresión, es la creencia de que las armas son buenas para solucionar problemas y para afirmar la identidad de la persona (casi el 8% de la varianza total explicada). A continuación, la baja creencia en el universalismo (2,1% varianza explicada) es el segundo factor que mejor explica las creencias que justifican el uso de la

agresión. Finalmente, la percepción de que en el entorno hay una grave inseguridad es un factor que explica el 1% de la varianza total.

11.3 Análisis de regresión variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto afectivo

A continuación y con la finalidad de analizar cuáles son los factores predictores de cada uno de los componentes del impacto afectivo en la agresión pasaremos a realizar un análisis de regresión jerárquico.

En este modelo de regresión se incluyeron aquellas variables que habían resultado significativas en los anteriores análisis de regresión. Se realizarán por lo tanto dos análisis de regresión, uno para la variable miedo a ser atacado o víctima de agresión, y otro para el indicador general de salud mental. Ambos se computaron utilizando el análisis de regresión con método "Enter" e incluyendo a la vez todas las variables significativas.

11.3.1 Miedo a ser víctima de la violencia o miedo al crimen

En el caso de la variable miedo a ser víctima de violencia, se incluyeron las siguientes variables:

1. Sociales/comunitarias: Apoyo social, Falta de ocio en la ciudad, confianza en la policía
2. Culturales: Seguridad

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(4,564)} = 24,13$; $p = ,0001$, explicando el 14% de la varianza ($R^2 = ,147$; R^2 ajustado = ,141).

En la tabla 45 se muestran los resultados de la regresión.

Tabla 45. Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto afectivo: miedo víctima violencia

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	2,42	,339		,0001			
Apoyo social	,301	,111	,109	,007	,163	,011	,425
Falta de ocio en la ciudad	-,265	,059	-,178	,0001	-,218	,030	-,568
Confianza en la policía	-,260	,060	-,170	,0001	-,173	,028	-,451
Seguridad	,214	,039	,220	,0001	,278	,044	,725

La variable que mejor predice el tener miedo a ser víctima de una agresión, atraco o violencia semejante es tener altas puntuaciones en el valor de seguridad (4,4% varianza explicada), el valor seguridad se orienta a la meta de preservar la armonía y estabilidad de la sociedad, de sus relaciones y de sí mismo, como una proyección de las necesidades de los organismos de sobrevivir y evitar las amenazas a su integridad.

Las variables que mejor explican este factor son creer que hay una falta de espacios y tiempos para que la juventud pueda disfrutar de su ocio y tiempo libre (3% varianza), y tener poca confianza en la policía (2,8% varianza).

11.3.2 Salud mental

Con respecto a la variable que mide la salud mental de los participantes, se incluyeron las siguientes variables:

1. Individual: Creencia mundo justo, bondad hacia las armas
2. Sociales/comunitarias: Relaciones familiares, Falta de ocio en la ciudad
3. Regulación emocional: Inhibición, expresión

El modelo fue estadísticamente significativo $F_{(6,492)} = 19,75$; $p = ,0001$, explicando aproximadamente el 19% de la varianza ($R^2 = ,196$; R^2 ajustado = $,186$).

Tabla 46. Análisis de regresión múltiple variables individuales, sociales/comunitarias, culturales y de regulación emocional por el impacto afectivo: salud mental

Variable	b	SE – b	Beta	Sig.	r Pearson	Sr2	Coefficiente de Estructura
Constante	24,34	1,96		,0001			
Creencia mundo justo	-,140	,051	-,119	,007	-,219	,012	-,494
Bondad armas	,639	,305	,086	,037	,121	,007	,273
Relaciones familiares	-2,01	,298	-,295	,0001	-,337	,075	-,761
Falta de ocio en la ciudad	-1,59	,359	-,183	,0001	-,199	,032	-,449
Inhibición	,245	,190	,056	,199	,151	,002	,341
Expresión	,523	,201	,113	,010	,136	,011	,307

En la tabla 46 se observa que la variable que mayor fuerza predictiva tiene sobre la salud mental es la relación familiar (7,5% de la varianza). En concreto una peor relación familiar es factor predictor de una peor salud mental del participante. También es de destacar que la falta de ocio y posibilidades lúdicas explica un 3,2% de la mala salud mental. Vemos como de nuevo surge la importancia de contar con lugares de esparcimiento en donde los jóvenes pueden desarrollarse en contextos seguros de intercambio de experiencias, el ocio ha sido reconocido en la psicología como un factor compensatorio de las insatisfacciones de la vida y además cuenta con un poder liberador que es una fuente de creatividad y de identidad, siendo incluso un elemento terapéutico para el bienestar de la salud mental. También conviene resaltar que la baja

creencia en un mundo justo personal conlleva un mayor grado de deficiente salud mental (1,2% varianza), y finalmente el uso de la expresión de las emociones como forma de regular estas también predice la mala salud mental (1,1% varianza).

**12. ESTUDIO CUALITATIVO PERCEPCIÓN
DEL PROFESORADO Y DE LOS
ESTUDIANTES DE LAS DINÁMICAS DE LA
VIOLENCIA JUVENIL EN SAN CRISTÓBAL**

12.1 Percepciones de los docentes y estudiantes de las dinámicas entre violencia comunitaria y juvenil

12.1.1 Objetivo general

Complementar los resultados cuantitativos con la visión del profesorado y los estudiantes y así lograr tener una comprensión más amplia de las dinámicas de la violencia comunitaria y la violencia juvenil en el contexto escolar.

Para este propósito se realizaron dos grupos focales uno con profesores y otro con estudiantes de una institución educativa, primero se sistematizan los resultados del grupo de docentes y posteriormente el de estudiantes; se muestran las repuestas, se generan categorías, conclusiones y se discuten los resultados con miras a las implicaciones prácticas.

12.2.2 Resultados sistematizados del grupo focal de docentes

A continuación presentamos una tabla con las características sociodemográficas de los profesores que participaron en el grupo de discusión, basándonos en el sexo de los participantes y su edad. Todos los profesores trabajan en la institución educativa con diferentes años de bachillerato impartiendo las materias de su competencia.

Tabla 47. Características sociodemográficas del grupo focal de profesores

Sexo	Edad
Masculino	52
Masculino	27
Femenino	33
Femenino	45
Masculino	26
Femenino	27
Femenino	57
Femenino	36
Femenino	48
Femenino	38
Masculino	28

Para la comprensión de este apartado, expondremos las intervenciones de los profesores y analizaremos sus respuestas con el fin de generar resultados sistematizados en categorías que constituyan variable de los dominios, individual, social, comunitaria o institucional que nos permitan complementar los resultados cuantitativos con miras a las implicaciones prácticas de los hallazgos de nuestra investigación. Cabe aclarar que las preguntas de la entrevistadora se señalan con la letra E; y las de los docentes se indican con el sexo y la edad de los mismos.

Debajo de las respuestas se realizan comentarios que permiten ir identificando categorías en las declaraciones de los profesores.

E: ¿Ha habido aquí casos que los muchachos cuenten, qué hayan pasado por situaciones de atraco, o presenciado situaciones violentas dentro de la ciudad? ¿Cómo esto les ha afectado en el salón de clase; qué han observado ustedes?

Más que atracos, tenemos un flagelo en la institución que es la situación país. Y muchos se evidenciaron con relación a las guarimbas y las protestas acaecidas el año pasado. Hubo entre 20 y 25 estudiantes de quinto año, tercero y cuarto de diversificado que han asumido comportamientos violentos, y roles que nos son admitidos en la sociedad. (Hombre 28 años).

Esta respuesta evidencia una vivencia que no fue explorada en nuestro instrumento, y que tiene que ver con las condiciones del contexto muestral ya mencionadas, los procesos de conflicto político vividos en San Cristóbal. Nos habla de necesidades de participación política de los adolescentes. En la frase del profesor, “estas no son admitidas en la sociedad” se nota la ausencia del reconocimiento de la necesidad de participación de los adolescentes y su orientación a través de mecanismos de participación no violentos desde el ambiente educativo.

Esto es porque se unen a esas protestas estudiantiles y se escucha que tienen mascaritas en los bolsos y morrales, porque dicen que van a defender a Venezuela en el área política; sin embargo, yo considero que es producto de los medios de comunicación y de lo que nosotros percibimos en la ciudad de San Cristóbal. Aquí hay muchachos que salen al medio día, una de la tarde, y aunque es muy delicado decirlo, lo que manifiestan es que se van con universitarios, porque según ellos, van a ir a pelear con la policía porque se creen los héroes de la patria, y para mí son comportamientos violentos y generan inseguridad en el contexto de la institución. (Mujer 38 años).

Al igual que en el caso anterior, en la expresión de la profesora se identifica la necesidad de participación de los jóvenes en el ámbito político, sin embargo puede notarse que hay una descalificación de los adolescentes cuando señala que se creen héroes y finalmente los cataloga como violentos, o se considera esta como relacionada solamente con manifestaciones y no como una necesidad de participación ante la situación país de los y las jóvenes, destacando la influencia de los medios de comunicación.

Otro fenómeno que se asocia a las actitudes sobre la violencia es la normalización de la inseguridad y agresión, tanto en el medio social como escolar.

No son solamente ellos, también nosotros vemos la violencia como algo normal y estandarizado en el país, ya vemos normal esas situaciones de inseguridad y violencia. En las aulas de clase cuando hablamos de Bullying, y de agresiones físicas y verbales entre estudiantes, nos damos cuenta que ya es algo típico. (Mujer 36 años).

La profesora da cuenta de un proceso de normalización de la violencia relacional entre estudiantes pero también en el que están involucrados ellos como adultos y en este caso en su rol como profesores. La normalización de la violencia conlleva actitudes de indiferencia frente a agresiones y miedo frente a la posibilidad de intervenir o mediar en situaciones de violencia.

Ellos lo toman normal, así amenacen a una persona por su integridad física, cuando usted se da cuenta quien son, y los enfrenta, es como si yo estuviera conversando con usted de esta manera, ¡a ellos les da igual! No importa lo que están pronunciando, no importa cómo están actuando, no importa las consecuencias, ¡les da igual!

Por la simple razón que a veces la sociedad, es la culpable y uno se va contaminando, y llega al punto en que uno dice: ¡pobrecito! Dejémoslo quieto, estamos en una sociedad donde permitimos todo y, al permitirlo hacemos coparticipes de todo esto. Tanto así que yo veo a unas personas golpeándose en la calle, sigo caminando y hago como si nada. (Hombre 52 años).

El profesor hace referencia a los estudiantes, indicando una normalización de las interacciones violentas y un proceso de indiferencia ante las consecuencias de la violencia en el ámbito educativo y en las relaciones estudiante-profesor. Igualmente evidencia la aceptación de la violencia y la indiferencia que ello deriva en la cotidianidad entre estudiantes y profesores.

Yo también, veo un accidente, no pasó nada. Uno ve lo que hacen en clase, “que se maten”. Peor aún hay personas que dicen: ¡que le den, que le den! La persona está acostumbrada a un ámbito de violencia. Los representantes también son culpables de eso, porque los muchachos actúan igual que sus padres; y uno sin darse cuenta adquiere esos comportamientos. (Mujer 33 años).

Cuando la profesora señala que no hace nada ante las situaciones de violencia o peligro evidencia una situación de impotencia, en la que no se puede hacer nada; a su vez denuncia que no solo hay normalización y en su caso impotencia sino que también se da la exaltación de la violencia en el contexto. Asimismo asoma la atribución de la violencia a procesos de modelamiento entre padres e hijos.

E: ¿Dentro del salón de clase también los profesores se han visto afectados en ese contexto de violencia con los estudiantes?

Por supuesto, porque uno actúa algunas veces de maneras que no son lógicas, pero a veces la situación nos conlleva a eso. Porque los estudiantes vienen tan cargados emocionalmente, que tú no les puedes decir “mírame”, porque te pegan un grito. Son rutinarias esas actitudes para ellos. (Mujer 48 años).

Puede notarse en las citas previas que los profesores dan una visión generalizadora como “ellos” sin matices, etiquetando a los estudiantes en general como violentos.

Las características de la interacción reportada son evidencia de dificultades en la regulación emocional propia en los adolescentes y de la dificultad en el uso de estrategias de regulación emocional interpersonal de parte de profesores en sus interacciones con el alumnado.

“A veces no nos damos cuenta y caemos nosotros en malos tratos y explosividad”. (Hombre 27 años).

El no darse cuenta se relaciona con la asunción normalizada de estrategias violentas en la resolución de situaciones interpersonales.

Todo esto que vivimos con la sociedad también lo ha generado los representantes y todos nosotros, porque uno va en una cola y ya está peleando. Porque uno va en la calle y ve a un motorizado, y tiene que frenarse porque puede ser un delincuente, un malandro y uno piensa muchas cosas, a veces uno no lo hace de la mejor manera y termina peleando. (Mujer 45 años).

La influencia de las condiciones socioeconómicas, la percepción de inseguridad en el entorno parecieran generar una sensación de descontrol y excesiva carga emocional que impregna las relaciones interpersonales con miedo y agresión.

Eso también ha perjudicado a los representantes, porque ellos se estresan porque no consiguen las cosas, y pagan eso con sus hijos, siendo violentos y maltratando a sus hijos. Y si los representantes están así, el estudiante también es así. Ellos vienen aquí a hacer lo mismo. (Mujer 57 años).

Igualmente, las condiciones y frustraciones socioeconómicas son atribuciones realizadas a las dificultades en las relaciones entre adultos y jóvenes así como los procesos de modelamiento o aprendizaje social de la agresión, desatacando en este caso la calidad de las relaciones familiares y su proyección al ámbito educativo.

Desde primaria tenemos ejemplos de niños completamente violentos, groseros con la profesora y sus amigos de clase, y el docente no sabe cómo manejarlos, y son personas que vienen de familias disfuncionales, y no les prestan atención a lo que los niños hacen y hacen lo que quieren, y hacen lo que desean en el aula de clase. Los padres pierden el rumbo de ellos, la escuela es un recipiente para ellos. (Hombre 28 años).

Similar, hay un proceso causal identificado por el docente de las conductas violentas y la falta de límites en el déficit de la disciplina y supervisión parental sobre los hijos. Así mismo se refleja la carencia de herramientas para el manejo de la disciplina de los estudiantes, hay un reconocimiento de dificultades en los docentes producto del no saber cómo actuar y en la falta de cooperación entre familia y profesorado o institución educativa.

La situación económica influye, porque hace que los muchachos puedan actuar de una forma distinta con aquellos que si tienen y los que no tienen dinero y cosas, los que no, tienden a ser humillados y aislados, yo lo veo de esa manera. (Mujer 36 años).

Yo opino que ser adolescente en este siglo o este año es difícil María, porque con el solo hecho de tener una computadora y el que no tiene recursos, se siente mal sin ser humillado. Eso causa frustración. Hubo varios casos de buylling por celulares, hubo niños que fueron cambiados de institución porque sus

compañeros los humillaban por no tener celulares de última generación. (Hombre 52 años).

Los docentes perciben que valores asociados al estatus y poder adquisitivo influye en las conductas o interacciones violentas entre estudiantes.

Percepción de las capacidades docentes para el manejo de la violencia

E: ¿Podrían decirme que hace falta para fortalecer a los docentes en el contexto actual?

No estamos preparados de cómo atender o abordar el conflicto que se presenta en el salón de clase. A un estudiante le dije que se quitara las pulseras en tres oportunidades, y me golpeó con la mesa, me tiro contra la pared, me hizo unas agresiones verbales terribles. Cuando llegamos a la Dirección y le iba a hacer una denuncia en la Fiscalía, la dirección del plantel lo que hizo fue ayudar al estudiante y no hacer caso al docente. (Mujer 38 años).

Se hace patente un déficit en estrategias para el abordaje de conflictos y las características de los y las adolescentes. Se evidencian situaciones de agresión física y verbal entre alumno y profesor y fallas estructurales en la institución educativa que dejan al docente en una posición de confusión e impotencia.

Los estudiantes me denunciaron a mí, pero no estamos preparados para esa situación. Una representante me rompió en mi cara varios papeles en el proceso de inscripción, solo porque le dije que la fotocopia no se veía bien. Mire señora le voy a agradecer que por favor me respete, porque soy un miembro de la institución, y ya sé con qué me voy a encontrar en el salón de clase, porque su hija seguro va a hacer igual a usted. Debemos hacer un trabajo en conjunto, docentes, estudiantes y representantes". (Hombre 26 años).

El docente reporta denuncias de los estudiantes sobre su persona, lo que sugiere dificultad en el manejo de conflictos entre profesores y estudiantes.

Igualmente se hace clara una relación deteriorada entre familia y docentes, falta de límites, dificultad en el manejo de conflictos.

Todo viene de la base, yo me acuerdo de hace 7 años atrás, los representantes no eran lo mismo a como se ven en la actualidad. Todo cambió en el momento en que existen leyes y normas que regularan los tratos con esos muchachos. Ya no hay un respeto mutuo como debería ser, sino que esas leyes se hubieran producido para que ellos hicieran lo que deseen, aunque sabemos que las leyes no son para eso. (Hombre 52 años).

La declaración del profesor hace patente una percepción de falta de control sobre los comportamientos inadecuados de los y las adolescentes basadas en dificultades en el manejo de los instrumentos legales vigentes y las dificultades interpersonales presentes entre los profesores, estudiantes y familia.

Hay que tener consideración, pero también que ellos tengan mucha más consideración. En nuestra crianza todo fue diferente, intentamos ser personas cabales. Mi percepción de la permisividad, es que lleva a la sociedad en hacer lo que ellos quieren. Antes el respeto al profesor era clave, el representante era deberle respeto al profesor. Una vez me amenazaron de muerte, me enviaron mensajes de texto acosándome y al saber quiénes eran los estudiantes no quisieron disculparse. Gracias a Dios di con la persona que fue, pero los niños cuando estaban frente a mí, eran muchachos de 8vo año, me pidieron disculpas, pero sin sentirlo realmente. (Mujer 45 años).

En la opinión de la profesora se muestra su percepción de falta de herramientas y de inadecuación a las problemáticas vigentes relacionadas con los estilos de crianza permisivos y la falta de límites en las interacciones. Presencia de agresiones relacionales de estudiantes hacia profesores. También se evidencia que no hay consecuencias institucionales para agresiones de la magnitud de amenazas de muerte, lo que muestra una naturalización o normalización de la violencia en el espacio institucional.

Factores Sociodemográficos

E: ¿Perciben diferencias de género, entre muchachos y muchachas? ¿Cómo se viven esas agresiones?

“No hay mucha diferencia, es la misma cantidad de personas, todos actúan igual entre hombre y mujer”. (Mujer 36 años).

E: ¿Diferencia de edades?

Actualmente ya no, años anteriores sí venían más tranquilos, pero ahora no. Ellos desde primaria y séptimo año tienen agresiones más notorias, se ven de esa edad que salen de la pubertad para la adolescencia. De por sí el muchacho de quinto año, va más que todo por la inmadurez por pasar el rato, pero los pequeños ya son agresivos porque es un ambiente normal para ellos. Hace falta que la familia se acerque más a la escuela, y podamos conocer más al estudiante. (Mujer 48 años).

Como puede notarse se reporta más agresión entre los adolescentes en edades tempranas, considera que los jóvenes de los últimos años lo hacen más por pasar el rato que por agresividad, lo cual evidencia una normalización de la violencia en las interacciones cotidianas. Manifiesta necesidad de apoyo familiar al proceso educativo a través del acercamiento a la institución.

E: Han tenido ayuda de alguna institución externa, que pudieran ser pertinentes alguna alianza o cooperación, diferente a la familia? ¿Entre familia, escuela o institución?

“Mientras nos haga crecer, toda alianza es bienvenida y positiva”. (Hombre 28 años).

E: ¿Identifican alguna institución que consideran importante, entre familia y escuela?

Hay una institución nuestra que hace la “Escuela para Padres”, que a partir de allí podríamos trabajar, pero la asistencia es poca y hay mucha apatía porque no asisten, es más cuando los docentes se reúnen con los estudiantes no se ve el amor por sus hijos. Las leyes defienden a los muchachos, y no hay una puerta para que podamos hacer algo, porque ellos se escudan en la ley. (Hombre 28 años).

Nuevamente aparece en el discurso la impotencia del docente para incidir sobre la conducta y las relaciones interpersonales entre estudiantes, familia, institución (cuerpo directivo) y docentes.

Se manifiesta propuesta de formación a padres y se menciona de manera notable el componente manejo adecuado de los instrumentos legales que regulan la conducta del adolescente, lo que a su vez vuelve a evidenciar la percepción de falta de control del docente y el peso dado al control externo de las leyes.

E: ¿Alguna diferencia por sectores de San Cristóbal que ustedes digan que los chicos de tal parte que estudian aquí, sería generalizado?

No, es generalizado. Pero, sí hemos visto que hay un grupo, más que por sector podríamos diferenciarlo por la condición familiar que tiene el estudiante, uno por la parte socioeconómica, otro porque hay estudiantes que viven con sus abuelos, y esos son los que tienen más conductas inadecuadas, o los que viven con sus tíos, porque hay muchos que emigran de sus hogares porque son más permisivos, pero desde el punto de vista comunicacional es negativo. (Mujer 57 años).

La estructura familiar es vista como un factor predisponente para conductas inadecuadas así como las relaciones y la comunicación familiar sobre el funcionamiento del adolescente.

En la casa se ignoran situaciones que se hacen en la escuela. Una anécdota que me pasó fue que el chico salió mal y la madre lo agarró a golpes, le pregunté que si esa era la manera indicada de hacerlo, y me dijo que sí, resulta que luego salieron de vacaciones y se lo llevaron a disfrutar, y así pasó varias veces, porque veía al chico andando bicicleta y jugando en la calle. (Hombre 52 años).

El docente da cuenta de inconsistencias en la disciplina intrafamiliar; y al afirmar que se ignoran situaciones que ocurren en la escuela deja clara su percepción de la falta de participación de la familia en el proceso educativo y a su vez de la escasa comunicación entre institución y familia.

E: Hacía dónde debe dirigirse la educación en este contexto de jóvenes afectados por las particularidades familiares, la situación política, social y económica del país? ¿Hacia dónde debe apuntarse la práctica educativa? Me gustaría que cada uno me diera una opinión.

“Afianzar los valores”. (Hombre 26 años).

Establecer identidad de pertenencia. Por ejemplo, ellos sienten que el colegio es suyo, y si ellos actúan mal, también están dejando mal esa parte de su familia, porque es una familia muy numerosa. Entonces afianzar la identidad de profesores, estudiantes y comunidad. (Mujer 48 años).

Identificarse también con los profesores y no verlo como algo desvalorizado, ni tan lejano, sino como mi aliado en la formación de los estudiantes. De pronto promover actividades de convivencias y de formación. (Hombre 28 años).

Que se generen herramientas desde la motivación, la asertividad, porque no somos asertivos desde lo administrativo, hasta el docente. Eso hace parte que haya más violencia, porque necesitamos resiliencia, sino promovemos en nuestras vidas, estamos perdidos, porque no lo promovemos en nuestras vidas. (Mujer 45 años).

Yo entraría en que los adolescentes aprendan a conocerse, nosotros podemos conocernos pero los adolescentes no tienen esa capacidad de auto-reflexión, sí

ellos no tienen esa capacidad, no van a aprender a escuchar. Además de la parte académica, debemos trabajar en la formación personal del estudiante. Siempre y cuando nos alimentemos los profesores. (Mujer 27 años).

“Tenemos que generar armonía dentro del plantel, y en el colegio me catalogan como uno de los docentes más peleones, pero eso no quiere decir que sea una mala persona”. (Hombre 28 años).

Por la misma calidad de vida que estamos llevando, porque estamos estresados y a la defensiva. Es un hábito que estamos llevando por la situación país, y todas las edades nos vemos reflejados en esa situación. Los jóvenes tenemos que canalizarlos esa agresividad para afrontar esta crisis que tenemos. (Mujer 57 años).

E: ¿Algo más que quisieran agregar?

Creo que es importante la relación con la familia y el estudiante, porque los problemas de los muchachos son el origen en sus hogares. Hace falta conocer a los muchachos y tenemos que involucrar a los padres, porque hay representantes que se sientan a hablar de sus hijos con los docentes y los justifican, necesitamos que los estudiantes y padres entiendan el rol y el trabajo entre docente y alumno. (Mujer 33 años).

Hace falta que todos nos concibamos como un sistema, porque cada quien se percibe de manera aislada, ya que existen profesores y la relación con estudiantes que viven en familias disfuncionales. De pronto falta la consciencia de sistema, de que una sola cosa que se hace en una parte, afectará a los demás. (Mujer 48 años).

Entre las declaraciones de los profesores y profesoras podemos abstraer las siguientes categorías sobre la práctica educativa que conciben necesaria los docentes participantes en el grupo focal:

- Acciones para afianzar el sentido de comunidad, sentido de pertenencia, conciencia sistémica

- Habilidades y competencias de interacción social y estrategias no violentas entre estudiantes y profesores y de relación intrapersonal de cada docente.
- Fortalecimiento de los adolescentes desde el autoconocimiento, conciencia, autoeficacia manejo de conflictos y uso de estrategias no violentas, autorregulación emocional, comunicación, autorregulación emocional y regulación emocional interpersonal
- Formación del profesorado, apoyo social para situaciones psicosociales particulares como por ejemplo la depresión.
- Manejo y gestión de frustraciones asociadas a la “situación país”, orientación a los jóvenes en formas de participación ciudadana no violenta.
- Articulación escuela-familia, fortalecimiento de las habilidades familiares de comunicación, apoyo y trabajo conjunto con la institución educativa.

El grupo focal estuvo conformado por 11 docentes de una sola institución, razón por la cual debemos tener en cuenta la dificultad de generalizar los resultados aquí expuestos, sin embargo consideramos que constituyó una oportunidad de contrastar algunos hallazgos de la tesis y recoger las principales inquietudes del grupo profesoral para con ello complementar nuestra discusión, especialmente en lo concerniente a la propuesta de acciones que se presentan en la discusión general de los resultados de este trabajo.

Como puede notarse en varias de las opiniones y percepciones manifestadas por los profesores se hace claro un aspecto de manera reiterado que podríamos categorizar como la *falta de percepción de control y eficacia de parte de los docentes en el gestión de situaciones relacionadas a la violencia, agresión, situación socioeconómica y política actual, denominada en diversas*

ocasiones “situación país” donde se involucran estudiantes, familias y los mismos profesores como parte de los afectados.

En este sentido cabe destacar los hallazgos de Galindo y Ardila (2012) sobre el papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida sobre condiciones estructurales y sociales adversas, y las dificultades para lograr una movilidad social ascendente en el que se plantea que la percepción de falta de control, conlleva a actitudes relacionadas a la impotencia e indefensión aprendida, la cual se define como una falta de motivación y fracaso al actuar después de exponerse a un evento o estímulo no placentero, sin que el individuo pueda tener control sobre este. Los individuos aprenden que no pueden controlar su ambiente, y esto puede llevarlos a fallar en hacer uso de las opciones de control que tienen disponibles.

Entre los aspectos que se relacionan con la actitud antes explicada, podemos categorizar la *normalización de la violencia como forma de interacción, las fallas estructurales en la gestión de conflictos en la institución educativa relacionadas con la percepción de carencia de apoyo de los docentes desde el cuerpo directivo y las familias de los estudiantes. Lo cual a su vez refleja la falta del sentido de pertenencia e identidad institucional de los diferentes actores involucrados: estudiantes, familias, docentes y cuerpo directivo.*

Así mismo se hacen patentes categorías como *las dificultades asociadas al manejo de los instrumentos legales y la ausencia de una red de apoyo externa a la institución con la que se cuente con el fin de obtener recursos para la gestión de los conflictos y las situaciones problemáticas vividas en el plantel.*

También destaca la percepción generalizada en el grupo de una *desvinculación* de las madres, padres y representantes al proceso educativo y de disciplina de los hijos en el ámbito escolar, *los profesores se perciben solos y sin apoyo de las familias.*

En un plano más individual los docentes evidencian dificultades que pueden categorizarse como *déficit en la autorregulación emocional y en la regulación emocional interpersonal, baja autoeficacia es decir falta de confianza y estrategias efectivas para lidiar con situaciones relacionadas a la agresión con estudiantes y familia*, así como *afectación emocional ante las dificultades socioeconómicas actuales*, factores que podemos considerar confluyen con las fallas estructurales de la institución en la gestión de situaciones de agresión, para perpetuar situaciones de violencia en el ámbito escolar.

Estos resultados tienen claras implicaciones prácticas para la orientación de propuestas de intervención y prevención. Así por ejemplo, las estrategias de mejora de la autoeficacia, las relaciones de apoyo profesor-estudiante y la articulación y fortalecimiento de los roles de la familia y la escuela en la educación y orientación de los adolescentes hacia el uso de estrategias no violentas y una convivencia de respeto, son un aspecto clave para el éxito interventivo. Por lo tanto podemos confirmar los hallazgos de Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2008) quienes afirman que familia y escuela, como los principales contextos sociales inmediatos de influencia en el bienestar de hijos, alumnos, y en definitiva niños y adolescentes, deberían establecer vínculos de colaboración.

Se concluye así que las implicaciones prácticas pueden orientarse entre otras, a conformar un sistema ecológico funcional para el adolescente, necesidad sentida por el profesorado, trabajar en la comunidad educativa y fomentar una cultura de valores colectivos orientados a fortalecer el clima escolar y por ende el bienestar de la comunidad educativa en general.

12.2.3 Resultados sistematizados del grupo focal de estudiantes

En la tabla a continuación, se presentan las características sociodemográficas de los estudiantes que participaron en el grupo focal.

Tabla 48 .Características sociodemográficas del grupo focal de estudiantes

Sexo	Edad
Masculino	16
Femenino	15
Masculino	14
Masculino	16
Masculino	13
Femenino	15
Femenino	15
Femenino	16
Femenino	13
Masculino	12
Masculino	16
Masculino	14

Para la comprensión de este apartado, expondremos las intervenciones de los adolescentes y analizaremos sus respuestas con el fin de generar resultados sistematizados en categorías que constituyan variable de los dominios, individual, social, comunitaria o institucional que nos permitan complementar los resultados cuantitativos con miras a las implicaciones prácticas de los hallazgos de nuestra investigación. Cabe aclarar que las respuestas de los jóvenes se indican con el sexo y la edad de los mismos.

Debajo de las respuestas se realizan comentarios que permiten ir identificando categorías en las declaraciones de los estudiantes.

E: ¿Qué piensan de la violencia juvenil?

Es un problema que más allá de que se de en las escuelas, círculos de amigos, es algo que viene desde los principios y valores que te inculcan en tu casa. O sea si ud. ve violencia entre sus papás, faltas de respeto, papás e hijos, tíos-sobrinos, pues ese el ejemplo que uno recibe y lo imita, de otras personas mayores y de nuestra edad. (Mujer 15 años).

Percepción de la influencia familiar, como contexto de socialización primario y aprendizaje social.

E: ¿qué cosas creen ustedes que más afectan a los jóvenes para también volverse violentos?

“El bullying, el hogar, cuando una persona ofende a otra, se mete con su familia, o algo así, pues uno se molesta, saca mucha ira, actúa sin pensar y hasta puede hacer cualquier locura. Las agresiones verbales”. (Hombre 16 años).

La respuesta evidencia la influencia del déficit en la autorregulación emocional del afecto negativo y la tendencia a la descarga sobre la conducta violenta. Se Reconocen de dinámicas de acoso escolar manifiesto en agresiones verbales.

E: Y la situación de la ciudad, de las comunidades, ¿cómo afecta a los jóvenes?

“Muchísimo, la política, ver que nada mejora”. (Mujer 15 años).

La respuesta deja ver sentimientos de impotencia y desesperanza en los adolescentes.

“...la inseguridad y la agresión que uno recibe, esa inseguridad a uno le crea como una psicosis, entonces uno siempre anda molesto, así como predispuesto y eso crea un ambiente de agresión de fastidio de molestia”. (Mujer 13 años).

“Uno anda muy alterado”. (Hombre 14 años).

“Anda uno con miedo a que lo maten”. (Mujer 15 años).

La situación de inseguridad en la ciudad afecta el bienestar general de la persona, genera estados de ira y ansiedad que se manifiesta en conductas de agresión. Miedo al crimen o a la victimización como consecuencia de la violencia general percibida en el entorno. La inseguridad general percibida en al ciudad se transfiere a la convivencia escolar.

E: ¿hay casos de personas, chicos que estudian en esta institución que hayan perdido familiares por la violencia?

“Sí, hace cuatro años, la reacción de todos era como molestos con la vida, porque no hay excusa para matar a alguien, rabia mucha rabia”. (Mujer 16 años).

La rabia aparece como un impacto emocional producto de la victimización vicaria sobre el afecto de los adolescentes.

E: Todos reaccionan igual ante la violencia o hay diferencias entre mujeres y hombres?

“No, iguales”. (Hombre 12 años).

“Las mujeres somos más venenosas, los hombres se agreden y ya, pasó, pero las mujeres siguen”. (Mujer 15 años).

“Sí, las mujeres se quedan con eso, siguen y siguen, los hombres nos agarramos a golpes y al otro día como si nada, uno descarga y se le pasa”. (Hombre 16 años).

Se aprecian diferencias de género en cuanto a la manifestación de la agresión, las mujeres pareciera que emplean más una agresión relacional persistente, mientras sus pares hombres más agresión manifiesta y física del momento.

E: y qué creen que se puede hacer para mejorar un poco la agresividad y las formas que tenemos de reaccionar ante la violencia?

“Empezar por uno mismo”. (Mujer 15 años).

“Pero o sea a veces uno quiere hacer el cambio, pero viene otra persona y lo molesta a uno, o sea aunque uno quiere cambiar no se puede quedar con eso”. (Hombre 16 años).

“Eso no se va a poder cambiar nunca”. (Hombre 14 años).

“Es que no depende de uno, influye el ambiente, porque muchas veces en las casa hay peleas y discusiones, y uno no recibe ayuda psicológica!”. (Mujer 15 años).

“Estamos en una balanza, podemos y no podemos, nos ayudan y no nos ayudan... Si nos ayudaran de verdad podríamos poner de nuestra parte”. (Hombre 14 años).

“Que lo orienten a uno”. (Hombre 12 años).

Las respuestas de los y las adolescentes evidencian en su mayoría un locus de control externo en cuanto a la autoeficacia ante situaciones de violencia, los jóvenes manifiestan poca confianza en sus capacidades, perciben que no depende de ellos en gran medida y manifiestan requerir ayuda u orientaciones para lidiar en su autorregulación emocional con peleas discusiones en la casa y en el ambiente escolar.

E: ¿Cómo sería esa ayuda para que funcione?

“Es que aquí se concentran más en el uniforme que en las personas”. (Mujer 15 años).

“Uno que ha estudiado aquí tanto tiempo ve la diferencia de cuando se ocupaban de tenernos unidos, compartíamos, había armonía. Ahora hay mucha agresión y falta de respeto con los profesores”. (Mujer 16 años).

...los profesores salen con unas estupideces, que solo se ocupan del largo de la falda, está bien, debe existir una disciplina, pero eso no puede ser lo único en que se enfocan, aquí no se puede hablar con nadie, como estamos haciendo ahora!. (Mujer 15 años).

“Se enfocan en cosas superficiales”. (Hombre 16 años).

Las respuestas dejan clara una percepción de falta de orientación y recursos interpersonales para la autorregulación emocional; así como deterioro en las relaciones entre profesores y estudiantes. Necesidad de espacios de expresión y diálogo en el ámbito escolar.

E: y entonces esa relación con los profesores ¿cómo los afecta?

“Demasiado, demasiado”. (Mujer 15 años).

“Sí, ellos llegan y le dicen a uno, no! usted es un amargado y llegan y empiezan a gritar”. (Hombre 14 años).

“...y uno les dice pero no grite! Y más se molestan”. (Mujer 13 años).

“O sea es que hay humillación, existe de parte de ellos, no es normal... entonces uno reacciona también para que dejen de meterse con uno y también llevarles la contraria”. (Mujer 15 años).

Las respuestas evidencian, la relación profesor-estudiantes como parte de la dinámica de la agresión interpersonal en el contexto educativo, además que dan cuenta de una relación deteriorada y una concepción generalizada de los profesores como personas agresivas en el trato con los estudiantes, al igual que se notó en el grupo focal de docentes con su percepción generalizada ante los estudiantes.

E: ¿Y qué relación los afecta más? ¿con los otros jóvenes o con los profesores?

“Las dos”. (Mujer 13 años).

“Con los profesores!”. (Mujer 15 años).

“Sí, yo también pienso que con los profesores, o sea ud ve el nivel al que llegan a rebajarse los profesores con los alumnos y es muy grande. Uno se entera de casos, se ponen al nivel de adolescentes de 15 años”. (Mujer 15 años).

“Uno con el profesor no se puede comunicar de forma directa y aclarar situaciones”. (Hombre 14 años).

“...sí, y otra cosa los profesores están pendientes de la vida de uno fuera del liceo, y eso pasa el límite! Cómo van a estar viendo las redes sociales de uno, o sea a mí que me importa la vida de un profesor?”. (Mujer 16 años).

“A las de cuarto año las stalkean el instagram y luego se burlan con otros alumnos lo que nosotras hacemos y nosotras nos enteramos ¡por Dios!”. (Mujer 15 años).

“Los adultos se creen superiores, creen que uno no está al mismo nivel sentimental de ellos”. (Mujer 13 años).

“Ellos piensan que pueden pasar por encima de uno por lo que llevan más años viviendo y que uno no sabe”. (Hombre 14 años).

“A mí me dijeron que yo fuera al psicólogo que yo estaba enferma porque no entendía física”. (Mujer 15 años).

“A mí me dijeron que fuera al psiquiatra”. (Hombre 16 años).

“A mí que me alejara de mi grupo de amigos”. (Mujer 16 años).

“A mí que tenía que ir a misa”. (Hombre 14 años).

(Risas)

“Sentimos que no se ponen en el lugar de nosotros, ellos piensan que uno no merece respeto, no miden las palabras”. (Mujer 15 años).

“Solo ellos tienen la razón”. (Hombre 13 años).

“Hay mucha diferencia entre decir silencio y cállense”. (Mujer 15 años).

“Se la tiran de mucho y ¿para que quedaron? Para ser profesores!!” (Mujer 15 años).

(Risas)

E: y eso ¿cómo les hace sentir?

“Rabia!!” (todos los participantes al unísono).

Se hace patente una desvalorización de los profesores, desde los juicios que hacen los adolescentes ante sus prácticas de comunicación, supervisión y relación interpersonal, las cuales perciben inadecuadas y generan afecto

negativo en el ambiente escolar. También se hace notar la desvalorización del rol del docente en la sociedad, considerándolo como de última categoría.

E: Y ustedes normalmente que hacen para gestionar la rabia?

“A veces uno se queda pues quieto y la mantiene uno adentro, pero llega el momento en que sale todo!”. (Hombre 16 años).

“Pues nosotras creamos como un complot contra esa persona, todos nos defendemos entre todos”. (Mujer 15 años).

Las respuestas dejan ver que las prácticas de gestión de los conflictos de parte de los estudiantes no están orientadas al uso de estrategias no violentas, se justifica la agresión como defensa, se expresa con naturalidad.

E: Y pasando a otro ambiente, ¿cómo es en la comunidad?

“Por la política hay muchas ofensas y hasta golpes por donde yo vivo”. (Hombre 16 años).

“Las familias protestan por las conductas de los menores de edad, y siempre hay pleitos por todo eso”. (Mujer 15 años).

Se evidencia en las respuestas de los chicos, una percepción de hostilidad en la comunidad así como conflictos políticos.

E: ¿La parte espiritual influye?

“Nos hace reflexionar o pensar antes de actuar, yo soy muy pasiva, yo ignoro a las personas que me agreden, ¿qué gano yo con responderles?” (Mujer 15 años).

“A mí la parte espiritual me ayuda a calmarme, pensar antes de actuar”. (Mujer 13 años).

Queda clara una relación positiva entre la espiritualidad y el uso de estrategias no violentas.

E: y ¿cómo afecta el estar satisfecho o contento con la vida o no estarlo?

“Sí afecta, cuando yo tengo problemas y me siento mal, salgo con cuatro patadas”. (Mujer 15 años).

“La gente anda pagándola con uno”. (Hombre 14 años).

“Cuando llegan con arrechera la pagan con uno”. (Hombre 16 años).

“Se refleja como usted se comporta con los demás o se amarga y anda con psicosis”. (Mujer 15 años).

“Esta situación del país da motivos de buscar otras formas de desahogarse y uno cae en la violencia con el que se atraviese”. (Hombre 16 años).

“Hace que la persona esté muy irritable. (Mujer 15 años).

En las respuestas de los adolescentes se nota la necesidad de aprender formas de gestionar las emociones ante las frustraciones de la situación del país que impliquen estrategias no violentas y con impacto positivo sobre su bienestar. Igualmente se hace evidente el reflejo de la situación de inseguridad y violencia generalizada del país en el ambiente educativo.

E: Algo que quieran agregar del tema que hemos estado tratando?

“Que nos hace falta hablar así, ¿por qué no puede haber un tiempo para hablar así entre todos y de lo que estamos viviendo?”. (Mujer 15 años).

Apreciando las respuestas de los y las participantes, queda clara la necesidad de espacios en la institución educativa para dialogar, expresarse y adquirir herramientas en el manejo de las situaciones problemáticas y conflictivas de la vida en general; esto pone de manifiesto la urgencia de fortalecer a los adolescentes en su autoeficacia para la gestión de la violencia y la resolución pacífica de conflictos, así como la autorregulación emocional; y también deja clara la necesidad de contar con un apoyo social más efectivo desde el liceo, traducido en espacios de expresión y comunicación entre estudiantes y profesores.

En esencia, en la dimensión individual, este grupo de discusión confirma los hallazgos del estudio cuantitativo en lo referente a la espiritualidad como factor de protección para el desarrollo de violencia, la autorregulación emocional y su importancia en la gestión de las situaciones asociadas a la violencia comunitaria y a las situaciones de estrés; la necesidad de expresión constructiva de las situaciones problemáticas; la relación entre autoeficacia ante la violencia y el uso de estrategias no violentas o prosociales.

En la dimensión social los resultados de la discusión con los adolescentes hacen patente la importancia de las relaciones entre profesores y estudiantes, tendientes al respeto, apoyo y a la clara definición de normas y límites con respuestas congruentes ante las circunstancias y necesidades de los jóvenes, lo que se denomina, conciencia del clima en el aula de clases; el cual como hemos visto en los resultados cuantitativos es un factor social que estando deteriorado influye en la asunción de estrategias violentas y disminución de la salud mental en los adolescentes.

En el ámbito familiar, queda clara la relación entre conflictos intrafamiliares y la expresión de conductas agresivas y descargas emocionales en el ambiente escolar, lo cual se relaciona con los postulados desarrollados en el marco teórico sobre la familia y la violencia juvenil, así como con la importancia de la socialización en la familia para el aprendizaje social de la violencia.

En este orden de ideas también estimamos pertinente resaltar aspectos en común que destacan entre profesores y estudiantes en sus percepciones e ideas, a saber:

Ambos grupos expresan que las familias son una fuente importante para la socialización de conductas agresivas, y además coinciden en percibir que la situación actual del país ha influido en el bienestar de la familia en forma de

frustraciones, miedo, rabia y que esto se refleja en la comunicación y convivencia entre padres e hijos y estudiantes y profesores.

Ambos, docentes y estudiantes, reconocen que al ambiente escolar se trasladan las frustraciones relacionadas con la inseguridad general percibida en el contexto lo que conlleva, según unos y otros, a reaccionar de forma explosiva en las relaciones interpersonales, estando estas cargadas de rabia y desesperanza. Lo cual se relaciona con los datos cuantitativos obtenidos en los análisis ya descritos, la situación de inseguridad general predice y explica niveles disminuidos de bienestar afectivo y social.

Los chicos no reflejaron preocupación por la relación de sus familiares con la escuela, mientras que los docentes destacaron la escasa participación de las familias en el proceso educativo y la relación deteriorada que se da entre padres, madres, representantes y profesores.

Los profesores y los estudiantes reconocen dinámicas de violencia y acoso escolar en los espacios del aula y el plantel de clases.

Ante la violencia comunitaria, la situación del país, el deterioro de las relaciones sociales en el ambiente escolar, ambos grupos perciben falta de control e incluso una visión pesimista y desesperanzada de cambio. Los jóvenes perciben que no tienen herramientas para manejar sus emociones y algunos consideran que en general es algo que no va a cambiar; similar los profesores sienten que sin el apoyo familiar no pueden hacer nada y además reconocen que sus formas de autorregulación emocional y de abordaje de los conflictos no son efectivas para manejar la situación de agresividad en el plantel educativo, expresando que no están preparados para afrontar la situación que se vive.

Los profesores consideran que los jóvenes en general son violentos y han asumido la agresión en sus relaciones sociales de forma naturalizada; los estudiantes estiman que en general sus profesores se relacionan con ellos de

manera agresiva, los perciben inadecuados a sus demandas de interacción, criticándolos por las formas de comunicación hostil que utilizan en la cotidianidad.

Los estudiantes desvalorizan a sus profesores por su ocupación y los profesores desvalorizan a los jóvenes por sus necesidades de participación política y por sus conductas en general, catalogándolos de forma generalizada como violentos; cabe agregar que los adolescentes del grupo no manifestaron sus intereses en el área política, mientras que los profesores hicieron notable su preocupación al respecto ante las manifestaciones de algunos adolescentes en las protestas acaecidas en la ciudad.

En el mismo orden de ideas, los jóvenes expresan su inconformidad ante la relación que catalogan como superficial con sus profesores, y reconocen la necesidad de espacios y actitudes que generen una mejor relación entre estudiantes y profesores. Por su parte, los profesores entre su visión del deber ser de la educación en el contexto, refieren que es necesario conocer mejor a los estudiantes, promover la resiliencia y crear una visión de sistema.

Como se puede apreciar la violencia comunitaria es un problema percibido por docentes y estudiantes como incontrolable y que genera en ellos actitudes que tampoco sienten que puedan controlar. Ambos grupos de maneras similares reconocen la importancia del apoyo familiar y de la creación de un clima escolar caracterizado por relaciones de mayor valor y respeto mutuo, asignándole a la formación, la capacitación y los espacios de diálogo y reflexión un valor importante para lograr los cambios que satisfagan sus necesidades.

Para concluir, desde estos factores individuales, sociales y comunitarios, consideramos importante hacer referencia al papel de la escuela como lugar en que se expresa el contexto social de inseguridad, pero también la posibilidad transformadora a través del trabajo con los jóvenes, y la comunidad educativa.

Los jóvenes manifiestan desesperanza y frustración, se pone en evidencia así la urgencia de fortalecer la percepción de control y una visión más optimista desde procesos de empoderamiento en la escuela. Consideramos que así como la escuela refleja la violencia comunitaria, podría transmitir sentido de seguridad, capacidad crítica, espacios para la participación y el apoyo mutuo. Concebimos importante rescatar la dimensión social de la escuela como espacio de transformaciones que se reflejen en la sociedad.

También, en cuanto a las acciones o implicaciones prácticas, se considera pertinente apuntar a la formación docente para promover un clima escolar y en el aula de clases respetuoso y con conciencia del mismo; estimular una visión más integral de los jóvenes desde sus profesores y de los jóvenes hacia estos; estimular la formación de espacios de expresión y formación de los adolescentes en el ámbito escolar sobre las habilidades sociales y personales requeridas para afrontar positivamente la violencia comunitaria y las circunstancias socioeconómicas locales, dadas las frustraciones e implicaciones que tienen sobre la calidad de vida de los jóvenes y sus familias.

Igualmente es importante reducir la distancia y favorecer la participación de las familias y la comunidad con sus instituciones, en el proceso educativo integral de los y las adolescentes.

13. CONCLUSIONES

Con el fin de poder presentar las conclusiones generales de manera más ordenada, estas se han elaborado en función de los grupos de variables independientes (individuales, sociales/comunitarios y culturales) y sus impactos en las variables relacionadas con los impactos cognitivos, afectivos y conductuales de la violencia comunitaria en los adolescentes de la zona metropolitana de San Cristóbal.

13.1 Victimización de los adolescentes de San Cristóbal por violencia comunitaria

Inicialmente, y atendiendo a uno de los objetivos de nuestra investigación, queremos señalar que los adolescentes de nuestra muestra de San Cristóbal han sido expuestos y victimizados por violencia comunitaria en un alto porcentaje. Recordemos que la muestra está compuesta por adolescentes escolarizados sin problemas evidentes con la Ley, y sin embargo, alrededor del 20% han sido víctimas de crímenes violentos en el último años y aproximadamente el 27% ha perdido familiares por causas violentas. Además un 54% expresa que ha sido amenazado de daños a su integridad en los doce meses previos al estudio, y el 33 % afirma que al menos una vez ha dejado de ir a clases por considerarlo inseguro en el último año.

Igualmente, en el estudio cualitativo, pudo recogerse de los jóvenes consenso sobre una alta percepción de inseguridad en la ciudad, con sentimientos de impotencia que afectan su comportamiento y salud mental.

Estos datos, unidos al resto de resultados que hemos expuesto durante esta investigación, nos conduce a creer que la violencia es un problema que debe abordarse desde los diferentes sistemas implicados de manera urgente, pues esta victimización aunada a otros factores constituyen un grave riesgo de desarrollar violencia juvenil y constituyen factores que disminuyen el funcionamiento psicosocial de los y las adolescentes de la ciudad.

A continuación nos concentraremos en los factores individuales sociodemográficos y del funcionamiento psicológico de los adolescentes.

13.2 Factores sociodemográficos e individuales

Los factores individuales mostraron influencia y asociación con las variables dependientes de los diferentes dominios, a nivel correlacional, en el análisis de varianza y en los análisis de regresiones múltiples de forma coherente.

Respecto a la *variable bondad o actitud positiva hacia las pandillas* en su relación con los factores *individuales*, hemos hallado que *la actitud positiva hacia las pandillas no es algo típicamente masculino o femenino*. Sin embargo llama la atención que son las chicas de segundo año (más jóvenes) y los varones de cuarto año (más adultos) quienes presentan diferencias significativas; vemos como cada diferencia se corresponde al sexo de los participantes, al curso escolar y por ende la edad.

Analizando estos componentes de las diferencias nos ubicamos en el desarrollo biopsicosocial de los y las adolescentes, e interpretamos que esto puede estar relacionado con las diferencias del desarrollo entre chicas y chicos ya que los cambios cognitivos, emocionales y físicos se desarrollan y se hacen evidentes primero en las mujeres que en los varones. En sintonía con esto, UNICEF (2014) caracteriza el desarrollo físico y sexual, indicando que se da más precoz en las niñas, que entran en la pubertad unos 12 a 18 meses antes que los varones, y esto se refleja en tendencias semejantes en el desarrollo del cerebro, señalando que el lóbulo frontal, la parte del cerebro que gobierna el razonamiento y la toma de decisiones, empieza a desarrollarse durante la adolescencia temprana. Debido a que este desarrollo comienza más tarde y toma más tiempo en los varones, la tendencia de éstos a actuar impulsivamente y a pensar de una manera acrítica dura mucho más tiempo que en las niñas.

Este fenómeno contribuye a la percepción generalizada de que las niñas maduran mucho antes que los varones y puede ser lo que contribuya a que niñas del segundo año de bachillerato, de 12 años de edad, presenten una actitud más positiva hacia las pandillas que los varones de su edad y en cambio dos años más tarde sí se observen diferencias en los varones de cuarto año alrededor de los 15 años. También la edad en la que los adolescentes del sexo masculino pueden demostrar con la fuerza física su valía pues comienzan a experimentar las condiciones físicas que se lo permiten.

Así mismo encontramos entre las asociaciones significativas entre factores *individuales y aspectos cognitivos* de la violencia juvenil, que *una variable con fuerza explicativa de la creencia acerca del uso de la violencia es el tipo de liceo (público/privado) en el que se está estudiando*. Este resultado podemos relacionarlo con la mayor acumulación de riesgos que poseen los adolescentes que estudian en liceos públicos en contextos desventajados. Gottfredson (2001) explica que las escuelas están inmersas en las comunidades y reflejan los procesos que ocurren a nivel comunitario. Las escuelas desorganizadas, que se encuentran más a menudo en zonas empobrecidas, experimentan mucha más violencia; entre los aspectos que influyen en el desarrollo de la violencia interpersonal en los adolescentes en dichos ambientes escolares destacan las relaciones entre estudiantes, la cultura normativa entre pares, los recursos económicos, humanos y sociales; el clima escolar; o la organización de la escuela, incluyendo las prácticas educativas y disciplinarias.

De igual manera Brunson y Miller (2009) refieren que las escuelas en comunidades en desventaja tienden a carecer de unos claros significados asociados a las relaciones sociales, y a tener un inconsistente reforzamiento de las reglas y de la comunicación para el comportamiento de los estudiantes, lo cual promueve el desarrollo de relaciones conflictivas y conductas antisociales

en los alumnos. Sin embargo consideramos que este hallazgo puede estar sesgado en el presente estudio debido a la desproporción en nuestra muestra entre estudiantes de liceos públicos y privados, y por ello será necesario realizar posteriores estudios con mayores muestras para comprobar si este dato es consistente entre los adolescentes.

Sin embargo este hallazgo y los planteamientos teóricos que lo sustentan, guardan estrecha relación con los informes aportados por los grupos focales de adolescentes y profesores, donde claramente pudimos visualizar que la violencia comunitaria presente en la ciudad se refleja en las relaciones interpersonales diarias de la comunidad educativa, siendo así el plantel un reflejo de las dinámicas violentas y de inseguridad que hay en el entorno.

El factor curso escolar, específicamente los estudiantes de cursos menores, señalan más que el uso de la violencia es a veces necesario. Este resultado está en concordancia con el estudio de Bility (1999) que afirma que los adolescentes de la etapa temprana experimentan mayor ansiedad y miedo por su seguridad dentro de la escuela, con preocupaciones y sentimientos de pérdida de control y pérdida de poder ante la violencia comunitaria manifiesta en el ambiente educativo.

Por su parte Guerra, Huesmann y Spindler (2003) afirman que los niños observan lo que va ocurriendo alrededor, hacen inferencias y atribuciones, y adquieren guiones, esquemas y creencias normativas que sirven de guía para comportamientos futuros. Estos autores añaden que las creencias aprendidas interactúan con procesos emocionales que influyen el comportamiento agresivo.

En este particular, los profesores en el grupo de discusión, reforzaron este resultado, ya que expresaron que en efecto, los estudiantes de cursos menores exhiben mayor agresión que los chicos de los últimos años de

bachillerato, relacionándolo con procesos de aprendizaje social y normalización de la violencia en todas las edades.

En la presente investigación también podemos resaltar como conclusión el hallazgo de que la *mayor empatía* implica una *menor creencia en la bondad de las pandillas y en su visión positiva*. Este resultado es consecuente con los trabajos de Lacourse et al. (2006) quienes encontraron que existen algunas características individuales que pueden contribuir al incremento de la aceptación y vinculación de los adolescentes con las pandillas, destacando entre otros los bajos niveles de pro sociabilidad en su desarrollo infantil y adolescente, lo que se asoció a que se tuviera más tendencia a unirse a una pandilla de jóvenes en su adolescencia. Los estudios Tremblay, Pihl, Vitaro, y Dobkin, (1994) también concluyeron que el déficit de empatía incrementa el poder predictivo no solo para afiliación a pandillas sino para problemas de conducta y delincuencia.

La empatía es un factor individual que no solo mostró relación con tener una actitud negativa hacia las pandillas sino que en el plano conductual encontramos que *la mayor empatía* conlleva una *mayor implementación de medidas conductuales frente al miedo al crimen* para evitar posibles victimizaciones. En general, las investigaciones evidencian que la empatía es un fuerte predictor de la conducta social positiva en niños y adolescentes, guardando una relación negativa con la conducta agresiva (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006).

Igualmente, en nuestro estudio tenemos que la mayor empatía conlleva una mayor utilización de estrategias no violentas. Garaigordobil y Maganto (2011) han considerado diversos estudios en los que se evidencian las relaciones positivas entre empatía y resolución de conflictos, citando que el estudio de Alexander (2001) evidenció la existencia de una relación entre la resolución cooperativa, la toma de perspectiva y la respuesta empática. Agregan que

Björkqvist, Österman y Kaukiainen (2000) encontraron que, la empatía correlaciona fuertemente con la resolución pacífica de los conflictos, y en la misma dirección, los trabajos de Wied, Branje y Meeus (2007) que confirmaron la hipótesis que postulaba que una alta empatía disposicional (característica de personalidad) estaba positivamente relacionada con un mayor éxito en el manejo de los conflictos en situaciones problemáticas. Estos estudios han puesto de manifiesto que la empatía es un factor importante en el proceso por medio del cual el individuo desarrolla pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas sociales. La empatía parece estar estrechamente relacionada de forma negativa con la conducta antisocial en los varones, y con la conducta prosocial en ambos sexos, siendo una variable imprescindible para la comprensión de la conducta social. McMahon, Wernsman y Parnes (2006) determinaron que los estudiantes con más empatía mostraban un comportamiento más prosocial.

Algunas particularidades de la empatía en nuestra muestra tienen que ver con diferencias de género. En el análisis de las correlaciones se evidencia que las mujeres son quienes puntúan más en la variable empatía, y con el aumento de sus puntajes disminuye la bondad hacia las armas, aumentan las creencias personales en un mundo justo, la autoeficacia percibida ante la violencia y se pueden utilizar más estrategias no violentas para gestionar conflictos. También se muestran menos conductas de agresión y se toman más medidas frente al miedo al crimen. En este sentido Garaigordobil y Maganto (2011) concluyen en un estudio sobre empatía y resolución de conflictos en la infancia y la adolescencia que las chicas tienen puntuaciones superiores en empatía en todas las edades; utilizan más estrategias de resolución de conflictos positivas-cooperativas y los chicos más agresivas

Si bien la empatía y el comportamiento pro-social en niños y adolescentes se ha relacionado con conductas cooperativas y altruistas,

McMahon, Wernsman y Parnes (2006) señalan que teniendo en cuenta los pocos los estudios existentes, es difícil determinar si las normas culturales contribuyen a estos resultados diferenciales, o si se debe a diferencias del desarrollo, o de los contextos de interacción. Añaden que algunas investigaciones han sugerido que las diferencias de género corresponden a patrones estereotipados, tales como que las mujeres tienden a demostrar más tipos conductas de ayuda, mientras que los varones muestran más comportamiento de tipo instrumental que prosocial.

Los hallazgos anteriores referentes a la empatía nos llevan a valorar este factor individual como un factor de protección para el desarrollo de violencia juvenil en contextos de violencia comunitaria por sus asociaciones positivas con conductas prosociales y negativas con creencias y conductas que apoyan la agresión, en concreto el fomento y percepción positiva de las pandillas.

Otro aspecto sociodemográfico que arrojó resultados que pueden ayudar a realizar un abordaje más adecuado de los impactos psicosociales de la violencia comunitaria es que *las mujeres toman más medidas para evitar ser víctimas del crimen* en comparación con sus pares hombres.

En nuestra revisión bibliográfica ya hallamos que la inseguridad percibida, el miedo al crimen y la percepción de riesgo varían según el género. Estudios relacionados con mujeres han encontrado que estas son un grupo que expresa una mayor inseguridad percibida, y llevan a cabo más conductas de evitación y de autoprotección en comparación con su contraparte masculina (Gardner, 1990). Este resultado puede deberse a factores de género y socialización respecto a la prevención del delito a través de un sistema de creencias en las mujeres que les llevan a asumir en mayor medida conductas auto restrictivas y que se relacionan con creencias de mayor debilidad o vulnerabilidad y dependencia frente a las creencias normativas establecidas por y para los hombres.

Vilalta (2010) también confirma esta relación al recordar que se ha observado que las mujeres reportan mayores niveles de miedo al crimen, lo cual ha sido considerado por algunos como un fenómeno intuitivamente contradictorio porque los hombres tienen de hecho una mayor probabilidad de victimización (Rader *et al.*, 2007; Hale, 1996). Vilata indica que esto no parece contradictorio por las siguientes tres razones: un subreporte sistemático por parte de los hombres sobre su nivel verdadero de miedo al crimen (Sutton y Farrall, 2005; Goodey, 1997), una mayor sensación de vulnerabilidad en las mujeres (Killias, 1990), y como consecuencia de una presión cultural (Scott, 2003).

Cabe destacar que en nuestro estudio no se encontraron diferencias significativas en la frecuencia de victimización entre hombres y mujeres, esto aunado a lo anterior nos lleva a considerar la importancia de abordar con la misma dedicación y el mismo peso el miedo al crimen en ambos sexos pues como se ha explicado el reporte de la experiencia del miedo al crimen en los hombres puede verse sesgado por presiones culturales.

Otra variable que se determinó y resulta relevante por su influencia en una serie de variables relacionadas con la violencia juvenil es *la bondad hacia las armas* en forma de creencia positiva y de aceptación de su uso. A nivel correlacional se presenta una *asociación negativa con la salud mental*, y en otros análisis guarda relación con pensar que las pandillas son menos negativas y que el uso de la violencia es más aceptable.

Específicamente *la creencia en la bondad de las armas para solucionar problemas* es la principal variable que explica la creencia en el uso de la violencia, y está entre el grupo de variables que mejor explican la mayor creencia en la bondad de las pandillas. La mayor creencia en la bondad de las armas guarda la mayor relación explicativa con actuar de manera más agresiva,

y se encuentra entre los factores claves para explicar el menor uso de estrategias no violentas para la resolución de conflictos y problemas.

En este orden de ideas, Shapiro et al. (1997) sostienen que la actitud positiva hacia las armas, y más aún su posesión, es un factor relacionado con la violencia. El modelamiento y la sensibilización pueden contribuir a este patrón de respuesta. De igual manera las experiencias de victimización y observación de la violencia con armas incrementan el sentimiento de los individuos de estar en un contexto de hostilidad que puede conducir a una toma de decisión que fomente la utilización de las armas como manera de buscar protección. Igualmente este resultado consideramos que está en sintonía con los obtenidos por Brea y Cabral (2007) quienes encontraron una fuerte asociación entre la proclividad hacia el uso de armas de fuego con experiencias con la violencia y una actitud muy particular de ejercer la justicia por sus propias manos.

Cruz (2005) indica, refiriéndose a las pandillas y los factores que influyen en su existencia, que la cultura que rinde culto a los conflictos y a sus instrumentos, las armas, en el marco de sociedades regidas por la ética del conflicto interpersonal, contribuye a que muchos niños y jóvenes vean el uso de la violencia como un comportamiento útil y ensalzado. A su vez esto puede conducir a encontrar espacios en el proceso de integración y permanencia de muchachos en las pandillas, ya que estas constituyen en las sociedades con alta criminalidad una expresión exacerbada y muchas veces fuera de control de la violencia que caracteriza el contexto siendo esto un reflejo aumentado de los valores que han recogido en su proceso de socialización.

Podemos concluir que la bondad o actitud positiva hacia las armas y la aceptación o justificación de la violencia interactúan en una relación bidireccional, como lo expresan Shapiro et al. (1998). Las actitudes relacionadas con la violencia parecen desempeñar un importante papel que influye sobre la probabilidad de la conducta violenta, y los contextos violentos influyen en la

percepción de que las armas son un instrumento positivo para defenderse y ganar poder. Como puede notarse disminuir el uso, y aumentar la reflexión sobre las actitudes hacia las armas, constituye un aspecto importante en el abordaje y prevención de la violencia juvenil. Es necesario realizar esfuerzos educativos en esta dirección.

Por su parte otra variable significativa para la comprensión de la violencia juvenil en contextos de violencia comunitaria, *es la autoeficacia ante la violencia*, entendida como un factor cognitivo que sirve de filtro para evaluar la decisión de actuar agresivamente. Es la creencia en la propia habilidad de lograr objetivos relacionados con una situación específica (Carrasco y Del Barrio, 2002). En concreto las personas que creen que no pueden alterar ni controlar las situaciones de violencia que les rodean tienden a tener una opinión más positiva de las pandillas, siendo la baja autoeficacia uno de los factores que mejor explican la actitud positiva hacia las pandillas. Además hallamos que es la creencia del adolescente en la propia eficacia para resolver los problemas de manera no violenta y agresiva el segundo mejor predictor del empleo de conductas y estrategias no violentas para resolver problemas.

Similar en el estudio cualitativo, los adolescentes manifestaron ideas que nos dejan comprender cómo la falta de eficacia percibida para manejar conflictos y situaciones problemáticas en el día a día genera mayor expresión de agresión a nivel relacional y a su vez conlleva que los jóvenes y especialmente las chicas valoren la asociación entre pares para llevar a cabo conductas de agresión en el contexto escolar.

Este resultado nos lleva a valorar la relación de nuestros hallazgos y los de Caprara, et al. (1998) quienes afirmaron que la eficacia auto regulatoria de las situaciones violentas y de la propia respuesta percibida ante situaciones de violencia disuade la transgresión, a través del fomento de la prosociabilidad y la adherencia moral con autosanción para las conductas peligrosas y controlando

la afectividad negativa. Esto se refuerza con los hallazgos de Galindo y Ardila (2012) en el sentido de mostrar que la autoeficacia se asocia constantemente con un aprendizaje social más efectivo, y de manera frecuente, con la movilidad social positiva.

McMahon Wernsman y Rose (2009) explican que se ha encontrado evidencia de que los jóvenes agresivos tienen bajos niveles de autoeficacia para manejarse en situaciones de provocación respecto a sus pares; la evaluación de la propia autoeficacia representa así un paso importante en los procesos previos a la decisión de actuar agresivamente (Crick y Dodge, 1994; Quiggle, Garber, Panak y Dodge, 1992). De esta manera concluimos que resulta vital aumentar la percepción de eficacia del adolescente para socializar de forma prosocial y resolver los problemas de forma no agresiva. Carrasco y del Barrio (2002) señalan que niños y adolescentes con alta eficacia percibida para los recursos prosociales persiguen metas amistosas encaminadas a la resolución de problemas interpersonales.

En el plano individual, hallamos que la experiencia individual de haber sido víctima de violencia de manera directa en forma de crimen o atraco es un factor que impacta significativamente al adolescente con implicaciones en el funcionamiento cognitivo, conductual y afectivo. Particularmente ser víctima de una acción violenta, o tener algún familiar que haya muerto por acción violenta, está relacionado con una mayor aceptación de la agresión como respuesta social e individual. Coincidente con esto, Garbarino (2001) postula como factor principal para la adhesión a la violencia la exposición a la violencia comunitaria que ocurre en contextos caracterizados por experiencias traumáticas entre los que cuenta las pérdidas de seres queridos a manos de la violencia.

Asimismo tenemos que los adolescentes que sí han sufrido violencia directa pero no han perdido un familiar por violencia son quienes más toman medidas conductuales de evitación frente al miedo al crimen. Experimentan

más miedo al crimen y presentan una disminución de la calidad de su salud mental.

Shapiro et al. (1998) ya señalaban que la victimización por violencia parece tener efectos perjudiciales en la calidad de vida. Estos efectos son menos severos, pero más frecuentes que la asociación de la violencia con psicopatologías específicas; en sus investigaciones el 40% de los adolescentes victimizados reportaron que el miedo al crimen es una característica permanente en sus vida diaria (LH Research, 1993), y el 41% declara que como resultado de ese temor permanente no confían en las demás personas jóvenes o en sus pares (Louis Harris y Associates, 1994).

Vilalta (2010) señala que el miedo al crimen es una sensación atribuible a factores tanto del entorno comunitario como a las experiencias personales con el delito. Su estudio contiene evidencia empírica de que la experiencia de haber sido víctima de un crimen se asocia con mayores niveles de miedo al crimen en la zona en donde se reside.

Como se puede constatar, ser víctima de violencia y perder a un familiar es una experiencia que influye significativamente en el dominio cognitivo, apoyando la violencia, en el dominio conductual con las medidas de evitación, y en el plano afectivo con el miedo al crimen y la salud mental afectada; cabe destacar que en la muestra del presente trabajo el 20,1% de los y las jóvenes ha sido víctima directa de un crimen en los 12 meses previos al estudio y el 27,4% reporta que un familiar ha muerto por causas violentas, es decir que una alta proporción de adolescentes probablemente esté experimentando los impactos en sus creencias y conductas como consecuencia de la victimización lo que nos lleva a considerar la importancia de la atención psicosocial diferenciada ante los procesos mencionados.

Otra variable de tipo individual que en nuestro estudio reviste particular importancia, ya que podría constituirse en un factor protector para la

prevención y el abordaje de los impactos psicosociales de la violencia comunitaria en jóvenes, es *la espiritualidad*. Quienes se consideran en absoluto espiritual exhiben más agresión en comparación con quienes se consideran bastante espirituales; asimismo los más espirituales utilizan más estrategias no violentas. En el apartado cualitativo, resaltamos que entre las narraciones de los jóvenes que participaron en el grupo focal, se resalta *la espiritualidad* como un factor de protección pues *se asocia al mayor uso de estrategias no violentas en los adolescentes*.

Al respecto tenemos que Rew y Wong (2006) en una revisión de contenidos sobre la influencia de la espiritualidad y la religiosidad en adolescentes encontraron que en 36 estudios (83,72%) la espiritualidad y/o religiosidad tuvo efectos positivos en las actitudes y comportamientos saludables. En el 2,33% las mismas variables no mostraron efectos sobre las conductas y la salud de los adolescentes, y en 6 estudios tuvo efectos mixtos (13,95%). A su vez los autores indican que no hubo estudios donde la espiritualidad o la religiosidad tuvieran efectos negativos.

En Venezuela, y relacionado con la ruptura de vidas de trayectoria violenta en Caracas, Zubillaga, Quiñones, Zúñiga y Fernández (2008) explican que en la reconversión biográfica de jóvenes de trayectoria de vida violenta se cruzan procesos subjetivos y sociales. Entre ellos destacan “la palabra”, refiriéndose al contenido bíblico, el cual en la narrativa de los jóvenes se presenta como instrumento para propiciar la capacidad reflexiva, y el diálogo, como mecanismo para abrir horizontes alternativos y confirmar el proceso de cambio. Estos autores analizan que las metáforas de transformación que ofrece la religiosidad constituyen eficaces herramientas para que los jóvenes puedan darle sentido a su experiencia. Así, la práctica religiosa aparece como eficaz herramienta de socialización y de integración del

sujeto a una nueva comunidad centrada en la consideración y el amor por los demás.

También de corte individual y determinando actitudes prosociales hallamos a la creencia personal en un mundo justo, esta conlleva una mayor utilización de estrategias no violentas en la gestión de situaciones problemáticas y conflictivas e implica una relación positiva con la salud mental aumentando su calidad. Dzuka y Dalbert (2007) encontraron que las creencias personales en un mundo justo están asociadas con mayor satisfacción con la vida, más afecto positivo y menos afecto negativo, y tienen un efecto significativo de amortiguación del afecto negativo.

También Dalbert y Radant (2004) afirman que las creencias en un mundo justo le dan la confianza suficiente a los chicos en que serán tratados justamente aun en situaciones injustas o conflictivas; así pueden confiar más en los demás y esperar que aun cuando las situaciones sean injustas o difíciles, al ser el mundo justo con ellos y con los demás se restaurará la justicia, lo cual les lleva a tratar de restaurar la justicia actuando en consonancia con ella, aspecto que parece estar relacionado con el uso de estrategias no violentas.

El otro factor individual que exploramos en la investigación fue *la regulación emocional*. El primer resultado que se observó fue que no existe un solo patrón de regulación emocional en los adolescentes. Estadísticamente los participantes tienden a puntuar bajo la media en los puntajes en todas las estrategias; sin embargo algunas asociaciones entre estrategias de autorregulación entre sí y con las variables dependientes resultaron interesantes en tanto que promueven o disuaden la violencia y en algunos casos implican una mejor salud mental en los participantes.

Los estudiantes que utilizan *más como estrategia de regulación emocional la inhibición, y a su vez también buscan menos la confrontación* son quienes menos están de acuerdo con la idea de que las pandillas son buenas.

Por su parte quienes utilizan en mayor medida la expresión de las emociones presentan una actitud positiva hacia la violencia pandilleril.

Este resultado en conjunto, en el cual preferir inhibirse y utilizar en menos medida la expresión y no confrontar implica una actitud menos positiva hacia las pandillas, podemos decir que encuentra su lógica en las propias definiciones de las estrategias. Campos, Iraurgi, Páez y Velasco (2004) señalan que la regulación mediante la Inhibición de emociones o pensamientos negativos es una respuesta considerada eficaz en afectividad negativa, y la distracción se usa para suprimir pensamientos asociados a la emoción de enojo (Baumeister, Heatherton y Tice 1993); la expresión de sus emociones para solucionar los problemas es uno de los factores que mejor explican el tener una actitud positiva hacia las pandillas. Esta relación podemos explicarla entendiendo que la estrategia de expresión se refiere a hablar sobre las emociones, exteriorizarlas, incluido el enojo; y como señalamos en el apartado teórico las pandillas han sido definidas como medios de expresión en los jóvenes. La confrontación la definen como la estrategia tendiente a lo conflictivo y a la expresión de emociones negativas ante estresores interpersonales, incluyendo la confrontación o expresión de enojo a terceros, la agresión, o culparles atribuyéndoles la responsabilidad del problema. En ella se incluirían la proyección, reactancia, ira, descarga y ventilación.

Tener preferencia por la confrontación como forma de expresión para regular las emociones asociadas a situaciones de frustración, ira y agresión así como poca inhibición emocional puede relacionarse con que los jóvenes busquen en las pandillas espacios de asociación para la expresión y para llevar a cabo conductas de descarga y ventilación de sus frustraciones, lo cual se relaciona con la definición de las pandillas. Según Pérez (2013) los adolescentes se expresan a sí mismos en formas de vida diversas, entre las que cabe el surgimiento de las pandillas. Este autor explica que las pandillas son formas de

expresión que encuentran los jóvenes en situaciones de exclusión social, las cuales dan forma a las frustraciones y se convierten en instrumentos para lograr objetivos que sienten no pueden conseguir de otra forma. Mateo y González (1998) señalan que la banda es un grupo integrado a través del conflicto. Se caracteriza por comportamientos tales como encuentros cara a cara, golpizas, movimientos a través del espacio como unidad, conflictos y planificación.

De esta manera podemos concluir que la expresión de emociones y la confrontación encuentran espacios en las pandillas ya que estas son formas de expresión y de confrontación entre los jóvenes y la comunidad, por lo tanto la inhibición como estrategia encuentra menos espacios en estos grupos. Sin embargo la expresión es una característica propia de las personas y más en occidente como lo plantean Campos et al. (2004), por lo cual se considera pertinente a nivel comunitario y educativo promover formas de expresión alternativas que protejan a los adolescentes de encontrar la vía de hacerlo a través de integrar una pandilla.

También tenemos en el plano individual de la regulación emocional que optar por una *alta confrontación y una alta descarga emocional implica asumir más medidas de evitación frente al miedo a la violencia*. En este sentido tenemos que Campos et al. (2004) indican que la catarsis o descarga emocional implicaría conductas emocionales como llorar, gritar, como forma de modificar un mal estado de ánimo. Estas estrategias se han evaluado en conjunto como poco eficaces (Thayer, 1998). Los meta-análisis de Compas et al. (2001) y Penley et al. (2002) en Campos et al. (2004), concluyeron que la descarga afectiva se asociaba negativamente a la afectividad, al ajuste social y a la enfermedad. Por su parte la oposición y confrontación se consideran estrategias inadaptativas y se asocian a la depresión y ansiedad. Penley et al. (2002) encontraron que la confrontación se asociaba negativamente con la salud psicológica, particularmente con estresores relacionales y agudos. Lo cual consideramos que

se relaciona con experimentar más ansiedad y preocupación ante aspectos relacionales como el miedo a la victimización por violencia que conllevan asumir más medidas conductuales de evitación ante la violencia.

Otra medida a promover entre las habilidades emocionales de los adolescentes se deriva del resultado en el *cual el uso en mayor medida de la estrategia autorecompensa, con una alta inhibición y baja descarga emocional implica una mejor salud mental aun cuando las personas utilicen de manera poco frecuente la búsqueda de apoyo social para regular las emociones en situaciones de ira y conflicto interpersonal*. La autorecompensa es una estrategia de reevaluación o reestructuración cognitiva y se refiere a los intentos activos de cambiar el propio punto de vista sobre la situación estresante con la intención de verla con un enfoque más positivo. Incluye focalizarse en lo positivo, auto-reconfortarse, plantearse la situación con optimismo para minimizar el distress y las consecuencias negativas y en pro del crecimiento personal. Las respuestas de autoreconfortarse y de autocontrolarse, cuando se asocian a la expresión regulada, hacen parte de la respuesta primaria de regulación emocional, en las cuales Penley et al. (2002) encontraron una asociación significativa entre reevaluación positiva y salud global.

Así podemos concluir que una expresión regulada de las emociones, asociada a la inhibición o supresión de emociones o pensamientos negativos, sin descarga, y con una reestructuración cognitiva orientada a valorar los aspectos positivos y oportunidades de la situación, constituyen estrategias emocionales saludables para la amortiguación de los impactos de la violencia comunitaria en los adolescentes, pues desde esta inhibición de la descarga y el uso de la autorecompensa se incrementa la calidad de la salud mental, y no están asociadas con el aumento de conductas agresivas, ansiedad o creencias que apoyen las pandillas. De esta manera también confirmamos los hallazgos de que

la inhibición es una respuesta considerada eficaz en afectividad negativa (Baumeister, Heatherton y Tice 1993).

En síntesis podemos considerar como factores protectores para los adolescentes en contextos de violencia comunitaria, ya que promueven conductas prosociales y mejor calidad de la salud mental: Alta empatía, alta autoeficacia ante la violencia y para la gestión de conflictos, alta espiritualidad, altos puntajes en las creencias personales en un mundo justo, utilización en mayor medida de estrategias de regulación emocional tales como la autorecompensa y la inhibición vs. Confrontación y descarga emocional.

13.3 Factores sociales

A continuación nos centraremos en las conclusiones derivadas de los factores sociales sobre las variables dependientes de las dimensiones cognitiva, conductual y afectiva. Desde los resultados del presente estudio podemos concluir que quienes presentan *poca satisfacción con el apoyo social general percibido en sus diferentes contextos tienden a presentar una actitud más positiva hacia las pandillas*. Garbarino (2001) ya halló que cuando los niños y adolescentes perciben limitaciones personales, carencias sociales, entre las que cuentan sentirse sin apoyo y además viven en contextos donde la violencia es un problema común, se ven predispuestos a involucrarse en grupos sociales, especialmente pandillas, que compensan o reemplazan a sus familias, y a las redes de relaciones que no responden a sus necesidades, ofreciéndoles así las pandillas un sentido de afiliación y seguridad e incluso de retaliación, así como medios fáciles para compensar carencias, dadas sus limitaciones personales y sociales para generar otras alternativas.

De manera opuesta, hallamos que al aumentar la percepción de apoyo social los participantes utilizan más estrategias no violentas para resolver sus conflictos. Este resultado nos lleva a reflexionar acerca de la importancia del

efecto de amortiguación del apoyo social del que se discutió en la revisión teórica, pudiendo en parte afirmar que el apoyo social en nuestro estudio vendría a ser un moderador en situaciones de violencia para evitar la implicación en las pandillas. Resultados similares se encontraron en el trabajo realizado por De Roda y Moreno (2001) quienes señalaban que el apoyo social es esencialmente un moderador de otros factores que influyen en el bienestar, en concreto los acontecimientos vitales estresantes, indicando que abundantes estudios han arrojado datos a su favor (Lin, Woelfel y Light, 1985; Cutrona, 1986; Lakey y Heller, 1988; Gore y Aseltine, 1995).

Como puede notarse, la relación con los pares o compañeros de clase reviste una importancia significativa dada su asociación con las diferentes variables dependientes del estudio. Así tenemos que *quienes perciben una relación de conflicto, agresión y poco apoyo entre los compañeros de clase en el aula son quienes más creencias positivas tienen acerca de la violencia, y a la vez perciben como más positiva la función de las pandillas. También son quienes más exhiben conductas de agresión y a la vez son los que menos utilizan estrategias no violentas para la gestión de situaciones conflictivas y problemáticas.*

En sintonía con este resultado, Welsh Parke, Widaman, y O'Neil, (2001) señalan que la ausencia del apoyo escolar en el aula de clases o del centro educativo incrementa la victimización de adolescentes entre sus grupos de pares, corriéndose el riesgo de que asuman posturas agresivas defensivas que alimenten un círculo vicioso en el que la autodefensa se convierte en una forma de aumentar la agresividad y la incidencia de la violencia entre pares en el ambiente escolar. La relación entre estudiantes forma parte del clima en el aula de clases y refleja las dinámicas sociales de apoyo, aceptación y respeto en el ambiente de aprendizaje.

En el mismo orden de cosas, Busching y Krahé (2015) indican que ciertos estudios (Mercer, McMillen y DeRosier, 2009; Warren, Schoppelrey, Moberg y McDonald, 2005) realizados en el contexto escolar han demostrado que en ambientes de clases con altos niveles de comportamientos agresivos, los individuos tienden a comportarse de forma más agresiva; lo cual se ha explicado por las creencias normativas que apoyan la agresión entre los grupos de pares en el ambiente de clases. Mientras tanto autores como Fontaine y Dodge (2009) o Huesmann (1988) hallaron que en clases donde la justificación de la agresión era alta los estudiantes con baja frecuencia de conductas agresivas mostraron un incremento un año después, lo cual puede deberse a un proceso de reforzamiento positivo a los comportamientos violentos desde el ambiente escolar.

En ambientes donde niños y jóvenes perciben poco apoyo, las pandillas son una alternativa para encontrar soporte y herramientas así como para evitar la victimización (Garbarino, 2001). Laursen (1995) refiere que la amistad puede ser una oportunidad única para el aprendizaje de valores, actitudes y habilidades sociales pero también puede ejercer una influencia decisiva en la implicación en conductas violentas, por aprendizaje vicario.

Shunk y Meece (2006) indican que la influencia de los compañeros es especialmente fuerte en los adolescentes porque estos contribuyen de manera significativa a su socialización y a la visión que tienen de sí mismos. Con el desarrollo socioevolutivo, los compañeros asumen gran parte de las funciones de socialización anteriormente realizada por los padres y cuidadores. La influencia de los pares opera ampliamente a través de redes de pares, o grandes grupos de compañeros, con los que el estudiante se encuentra asociado. Añaden que los estudiantes en las redes tienden a ser similares en muchos aspectos (Cairns, Cairns y Neckerman, 1989; Hamm, 2000; Ryan, 2000) y la similitud percibida mejora la influencia de los compañeros. La influencia de los pares en la

autoeficacia también se debe a que los adolescentes no están familiarizados con muchas tareas y tienen poca información distinta de los comportamientos de sus amigos con los que medir su propia autoeficacia.

Brunson y Miller (2009) hacen referencia a la cultura normativa estudiantil al hablar de cómo los vínculos de los estudiantes en la escuela afectan su tendencia o disposición a participar en actos de violencia u otras formas disruptivas de comportamiento violento. Esto refleja el que las normas del grupo y las subculturas de los estudiantes influyen en el desarrollo de la violencia juvenil, y en ocasiones primando los valores grupales sobre los individuales.

Como puede notarse, resulta relevante invertir esfuerzos en los ambientes educativos para fomentar relaciones prosociales entre los compañeros del aula de clases pues como se aprecia, los mecanismos de aprendizaje social presentes en el aula pueden influir en conductas relativas a la violencia juvenil.

En nuestros resultados también hallamos que *la calidad del clima percibido por el adolescente en ambos contextos: familiar y en el aula de clases, se relaciona con la exhibición de conductas agresivas*. Este hallazgo fue confirmado por los y las jóvenes del grupo focal, pues expresaron que *las relaciones hostiles en la familia y en el ambiente escolar, mayormente con sus profesores, generan mayor conflictividad y expresión de conductas asociadas con rabia y agresión*.

Para Carbonero, Antón, y Rojo (2002) la familia, junto con la escuela y la iglesia, son las tres instituciones primarias que juegan un papel preponderante en la socialización de los individuos y de las tres, la familia es la más importante. Tello (2005) indica que el comportamiento social se configura inicialmente en las relaciones que se construyen en la familia, el vecindario y la escuela,

sancionando positivamente ciertos comportamientos y estigmatizando otros, lo que conforma la identidad individual y social de los individuos.

De acuerdo con Ruíz et al. (2009) la relación existente entre determinadas características de los contextos más inmediatos al adolescente, familia y escuela, aumentan la probabilidad de desarrollo de problemas conductuales o de características individuales asociadas al desarrollo de problemas comportamentales, y como consecuencia aumentan la probabilidad de desarrollo de esos problemas, como la falta de empatía y el uso de agresión.

Resnick et al. (1997) en un estudio nacional en Norteamérica con estudiantes de secundaria y preuniversitarios demostraron que la violencia está inversamente asociada con la conexión entre padres, familia e hijos, y esa asociación fue más marcada entre los estudiantes más jóvenes respecto a los preuniversitarios. Explican que una relación negativa entre padres e hijos combinada con una inadecuada supervisión parental evidencia un vínculo disruptivo entre padres e hijos, el cual implica un fracaso en la transmisión de valores familiares y sociales, que deja a los/as chicos/as con un deficiente control interno.

Por su parte Jiménez, Musitu y Murgui (2007) determinaron que el estilo de comunicación existente entre padres e hijos, la percepción de apoyo familiar y los vínculos afectivos parecen ser factores fundamentales en el ajuste de éstos. Orpinas et al. (1999) concluyen que existe una fuerte asociación entre las relaciones familiares y las conductas de agresión y porte de armas; señalan que las medias de agresión entre estudiantes fueron significativamente más altas entre aquellos que tenían una pobre relación con sus padres, bajo monitoreo parental, y un bajo apoyo familiar percibido.

En esta misma línea, y entendiendo por clima de aula la percepción de los estudiantes respecto a los aspectos del aula que influyen en la calidad de las relaciones y los aprendizajes (Villa y Villar, 1992), se ha comprobado cómo se

encuentra relacionada con la exhibición de conductas agresivas en los adolescentes de nuestro estudio. Ruíz et al. (2009) plantean citando a Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi (2002) y Reinke y Herman (2002) que la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela, expresan en este sentido que la amistad en el grupo de iguales en la escuela puede constituir tanto un factor de protección como de riesgo en el desarrollo de problemas de comportamiento.

Por otra parte, hallamos que son los adolescentes que perciben que sus relaciones familiares, su clima en el aula de clases y sus relaciones con los pares son negativas quienes a su vez presentan peor salud mental. Esta concepción de salud mental incluye la idea de bienestar subjetivo, autonomía, competencia y el reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2004). De esta manera percibir que las relaciones más importantes con la familia, con compañeros de clases y profesores carecen de satisfacción para el adolescente en la calidad del apoyo, la interacción y la comunicación, que incluso se constituyen como dificultades sociales, implica que existan tensiones que pueden afectar la calidad de la salud mental.

Evidencia similar a nuestro resultado fue aportada por Shlafer, McMorris, Sieving y Gower (2013) quienes encontraron que las relaciones prosociales con los compañeros de clases reduce la victimización, el desarrollo de conductas de riesgo y trastornos internalizantes como el ánimo deprimido especialmente en las chicas. En nuestra muestra en este resultado no encontramos diferencias significativas en función del sexo de los participantes.

En cuanto a la salud mental a la vista de nuestros hallazgos podemos afirmar que *las relaciones familiares insatisfactorias se relacionan con una peor salud mental de los adolescentes*. En la revisión de la literatura vemos que se ha determinado esta relación en numerosas ocasiones. Así por ejemplo Cheng y

Furnham (2004) hallaron que los adolescentes que se sienten cercanos afectivamente a sus padres consistentemente muestran un desarrollo psicosocial más positivo, mejores competencias conductuales y mayor bienestar psicológico. Queen, Stewart, Ehrenreich-May y Pincus, (2013) señalan que la asociación entre las características de la cohesión familiar y problemas internalizantes en los adolescentes ha sido reportada en ambos sentidos: la falta de cohesión deriva en problemas internalizantes -síntomas depresivos y sentimientos de soledad - y los problemas internalizantes se presentan en menor medida cuando la cohesión familiar es más alta y satisfactoria para los adolescentes.

Todos estos hallazgos también se han confirmado en la adolescencia temprana: bajos niveles de cohesión se relacionan con más problemas internalizantes (Holder, y Coleman, 2009). Así vemos como la literatura es clara en cuanto a que la presencia de relaciones de apoyo y cuidado entre la familia y los adolescentes constituye un importante factor de protección para el desarrollo psicosocial de los y las jóvenes.

También en el plano relacional y la salud mental encontramos que *el tener relaciones insatisfactorias con los profesores y ser consciente de esas dinámicas de relación y apoyo negativas que se dan en el aula se relaciona con una peor salud mental, y aunque las relaciones sean positivas entre el adolescente con sus pares y profesores si existe poca conciencia del clima en el aula, es decir de las dinámicas y límites de las interacciones y de los mecanismos de apoyo con los que se cuenta, la salud mental del estudiante se ve disminuida.*

En este sentido, en primer lugar, destacamos que como ya se mencionó, es un resultado que se corroboró en el estudio cualitativo, y queremos resaltar la importancia que tiene una relación satisfactoria entre estudiantes y profesores; los adolescentes se benefician en su salud mental y bienestar a través de relaciones con profesores que brindan apoyo y son afectuosos en sus

relaciones. Estos docentes, se caracterizan por ser profesores que reconocen las fortalezas y debilidades de los estudiantes, los tratan como individuos, promueven interacciones respetuosas y escuchan a los estudiantes mostrando interés en sus preocupaciones (Wentzel, 1997 citado en Shunk y Meeze, 2006).

En particular, los hallazgos desde el grupo focal de profesores, nos muestran una relación deteriorada basada en una desvalorización mutua entre profesores y estudiantes, estos tienden a generalizar y no ver a sus alumnos como individuos, perdiendo los matices existentes en los grupos de estudiantes, reaccionan de maneras agresivas ante los conflictos, y reconocen que es poca la comunicación de calidad que existe entre docentes y jóvenes. Este resultado reviste de importancia por las asociaciones mencionadas y por lo hallado en otras investigaciones, por ejemplo Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2007) indican que para el caso de la relación profesor-alumno, estudios recientes sugieren que cuando los alumnos se sienten aceptados, valorados, respetados y escuchados por el profesor, mejora el clima escolar general en el aula, así como el bienestar emocional de los estudiantes (Meehan et al., 2003; Reddy et al., 2003; Trianes, 2000). López, Bilbao y Rodríguez (2011) afirman, refiriéndose al trabajo de Milicic y Arón (2000) que el profesor participa activamente en la construcción de climas “tóxicos” o “nutritivos” para el aprendizaje.

En segundo lugar puede decirse que el ser consciente de la calidad de las relaciones y poder reportar situaciones de violencia a los profesores marcará una diferencia en la salud mental de los estudiantes. Este resultado evidencia la necesidad de contar con el apoyo de los profesores para corregir situaciones que se salen de los límites de la convivencia y resulta tan importante para el adolescente como que la relación con sus pares y profesores sea positiva. De esta manera se darían respuestas operativas, en el marco de las relaciones positivas, para buscar alternativas a los problemas de convivencia, percibiendo así más apoyo y control, sintiendo que las victimizaciones u otras interrupciones

tienen consecuencias y es algo sobre lo que se puede intervenir; es decir, está relacionado con la percepción de control. Esta percepción se caracteriza por su relación con la salud y el bienestar, y ha sido definida como la creencia individual que cada persona presenta acerca del control que tiene sobre sus situaciones y que puede determinar sus estados internos, sus conductas y puede influir en el medio en que se desenvuelve y/o producir causas o consecuencias deseadas para la satisfacción de las propias necesidades (Wallston, Smith y Dobbins citado por Remor et al., 2001).

La exposición a la violencia percibida como incontrolable induce a sentimientos predominantes de miedo, efecto que ha sido relacionado con una elevada prevalencia de comportamiento agresivo (Colder, Mott, Levy y Flay, 2000), con desajustes en la adaptación en diversos contextos de interacción (Garbarino Kostelny, y Dubrow, 1991) y constituye un criterio de diversos desordenes de tipo emocional como la ansiedad y la depresión.

Como puede verse, en especial para la intervención educativa, el clima en el aula de clases protector de la salud mental de los adolescentes se construye no solo de relaciones agradables, sino que es necesario que exista la conciencia suficiente entre estudiantes y profesores para discriminar entre las interacciones sociales aceptables por ser socialmente positivas y aquellas formas de interacción relacionadas con la violencia, así como poder contar con la asertividad y la confianza de reportarlo al docente y encontrar en éste respuestas adecuadas y pertinentes a las demandas de los estudiantes y al contexto social del aula. Como se hace evidente es una labor fundamental de las instituciones educativas para prevenir la violencia juvenil promover relaciones interpersonales positivas, satisfactorias, basadas en el apoyo y el respeto mutuo.

En el mismo plano relacional se encuentra que *con el aumento de la percepción del apoyo social positivo los participantes experimentan más miedo*

al crimen. Esta relación entre la vivencia de más miedo al crimen en los jóvenes que sienten más apoyo social podemos relacionarla con que el apoyo social tiene una importante función pues promueve la salud mental, los valores del adolescente y comprende un marco de vínculos permanentes o intermitentes que desempeñan un papel importante en el mantenimiento de la integridad física y psíquica del individuo a lo largo del tiempo (Fernández, Ubillos, y Zubieta 2001). Así entendemos que desarrollarse entre una red de relaciones que brindan un apoyo satisfactorio lleva a los adolescentes a valorar la seguridad que garantice su crecimiento, salud y realización, y temer las posibilidades de victimización relacionadas con la violencia que implicarían pérdidas y situaciones traumáticas en su desarrollo.

Se considera importante promover en los y las adolescentes desde los espacios educativos y familiares la reflexión sobre la funcionalidad del miedo al crimen como emoción protectora de victimizaciones pero a su vez enseñando formas de regulación adecuada para que tenga los menores impactos e implique las menores limitaciones en el desarrollo adolescente. Esta es una tarea multidimensional pues si el miedo al crimen lleva a una serie de conductas de evitación y restricciones, no solo es función del adolescente saber regular esa emoción, es tarea de la comunidad y la escuela promover espacios alternativos de desarrollo que brinden la seguridad necesaria a la integridad de los grupos de jóvenes.

13.4 Factores comunitarios

A continuación se expondrán las conclusiones relacionadas con los factores comunitarios y las variables dependientes del estudio.

En este particular podemos concluir en primer lugar que la victimización por violencia comunitaria, la sensación de inseguridad que implica vivirla o presenciarse como testigo es uno de los factores comunitarios que más se

relacionan con la aceptación de la violencia, de las pandillas y la exhibición de agresión en los adolescentes. En el grupo de discusión realizado con los adolescentes apreciamos que claramente los chicos y las chicas manifiestan que la situación de violencia e inseguridad y el miedo al crimen, les produce rabia y andan descargándose con las personas muchas veces sin poder controlar sus reacciones.

Más concretamente, de nuestros análisis cuantitativos, tenemos que *el ser amenazado/a y la sensación de inseguridad latente conducen a una mayor aceptación del uso de la propia violencia o agresión en el día a día*; coincidente con los planteamientos de Anderson, la victimización por violencia comunitaria se asocia con el desarrollo de violencia como forma de ganar respeto y autorprotegerse; el *código de la calle* planteado por el mencionado autor exige que para ganar respeto y seguridad en uno mismo se acuda a la violencia, así la violencia se encuentra justificada (Brookman, Bennett, Hochstetler, y Copes, 2011). Esto también confirma nuestro resultado en el que *a menos percepción de inseguridad y menos experiencias de miedo y amenaza, menor respuesta de agresión*.

Respecto a otro resultado relacionado con el recién mencionado en el que se determina que el ser amenazado/a, y con más frecuencia, conduce a una mayor exhibición de conductas agresivas independientemente de que se perciba que la violencia en el entorno sea baja o alta, es decir que la victimización directa por este tipo de violencia prevalece sobre la sensación de inseguridad general comunitaria, encontramos que Shapiro et al. (1998) citan los trabajos de Singer et al. (1994) en donde se halló que la observación y exposición directa a la violencia están asociadas en magnitudes similares con comportamiento violento, de tal manera que la victimización por violencia influye de manera sustancial en el autoreporte de comportamiento agresivo y de provocación.

De igual manera DuRant, et al., (1994) afirman con base en sus estudios que la exposición a la violencia pasada explica el 27% de la varianza en el autoreporte de comportamiento violento en adolescentes afroamericanos de zonas empobrecidas. (Gladstein y Sliitftta 1988, en Shapiro et al. 1998) informaron de resultados semejantes. Este nexo de unión entre exposición a la violencia y futuro comportamiento agresivo implica la existencia de un patrón de auto perpetuación que ha sido llamado el ciclo de la violencia (Widom, 1989).

Por otra parte tenemos que la inseguridad o violencia en la ciudad es una de las variables que mejor explica las actitudes positivas hacia las pandillas. De esta manera hallamos que *es la sensación de inseguridad latente la que conlleva una mayor creencia en que las pandillas son positivas para la comunidad y la resolución de problemas*. Pedrazzini y Desrosiers-Lauzon (2011) determinaron que hay una relación dialéctica entre el miedo al crimen y la aceptación y bondad hacia las pandillas entre los jóvenes expuestos a violencia comunitaria, la afiliación a las mismas y el mantenimiento dentro de estas. Esta relación está basada en la necesidad de protección y apoyo que los jóvenes encuentran en las bandas o pandillas ante las circunstancias estructurales de impunidad que existen en los contextos y las respuestas ineficaces ante la violencia.

De forma más integral, hallamos que *encontrarse inseguro en su entorno cercano y tener una opinión general positiva de la ciudad son factores precipitantes de la creencia en que las pandillas no son tan negativas y adoptar conductas agresivas*.

Rosario et al., (2008) han señalado que el comportamiento agresivo de los adolescentes juega un rol de adaptación y afrontamiento a la exposición a la violencia acompañado de una desvinculación moral que justifica la violencia en ciertas situaciones y en ocasiones la asociación con pares desviados. Así mismo encontramos que Farrington y Loeber (2000) mostraron que vivir en un

vecindario con alto índice de criminalidad predice significativamente autoreportes de violencia juvenil. La disponibilidad de armas, drogas en el vecindario se constituyen como importantes factores de riesgo. En este orden de ideas Valdez et al. (2013) agregan que los contextos comunitarios desfavorecidos y afectados por la violencia, el tráfico de drogas, las pandillas y la disponibilidad de armas inciden en la dinámica escolar, y el contexto comunitario que normaliza y tolera la violencia se ve reflejado en las relaciones de los jóvenes.

Igualmente McIntyre (2000) afirma que existen diferentes formas de adaptarse a la exposición a la violencia. Una respuesta común en comunidades con altos índices de crímenes es adoptar una postura agresiva, actuando violentamente y presentando intenciones de unirse a grupos o pandillas violentas para ganar poder.

Respecto al resultado que muestra que un sentimiento positivo y de identificación con la ciudad es un factor asociado a la actitud positiva hacia las pandillas, consideramos pertinente explicar primero los aspectos básicos del sentido de comunidad-ciudad. García, Giuliani y Wiesenfeld (1999) señalan que los elementos funcionales del dicho constructo están relacionados con cuatro aspectos básicos:

- a) Brindar seguridad emocional a través del fortalecimiento de vínculos afectivos sin obstáculos.
- b) Pertenencia e identificación, que determina quien forma parte de la comunidad y quien no.
- c) Sentido de inversión personal definido por la contribución que puede hacer cada uno de forma material o no material.

- d) Sistema de símbolos compartidos que consiste en un conjunto de elementos como aquellos relacionados con objetos, espacios, lenguajes que son conocidos y compartidos por los miembros y que tienen significados especiales para las personas.

Comprendiendo las implicaciones básicas en la vivencia de los individuos del sentido de ciudad podríamos interpretar que con un sentimiento positivo de ciudad, los jóvenes expuestos a la violencia, con las consecuencias que sobre sus actitudes esto tiene, es decir aceptación y uso de la agresión, ante la necesidad de ganar respeto y preservar su vida, al sentir la ciudad como algo suyo encuentran terreno en su ciudad para integrar las pandillas y socializar de forma violenta, pues así la ciudad les brinda un sentido de seguridad, además de que se convierte en un espacio para defender y sobre el cual tener poder.

En este particular destacamos la importancia de brindar por parte de la municipalidad a los jóvenes en la ciudad espacios seguros para cuidar y pertenecer que impliquen interacciones prosociales que además refuercen un manejo adecuado de las experiencias de victimización por violencia comunitaria y de la sensación de inseguridad desde el ámbito educativo y familiar.

También desde los factores asociados al sentimiento de la ciudad hallamos que *una percepción de que la ciudad es agradable se relaciona con asumir menos medidas de evitación frente al miedo al crimen y la ciudad percibida como un espacio inseguro se relaciona con más medidas frente al miedo al crimen.*

Romero, Molina y del Nogal (2006) indican que el miedo a la violencia en el país ha sido constatado por varios investigadores como Delgado Rosales (1998), Aniyar (1991), Pérez Perdomo (1997), Del Olmo (2000), y Cisneros y Zubillaga (1997). Estos últimos autores afirman que el miedo a ser víctima de delito surge como producto de un proceso de construcción social a través de dos dimensiones: la vivencial y la comunicacional-discursiva. La primera resulta

de la experiencia propia con la violencia y la segunda, implica el acceso a las narraciones sobre violencia obtenidas de las interacciones cotidianas y a través de los medios de comunicación. Según nuestros resultados podemos ver que no sólo la experiencia directa de victimización sino también, y en algunos casos solo, la percepción de inseguridad colectiva pueden llevar a la instauración de la aprehensión permanente ante la posibilidad de ser víctima de un crimen, lo cual incide en la asunción de medidas evitativas tendentes al resguardo de la vida y los bienes.

Asimismo podemos concluir, apreciando la persistencia de las asociaciones entre exposición a la violencia, inseguridad en el entorno, percepción de ciudad insegura y las creencias y conductas en los y las jóvenes, que resulta prioritario abordar con un enfoque psicoeducativo el miedo al crimen con sus implicaciones conductuales y cognitivas en los adolescentes de San Cristóbal, lo cual conlleva la formación previa en los espacios educativos y comunitarios.

Entre los aspectos comunitarios estudiados está la confianza en las instituciones. Como resultado relevante encontramos que *los adolescentes que tienen baja confianza en la escuela y en las asociaciones vecinales de su comunidad son quienes significativamente exhiben más conductas violentas en su quehacer diario y la desconfianza en las instituciones se relaciona asimismo con mayores medidas frente al miedo al crimen*. A este respecto McAlister (1998) señala que la violencia encuentra espacios gracias a factores estructurales, refiriendo que cuando las instituciones públicas encargadas de proteger los bienes y de resolver conflictos (p.e. la policía y el Parlamento) están muy distantes o son inaccesibles la gente apoya y hasta rinde culto a la violencia para defenderse.

La violencia y el miedo al crimen ante la desconfianza en las instituciones, podemos relacionarlas con los hallazgos de Lazarus y Folkman (1984) quienes

sostienen que ante fallas estructurales los jóvenes se ven forzados a adaptarse a la violencia comunitaria para sentirse más seguros y esto lo pueden hacer a través de diferentes estrategias, cambiando constantemente en sus esfuerzos cognitivos y comportamentales para manejar demandas internas o externas que son percibidas por la persona como que exceden sus recursos.

A lo anterior también se puede agregar que la escuela y la vecindad con sus organizaciones están vinculadas al concepto de “lazos sociales débiles” (Granovetter, 1973). Es este un concepto que cubre un amplio rango de relaciones sociales que se encuentran más allá de la red primaria de relaciones constituida por familiares y amigos íntimos pero que se reconocen como miembros de una misma comunidad y que pueden tener un importante valor instrumental al facilitar el acceso a recursos e información no accesibles a través de estas relaciones. Para Wellman (1999) los lazos débiles y el apoyo que proporcionan son importantes ya que aportan un amplio rango de recursos e información, incrementan el capital social, fortalecen la identidad, influyen en la conducta y refuerzan los vínculos entre individuos, hogares y grupos. En este sentido consideramos que no confiar en la escuela, ni en los vecinos y sus organizaciones, significa una pérdida en la percepción del apoyo esperado de parte de la comunidad y que como vemos puede generar impactos en las conductas de los adolescentes justamente al no recibir los recursos sociales y la seguridad que deberían proveer.

En oposición a lo que se acaba de exponer, encontramos que *los adolescentes que puntúan más en la variable confianza en la gente y confianza en las instituciones también son los que presentan más estrategias no violentas para resolver situaciones de agresión*. Características comunitarias tales como la cohesión y participación en la comunidad, relacionadas con el sentido de pertenencia y confianza en la gente, tienen efectos sobre el ajuste social en los adolescentes. A este respecto Martínez, Amador, Moreno y Musitu (2013) en un

estudio comprobaron que los adolescentes con una alta implicación en la comunidad obtienen menores puntuaciones en soledad y violencia escolar manifiesta reactiva e instrumental.

Respecto a la relación de la percepción de confianza de las instituciones y las variables del dominio afectivo tenemos que *la desconfianza en los cuerpos policiales está relacionada con vivenciar un mayor sentimiento de miedo al crimen*. Vilalta (2010) indica que una mejora en la imagen de la policía también podría disminuir significativamente el miedo al crimen en la ciudad siendo este hallazgo congruente con lo encontrado previamente en Belo Horizonte, Brasil por Rodrigues (2006). Lo que sugiere la evidencia en este estudio es que la población siente miedo, en parte, porque se siente desprotegida por la policía.

La desconfianza en las organizaciones de vecinos está relacionada con una disminución de la calidad de la salud mental. Estar socialmente conectado es una condición previa para acceder y experimentar el apoyo social. Los contactos con la comunidad, la pertenencia activa a sus formas de organización, así como el uso de las mismas constituyen espacios desde donde también se accede al apoyo social. Los vínculos comunitarios ofrecen una variedad de ambientes que pueden facilitar el acceso a nueva información y la exposición a un conjunto variado de roles, valores y fuentes alternativas de influencia y apoyo con un impacto positivo en el bienestar psicológico de la persona. Una mayor integración en la comunidad y mayores niveles de participación comunitaria puede constituir una forma de ejercer el sentimiento de eficacia y control, siendo esto por sí mismo un importante componente del bienestar psicológico (Antonovsky, 1979; Moos, 2005; Ortiz-Torres, 1999; Turner y Turner, 1999; Zimmerman, 2000, citados en Gracia y Herrero, 2006).

Otro aspecto relevante relativo al sentido de ciudad que se constituye según nuestra apreciación en un factor clave para la prevención y abordaje de los impactos de la violencia comunitaria en los adolescentes y por ende para

prevenir la violencia juvenil es el factor falta de espacios de ocio en la ciudad. *“...el ocio es una posibilidad para utilizar el tiempo libre, no es solo tener tiempo libre o lleno de actividades; el ocio supone sentirse libre realizando diversas actividades”* (Nuviala, Ruiz y García, 2003, p.11). Estos autores aclaran que lo importante es que los escolares utilicen lo mejor posible el tiempo libre y que implique una mejora en la calidad de vida viviendo de forma libre y voluntaria ese período temporal. Señalan que las actividades de ocio comprenden actividades sociales, de juego, y de turismo entre otras. Su objetivo son la diversión y el disfrute, y no el estudio o la realización de actividades con fines académicos o deportivos.

Respecto a la falta de espacios de ocio en la ciudad podemos presentar los siguientes hallazgos:

Los adolescentes que tienen una percepción mayor de que en la ciudad hay falta de espacios de ocio para los jóvenes puntúan significativamente más alto en medidas frente al miedo al crimen y más bajo en uso de estrategias no violentas que quienes tienen una percepción menor. Asimismo la mayor percepción de falta de espacios de ocio para los jóvenes, se relaciona con más miedo al crimen y peor salud mental.

Para confirmar estos hallazgos nos referiremos a los trabajos de Passmore (2003) quien expone en sus resultados que la participación en actividades de ocio tiene una relación positiva y significativa con la salud mental, y tiene una influencia positiva sobre la autoeficacia, la competencia y la autoestima general de las personas. García (2002) indica que a través del ocio las personas alcanzan la realización y el equilibrio de numerosas necesidades, lo cual se asocia al bienestar psicosocial general. A este respecto García se refiere a Tinsley, Barrett y Kass (1977) los cuales identificaron en un primer momento cuarenta y cuatro necesidades que podían satisfacerse a través de la participación en actividades de ocio. Posteriormente Tinsley (1984) analizó

factorialmente todas estas necesidades y agrupó en torno a ocho grandes dimensiones: expresión o manifestación del yo, relaciones de apoyo de un modo lúdico, poder, compensación, seguridad y reconocimiento, servicio, y autonomía.

Asimismo podemos relacionar estos resultados asociados a la necesidad de espacios de ocio en la ciudad para los jóvenes con las ideas de Alguacil (2008) para quien el espacio público es el lugar donde todo ciudadano tiene derecho a circular, a estar y hacer. El compartir el espacio creativamente significa estar en un lugar, ser parte, sentirse parte, tomar o tener parte y hacer lugar. Agrega que diversos autores han estudiado la dimensión positiva del ocio y de sus trabajos pueden extraerse conclusiones que confirman que el buen ocio es beneficioso para combatir la soledad, para proveer a la persona de estados subjetivos satisfactorios, mejorar el ánimo y adquirir buenas herramientas al enfrentar etapas vitales (García, 2002). De lo anterior podemos inferir que los espacios de ocio constituyen contextos de socialización positiva pues no solo se cubren necesidades y derechos básicos para el desarrollo de los y las adolescentes sino que son escenarios para la adquisición y práctica de herramientas prosociales y para mejorar la autoeficacia en aspectos protectores contra la violencia juvenil.

En síntesis podemos decir que respecto a la ciudad es necesario promover espacios agradables, seguros, relaciones positivas y de confianza entre las comunidades así como confianza en las autoridades policiales, pues estos factores demuestran tener serias implicaciones en la salud mental de los adolescentes y en la asunción de conductas violentas para protegerse de lo que perciben una inseguridad incontrolable y sin respuestas eficientes de las autoridades vecinales y policiales.

13.5 Factores culturales

Pasaremos a exponer las conclusiones derivadas de las asociaciones significativas encontradas en nuestro estudio respecto a los valores culturales.

En primer lugar, expondremos algunas conclusiones donde los valores se asocian de manera positiva con actitudes violentas en los adolescentes. *Se comprueba una asociación positiva entre el valor poder y las creencias en el uso de la agresión.* El poder como valor se asocia negativamente con la expresión de empatía con otros (Myyry y Helkama, 2001) y positivamente con comportamiento egoísta y la violencia (Knafo, 2003). El poder puede llevar a algunos individuos a acudir a la violencia cuando ven su honor y pertenencias materiales amenazadas (Schwartz, 1996 en Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri, 2008). Así tenemos que las personas que dan *más importancia y se encuentran orientadas hacia el poder y el control presentan más conductas agresivas.* La búsqueda del poder como valor conlleva darle importancia a la obtención de recursos y estatus social incluso a expensas de otros, lo que puede conducir a algunos individuos a acudir a la violencia cuando perciben amenazas sobre su honor y sus pertenencias. De hecho los valores de poder se han encontrado relacionados positivamente en adolescentes con comportamiento de *bullying* (Myyry y Helkama, 2001).

En Venezuela un estudio en el que se evidencia este resultado es el de Zubillaga (2007) sobre las demandas de los jóvenes de vida violenta en Caracas. La autora señala que existe una demanda de ascendencia, ser apreciados y reconocidos por una identidad masculina identificada al poder y en su sensibilidad a la provocación; identifica que esto está relacionado con el modelo masculino de respeto tradicional en el que dar órdenes, exhibirse e imponerse adquieren una relevancia fundamental. Se desea apreciar como la propia voluntad interviene en las acciones, en los movimientos de otro, se es capaz de influir sobre los demás. La autora concluye que la demanda de respeto

constituye el trabajo de una subjetividad intensamente amenazada, en ruptura con las instituciones que percibe con desconfianza y desamparo en los escenarios estructurales.

Por otra parte y relacionado al resultado planteado anteriormente, hallamos que *los adolescentes que le dan menos importancia al valor logro*, es decir que menos interés tienen en la búsqueda de su éxito personal a través de la demostración de sus competencias y *en cambio tienen más interés en el valor poder*, en alcanzar un estatus de dominio de las personas y de los recursos (autoridad, riqueza, poder social, conservación de la imagen, reconocimiento social, ser influyente) son quienes más positivo ven la utilización de la agresión y violencia.

Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri (2008) encontraron que los valores sirven como guía de los principios de vida, convirtiéndose en importantes predictores de comportamiento violento en ambientes los cuales la violencia es relativamente común. Afirman que los valores asociados al poder correlacionan positivamente con el autoreporte de comportamientos violentos en los adolescentes.

En este mismo sentido, se tiene que *los participantes con puntuaciones bajas en hedonismo y logro son quienes más de acuerdo están en general con la idea de que las pandillas tienen aspectos positivos*. En este propósito cabe referirse al trabajo de Brinkmann y Bizama (2000) quienes sostienen que el tipo motivacional del valor logro se define por la búsqueda del éxito personal, a través de la demostración de competencia en aspectos establecidos por los estándares sociales, y respecto al hedonismo señalan que el objetivo motivacional que lo gesta es simplemente la obtención de placer o gratificación sensual para el sujeto mismo, disfrutar la vida y mantenerse saludable. Ante lo planteado, percibimos una relación lógica pues los participantes con bajo logro no buscarían el éxito a través de los estándares sociales y los que presentan

bajo hedonismo se involucrarían en situaciones donde no importaría las condiciones de seguridad y de daño como los que implica la violencia. Es sabido que los adolescentes involucrados en pandillas no son solo perpetradores de violencia sino también víctimas, para ellos hay un gran riesgo de sufrir heridas, daños e incluso la muerte (Curry y Decker, 2003).

Los resultados de nuestra investigación también nos confirman una relación negativa con la violencia y positiva con actitudes prosociales de los valores logro y hedonismo. Hemos comprobado que los adolescentes que le dan *importancia al logro* es decir a la consecución de objetivos son quienes *toman más medidas frente al miedo al crimen para evitar ser victimizados y utilizan más estrategias no violentas* para resolver las situaciones difíciles que enfrentan en su quehacer diario. Por su parte *quienes se orientan hacia la búsqueda de placer, el hedonismo, utilizan más estrategias no violentas* respecto a quienes no se orientan hacia ese objetivo.

De nuevo se ha encontrado una relación positiva de la violencia con obtener poca orientación o bajos puntajes en el valor seguridad: *los participantes con menos proyección a la seguridad, es decir a evitar las amenazas a su integridad, más tendentes al riesgo y la inestabilidad de sí mismo y sus relaciones tienen una mayor creencia en el uso de la violencia y bondad de las pandillas*. En su estudio Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri (2008) ya hallaron una relación coherente con nuestros resultados al señalar que la orientación hacia el valor seguridad se relaciona negativamente con el comportamiento violento, ya que se enfoca hacia la estabilidad de la vida personal y del ambiente social, y el comportamiento violento conlleva riesgos para el perpetrador. Los individuos que consideran la seguridad como algo muy importante tienden menos a ser violentos, ya que ese comportamiento puede derivar en castigos y retaliaciones. Los adolescentes que puntúan alto en valores de seguridad correlacionan negativamente con actitudes violentas (Mokoukolo, 2004) y con

bullying autoreportado (Knafo, 2003). La asociación negativa del valor seguridad con la violencia también guarda coherencia con otro de nuestros resultados: *Los adolescentes con una proyección a la estabilidad y a evitar las amenazas a su integridad sienten en mayor medida miedo a ser víctimas del crimen.*

Adicionalmente hemos determinado un resultado significativo con el valor autodirección: *quienes menos importancia le dan a la autodirección en sus vidas, es decir, a ser independiente en sus acciones y pensamientos, y tienen menos confianza en sí mismos, son quienes más creen en la bondad de las pandillas y el uso de la violencia y agresión, y son quienes menos utilizan estrategias no violentas para solventar conflictos.*

En este particular, Brinkmann y Bizama (2000) plantean que el objetivo que define este valor de autodirección es ser independiente en la acción y el pensamiento. Se refiere a la confianza en sí mismo y a la gratificación derivada de las propias capacidades de decisión y acción; en este sentido un adolescente con alto sentido de autodirección probablemente no se identifique con organizaciones como las pandillas para dirigir su desarrollo en las estructuras de poder de las mismas, más bien valore más su autonomía y capacidad de autogestionarse.

Igualmente podemos decir que nuestro estudio confirma la relación negativa del valor *universalismo* con la violencia propuesta en estudios anteriores con muestras adolescentes, pues apreciamos como los participantes que podríamos denominar de *alto universalismo* cuyo objetivo se orienta a lograr el bienestar de todas las personas y de la naturaleza en general, son quienes *exhiben menos agresión, toman más medidas frente al miedo al crimen y utilizan más estrategias no violentas para solventar situaciones problemáticas.* De igual manera comprobamos que *los adolescentes más benevolentes*, más centrados en el bienestar de los demás en sus relaciones sociales, son quienes

implementan más estrategias no violentas en la relación con las demás personas.

El universalismo y el conformismo se correlacionan negativamente en ambientes escolares donde la violencia es muy común. Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri (2008) exponen que los valores que tienen como objetivo preservar el bienestar de las demás personas están yuxtapuestos con la motivación de lograr estatus y recursos incluso a expensas de los otros como en el caso del poder. Específicamente Knafo (2003) encontró una relación negativa entre el universalismo y el autoreporte del comportamiento de acoso escolar. Ello se debe a que el universalismo promueve la paz y la tolerancia hacia otros. En el nivel actitudinal enfatiza la igualdad y está relacionado negativamente con la orientación hacia el dominio, el militarismo y el autoritarismo (Altemeyer, 1998; Cohrs, Moschner, Maes y Kielmann, 2005, citados en Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri 2008). Igualmente afirman que los adolescentes que se acogen al universalismo se espera que se preocupen menos por lograr dominancia social a través de comportamientos tales como la agresión y el *bullying*.

Como consecuencia de estos planteamientos referentes a los valores y su interacción con las variables dependientes de la violencia juvenil podemos afirmar que además del universalismo, previamente relacionado con las conductas prosociales y la no violencia en diversos estudios a los que hemos hecho referencia, la presente investigación confirma otras relaciones protectoras derivadas de los aspectos culturales, tales como las orientaciones a los objetivos de logro, autodirección y hedonismo. Así se hace patente la necesidad de fortalecer estos valores como factores de protección de los impactos de la violencia comunitaria en los y las adolescentes desde los espacios familiares, educativos y comunitarios.

Como puede apreciarse nuestros resultados confirman el valor explicativo y de intervención que tiene el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) y su posterior teoría bio-ecológica (Bronfenbrenner y Ceci, 1994). Su modelo teórico es referido como un modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo. Nuestros resultados dan prueba de la importancia del desarrollo biopsicológico del adolescente y su continuidad. Los hallazgos de este estudio incluyen no sólo elementos objetivos sino también los que son subjetivamente experimentados por los adolescentes en sus ambientes. Los impactos psicosociales de la violencia constituyen una vivencia que se relaciona con las características de las personas y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo.

Asimismo corroboramos los planteamientos de Gabarino (2001) y su modelo ecológico de riesgos acumulados, así como la teoría del *código de la calle* de Anderson (1999) pues hemos constatado que los factores deficientes en los dominios individuales, sociales comunitarios y culturales en contextos de violencia comunitaria como en la ciudad de San Cristóbal, se relacionan con mayor victimización y asunción de creencias y conductas relacionadas con violencia juvenil en los adolescentes de la ciudad y su zona metropolitana.

Igualmente cabe destacar que a la par de la identificación de riesgos en las dinámicas de la violencia comunitaria y los impactos de los jóvenes hemos podido constatar una serie de factores de protección en todos los dominios del sistema bio-ecológico de los adolescentes San Cristobalenses que servirán en esfuerzos posteriores para la formulación de programas y proyectos de prevención y abordaje de la violencia juvenil y sobre los que queremos ahondar en la siguiente sección de discusión general.

14. DISCUSIÓN

El objetivo general de este trabajo fue analizar cómo los factores individuales, sociales, culturales y comunitarios de la vida de los adolescentes se relacionan con los componentes cognitivos, conductuales y afectivos de la violencia juvenil en contextos de violencia comunitaria.

A continuación presentaremos los que consideramos los principales aportes de este trabajo para la intervención sobre los impactos psicosociales de la violencia comunitaria en jóvenes, así como los aportes teóricos y metodológicos que enriquecen la comprensión del fenómeno de la violencia juvenil como consecuencia de la convivencia de los jóvenes en contextos de violencia comunitaria.

En primer lugar, y atendiendo a uno de nuestros objetivos específicos centrado en determinar la victimización de los adolescentes de la muestra por violencia comunitaria, debemos reconocer que se han presentado altos niveles de victimización en los adolescentes de San Cristóbal. La cual se produce de distintas maneras tanto para el propio individuo como para sus familiares y allegados, por ello es pertinente indicar que los jóvenes que atraviesan procesos de duelo por la muerte de familiares debieran poder contar con el acceso a servicios de salud en donde recibir atención personal, pues como se ha indicado en nuestros resultados ser víctima de violencia trae consecuencias sobre la salud mental y las conductas de los adolescentes quienes suelen expresarse a través de conductas de riesgo y agresión.

Además se recomienda el diseño de grupos de apoyo sobre procesos de duelo pues uno de nuestros hallazgos fundamentales es justamente el valor que tiene el apoyo social percibido por los adolescentes especialmente para facilitar la gestión del miedo que genera la victimización aunada a la muerte de un familiar por violencia.

En el mismo orden de cosas, estimamos pertinente que se continúe estudiando y documentando no sólo los efectos directos sino también los

mediadores del apoyo social. Podemos inferir de nuestro estudio que el apoyo social es un factor clave en el abordaje del miedo al crimen y de las vivencias traumáticas relacionadas con la exposición a la violencia comunitaria.

Haciendo caso de estas consideraciones también podemos afirmar que los impactos de la violencia comunitaria en los adolescentes son psicosociales ya que no solo inciden en el individuo sino en su dimensión social, dada por sus relaciones y por la cultura que también se ven afectadas, matizándose en forma de creencias que apoyan el uso de la violencia y sus instrumentos; por tanto la atención y las intervenciones al problema deben ser de raíz psicosocial tal y como indica Martín-Beristain (2014), reconociendo al individuo, al contexto y a las respuestas institucionales tanto en la forma en cómo se manifiestan las consecuencias de la violencia como en las circunstancias que ayudan o no a la recuperación.

Por ende, y basándonos en el mismo autor, podemos decir que la visión clínica tradicional puede no ser la más adecuada para el trabajo con los jóvenes expuestos a la violencia comunitaria, a excepción de los casos de jóvenes victimizados que requieran de una atención más específica e individual. En términos generales, y con fines preventivos, consideramos que se requiere una comprensión social más global de sus experiencias *"...además de enfoques que no descontextualicen las reacciones o problemas psicológicos y que tengan una perspectiva de derechos humanos."* (Martín-Beristain, 2014, p. 9)

El enfoque de Derechos Humanos es fundamental para la implementación de las acciones correspondientes en los diversos sistemas implicados en el desarrollo del adolescente. Las políticas educativas, municipales y de seguridad orientadas a prevenir y abordar la violencia juvenil deben formularse teniendo presente que la violencia juvenil tiene sus causas, y se desarrolla, en dinámicas de los ámbitos sociocomunitario y cultural, y que como hemos indicado según nuestros resultados, los jóvenes asumen la

expresión de la violencia ante procesos de victimización sobre los que no perciben control ni respuestas eficientes en las instituciones sociales.

Por otra parte, y relacionado con lo anterior, puede indicarse que entre lo que pudiéramos llamar “las demandas de los jóvenes” asociadas a sus necesidades básicas, detectadas desde la presente investigación, identificamos derechos fundamentales como el de la libertad de disponer de espacios y tiempo para su desarrollo. En este sentido uno de nuestros hallazgos apunta a la importancia para la prevención de la violencia juvenil de disponer de espacios de ocio seguros en la ciudad y para optimizar la salud mental de los adolescentes de San Cristóbal.

Los espacios de ocio en la ciudad deben ser creados teniendo en cuenta las dinámicas de la violencia comunitaria, garantizando la seguridad requerida y en un marco de libertad para que niños, adolescentes y jóvenes puedan elegir actividades de disfrute y esparcimiento. En este sentido cabe aquí señalar las pautas generales del programa *Ciudades Amigas de la Infancia* de Unicef, el cual establece que una ciudad amiga de la infancia tiene por objetivo:

1. garantizar los derechos de los niños y niñas al acceso a servicios esenciales, resaltando entre otros la protección contra la violencia, los malos tratos y la explotación.

2. Procurar promover la autonomía de los ciudadanos más jóvenes para influir en las decisiones sobre su ciudad, expresando sus opiniones sobre cómo les gustaría que fuese su ciudad, y participar en la vida familiar, comunitaria y social.

3. Promover los derechos de los niños y niñas a caminar sin riesgos en las calles por su cuenta, a reunirse con sus amigos y jugar.

De esto podemos recomendar que para que los espacios de ocio sean pertinentes a las necesidades de los adolescentes debe ser tomada en cuenta su opinión y formularse desde procesos participativos horizontales.

Como se hace evidente en nuestros resultados, el sentimiento de ciudad y sus componentes: ciudad segura, ciudad con espacios de ocio, confianza en la gente y ciudad agradable, son elementos claves para comprender las dinámicas de asunción de conductas agresivas y afiliación a pandillas entre los jóvenes de San Cristóbal. Hemos podido constatar relaciones explicativas en las que se evidencia que la inseguridad en la ciudad, la falta de confianza en la gente y las instituciones, y la carencia de espacios para el ocio y recreación predicen significativamente las creencias que apoyan la agresión, la exhibición de conductas agresivas, la presencia de sintomatología ansiosa como miedo, conductas evitativas, y la disminución de la calidad de la salud mental en la muestra.

En el ámbito social igualmente se corrobora la importancia del clima en el aula de clases sobre el desarrollo de violencia juvenil en jóvenes que conviven con la violencia comunitaria. Principalmente la calidad de las relaciones entre pares del aula y la relación con los profesores aparecen como factores significativos por su asociación con creencias y conductas agresivas y con la disminución de la salud mental. Desde el análisis podemos señalar, especialmente para la intervención psicoeducativa, que el clima en el aula de clases es un factor protector de la salud mental de los adolescentes y este se construye no solo de relaciones agradables, sino que es necesario que exista la conciencia suficiente entre estudiantes y profesores para discriminar entre las interacciones sociales aceptables, por ser socialmente positivas, y aquellas formas de interacción relacionadas con la violencia.

En este sentido resaltamos el componente del clima en el aula denominado conciencia del clima, el cual se refiere a que los estudiantes

puedan contar con la asertividad y la confianza en el docente para reportar las interacciones de victimización y violencia entre pares y encontrar respuestas adecuadas y prosociales en los profesores, pertinentes a las demandas de los estudiantes y al contexto social del aula.

De esta manera se evidencia que las claves del clima en el aula para que este sea un factor protector contra la violencia y un desarrollo saludable, son las relaciones prosociales y la percepción de control que sobre la violencia manejen los adolescentes en sus interacciones con profesores y compañeros, dadas por las respuestas y medidas correctivas adecuadas ante las situaciones de agresión y conflicto.

Lo anterior hace evidente la necesidad de un abordaje psicoeducativo para las instituciones escolares, que marque la pauta de interacción social que debe desarrollarse desde los ambientes educativos involucrando a todos sus agentes, incluyendo a la familia, pues como se ha destacado en nuestros hallazgos, la insatisfacción con las relaciones familiares es el primer factor relacionado con afectaciones en la salud mental de los adolescentes.

En este orden de ideas, el estudio ha permitido identificar de manera rigurosa cuales son las redes que pueden proporcionar más apoyo a los adolescentes en contextos de violencia comunitaria. Entre estas podemos puntualizar que la familia, los profesores, las asociaciones vecinales o consejos comunales y la municipalidad - como responsables de los espacios de la ciudad - son las redes más significativas que pueden articularse para intervenir y prevenir la violencia juvenil dados los impactos que la violencia comunitaria ha venido produciendo en los y las jóvenes de San Cristóbal, y debido a las relaciones encontradas en nuestros análisis en los que se hace patente que la desconfianza en la escuela y las asociaciones de vecinos se relaciona con desarrollos negativos en la salud mental y en el comportamiento de los jóvenes.

Igualmente en el ámbito sociocomunitario, y teniendo en cuenta las necesidades de autonomía propias de la etapa adolescente, así como la urgencia de promover un desarrollo saludable de los mismos ante las características locales del país y la ciudad en el marco del apoyo social, pensamos que es importante fomentar las capacidades de autoayuda creando para ello espacios de apoyo en el contexto comunitario en los que pueden involucrarse los liceos y las organizaciones que hacen vida en los barrios donde conviven los jóvenes y que se conciben como espacios para fortalecer sus capacidades de afrontamiento. Así se promovería la reflexión acerca de aspectos individuales tales como el miedo al crimen, la violencia, los valores culturales y otros factores relativos al dominio individual y social sobre los cuales reflexionar y aprender en comunidad.

Relativo a los factores culturales, podemos también puntualizar algunos hallazgos que favorecen el abordaje del problema y algunos que confirman conclusiones generadas en otros estudios. En este sentido tenemos que los valores identificados como factores de protección de la violencia juvenil en la presente investigación son el logro y la autodirección, pues comprobamos que tienen una asociación negativa con la agresión y la actitud positiva hacia las pandillas.

Así mismo confirmamos que la benevolencia y la seguridad son valores que promueven las interacciones no violentas, y en especial la seguridad se asocia a una mejor calidad en la salud mental. Por su parte confirmamos que el valor poder se encuentra asociado positivamente a las conductas agresivas como se había planteado ya en el estudio de Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri (2008).

Lo anterior pone en evidencia la necesidad de tomar en cuenta la promoción del logro, la autodirección, el universalismo y la seguridad para la formulación de programas psicoeducativos que tengan como objetivo fortalecer

las capacidades de los jóvenes para resistir a los impactos de la violencia comunitaria.

Otro hallazgo relativo a los factores culturales pero en este caso relativo al factor género, entendiendo el género como los conceptos o estereotipos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres, es la importancia de no subestimar el reporte de victimización y miedo al crimen hecho por los adolescentes hombres, pues nuestros resultados y análisis nos llevaron a concluir que es probable que los adolescentes del sexo masculino reporten menos miedo al crimen del que realmente sienten, dado que no existen diferencias significativas en la victimización de hombres y mujeres de la muestra, y teniendo en cuenta estudios anteriores en los que se evidencia que el autoreporte puede verse sesgado en los hombres por presiones culturales. Por lo que recomendamos que en los ambientes de atención psicosocial se estimule a los hombres a sentirse en libertad de sentir y hablar sobre las emociones de miedo y ansiedad ante la violencia en su contexto vital.

En el plano más individual, ya que nuestro enfoque ecológico ha abordado las diversas dimensiones de los participantes, afirmamos que la bondad hacia las armas constituye un importante factor de riesgo para la aceptación de la violencia, la afiliación a pandillas, el desarrollo de agresión, la falta de conductas prosociales y conduce a una disminución de la salud mental.

Resulta fundamental abordar la creencia positiva y de aceptación que niños y jóvenes tienen sobre las armas, dadas sus relaciones con la violencia. Así mismo es importante la reducción a su acceso, y la normalización que existe a este respecto en las transacciones sociales en situaciones de conflictos. Dada la importancia de esta variable, y el problema de violencia armada que hay en el País, se considera pertinente profundizar en el estudio de la actitud positiva o

bondad hacia las armas para optimizar así las acciones educativas y culturales que favorezcan el rechazo por parte de los jóvenes a estos instrumentos.

Se ha comprobado como la empatía es una de las variables fundamentales para la prevención de la violencia entre adolescentes, y para amortiguar los impactos de la exposición a la violencia comunitaria, pues provee al individuo de mayores conductas prosociales y además hemos confirmado su relación negativa con la violencia. De esta manera, puede considerarse un factor de protección importante en contextos de violencia comunitaria que implican un desarrollo social saludable en las diferentes dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales de los adolescentes.

Otro factor individual que se resalta con nuestros resultados es la autoeficacia para manejar situaciones de agresión, una creencia que desempeña un gran papel en la decisión de actuar violentamente. Por ello debe mantenerse esta variable entre los abordajes psicoeducativos con el objeto de enseñar a los chicos a emplear y confiar en sus posibilidades de resolver los conflictos de manera no agresiva puesto que ello conlleva el empleo de estrategias no violentas en las interacciones cotidianas.

De la misma manera queremos acentuar el valor del factor espiritualidad. En primer lugar reconocer que si bien una de las limitaciones de nuestro estudio es que en su medición no se especifica al joven cuales son las características de esta variable, lo cual acarrea una dificultad en la interpretación del resultado, así como confusiones con la religiosidad, cabe señalar que sus relaciones en los diferentes análisis nos indican que la espiritualidad es un factor subjetivo que puede potenciarse como protector en los jóvenes en contextos comunitarios de agresión; nuestro estudio apoya la opinión de que la espiritualidad ejerce una influencia positiva en la salud de los adolescentes sus actitudes y comportamientos. En consecuencia, se considera importante ampliar su estudio, definiendo y operacionalizando más específicamente las variables

espiritualidad-religiosidad y complementándolo con un enfoque cualitativo, para con ello lograr tener una visión más precisa de cuáles son los elementos del constructo que potencian en los jóvenes actitudes prosociales. Así mismo estimamos que nuestros hallazgos son una contribución a la comprensión en el contexto venezolano local ya que se realiza con jóvenes escolarizados que no están inmersos en violencia delincuenciales y es útil para perfilar aspectos susceptibles de intervención a favor del desarrollo juvenil.

En síntesis, consideramos que uno de los aportes interesantes de nuestro estudio es el reconocimiento en la atención y abordaje de factores individuales, de que la mayor empatía con los demás, la mayor espiritualidad o la menor creencia en la bondad del uso de las armas para sentirse mejor y solucionar los conflictos también son factores claves en el empleo de estrategias no violentas por parte de los adolescentes.

Dentro de este marco de los factores individuales, uno de los componentes que encontramos importante fue la autorregulación emocional, específicamente las estrategias que promueven o disuaden el comportamiento violento y que implican regulaciones poco saludables del afecto negativo. Nuestros resultados sugieren que la confrontación y la descarga emocional son formas de gestionar las emociones que intensifican respuestas agresivas y una actitud positiva de los adolescentes hacia las pandillas. De esta manera se hace necesario recomendar la generación de espacios y estrategias alternativas de expresión para los adolescentes que contribuyan a la regulación emocional y la reestructuración de la visión que tengan de las situaciones conflictivas o frustrantes de sus experiencias.

En este orden de ideas, encontramos que la estrategia de regulación emocional que se asocia con un mejor desarrollo de los adolescentes de la muestra, ya que implica el mayor uso de estrategias no violentas y una regulación efectiva del afecto negativo, es la autorecompensa. Esta estrategia

forma parte de las estrategias de reestructuración cognitiva, y se orienta hacia la postura optimista y la visualización de los aspectos positivos que hay en las experiencias.

En nuestra argumentación teórica se propuso que el modelo de referencia para formular la presente investigación era la teoría ecológica partiendo del desarrollo de violencia juvenil en contextos de riesgos acumulados. El enfoque ecológico establece que el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo.

Con base a lo anterior, consideramos que a nivel teórico y empírico podemos decir que nuestros resultados parecen demostrar que el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979) y su actualización posterior (Bronfenbrenner y Ceci, 1994), así como el modelo de los riesgos acumulados de Garbarino (2001), constituyen representaciones adecuadas de los impactos psicosociales de la violencia comunitaria sobre las dimensiones cognitivas, afectiva y conductual de la violencia juvenil en los adolescentes. Pues como se evidencia en los análisis de regresión de los factores individuales, sociocomunitarios y culturales, estos se relacionan con elementos de cada variable dependiente en diferentes proporciones. De igual manera, los diferentes contextos correspondientes a los distintos ambientes, desde los más inmediatos como el propio adolescente y la familia, hasta los más remotos como la ciudad y sus instituciones de seguridad, todos desde cada ámbito aportan elementos con valor predictivo y explicativo para comprender el objeto de estudio de la investigación.

Así, nuestros datos parecen mostrar una visión más completa del desarrollo de la violencia entre jóvenes expuestos violencia comunitaria, en comparación con los resultados de enfoques más específicos y no ecológicos.

Por su parte, podemos afirmar que la violencia juvenil es un fenómeno que recibe influencias no sólo multifactoriales sino también multicontextuales, y que en especial la violencia que se vive en el contexto comunitario se traslada a un contexto de especial relevancia para el desarrollo adolescente como lo es la escuela. Lo cual también nos deja ver posibilidades de abordaje desde la transformación de los contextos más inmediatos de los y las jóvenes como la escuela y las familias.

Este enfoque ecológico logrado en la investigación nos proporciona referencias explicativas del complejo proceso de victimización y violencia de jóvenes en contextos comunitarios y pautas para la recomendación de acciones más concretas de abordaje y prevención. En términos generales recomendamos que los programas que se desarrollen en adelante aborden todos los contextos con miras a obtener resultados efectivos. Las intervenciones a nivel individual no serán efectivas si no se toman en cuenta todos los escenarios en los que se desarrollan los jóvenes y si no se tiene una visión integral de la complejidad del problema.

Sin embargo, cabe reconocer una limitación del presente estudio, la ausencia de datos referentes a las asociaciones existentes entre factores macrosociales como la situación política y socioeconómica actual de Venezuela y las vivencias, emociones, formas de relación y expresión en los adolescentes; específicamente consideramos que faltó la posibilidad de haber determinado la forma afectiva colectiva conocida como clima emocional, que según (Techio et al., 2011) “hace referencia a las emociones que son percibidas en una sociedad en relación con su situación sociopolítica” p.107; este aspecto no pudo ser determinado en el momento de la pasación de los instrumentos pues como se mencionó en la descripción contextual, ante los hechos de protestas y violencia acaecidos en San Cristóbal para ese momento, los agentes escolares sugirieron que el estudio no abarcara abiertamente aspectos relacionados con la situación

política. De esta manera se considera que este aspecto y sus asociaciones con la violencia comunitaria y sus impactos en los jóvenes, debe determinarse en posteriores investigaciones por la relevancia en las declaraciones de los profesores y estudiantes recogidas posteriormente en los grupos focales.

Ante estas reflexiones derivadas del trabajo de investigación realizado, proponemos a continuación una serie de líneas de intervención (propuestas de trabajo) que consideramos primordiales acometer en San Cristóbal.

PROPUESTAS DE ACCIÓN PARA EL ABORDAJE DE LOS IMPACTOS PSICOSOCIALES DE LA VIOLENCIA COMUNITARIA EN LOS ADOLESCENTES DE SAN CRISTÓBAL

Estimamos pertinentes contextualizar las propuestas de intervención con base en los hallazgos más relevantes del estudio dentro de un marco de referencia teórico acorde al enfoque ecológico en el que se incluyan los diferentes factores y contextos del adolescente. En este sentido, consideramos que la psicología comunitaria y algunos de sus conceptos básicos proveen las pautas referenciales básicas para la estructuración de las propuestas de trabajo.

Un concepto básico que pertenece a la psicología comunitaria es el *empowerment* o el fortalecimiento o potenciación. Estevez, Jimenez y Musitu (2011) señalan este concepto como la meta integradora del desarrollo teórico de la psicología comunitaria. Musitu y Buelga (2004) por su parte enumeran tres conceptos para definirlo que claramente nos dejan ver la pertinencia de trabajar bajo el enfoque del *empowerment* las propuestas para el trabajo en el abordaje de los impactos psicosociales de la violencia comunitaria en los adolescentes. Musitu y Buelga explican que para su creador, es decir, para Rappaport (1981), la potenciación es el proceso por el cual, las personas, organizaciones y comunidades adquieren control y dominio de sus vidas. Por otra parte, indican que para el *Cornell Empowerment Group*, es un proceso intencionado y progresivo que, centrado en la comunidad local, fundamentado sobre el respeto mutuo, la reflexión crítica, la ayuda natural y la participación en estructuras sociales de la comunidad, permite a aquellos que no comparten por igual los recursos, tener un acceso y un control sobre los recursos, y señalan que para Powell (1990) el *empowerment* es el proceso por el cual los individuos, grupos y comunidades llegan a tener la capacidad de controlar sus circunstancias y alcanzar sus propios objetivos, luchando por la maximización de la calidad en sus vidas.

Como hemos referido anteriormente uno de los aspectos claves para entender el desarrollo de la violencia juvenil como consecuencia de la convivencia en contextos de violencia comunitaria es la falta de percepción de control que tienen los jóvenes de dos cuestiones: a) el caos que significa el riesgo de victimización, y el hecho de victimización como tal sentido por los adolescentes, así como b) la falta de acceso a recursos comunitarios que respondan adecuadamente a sus necesidades de seguridad y desarrollo. Por ello consideramos que el trabajo desde la potenciación de los diferentes sistemas o contextos del adolescente, teniendo presentes los hallazgos claves de esta investigación, constituyen un primer paso desde una perspectiva más sistémica y transformadora para abordar las problemáticas de los jóvenes que conviven con la violencia comunitaria.

Zimmerman (2000) que postula la teoría multinivel del *empowerment* afirma que la potenciación puede producirse en distintos niveles de análisis: individual, grupal, organizacional y comunitario. Es por tanto un constructo multinivel; por ello es necesario analizar la realidad de las personas en función de los diferentes niveles para comprender por qué ciertos aspectos organizacionales, políticos o económicos tienen un peso específico para adquirir, o en contraposición, inhibir, los procesos de control y de dominio (Musitu y Buelga, 2004).

Con el aporte de Zimmerman podemos visualizar con más claridad la relación que tiene el *empowerment* con la perspectiva ecológica de nuestro estudio. Estevez, López, Jimenez y Musitu (2011) encuentran en común entre estos modelos que ningún individuo puede comprenderse de manera aislada de los contextos donde se integra, por lo tanto ambos enfoques se encuentran y pueden orientarse con fines de comprensión e intervención.

A continuación presentaremos una tabla en el que se explican los tres niveles del *empowerment* con sus respectivos procesos de potenciación y

resultados esperados en cada nivel basándonos en un cuadro similar, propuesto por Estevez et al. (2011).

Tabla 49. Empowerment multinivel

Nivel	Proceso de potenciación	Resultado
INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Autoeficacia • habilidades sociales • manejo de recursos • trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de bienestar • Sentido de control • Conciencia crítica • Comportamiento participativo
ORGANIZACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades para participar toma de decisiones. • Responsabilidades • Liderazgo compartido 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias en manejo de recursos • Redes de trabajo • Influencia política
COMUNITARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a recursos de la comunidad • Apertura de estructuras mediadoras • Desarrollo de valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Coaliciones organizacionales • Liderazgo plural • Habilidades participativas de los residentes en la vida comunitaria

Zimmerman (2001) considera que los diferentes niveles son mutuamente interdependientes, de modo que el fortalecimiento en un determinado nivel se relaciona directamente con el potencial fortalecedor en otro nivel. Tanto los procesos como los resultados que se generan en un nivel contribuyen a potenciar los subsiguientes.

Aun y cuando podemos apreciar que el proceso de fortalecimiento es un proceso complejo y a largo plazo, consideramos que contamos con elementos

suficientes para sistematizar líneas de trabajo que encuentren en un futuro una mayor profundidad en sus planteamientos y metodologías.

La propuesta, como veremos a continuación, estará estructurada en acciones de intervención para el fortalecimiento de los factores individuales de los adolescentes que permitan la potenciación de sus capacidades para afrontar la violencia comunitaria, de manera que implique el uso de estrategias no violentas, y comportamientos y actitudes que conduzcan al joven al bienestar psicológico. Así mismo contaremos con un nivel organizacional referido a la comunidad educativa como organización, la cual comprende personal directivo, docente, padres, madres, representantes y estudiantes e instituciones rectoras de los procesos educativos en la ciudad; y finalmente un nivel comunitario que comprenderá líneas de trabajo para el fortalecimiento de las diversas comunidades que conforman la ciudad con el objetivo de fortalecer los espacios públicos y las instituciones que intervienen en los procesos de diseño y aplicación de políticas públicas que dan respuesta a las necesidades sociocomunitarias de la población adolescente de San Cristóbal.

En este orden de ideas resulta oportuno mencionar algunas premisas y principios básicos que deben contener los programas comunitarios, explicados por Martín-Beristain (2014) en el marco de la atención a víctimas de la violencia, las cuales estimamos compatibles con el caso específico de los adolescentes en contextos de violencia comunitaria, y que se pueden resumir en:

1. Atención psicosocial realizada por personas formadas para ello, centrada en vínculos de confianza y apoyo.
2. Enfoque de derechos humanos, preservación de la dignidad de las personas.

3. Enfoque diferencial, es decir tener en cuenta las particularidades de la cultura, edad y género para comprender y abordar los impactos de la violencia en las personas.

4. Perspectiva histórica-local considerando el contexto histórico y las condiciones del contexto local a las que deben adaptarse las intervenciones para minimizar posibles efectos negativos de los programas.

5. Potenciar los recursos existentes y propiciar el contacto con nuevos recursos que favorezcan los procesos de mejora.

6. Estímulo del apoyo mutuo o capacidad de autoayuda, disponibilidad cuando exista la demanda

7. Finalmente, las acciones deben centrarse en los problemas sentidos por las personas, y ayudarles a enfrentar las situaciones para mejorar su vida.

Como consideración sobre esta “propuesta de intervención” también queremos resaltar que dadas las condiciones de los adolescentes, teniendo en cuenta que esta investigación se llevó a cabo en instituciones educativas y que versa sobre chicos y chicas escolarizadas, estimamos que el primer esfuerzo debe tener como propósito fortalecer las condiciones pedagógicas, técnicas y de gestión de las diferentes instancias del sistema educativo para lograr una educación en el marco de la paz y la no violencia.

Atendiendo a esto, propondremos en cuanto al orden de las acciones, en primer lugar potenciar el nivel organizacional, por constituir una oportunidad de transformación para el nivel individual y comunitario, dadas las interacciones entre contextos que fueron reflejadas en nuestros estudios cuantitativos y cualitativos. Específicamente comenzando con profesores y planificadores de los procesos educativos en la localidad, debido a sus sentidas necesidades de formación y fortalecimiento de la eficacia para el abordaje de situaciones de agresión y conflicto en los espacios educativos, las cuales fueron manifestadas

en el grupo de discusión. Para así, luego trabajar con los adolescentes, siendo esto un paso previo a fin de contar con el personal de las organizaciones capacitados para el abordaje de los aspectos individuales de los adolescentes e involucrar a las familias en el proceso psicoeducativo.

En cuanto a las familias, como veremos, se han incluido acciones para fomentar su integración al proceso educativo y de abordaje de la violencia juvenil; pues responde a dos cuestiones: a) las necesidades de los docentes, quienes demandan mayor participación en la educación de padres y representantes de los chicos, b) lo expuesto por los jóvenes en la discusión de ideas, quienes manifiestan que la violencia intrafamiliar, así como los procesos de frustración e irascibilidad familiar asociados a la situación socioeconómica del país les predisponen a actuar de manera más impulsiva y a descargar su ira y frustración en las relaciones interpersonales.

Respecto al trabajo con los adolescentes es importante destacar que la planificación esté basada en procesos de consulta y participación que garanticen que las acciones vayan acordes a las necesidades de los jóvenes; en este caso es importante traer a colación las necesidades detectadas en el grupo de discusión de los jóvenes, sobre la creación de espacios de dialogo y expresión respecto al manejo de la violencia comunitaria y la interacción entre estudiantes y profesores, las cuales han servido como guía para el diseño de las acciones. La propuesta se presenta con una estructura que comprende la estrategia de acción, la necesidad en la que se sustenta y los proyectos y actividades específicas para alcanzar cubrir la necesidad expuesta, así como los involucrados y responsables de las actividades.

Tabla 50. Estrategia I.

ESTRATEGIA I: FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES DE LOS CONTEXTOS ESCOLARES PARA LA PREVENCIÓN Y ABORDAJE DE LA VIOLENCIA JUVENIL			
Nivel: INDIVIDUAL Y ORGANIZACIONAL			
<p>Necesidad: Fortalecimiento y adquisición de competencias sociales y técnicas que potencien el clima escolar positivo en las instituciones educativas y en las aulas de clases.</p> <p>Adquisición de herramientas psicoeducativas para transversalizar la educación en habilidades y factores de protección contra la violencia comunitaria juvenil en adolescentes.</p> <p>Adquisición de conocimientos y habilidades en atención psicosocial a jóvenes víctimas de violencia comunitaria de parte de los servicios de desarrollo y protección estudiantil (PYDE)</p>			
<p>Descripción: A través de talleres, espacios de diálogo y cursos de capacitación, los docentes, directivos y supervisores escolares conocerán las necesidades psicosociales de los alumnos, identificadas con la investigación, y se formarán para generar líneas de trabajo orientadas a cubrir las necesidades arriba expuestas entre otras que se deriven de los grupos de discusión entre los involucrados.</p>			
PROYECTOS	ACTIVIDADES	RESULTADOS	RESPONSABLES
Competencias sociales y apoyo efectivo desde la escuela para jóvenes en contextos de violencia comunitaria	1.Socialización de los resultados de la investigación sobre los impactos de la violencia comunitaria en adolescentes	-Informar y sensibilizar a los docentes, directivos y supervisores sobre los impactos de la violencia comunitaria sobre los adolescentes con enfoque ecológico.	-Investigadores y especialistas en atención psicosocial. -Personal rector del programa de Protección y Desarrollo Estudiantil de la zona educativa Táchira. -Personal directivo de cada institución educativa beneficiada. Investigadores y especialistas en atención psicosocial. -Personal rector del programa de Protección y Desarrollo Estudiantil de la zona educativa Táchira. -Personal directivo de cada institución educativa beneficiada. -Red de docentes para la resiliencia -Consejo comunal de cada institución educativa a través del consejo educativo del mismo.

	<p>2. Formación en competencias psicosociales para la paz en contextos de violencia comunitaria, transversalidad de la educación y apoyo con enfoque diferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formar a los profesores con conciencia crítica en habilidades psicoeducativas para promover un clima en el aula positivo y para realizar la transversalización de la educación para la paz. - Capacitar a los especialistas del programa PYDE para brindar atención psicosocial diferenciada. - Crear una red de docentes para la resiliencia ante la violencia comunitaria como espacio de formación e intercambio profesoral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigadores y especialistas en atención psicosocial. - Personal rector del programa de Protección y Desarrollo Estudiantil de la zona educativa Táchira. - Personal directivo de cada institución. - Red de docentes para la resiliencia - Consejo comunal de cada institución educativa a través del consejo educativo del mismo. Familia, padres y representantes.
--	--	---	---

Tabla 51. Estrategia II

ESTRATEGIA II FORMACION EN HABILIDADES PROSOCIALES Y FORTALECIMIENTO DEL FUNCIONAMIENTO PSICOSOCIAL DE LOS ADOLESCENTES			
Nivel: ORGANIZACIONAL E INDIVIDUAL			
<p>Necesidad: Fomentar en los adolescentes la autoeficacia, la gestión emocional y el afrontamiento de las situaciones de violencia en sus contextos, a través de estrategias que protejan su salud mental y disuadan de la violencia. Así mismo disminuir y cuestionar la actitud positiva hacia las armas, promover la empatía, las conductas prosociales y otras habilidades para la vida que conformen un conjunto de factores de protección ante el potencial impacto de la violencia comunitaria sobre sus creencias, conductas y emociones.</p> <p>Diseñar espacios alternativos de expresión con los adolescentes.</p>			
PROYECTOS	ACTIVIDADES	RESULTADOS	RESPONSABLES
Fortalecimiento del currículo en la prevención de la violencia juvenil	Diseño de estrategias de inserción y enseñanza aplicada para transversalizar la Educación para la Paz en el currículo de bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> -Diseñar estrategias de inserción de los temas asociados a la promoción de empatía, autoeficacia, espiritualidad, rechazo de armas y estrategias de regulación emocional en todas las materias del currículo. -Desarrollar estrategias y actividades de enseñanza aplicada de las habilidades prosociales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Investigadores y especialistas en prevención violencia y educación para la paz. -Personal directivo de cada institución educativa. -Docentes de cada materia e institución. -Responsables de los ajustes y aplicación del currículo del ciclo de bachillerato de la zona educativa Táchira.
Promoción de la participación de los jóvenes en la construcción de la convivencia no violenta.	Discusión participativa sobre la educación para la paz y la no violencia.	<ul style="list-style-type: none"> -Crear una comisión interinstitucional para la revisión y supervisión de la transversalidad de la educación para la paz. -Sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de la transversalidad de la educación para la paz. 	<ul style="list-style-type: none"> -Docentes responsables del Programa PYDE. -Directivos de la institución. -Docentes de aula. -Red de docentes para la resiliencia. -Representantes del consejo educativo. -Representantes del espacio formado por la familia y la

		<ul style="list-style-type: none"> -Consultar a los adolescentes sobre sus necesidades para el logro de una convivencia no violenta. -Organizar acciones que respondan a los planteamientos realizados por los grupos de jóvenes. 	<p>comunidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Representantes red de apoyo comunitario
Formación en competencias ciudadanas para la paz y la no violencia entre adolescentes de San Cristóbal desde los espacios educativos	1. Aplicación de las estrategias de inserción y educación aplicada para la transversalidad de la educación.	-Formar continuamente a los y las adolescentes en las habilidades psicosociales detectadas en la investigación como prioritarias en la dimensión individual y social.	-Docentes responsables del Programa PYDE y docentes de aula
	2. Desarrollo de espacios de expresión y dialogo sobre la paz y no violencia	-Promover el diseño y la gestión de espacios de reunión social sobre la violencia y sus impactos en la institución educativa entre Los jóvenes, sus docentes y especialistas de PYDE	-Docentes Personal PYDE Estudiantes.

<p>Familia- escuela y comunidad por la salud mental de los adolescentes.</p>	<p>1. Promover oportunidades para participar en la toma de decisiones.</p> <p>2. Definición de Responsabilidades, promoción del liderazgo y el apoyo comunitario</p> <p>3. Formación y capacitación en procesos de empoderamiento comunitario</p>	<p>-Convocar, sensibilizar a la Familia y comunidad sobre su rol y posibilidades ante los impactos de la violencia comunitaria sobre los adolescentes.</p> <p>-Identificar personas e instituciones para conformar redes de apoyo comunitario al adolescente expuesto a la violencia comunitaria.</p> <p>-Crear un espacio de formación e intercambio permanente entre personal docente y familia de los estudiantes para fortalecer el trabajo de prevención y abordaje de la violencia juvenil.</p> <p>-Conformar y capacitar las redes de apoyo comunitario.</p> <p>-Definir líneas de acción.</p>	<p>-Docentes Personal PYDE Estudiantes.</p>
--	---	---	---

Tabla 52. Estrategia III

ESTRATEGIA III RECUPERACION DE ESPACIOS PUBLICOS PARA EL OCIO Y SALUD MENTAL DE LOS JOVENES DE SAN CRISTOBAL			
Nivel III: ORGANIZACIONAL y COMUNITARIO			
Necesidad: Sensibilizar y activar a la municipalidad sobre la importancia del factor espacios de ocio para los adolescentes y su relación con la violencia y la salud mental.			
PROYECTOS	ACTIVIDADES	RESULTADOS	RESPONSABLES
Promoción, diseño y creación de espacios recreativos comunitarios en lugares adyacentes a los centros educativos.	Proponer y llevar a cabo acciones de incidencia con la alcaldía y el consejo local de planificación pública de San Cristóbal, desde las redes identificadas para el trabajo con los adolescentes.	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar propuestas para el ocio y recreación en la ciudad desde consultas participativas con los jóvenes. -Concertar propuestas y acciones entre las redes educativas, comunitarias y los grupos de jóvenes para la potenciación de espacios de ocio. -Formar un comité para la creación de espacios de ocio y para ejercer la contraloría social con las autoridades locales. -Exponer las ideas y solicitudes de los jóvenes ante las instancias municipales correspondientes. -Realizar desde el comité de la red comunitaria contraloría social para garantizar el ejercicio del derecho al ocio y la recreación de los adolescentes de San Cristóbal. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comunidad educativa de cada liceo. -Grupos de jóvenes. -Consejos educativos de los consejos comunales. -Instituciones de apoyo comunitario. -Consejo Municipal -Consejo local de planificación pública. -Alcaldía de San Cristóbal.

15.- REFERENCIAS

- Aignerren, M. (2009). *La técnica de recolección de información mediante grupos focales. La Sociología en sus escenarios*, (6). Recuperado el 05 de Julio de 2015, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewArticle/1611>
- Alguacil, J. (2008). *Espacio público y espacio político: La ciudad como el lugar para las estrategias de participación*. *Polis (Santiago)*, 7(20), 199-223.
- Anderson, E. (1999). *Code of the Street* (pp. 107-141). Nueva York: Norton.
- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Psychology*, 53 (1), 27.
- Arias F. (2012). El proyecto de investigación Introducción A La Metodología Científica 6ta EDICIÓN. Caracas: EPISTEM
- Asal, V., y Brown, M. (2010). *A Cross-National Exploration of the Conditions that Produce Interpersonal Violence. Politics & Policy*, 38(2), 175-192.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Bandura, A., y Martín, E. G. (1983). *Principios de modificación de conducta*. Ediciones Sígueme.
- Baron, L., Straus, M. A., y Strauss, M. A. (1988). *Cultural and economic sources of homicide in the United States. Sociological Quarterly*, 371-390.
- Barreiro, A. (2008). *El desarrollo de la creencia en un mundo justo: relaciones entre la construcción individual del conocimiento y los saberes producidos colectivamente*. *Estudios de Psicología*, 29, (3), 289-299
- Barreiro, A., y Castorina, J. A. (2005). *As crenças no mundo justo: uma invariante cognitiva ou uma apropriação social?. Psicologia da Educação*, (21), 103-122.

- Bar-Tal, D., Halperin, E., y De Rivera, J. (2007). *Collective emotions in conflict situations: Societal implications. Journal of Social Issues, 63*(2), 441-460.
- Basabe, N., Valencia, J., y Bobowik, M. (2011). Valores y actitudes: cultura de violencia y paz. En D. Páez, C. Martín, JL González, N. Basabe, y J. de Rivera. *Superando la violencia colectiva y construyendo la cultura de paz, 71-103.*
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., y Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: negative consequences of high self-esteem. *Journal of personality and social psychology, 64*(1), 141.
- Bell, C. C. (1997). Community violence: causes, prevention, and intervention. *Journal of the National Medical Association, 89*(10), 657.
- Bell, C. C., y Jenkins, E. J. (1991). Traumatic stress and children. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 2*(1), 175-185.
- Benhorin, S., y McMahon, S. D. (2008). Exposure to violence and aggression: Protective roles of social support among urban African American youth. *Journal of Community Psychology, 36*(6), 723.
- Benvenuti, P. (2003). Violencia Juvenil y Delincuencia en la región de Latinoamérica. *London School of Economics.*
- Berkowitz, L. (1993). Pain and aggression: Some findings and implications. *Motivation and emotion, 17*(3), 277-293.
- Biaggini, X., Ramírez, E., Brito, P., Rodríguez, J., Mazuera, R., y Albornoz, N. (Sin fecha). Cultura de Paz en el Alto Apure y el Táchira. Un reto de Fronteras. *Editorial Sin Límite. Mérida–Venezuela. ISBN, 978-980.*
- Bility, K. M. (1999). School violence and adolescent mental health in South Africa: Implications for school health programs. *Sociological practice, 1*(4), 285-303.

- Bobowik, M., Basabe, N., Páez, D., Jiménez, A., y Bilbao, M. A. (2011). Personal Values and Well-Being among Europeans, Spanish Natives and Immigrants to Spain: Does the Culture Matter?. *J Happiness Stud*, 12, 401-419.
- Bosworth, K., y Espelage, D. (1995). Teen conflict survey. *Bloomington, IN: Center for Adolescent Studies, Indiana University.*
- Bosworth, K., y Espelage, D. (1995). Teen conflict survey. *Bloomington, IN: Center for Adolescent Studies, Indiana University.*
- Bowlby, J. (1973/1998). El apego y la pérdida: vol. 2. La separación (3ª ed.). Barcelona: Paidós
- Brezina, T., Agnew, R., Cullen, F. T., y Wright, J. P. (2004). The Code of the Street A Quantitative Assessment of Elijah Anderson's Subculture of Violence Thesis and Its Contribution to Youth Violence Research. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(4), 303-328.
- Brezina, T., Tekin, E., y Topalli, V. (2009). "Might not be a tomorrow": a multimethods approach to anticipated early death and youth crime*. *Criminology*, 47(4), 1091-1129.
- Briceño-León, R. Tres fases de la violencia homicida en Venezuela. (2012). *Violencia e Institucionalidad. Ciência & Saúde Coletiva*, 17(12):3233-3242.
- Briceño-León, R., Ávila, O., y Camardiel, A. (2009). *Inseguridad y violencia en Venezuela: Informe 2008* (Vol. 48). Alfar SA, Ediciones.
- Briceño-León, R., Camardiel, A., y Ávila, O. (1999). Violencia y actitudes de apoyo a la violencia en Caracas¹, 2.
- Brinkmann, H., y Bizama, M. (2000). Estructura psicológica de los valores: Presentación de una teoría. *Sociedad Hoy*, 4, 125-134.
- Briones, G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*, 2ª. reimp., Ed. Trillas. México.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34 (10), 844.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37-43.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*, 3-28.
- Bronfenbrenner, U., y Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*, 101 (4), 568.
- Brookman, F., Bennett, T., Hochstetler, A., y Copes, H. (2011). The 'Code of the Street' and the Generation of Street Violence in the UK. *European Journal of Criminology*, 8 (1), 17-31.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., y Maritato, N. (1997). Poor families, poor outcomes: The well-being of children and youth. *Consequences of growing up poor*, 1-17.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K. and Duncan, G. J. (1996), Ethnic Differences in Children's Intelligence Test Scores: Role of Economic Deprivation, Home Environment, and Maternal Characteristics. *Child Development*, 67: 396–408.
- Brunson, R. K., y Miller, J. (2009). Schools, neighborhoods, and adolescent conflicts: A situational examination of reciprocal dynamics. *Justice Quarterly*, 26(2), 183-210.

- Bulletin of Latin American Research. (2009). (Mis) recognising Violence in Latin America., 28: 52–80.
- Busching, R., y Krahé, B. (2015). The Girls Set the Tone Gendered Classroom Norms and the Development of Aggression in Adolescence. *Personality and social psychology bulletin*, 41(5), 659-676.
- Buvinic, M., Morrison, A., y Shifter, M. (1999). *La violencia en América Latina y el Caribe: un marco de referencia para la acción*. Inter-American Development Bank.
- Calabre, M., Rivas, H., y Castellano, R. (2013) Calidad De Vida En Adolescentes De Una Institución Educativa. *Revista de Bioética Latinoamericana*. 12: 71-90
- Campos, M., Iraurgi, J., Páez, D., y Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes: un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*, 82, 25-44.
- Campos, M., Páez, D., y Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos traumáticos: un estudio longitudinal sobre el 11-M. *Ansiedad y estrés*, 10(2-3), 277-286.
- Caprara, V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C. y Bandura, A. (1998). Impact of Adolescents' perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct. *European Psychologist*, 3, 125-132.
- Carbonero, M., Antón, M., y Rojo, F. (2002). Visión de la violencia escolar desde la familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- Carcelen, V., y Martínez, P. (2012). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26(2), 255-276.

- Carrasco, M. Á., y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos [Theoretical issues on aggression: concept and models]. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38.
- Carrasco, O.M y del Barrio, G.M (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes *Psicothema Vol. 14, nº 2, pp. 323-332*. Carrasco, O.M.; Del Barrio, G. M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Casas Anguita J., J.R. Repullo Labrador y J. Donado Campos. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) Atención Primaria; 31(8):527-38, recuperado de la URL <http://external.doyma.es/pdf/27/27v31n08a13047738pdf001.pdf> abril 6, 2009.
- Cavanaugh, M. M. (2012). Theories of Violence: Social Science Perspectives. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 22(5), 607-618.
- Chacón Chávez, A., y Fernández Shaw (2013). Las armas llegan temprano. Revista SIC, número 759. Caracas: Centro Gumilla.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, (15), 47-58.
- Cheng, H., y Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5(1), 1-21.
- Cisneros, A., y Zubillaga, V. (1997). La violencia desde la perspectiva de la víctima: la construcción social del miedo. *Espacio abierto*, 6(1).
- Colder, C. R., Mott, J., Levy, S., y Flay, B. (2000). The relation of perceived neighborhood danger to childhood aggression: A test of mediating mechanisms. *American journal of community psychology*, 28(1), 83-103.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2008). Violencia juvenil y familiar en América Latina: agenda social y enfoques desde la inclusión. *Panorama social de América Latina*. Recuperado en http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/34732/PSE2008_Cap4_AgendaSocial.pdf
- Concha-Eastman, A., y Krug, E. (2002). Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: una herramienta de trabajo. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 12(4), 227-229.
- Cooley-Strickland, M. R., Griffin, R. S., Darney, D., Otte, K., y Ko, J. (2011). Urban African American youth exposed to community violence: A school-based anxiety preventive intervention efficacy study. *Journal of prevention & intervention in the community*, 39 (2), 149-166.
- Crick, N. R., y Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66 (2), 337.
- Curry, G. D., y Decker, S. H. (2003). *Confronting gangs: Crime and community*. Roxbury Publishing Company.
- Dahlberg, L. L., Toal, S. B., y Behrens, C. B. (Eds.). (1998). *Measuring violence-related attitudes, beliefs, and behaviors among youths: a compendium of assessment tools*. Division of Violence Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.
- Dahlberg, L. L., Toal, S. B., Swahn, M. H., y Behrens, C. B. (2005). Measuring violence-related attitudes, behaviors, and influences among youths: A compendium of assessment tools. *Centers for Disease Control and Prevention*.

- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research, 12*(2), 79-98.
- Dalbert, C., y Radant, M. (2004). Parenting and young adolescents' belief in a just world. *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences*, 11-25.
- Dalbert, C., y Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 30*, 200-207.
- De la Salud, O. P., y de Desarrollo, B. I. Taller sobre la Violencia de los Adolescentes y las Pandillas ("Maras") Juveniles.
- De Roda, A. B. L., y Moreno, E. S. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema, 13*(1), 17-23.
- Díaz L., Muñoz, A., y Vargas, D. (2012). Confiabilidad y validez del cuestionario de espiritualidad de Parsian y Dunning en versión española. *Rev. Latino-Am. Enfermagem, 20*(3).
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment, 49*(1), 71-75.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In *Earls court Symposium on Childhood Aggression, Jun, 1988, Toronto, ON, Canada*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dodge, K. A., y Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child development, 213-224*.

- Dumas, J. E., Blechman, E. A., y Prinz, R. J. (1994). Aggressive children and effective communication. *Aggressive Behavior*, 20 (5), 347-358.
- DuRant, R. H., Altman, D., Wolfson, M., Barkin, S., Kreiter, S., y Krowchuk, D. (2000). Exposure to violence and victimization, depression, substance use, and the use of violence by young adolescents. *The Journal of Pediatrics*, 137(5), 707-713.
- DuRant, R. H., Cadenhead, C., Pendergrast, R. A., Slavens, G., y Linder, C. W. (1994). Factors associated with the use of violence among urban black adolescents. *American journal of public health*, 84(4), 612-617.
- Dzuka, J., y Dalbert, C. (2007). Aggression at school: Belief in a personal just world and well-being of victims and aggressors. *Studia Psychologica*, 49 (4), 313–320.
- Erikson, E. (1987). Desarrollo de la identidad. *J. Hopkins. Adolescencia: años de transición. Madrid: Pirámide. Cap, 3.*
- Escorche, A. 23 octubre 2012. En Venezuela no hay más de 1,2 millones de armas de fuego. Correo del Orinoco. Recuperado de <http://www.correodelorinoco.gob.ve/tema-dia/venezuela-no-hay-mas-12-millones-armas-fuego/>
- Espelage, D. L., Bosworth, K., y Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326-333.
- Esplugues, J. S. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto ya la clasificación de la violencia. *Daimon: Revista de filosofía*, 42, 9-22.
- Esteban Guitart, M., y Sánchez Vidal, A. (2012). Sentido de comunidad en jóvenes indígenas y mestizos de San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México). Un estudio empírico. *Anales de psicología*, 2012, vol. 28, núm. 2, p. 532-540.

- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113
- Fagan, J., y Wilkinson, D. L. (1998). Guns, youth violence, and social identity in inner cities. *Crime and justice*, 105-188.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., y White, K. S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of clinical child psychology*, 30(4), 451-463.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 381-458.
- Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influences of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of personality and social psychology*, 68(6), 1135.
- Fernández, I., Ubillos, S., y Zubieta, E. (2000). Manual de Psicología social y salud Instrumentos de prácticas de investigación. *Universidad del País Vasco*.
- Fernández, M. D. R., y Palomero, J. E. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41.
- Ferrer, B. M., Pérez, S. M., Ochoa, G. M., y Gimeno, M. D. C. M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Ferrer, B. M., Ruiz, D. M., Amador, L. V., y Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 149-160.

- Fitzpatrick, K. M., y Boldizar, J. P. (1993). The prevalence and consequences of exposure to violence among African-American youth. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(2), 424-430.
- Fitzpatrick, K. M., y Boldizar, J. P. (1993). The prevalence and consequences of exposure to violence among African-American youth. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(2), 424-430.
- Fontaine, R. G., y Dodge, K. (2009). Social information processing and aggressive behavior: A transactional perspective. *Social information processing and aggressive behavior: A transactional perspective*. In AJ Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*, 117-135.
- Fry, D. P. (1998). Anthropological perspectives on aggression: Sex differences and cultural variation. *Aggressive Behavior*, 24(2), 81-95.
- Gabaldón, L. G. (1999). Experiencias y actitudes de jóvenes transgresores venezolanos frente a las armas de fuego. *Fermentum*, (26), 305-324.
- Gaitán, F., y Díaz, J. (1994). La violencia colombiana. *Ciudad y violencia en América Latina*. Quito: Programa de Gestión Urbana.
- Galindo, O. y Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza. Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (2), pp. 381-407.
- Garaigordobil, L.M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa "Dando pasos hacia la paz" sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Psicología Conductual*, 18(2), 277-295.

- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 16(2).
- Garaigordobil, M., y De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Garbarino, J. (1993). Children's response to community violence: What do we know?. *Infant Mental Health Journal*, 14(2), 103-115.
- Garbarino, J. (2001). An ecological perspective on the effects of violence on children. *Journal of Community Psychology*, 29(3), 361-378.
- Garbarino, J., Dubrow, N., Kostelny, K., y Pardo, C. (1992). *Children in danger: Coping with the consequences of community violence*. Jossey-Bass.
- Garbarino, J., Kostelny, K., y Dubrow, N. (1991). What children can tell us about living in danger. *American Psychologist*, 46(4), 376.
- García, I.; Giuliani, F. y Wiesenfeld, E. (1994). El lugar de la teoría en psicología social comunitaria: comunidad y sentido de comunidad, M. Montero (coordinador), *Psicología social comunitaria*. México. Universidad de Guadalajara (75-102).
- García, M. (2002). La actividad y el ocio como fuente de bienestar durante el envejecimiento. *Buenos Aires: Revista Digital ano, 8*. Recuperado en <http://www.efdeportes.com/efd47/bien3.htm>
- Gardner, C. (1990). Safe Conduct: Women, Crime and Self in Public Places, *Social Problems*, Vol. 37, Nº 3.

- Gawryszewski, V. P., Sanhueza, A., Martinez-Piedra, R., Escamilla, J. A., y de Souza, M. D. F. M. (2012). Homicídios na região das Américas: magnitude, distribuição e tendências, 1999-2009 Homicides in the Americas region: magnitude, distribution and trends, 1999-2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 3171-82.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Journal of Psychodidactics*, 16(1).
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 (update)* (4ª edición). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., y Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive behavior*, 33(5), 467-476.
- Gómez, M. (2006) *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Caracas: Brujas
- Gómez-Restrepo, C., Bohórquez, A., Pinto, D., Gil, J. F. A. L., Rondón, M., Díaz-Granados, N., y Pinto, D. (2004). Prevalencia de depresión y factores asociados con ella en la población colombiana. *Rev Panam Salud Pública*, 16(6), 378-86.
- Gonzales, N. A., Cauce, A. M., Friedman, R. J., y Mason, C. A. (1996). Family, peer, and neighborhood influences on academic achievement among African-American adolescents: One-year prospective effects. *American journal of community psychology*, 24(3), 365-387.
- Goodman, K. L., De Los Reyes, A., y Bradshaw, C. P. (2010). Understanding and using informants' reporting discrepancies of youth victimization: A conceptual model and recommendations for research. *Clinical child and family psychology review*, 13(4), 366-383.

- Gorman-Smith, D., y Tolan, P. (1998). The role of exposure to community violence and developmental problems among inner-city youth. *Development and psychopathology*, 10(01), 101-116.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Zelli, A., y Huesmann, L. R. (1996). The relation of family functioning to violence among inner-city minority youths. *Journal of Family Psychology*, 10(2), 115.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge University Press.
- Gracia, E., y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(2), 327-342.
- Granero, R., Poni, E. S., Escobar-Poni, B. C., y Escobar, J. (2011). Trends of violence among 7th, 8th and 9th grade students in the state of Lara, Venezuela: The Global School Health Survey 2004 and 2008. *Archives of Public Health*, 69(1), 1-6. Consultado: 17-02-15
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 1360-1380.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74(1), 224.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., y Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary school children. *Child development*, 1561-1576.
- Guerra, N., y Dierkhising, C. (2012). Los efectos de la violencia comunitaria sobre el desarrollo del niño. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*.

- Guterman, N. B., Cameron, M., y Staller, K. (2000). Definitional and measurement issues in the study of community violence among children and youths. *Journal of community psychology, 28*(6), 571-587.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., y Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African American students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American journal of community psychology, 30*(3), 367-399.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7ª edición). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Halliday-Boykins, C. A., y Graham, S. (2001). At both ends of the gun: Testing the relationship between community violence exposure and youth violent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*(5), 383-402.
- Halperin, E., y Gross, J. J. (2011). Emotion regulation in violent conflict: Reappraisal, hope, and support for humanitarian aid to the opponent in wartime. *Cognition & Emotion, 25*(7), 1228-1236.
- Harrison, D., Albanese, P., y Berman, R. (2014). Parent-Adolescent Relationships In Military Families Affected By Post-Traumatic Stress Disorder. *Canadian Social Work Review, 31*(1), 85.
- Henry, D. B., Farrell, A. D., y Project, T. M. V. P. (2004). The study designed by a committee: Design of the Multisite Violence Prevention Project. *American journal of preventive medicine, 26*(1), 12-19.
- Herrera P.D., y Morales C.H. (2005). Comportamiento antisocial durante la adolescencia: teoría, investigación y programas de prevención. *Revista de Psicología, 23*(2), 202-247.
- Holder, M. D., y Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies, 10*(3), 329-349.

- Howard, A. L., Kimonis, E. R., Muñoz, L. C., y Frick, P. J. (2012). Violence exposure mediates the relation between callous-unemotional traits and offending patterns in adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, 40(8), 1237-1247.
- Huesmann LR. 1986. Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, 42:125–40
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior.
- Huesmann, L. R., y Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 72(2), 408.
- Huici, C., González-Castro, J.L., Gómez, A., Morales, J., Bustillos, A. (2011). El papel de la empatía en la reducción del conflicto y la mejora de las relaciones entre grupos. En D. Páez, C. Martín Beristain, J. L. González, N. Basabe y J. De Rivera, J. (Eds.) *Superando La Violencia Colectiva Y Construyendo Cultura De Paz*. 571-587. Madrid: Fundamentos.
- Hunter, J. A., Figueredo, A. J., Becker, J. V., y Malamuth, N. (2007). Non-sexual delinquency in juvenile sexual offenders: The mediating and moderating influences of emotional empathy. *Journal of Family Violence*, 22(1), 43-54.
- Jerusalem, M., y Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. *Self-efficacy: Thought control of action*, 195-213.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>

- Kahn, D. J., Kazimi, M. M., y Mulvihill, M. N. (2001). Attitudes of New York City high school students regarding firearm violence. *Pediatrics*, 107(5), 1125-1132.
- Kelly, S. (2010). The Psychological Consequences to Adolescents of Exposure to Gang Violence in the Community: An Integrated Review of the Literature. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23: 61–73
- Kent, G. (2006). Los niños como víctimas de la violencia estructural. *Societies Without Borders*, 1(1), 53-67.
- King, B. (2012). Psychological theories of violence. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 22(5), 553-571.
- Klein, M. W., y Maxson, C. L. (2010). *Street gang patterns and policies*. Oxford University Press.
- Kleinbaum, D. G., Kupper, L. L., Muller, K. E., y Nizam, A. (1998). *Applied Regression Analysis and Multivariable Methods*. Pacific Grove, CA: Duxbury.
- Kliewer, W., Lepore, S. J., Oskin, D., y Johnson, P. D. (1998). The role of social and cognitive processes in children's adjustment to community violence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66(1), 199.
- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3(1), 199-204.
- Knafo, A., Daniel, E., y Khoury-Kassabri, M. (2008). Values as protective factors against violent behavior in Jewish and Arab high schools in Israel. *Child development*, 79(3), 652-667.

- Koch, S. D. A. (2006). Efecto de las normas y emociones en los juicios sobre satisfacción con la vida en una muestra venezolana. *R. interam. Psicol*, 40, 3.
- Krause, K. (2002). Multilateral Diplomacy, Norm Building, and UN Conferences: The Case of Small Arms and Light Weapons. *Global Governance*, 8, 247.
- Krisberg, B.; Wolf, A.; 2005 Juvenile Offending. Pp. 67-84. En: Heilbrun, K.; Sevink-Goldstein, N.; Redding, R.; Juvenile Delinquency: Prevention, Assessment, and Intervention: Oxford.
- Lacourse, E., Nagin, D. S., Vitaro, F., Côté, S., Arseneault, L., y Tremblay, R. E. (2006). Prediction of early-onset deviant peer group affiliation: A 12-year longitudinal study. *Archives of general psychiatry*, 63(5), 562-568.
- Latzman, R. D., y Swisher, R. R. (2005). The interactive relationship among adolescent violence, street violence, and depression. *Journal of community psychology*, 33(3), 355-371.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of research on adolescence*, 5(1), 55-70.
- Lawrence, C. y Green, K. (2005). Perceiving classroom aggression: the influence of setting, intervention style and group perceptions, *British Journal of Educational Psychology*, 75, 587-602
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Liebnitzky, J., y Montero, M. (2013). Fear of crime in students of Caracas. *Psicología & Sociedade*, 25(1), 152-162.
- Loeber, R., y Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and psychopathology*, 12(04), 737-762.

- Loeber, R., y Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual review of psychology, 48*(1), 371-410.
- Loeber, R., Kalb, L., y Huizinga, D. (2001). *Juvenile delinquency and serious injury victimization*. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- López A., y de la Caba M. Á. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria. *Aula abierta, 39*(1), 59-68.
- López, V., Bilbao, M. D. L. A., y Rodríguez, J. I. (2011). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica, 11*(1), 91-101.
- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., y Chen, L. (2002). The Importance of the Normality Assumption in Large Public Health Data Sets. *Annual Review of Public Health, 23*, 151-169.
- Luna, A. C. A., Laca, F. A. y Mejía, J. C. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Iberoamericana, 19* (2), 17-26
- MacDonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F., y Zullig, K. J. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(11), 1495-1518.
- Machado, J. y Guerra, J. (2009). Violencia en la escuela. Documento en línea. Recuperado en: http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC2009715_211-218.pdf.

- Madan, A., Mrug, S., y Windle, M. (2011). Brief report: Do delinquency and community violence exposure explain internalizing problems in early adolescent gang members?. *Journal of adolescence*, 34(5), 1093-1096.
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q., y Oliveira, R. V. (2006). Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de pesquisa*, 36(127), 35-50.
- Martín-Beristain, C. (2014) *Acompañar los procesos con las Víctimas*. Edición 2. Fondo de Justicia transicional. Colombia.
- Martínez, L. Amador, D. Moreno, G. Musitu. (2011) Implicación y participación comunitarias y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21, pp. 205–214
- Martínez-Ferrer, B., Amador-Muñoz, L.V., Moreno-Ruiz, D. y Musitu-Ochoa, G. (2011). Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21 (2), 205- 214.
- Martinez-Ferrer, B., Murgui-Perez, S., Musitu-Ochoa, G., y del Carmen Monreal-Gimeno, M. (2008). The role of parental support, attitudes to school, and self-esteem on school-based violence among adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Mateo, C., y González, C. (1998). Bandas juveniles: violencia y moda. *Revista venezolana de análisis de coyuntura*, 4(1), 229-247.
- Mazuera Arias, R., y Albornoz Arias, N. (2011). Cultura de Paz un reto de la Universidad Católica del Táchira. *Educación Superior y Sociedad*, 15(2), 111-131.
- Mc Kinney, Fitzgerald y Strommen (1977). *Psicología Del Desarrollo Edad Adolescente*. México: Manual Moderno.

- McAlister, A., y Organizacion Panamericana de la Salud. (2000). *Juvenile violence in the Americas: innovative studies in research, diagnosis and prevention*. Washington D.C.: Pan American Health Organization.
- McAllister, S. R. (1998). Neighbors Beware: The Constitutionality of State Sex Offender Registration and Community Notification Laws. *Tex. Tech L. Rev.*, 29, 97.
- McIntyre, A. (2000). Constructing meaning about violence, school, and community: Participatory action research with urban youth. *The Urban Review*, 32 (2), 123-154.
- McMahon, S., Felix, E., Halpert, J., y Petropoulos, L. (2009). Community violence exposure and aggression among urban adolescents: Testing a cognitive mediator model. *Journal of Community Psychology*, 37(7), 895-910.
- McMahon, S., Wernsman, J., y Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39(1), 135-137.
- McMahon, S., Wernsman, J., y Rose, D. S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth-and fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267-281.
- Meyers, L.S., Gamst, G., y Guarino, A. J. (2013). *Applied Multivariate Research. Design and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyers, L.S., Gamst, G., y Guarino, A.J. (2013). *Applied Multivariate Research. Design and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moffit, T.E. (1993). "Life-course persistent" and "adolescence limited" antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.

- Moffitt, T. E. (2003). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: a 10-year research review and a research agenda. En Moffitt, Benjamin B. (Ed); Caspi, Avshalom (Ed), (2003). *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 49-75). Nueva York, NY, US: Guilford Press.
- Mokoukolo, R. (2004). Les adolescents, la violence et les incivilités: étude exploratoire dans un échantillon de collégiens et de lycéens français. *Bulletin de Psychologie*, 57, 171-180.
- Moos, R. H., y Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moreno, A. (2011). Violencia asesina en Venezuela. *Espacio Abierto*, 20(1).
- Moreno, A., Campos, A., Rodríguez, W., y Pérez, M. (2009). Y salimos a matar gente. *Caracas, CIP*.
- Muggah, R., y Aguirre, K. (2013). Assessing and responding to youth violence in Latin America: Surveying the evidence. *Background Paper for The World We Want 2015*.
- Musitu, G., Jiménez, T. I., y Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Salud pública de México*, 49(1), 3-10.
- Myrsky, L., y Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 21(1), 25-40.
- Nadel, H., Spellman, M., Alvarez-Canino, T., Lausell-Bryant, L., y Landsberg, G. (1996). The cycle of violence and victimization: a study of the school-based intervention of a multidisciplinary youth violence-prevention program. *American journal of preventive medicine*.

- Nuviala, A. N., Juan, F. R., y Montes, M. E. G. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes: La influencia de los padres. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (6), 13-20.
- Observatorio Social de la Ciudad de San Cristóbal. (2015) Informe de resultados oleada 1-2015. Recuperado en: <http://observatoriosocial-sc.org.ve/informe-de-resultados-oleada-1-2015/>
- O'donnell, D. A., Schwab-Stone, M. E., y Ruchkin, V. (2006). The mediating role of alienation in the development of maladjustment in youth exposed to community violence. *Development and psychopathology*, 18(01), 215-232.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental psychology*, 16(6), 644.
- Organización Mundial de la S. (2004). Invertir en salud mental. *Recuperado en* http://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf
- Orpinas, P., y Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50-67.
- Orpinas, P., Murray, N., y Kelder, S. (1999). Parental influences on students' aggressive behavior and weapon-carrying. *Health Education and Behavior*, 26(6), 774-787.
- Páez, D., Martínez, F., Sevillano, V., Mendiburo, A., Campos, M. (2012). Medida de estilos de regulación afectiva (MARS) ampliada en ira y tristeza. *Psicothema*. Vol. 24, nº 2, pp. 249-254
- Palencia, E., y Castellanos, L. (2008). Valores humanos y el ejercicio profesional de enfermería en el área de cuidados intensivos pediátrica. *Enfermería global: Revista electrónica semestral de enfermería*, (12), 17-7.

- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Sydney: Allen & Unwin.
- Passmore, A. (2003). The occupation of leisure: Three typologies and their influence on mental health in adolescence. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 23(2), 76-83.
- Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. y Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 87-97.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American psychologist*, 41(4), 432.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., y Ramsey, E. (1989). *A developmental perspective on antisocial behavior* (Vol. 44, No. 2, p. 329). American Psychological Association.
- Pedrazzini, Y., y Desrosiers-Lauzon, G. (2011). Asphalt bandits: Fear, insecurity, and uncertainty in the Latin American city. *Emotion, Space and Society*, 4(2), 95-103.
- Pegoraro, J. (2000). Violencia delictiva, inseguridad urbana. *Nueva Sociedad*, 167, 114-131.
- Pérez, O. J. (2013). Gang Violence and Insecurity in Contemporary Central America. *Bulletin of Latin American Research*, 32(s1), 217-234.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez-Sales, P. (2010). Identity and trauma in adolescents within the context of political violence: A psychosocial and communitarian view. *Clinical social work journal*, 38(4), 408-417.

- Prado, V., Ramírez. M., Ortiz, M. (2011). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)/Adaptation and validation to the scale of school social climate (CES). *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 10*(2).
- Proctor, C. L., Linley, P. A., y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of happiness studies, 10*(5), 583-630.
- Queen, A. H., Stewart, L. M., Ehrenreich-May, J., y Pincus, D. B. (2013). Mothers' and fathers' ratings of family relationship quality: associations with preadolescent and adolescent anxiety and depressive symptoms in a clinical sample. *Child Psychiatry & Human Development, 44*(3), 351-360.
- Rack, C.F., y Patterson, L.E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development, 74, 4*, 368-373
- Rasmussen, A., Aber, M. S., y Bhana, A. (2004). Adolescent coping and neighborhood violence: perceptions, exposure, and urban youths' efforts to deal with danger. *American Journal of Community Psychology, 33*(1-2), 61-75.
- Raviv, A., Erel, O., Fox, NA, Leavitt, LA, Raviv, A., Dar, I., Shahinfar, A. and Greenbaum, CW (2001), Individual measurement of exposure to everyday violence among elementary schoolchildren across various settings. *Comunidad Psychol 29*, 117-140.
- Reeding, R., Sevin-Goldstein, N., y Heilbrun K. (2005). Juvenile Delinquency: Past and Present. En K. Heilbrun, N. Sevin-Goldstein, y R. Redding (Eds), *Juvenile Delinquency: Prevention, Assessment, and Intervention* (pp. 3-18). Oxford
- Remor, E. A., Carrobles, J. A., Arranz, P., Martínez-Donate, A., y Ulla, S. (2001). Ansiedad y percepción de control en la infección por VIH y SIDA. *Psicología conductual, 9*(2), 323-336.

- Renn, P. (2006). Apego, trauma y violencia: comprendiendo las tendencias destructivas desde la perspectiva de la teoría del apego. *Aggression and Destructiveness: Psychoanalytic Perspectives*. Nueva York: Routledge.
- República Bolivariana De Venezuela Ministerio Del Poder Popular De Planificación Instituto Nacional De Estadística. (2014). XIV CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA Resultados por Entidad Federal y Municipio del Estado Táchira. Recuperado en: <http://www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/tachira.pdf>
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., y Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama*, 278(10), 823-832.
- Reveron, Z., y Vargas, C. (2009). Venezuela: confianza vs. desconfianza en las instituciones y gobernabilidad. *Cuestiones Políticas*, 25(42).
- Rew, L., y Wong, Y. J. (2006). A systematic review of associations among religiosity/spirituality and adolescent health attitudes and behaviors. *Journal of adolescent health*, 38(4), 433-442.
- Rey, C. (2003). La medición de la empatía en preadolescentes y adolescentes varones: adaptación y validación de una escala. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34 (2), 185- 194.
- Richters, J. E., y Martinez, P. (1993). The NIMH community violence project: I. Children as victims of and witnesses to violence. *Psychiatry*, 56(1), 7-21.
- Richters, J. E., y Saltzman, W. (1990). *Survey of exposure to community violence: Self-report version*. JE Richters.

- Roberto Hernández Sampieri., Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2006) Metodología de la Investigación. Cuarta edición. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F.
- Rodríguez, J. A., Mirón, L., y Rial, A. (2012). Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 25-38.
- Rodríguez, J. A., Mirón, L., y Rial, A. (2012). Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 25-38.
- Rodríguez, L. M., Russián, G. C., y Moreno, J. E. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología*, 5(10).
- Roeser, R. W., Midgley, C., y Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422
- Romero Salazar, A., y Molina Añez, I. (2006). El endurecimiento de la ciudad: el miedo a la violencia delictiva. *Questión*, 1.
- Rosario, M., Salzinger, S., Feldman, R. S., y Ng-Mak, D. S. (2003). Community violence exposure and delinquent behaviors among youth: The moderating role of coping. *Journal of Community Psychology*, 31(5), 489-512.
- Rosario, M., Salzinger, S., Feldman, R. S., y Ng-Mak, D. S. (2008). Intervening processes between youths' exposure to community violence and

internalizing symptoms over time: The roles of social support and coping. *American journal of community psychology*, 41(1-2), 43-62.

Rovira, J. A. (2010). Violencia en Venezuela. *Gac Méd Caracas*, 118 (1), 1-2.

Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M., y Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.

Ryan, A. M., y Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.

Salas-Menotti, I. (2008). Psychological meaning of violence and aggression in a colombian urban sample. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2), 331-343.

Saldívar Hernández, G., Ramos Lira, L., y Saltijeral, M. T. (2013). *Inseguridad percibida, conductas de evitación y autoprotección de las mujeres de zonas urbanas. Construcción y validación de escalas.*

Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. Jossey-Bass.

Scandroglio, B., Martínez, J. M., Martín, M. J., Martínez, J. S. L., Martín, A., Sebastián, M. D. C. S. J., y Martín, J. M. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14(1), 6-15.

Scarpa, A., y Haden, S. C. (2006). Community violence victimization and aggressive behavior: The moderating effects of coping and social support. *Aggressive Behavior*, 32(5), 502-515.

Schunk, D. H., y Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 71-96.

- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. *Handbook of competence and motivation*, 85, 104.
- Schwab-Stone, M. E., Ayers, T. S., Kaspro, W., Voyce, C., Barone, C., Shriver, T., y Weissberg, R. P. (1995). No safe haven: A study of violence exposure in an urban community. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(10), 1343-1352.
- Schwartz, D., y Gorman, A. H. (2003). Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 163.
- Schwartz, D., y Gorman, A. H. (2003). Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 163.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25(1), 1-65.
- Schwartz, S. H., y Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: cross-cultural and multimethod studies. *Journal of personality and social psychology*, 89 (6), 1010.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., y Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of cross-cultural psychology*, 32(5), 519-542.
- Schwarzer, R., y Jerusalem, M. (1995). Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. In *Extreme stress and communities: Impact and intervention* (pp. 159-177). Springer Netherlands.

- Segovia, C., Haye, A., González, R., Manzi, J., y Carvacho, H. (2008). Confianza en instituciones políticas en Chile: un modelo de los componentes centrales de juicios de confianza. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 28(2), 39-60.
- Selner-O'Hagan, M. B., Kindlon, D. J., Buka, S. L., Raudenbush, S. W., y Earls, F. J. (1998). Assessing exposure to violence in urban youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(2), 215-224.
- Shapiro, J. P., Dorman, R. L., Burkes, W. M., Welker, C. J., y Clough, J. B. (1997). Development and factor analysis of a measure of youth attitudes toward guns and violence. *Journal of clinical child psychology*, 26(3), 311-320.
- Shapiro, J. P., Dorman, R. L., Welker, C. J., y Clough, J. B. (1998). Youth attitudes toward guns and violence: Relations with sex, age, ethnic group, and firearm exposure. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(1), 98-108.
- Sheidow, A. J., Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., y Henry, D. B. (2001). Family and community characteristics: Risk factors for violence exposure in inner-city youth. *Journal of community psychology*, 29(3), 345-360.
- Sherer, P. P., y Sherer, M. (2011). Violence among high school students in Thailand: Cultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 867-880.
- Shlafer, R. J., McMorris, B. J., Sieving, R. E., y Gower, A. L. (2013). The impact of family and peer protective factors on girls' violence perpetration and victimization. *Journal of Adolescent Health*, 52(3), 365-371.
- Soares, R. R. (2006). The welfare cost of violence across countries. *Journal of health economics*, 25(5), 821-846.
- Stewart, E. A., Schreck, C. J., y Simons, R. L. (2006). "I Ain't Gonna Let No One Disrespect Me" Does the Code of the Street Reduce or Increase Violent Victimization among African American Adolescents?. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 43(4), 427-458.

- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Wei, E., Farrington, D. P., y Wikström, P. O. H. (2002). Risk and promotive effects in the explanation of persistent serious delinquency in boys. *Journal of consulting and clinical psychology, 70*(1), 111.
- Suárez, P. S., García, A. M. P., y Moreno, J. B. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema, 12*(Suplemento), 509-513.
- Suglia, S. F., Ryan, L., Laden, F., Dockery, D., y Wright, R. J. (2008). Violence exposure, a chronic psychosocial stressor, and childhood lung function. *Psychosomatic medicine, 70*(2), 160.
- Techio, E., Zubieta, E., Páez, D., De Rivera, J., Rimé, B., y Kanyangara, P. (2011). Clima emocional y violencia colectiva: el estado de la cuestión e instrumentos de medición. *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz*, 105-150.
- Tedeschi, J. T., y Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. American Psychological Association.
- Topalli, V., Brezina, T., y Bernhardt, M. (2012). With God on my side: The paradoxical relationship between religious belief and criminality among hardcore street offenders. *Theoretical Criminology, 13*62480612463114.
- Topalli, V., Wright, R., y Fornango, R. (2002). Drug dealers, robbery and retaliation. Vulnerability, deterrence and the contagion of violence. *British Journal of Criminology, 42*(2), 337-351.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., y Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of general psychiatry, 51*(9), 732-739.

- Ubillos, L. S., Martín-Beristain, C., Garaigordobil, M., y Halperin, E. (2011). Agresión, odio, conflictos intergrupales y violencia colectiva. In *Superando la violencia colectiva y construyendo una cultura de paz* (pp. 15-38).
- UNICEF (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe, superficie y fondo. UNICEF. Panamá. Recuperado en: http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf. 2011. Consultado: 03-03-15
- UNICEF. (2014). La adolescencia, una época de oportunidades. Estado mundial de la infancia 2011.
- Ursula, E., Juan, M., Sánchez, F., Oriol-Granado, X., y Páez, D. (2013). Funcionalidad de las estrategias de autorregulación y regulación interpersonal de la ira y la tristeza. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 43(3), 381-396.
- Valdez-Santiago, R., Hidalgo-Solórzano, E., Mojarro-Íñiguez, M., Rivera-Rivera, L., y Ramos-Lira, L. (2013). Violencia interpersonal en jóvenes mexicanos y oportunidades de prevención. *Salud Pública de México*, 55, S259-S266.
- Van der Walt, F., y de Klerk, J. J. (2014). Measuring spirituality in South Africa: Validation of instruments developed in the USA. *International Review of Psychiatry*, 26(3), 368-378.
- Van der Walt, F., y de Klerk, J. (2014). Workplace spirituality and job satisfaction. *International Review of Psychiatry*, 26(3), 379-389.
- Vásquez Hidalgo Isabel. (2005). *Tipos de estudio y métodos de investigación*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/tipos-estudio-metodos-investigacion/> el 18 Diciembre de 2014.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. Praeger publishers.

- Vidal, A. S. (2001). Medida y estructura interna del sentimiento de comunidad: un estudio empírico. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 157-175.
- Vilaguta, G. (2005). El Cuestionario de Salud SF-36 en Español: una década de experiencia y nuevos desarrollos. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/gsv19n2/revision1.pdf>
- Vilalta Perdomo, C. J. (2010). El miedo al crimen en México: Estructura lógica, bases empíricas y recomendaciones iniciales de política pública. *Gestión y política pública*, 19(1), 3-36.
- Villa, A., y Villar, L. M. (1992). Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida. *Clima organizativo y de aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida*.
- Waters, H. R., Hyder, A. A., Rajkotia, Y., Basu, S., y Butchart, A. (2005). The costs of interpersonal violence—an international review. *Health Policy*, 73(3), 303-315.
- Wellman, B., y Hampton, K. (1999). Living networked on and offline. *Contemporary Sociology*, 648-654.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., y O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-482.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.
- Widom, C. S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244(4901), 160-166.
- Wills, E. (2009). Spirituality and subjective well-being: Evidences for a new domain in the personal well-being index. *Journal of Happiness Studies*, 10(1), 49-69.

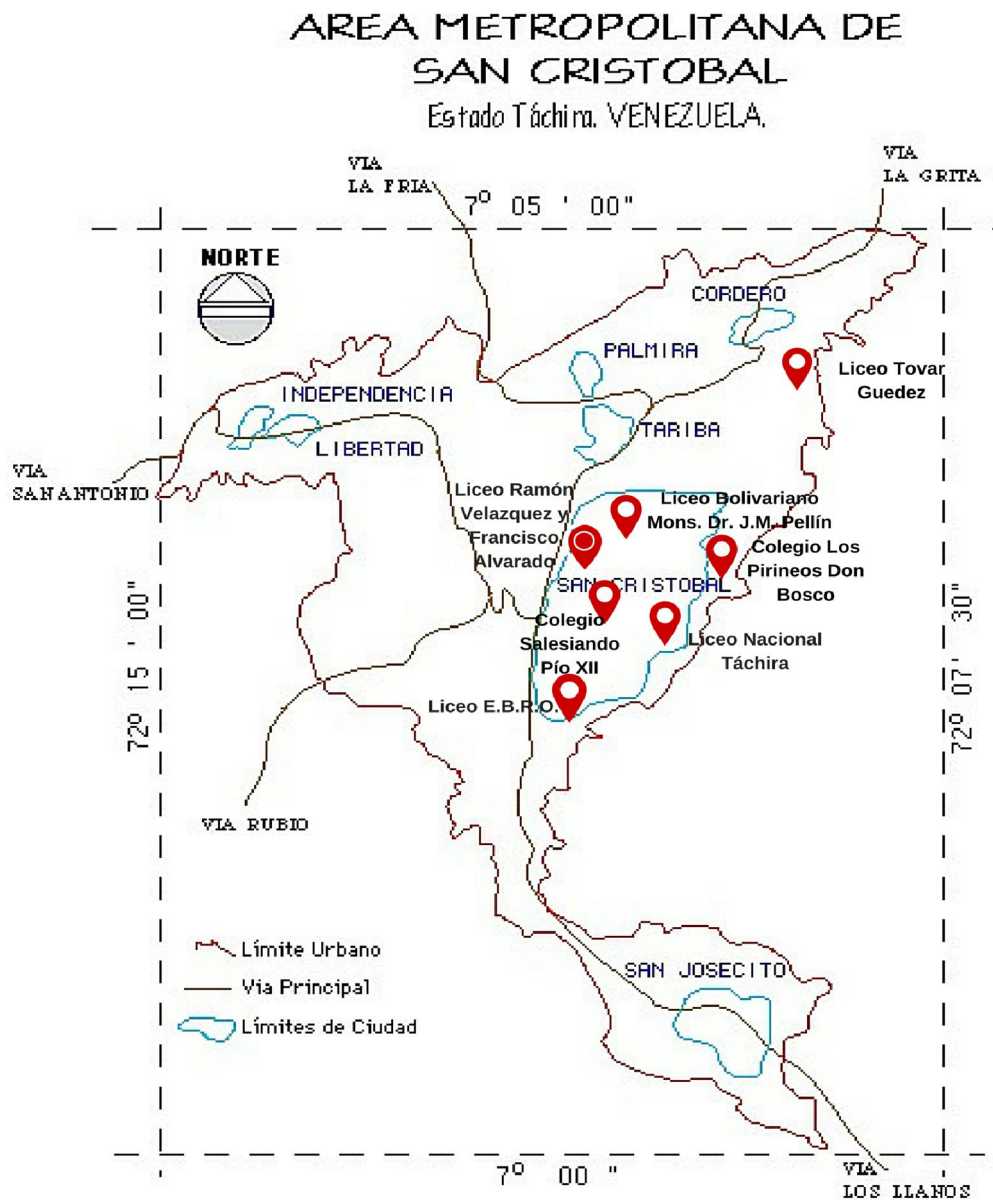
- Yoneyama, S., y Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34.
- Zillmann, D. (1983). Transfer of excitation in emotional behavior. *Social psychophysiology: A sourcebook*, 215-240.
- Zubieta, E. y Barreiro, A. (2007). Percepción Social y Creencias en el Mundo Justo. Un estudio con estudiantes argentinos. *Revista de Psicología*, 25 (2), 175-196.
- Zubieta, E., y Barreiro, A. (2006). Social perception and just world belief. A study with Argentinean student. *Revista de Psicología*; Vol. 24, No. 2 (2006); 175-196
- Zubillaga, V. (2007). Los varones y sus clamores: los sentidos de la demanda de respeto y las lógicas de la violencia entre jóvenes de vida violenta de barrios en Caracas. *Espacio Abierto*, 16(3).
- Zubillaga, V., Quiñones Acosta, R., Zúñiga, S., y Fernández, M. (2008). En búsqueda de salidas a la violencia: relatos de reconversión biográfica de hombres jóvenes en Caracas. *Revista mexicana de sociología*, 70(4), 759-789.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E., y Drane, J. W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29(4), 279-288.

16.- ANEXOS

Anexo A. Mapa de contexto muestral, Estado Táchira y zona metropolitana de San Cristóbal



Anexo B. Mapa de contexto muestral, zona metropolitana de San Cristóbal



Anexo C. El Instrumento De Recolección De Datos



Universidad de Burgos

Buenos días/buenas tardes. Desde la Universidad de Burgos en España estamos realizando un estudio conjunto con liceos venezolanos cuyo objetivo es conocer cómo se ven afectados los jóvenes por la violencia y cómo hacen para sobrellevarla. Te rogamos contestes con sinceridad, tu opinión es muy importante. En todo momento te garantizamos la confidencialidad de tus respuestas, los resultados serán utilizados únicamente con fines científicos y para ayudarnos a mejorar. Ninguna persona aparte de los investigadores tendrá acceso a estos datos.

Empezaremos preguntándote por unas cuestiones generales:

1. **Sexo:** Varón (1) Mujer (2)

2. ¿En qué año naciste? _____ Edad: _____

3. ¿En qué sector de San Cristóbal vives?

4. ¿Qué año escolar estás cursando o estudiando en la actualidad? _____

5. ¿En qué liceo estudias? _____

6. ¿Te consideras una persona que podríamos llamar espiritual?

En absoluto	Poco espiritual	Algo espiritual	Bastante espiritual	Muy espiritual
-------------	-----------------	-----------------	---------------------	----------------

7. En general, ¿cómo describirías tu estado de salud en la actualidad?. Dirías que es.....:

1	2	3	4	5
Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo

8. Crees que en general tu situación dentro de 1 año será:

Mejor que ahora. (1)

Igual que ahora. (2)

Peor que ahora..... (3)

9. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con la vida en general?

1	2	3	4	5
Muy satisfecho/a	Satisfecho-a	Regular	Insatisfecho	Muy insatisfecho

10. Indica tu grado de acuerdo con el contenido de las afirmaciones o frases que tienes a continuación

	1	2	3	4	5	6
	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
1. Creo que en general, y en gran medida, merezco lo que me ocurre.	1	2	3	4	5	6
2. En general me tratan justamente, con limpieza	1	2	3	4	5	6
3. Creo que normalmente consigo lo que merezco	1	2	3	4	5	6
4. En general, los acontecimientos en mi vida son justos	1	2	3	4	5	6
5. En mi vida el que haya justicia o las cosas sean justas es la regla más que la excepción	1	2	3	4	5	6
6. Creo que la mayoría de las cosas que ocurren en mi vida son justas	1	2	3	4	5	6
7. Pienso que las decisiones importantes que se toman acerca de mí son, por lo general, justas	1	2	3	4	5	6

11. Indica tu grado de acuerdo con el contenido de las afirmaciones o frases que tienes a continuación

	1	2	3	4	5
	Nunca	Raras veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
1. Puedo escuchar a otras personas	1	2	3	4	5
2. Los chicos/as que no me caen bien pueden tener buenas ideas	1	2	3	4	5
3. Me siento molesto o descontento cuando mis amigos están tristes	1	2	3	4	5
4. Confío en personas que no son mis amigos	1	2	3	4	5
5. Soy sensible a los sentimientos de otras personas, aunque no sean mis amigos	1	2	3	4	5

12. ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones que hacen referencia a tu relación con la ciudad en la que vives?

	Nada	Algo	Poco	Bastante	Mucho
1. En mi entorno se producen muchos daños a la propiedad (casas, carros, etc.)	1	2	3	4	5
2. Me siento cómodo en esta ciudad	1	2	3	4	5
3. Una ciudad la componen fundamentalmente los vecinos	1	2	3	4	5
4. Siento la ciudad y sus barrios como algo mío	1	2	3	4	5
5. Hay inseguridad general en mi entorno	1	2	3	4	5
6. Me siento a gusto con mis vecinos	1	2	3	4	5
7. Faltan actividades lúdicas y de tiempo libre para los jóvenes	1	2	3	4	5
8. Empiezo a ser una parte de esta ciudad	1	2	3	4	5
9. Me gustaría vivir durante un largo tiempo en esta ciudad	1	2	3	4	5
10. Esta ciudad es un buen lugar para que nazcan y se críen mis hijos/as	1	2	3	4	5
11. Faltan espacios de ocio y diversión para los jóvenes	1	2	3	4	5
12. Noto presión por parte de otras personas o grupos en esta ciudad	1	2	3	4	5
13. Hay inseguridad en el hogar por miedo a un atraco o robo	1	2	3	4	5
14. La gente de la ciudad me ayudaría si fuese necesario	1	2	3	4	5
15. La ciudad en la que vivo es agradable para vivir	1	2	3	4	5
16. Confío en las personas de esta ciudad	1	2	3	4	5
17. Hay muchos jóvenes en la calle sin hacer nada	1	2	3	4	5

13. A continuación te presentamos una serie de instituciones. Dinos, por favor, tu grado de confianza en cada una de ellas en una escala de 1 a 4.

	No confía	Poca confianza	Bastante Confianza	Mucha confianza
Cuerpos policiales	1	2	3	4
Organizaciones de vecinos	1	2	3	4
Escuela	1	2	3	4
Iglesia	1	2	3	4

14. ¿La posibilidad de ser víctima de un crimen te ha...?

	Nada	Algo	Poco	Bastante	Mucho
1. Limitado los lugares a los que vas a comprar	1	2	3	4	5
2. Reducido el tiempo que empleas en realizar compras	1	2	3	4	5
3. Reducido el tiempo que empleas en ir al colegio	1	2	3	4	5
4. Reducido el tiempo que juegas en la calle	1	2	3	4	5
5. Limitado los lugares a los que vas tu solo sin acompañamiento	1	2	3	4	5
6. Desear ir a otro lugar a vivir	1	2	3	4	5
7. Salir menos a la calle	1	2	3	4	5
8. Desear tener mayores medidas de seguridad en casa	1	2	3	4	5

15. Por favor responde a las siguientes preguntas pensando en cuantas veces has hecho cada acción en los últimos dos meses (60 días):

1. Me he burlado o he molestado a estudiantes para hacerles enfadar	0	1	2	3	4	5	6	Más de 6
2. Me enfadé fácilmente con alguien	0	1	2	3	4	5	6	Más de 6
3. Tomé represalias cuando alguien me golpeó primero	0	1	2	3	4	5	6	Más de 6
4. Dije cosas acerca de otros chicos/as para hacer que otros chicos/as se riesen	0	1	2	3	4	5	6	Más de 6
5. Animé a otros estudiantes a pelearse	0	1	2	3	4	5	6	Más de 6
6. Empujé a otros estudiantes	0	1	2	3	4	5	6	Más de 6
7. Estuve enfadado la mayor parte del día	0	1	2	3	4	5	6	Más de 6
8. Me metí en una pelea física porque estaba enfadado	0	1	2	3	4	5	6	Más de 6
9. Le di un bofetada o una patada a alguien	0	1	2	3	4	5	6	Más de 6
10. Insulté a otros estudiantes	0	1	2	3	4	5	6	Más de 6
11. Amenacé con herir o golpear a alguien	0	1	2	3	4	5	6	Más de 6

16. ¿En que medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Nada	Algo	Poco	Bastante	Mucho
1. Tener un arma te hace sentirte más fuerte y poderoso	1	2	3	4	5
2. Llevar un arma te hace sentirte seguro	1	2	3	4	5
3. Con un arma es más fácil solucionar los problemas	1	2	3	4	5
4. Puedo defender mejor a mi familia y amigos si tengo un arma	1	2	3	4	5

17. Rodea con un círculo el número que refleje mejor tu situación personal en este momento.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. En casa tienen en cuenta mi opinión.	1	2	3	4	5
2. Mis padres están contentos conmigo.	1	2	3	4	5
3. Me siento querido y aceptado por mis padres.	1	2	3	4	5
4. Soy importante para mi familia.	1	2	3	4	5
5. En casa existe buena comunicación.	1	2	3	4	5
6. Tengo confianza con mis padres.	1	2	3	4	5
7. En nuestra familia hacemos cosas juntos.	1	2	3	4	5
8. Siento que mis padres se ponen en mi lugar.	1	2	3	4	5
9. Mis padres se ponen de acuerdo en lo referente a mí.	1	2	3	4	5

18. A continuación nos gustaría que indicaras en qué medida tienes miedo a ser atracado/a o robado/a en las siguientes situaciones:

	Nada	Algo	Poco	Bastante	Mucho
1. En tu casa o apartamento	1	2	3	4	5
2. A solas en las calles de tu vecindario por el día	1	2	3	4	5
3. A solas por la noche en tu vecindario	1	2	3	4	5
4. Con otras personas por la noche en tu vecindario	1	2	3	4	5
5. Saliendo a divertirte con amigos y/o familiares	1	2	3	4	5
6. Yendo al colegio	1	2	3	4	5
7. Yendo de vacaciones	1	2	3	4	5
8. Con otras personas en las calles de tu vecindario por el día	1	2	3	4	5

19. Rodea con un círculo el número que refleje mejor tu opinión

	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Si estoy enojado con alguien simplemente le ignoro	1	2	3	4
2. Aunque otros chicos pensasen que soy raro o extraño, intentaría detener una pelea	1	2	3	4
3. Está bien que golpee a una persona para lograr que hagan lo que quiera	1	2	3	4
4. A veces una persona no tiene ninguna otra opción que no sea pelear	1	2	3	4
5. Cuando mis amigos se pelean intento lograr que paren	1	2	3	4
6. Si me escapo o huyo de una pelea todos pensarán que soy un gallina	1	2	3	4
7. Hay mejores maneras de solucionar los problemas que peleando	1	2	3	4
8. Intento salir de un problema hablando en vez de peleando	1	2	3	4
9. Me siento grande y fuerte cuando empujo a alguien	1	2	3	4
10. Si alguien hace algo que me enfada mucho se merecen que les peguen	1	2	3	4
11. A veces tan sólo tengo dos opciones: que me golpeen o golpear al otro chico antes	1	2	3	4
12. Si me enfado y enojo muchísimo está bien que pegue al alguien	1	2	3	4

20. A continuación te proponemos un ejercicio de pensar en qué medida te pareces o no a las personas que se describen en las siguientes frases. Marca una "X" en la casilla de la derecha que muestre cuánto se parece a ti la persona descrita

¿EN QUÉ GRADO SE PARECE ESTA PERSONA A USTED?

	Se parece mucho a mí	Se parece a mí	Se parece algo a mí	Se parece poco a mí	No se parece a mí	No se parece nada a mí
1. Tener ideas nuevas y ser creativo/a es importante para él/ella. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original	6	5	4	3	2	1
2. Para él/ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y cosas caras	6	5	4	3	2	1
3. Piensa que es importante que a todos los individuos del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida	6	5	4	3	2	1
4. Para él/ella es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente le/la admire por lo que hace	6	5	4	3	2	1
5. Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad	6	5	4	3	2	1
6. Le gustan las sorpresas y siempre está buscando nuevas cosas que hacer. Piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida	6	5	4	3	2	1
7. Cree que las personas deben hacer lo que se les dice. Opina que la gente debe seguir las reglas todo el tiempo, aún cuando nadie le esté observando	6	5	4	3	2	1
8. Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él/ella. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas, todavía desea entenderlas	6	5	4	3	2	1
9. Para él/ella es importante ser humilde y modesto/a. Trata de no llamar la atención	6	5	4	3	2	1
10. Pasarlo bien o divertirse es importante para él/ella. Le gusta hacer cosas que le resulten placenteras	6	5	4	3	2	1
11. Es importante para él/ella tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad de planear y elegir por sí mismo/a sus actividades	6	5	4	3	2	1
12. Es muy importante para él/ella ayudar a la gente que le/la rodea. Se preocupa por su bienestar	6	5	4	3	2	1

¿EN QUÉ GRADO SE PARECE ESTA PERSONA A USTED?

	Se parece mucho a mí	Se parece a mí	Se parece algo a mí	Se parece poco a mí	No se parece a mí	No se parece nada a mí
13. Para él/ella es importante ser una persona muy exitosa. Espera que la gente reconozca sus logros	6	5	4	3	2	1
14. Es importante para él/ella que el gobierno le asegure su seguridad contra cualquier amenaza. Desea que el estado sea fuerte para que pueda defender a sus ciudadanos	6	5	4	3	2	1
15. Busca la aventura y le gusta arriesgarse. Quiere vivir una vida excitante	6	5	4	3	2	1
16. Es importante para él/ella comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta	6	5	4	3	2	1
17. Para él/ella es importante que los demás le respeten. Desea que las personas hagan lo que les dice	6	5	4	3	2	1
18. Es importante para él/ella ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él/ella	6	5	4	3	2	1
19. Cree firmemente que las personas deben proteger la Naturaleza. Para él/ella es importante cuidar el medio ambiente	6	5	4	3	2	1
20. La tradición es importante para él/ella. Trata de seguir las costumbres transmitidas por su religión o familia	6	5	4	3	2	1
21. Aprovecha cualquier ocasión que tenga para divertirse. Es importante para él/ella hacer cosas que le produzcan placer	6	5	4	3	2	1

21. Rodea con un círculo el número que refleje mejor tu opinión sobre tu clase

	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Los estudiantes son amables y se apoyan entre si	1	2	3	4
2. Los estudiantes de diferentes clases sociales y color se llevan bien entre si	1	2	3	4
3. Los estudiantes frenan a otros estudiantes que son injustos o disruptivos	1	2	3	4
4. La mayor parte del tiempo los estudiantes se llevan bien entre si	1	2	3	4
5. Los estudiantes se escuchan con respeto los unos a los otros en las discusiones en clase	1	2	3	4
6. Los estudiantes hacen amigos fácilmente	1	2	3	4
7. Los estudiantes disfrutan estando en la escuela	1	2	3	4
8. Los profesores tratan a los estudiantes con respeto	1	2	3	4
9. Los profesores alaban a los estudiantes con mayor frecuencia de la que los critican	1	2	3	4
10. Los profesores tratan a los estudiantes de forma justa	1	2	3	4
11. Los profesores se implican para ayudar a los estudiantes resolver sus diferencias	1	2	3	4
12. Los estudiantes se sienten libres para pedir ayuda a los profesores si hay algún problema con un estudiante	1	2	3	4
13. Los profesores saben cuando se está acosando o metiendo con algún estudiante	1	2	3	4
14. A los estudiantes se les anima a que informen de bullying y agresiones	1	2	3	4
15. Los estudiantes saben a quien deben acudir a pedir ayuda si han sido tratados de manera negativa por otro estudiante	1	2	3	4
16. Los estudiantes informan cuando un estudiante pega a otro	1	2	3	4
17. Los profesores toman medidas para solucionar el problema cuando los estudiantes informan de que existe bullying o agresión	1	2	3	4
18. Los estudiantes informan de cuando un estudiante se ríe o se burla de otro	1	2	3	4

22. Por favor responde a las siguientes cuestiones acerca de tu vida cotidiana

Durante los últimos 12 meses, en cualquier lugar o situación, ¿cuántas veces alguien te amenazó con hacerte daño?

Ninguna vez	1 vez	2 o 3 veces	4 o 5 veces	6 o 7 veces	8 o 9 veces	10 o 11 veces	12 o más veces
-------------	-------	-------------	-------------	-------------	-------------	---------------	----------------

En los últimos dos meses, ¿cuántos días no has ido a la escuela porque pensabas que no era seguro hacerlo?

Ningún día	1 día	2 o 3 días	4 o 5 días	6 o 7 días	Más de 7 días
------------	-------	------------	------------	------------	---------------

En el último año:

	Nunca	1 ó 2 veces	Unas cuantas veces	Muchas veces
1. Has escuchado disparos de armas	1	2	3	4
2. Has visto a alguien ser detenido	1	2	3	4
3. Has visto como se vendían drogas	1	2	3	4
4. Has visto como pegaban a alguien una paliza	1	2	3	4
5. Han entrado por la fuerza en tu casa	1	2	3	4
6. Has visto como apuñalaban a alguien	1	2	3	4
7. Has visto como disparaban a alguien	1	2	3	4
8. He visto un arma en mi casa	1	2	3	4
9. He visto pandillas en mi barrio	1	2	3	4
10. He visto como alguien le sacaba una pistola a otra persona	1	2	3	4
11. He visto como a alguien en mi casa le apuñalaba o disparaban	1	2	3	4

23. Tú mismo(a), ¿Has sufrido algunos hechos de violencia en los últimos doce meses?

Si _____ No _____

24. Alguna vez ha fallecido algún miembro de tu familia víctima de un atraco, robo o secuestro

Si _____ No _____

25. Rodea con un círculo el número que refleje mejor tu opinión.

	Ninguno/a	Algunos/as	Muchos/as
1. En el colegio hay adultos con los que puedo hablar, que se preocupan por mis sentimientos y por lo que me ocurre	1	2	3
2. En el colegio hay adultos con los que puedo hablar, que me dan buenas ideas y consejos sobre mis problemas	1	2	3
3. En el colegio hay adultos que me ayudan con los problemas prácticos como ayudarme a que llegue a algún sitio o ayudarme con un trabajo	1	2	3
4. Hay personas en mi familia con las que puedo hablar, que se preocupan por mis sentimientos y por lo que me ocurre	1	2	3
5. Hay personas en mi familia con las que puedo hablar, que me dan buenas ideas y consejos sobre mis problemas	1	2	3
6. Hay personas en mi familia que me ayudan con los problemas prácticos como ayudarme a que llegue a algún sitio o ayudarme con un trabajo	1	2	3
7. Tengo amigos/as con los que puedo hablar, que se preocupan por mis sentimientos y por lo que me ocurre	1	2	3
8. Tengo amigos/as con los que puedo hablar, que me dan buenas ideas y consejos sobre mis problemas	1	2	3
9. Tengo amigos/as que me ayudan con los problemas prácticos como ayudarme a que llegue a algún sitio o ayudarme con un trabajo	1	2	3

26. ¿En que medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Totalmente Falso	Apenas Cierto	Mas bien Cierto	Totalmente Cierto
1. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4
2. Soy capaz de evitar meterme en peleas	1	2	3	4
3. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	1	2	3	4
4. Puedo resolver problemas sin perder la calma	1	2	3	4
5. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3	4
6. Si me encuentro en una situación difícil generalmente se me ocurre qué es lo que debo hacer	1	2	3	4

7. Puedo aprender a no meterme en problemas	1	2	3	4
8. Puedo resolver los problemas sin emplear la violencia	1	2	3	4
9. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	1	2	3	4
10. Puedo manejar situaciones agresivas o peligrosas sin emplear la violencia	1	2	3	4

27. Rodea con un círculo el número que refleje mejor tu opinión

	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Creo que estás más seguro, y tienes protección, si te unes a una pandilla o banda	1	2	3	4
2. Probablemente me una a una pandilla o banda	1	2	3	4
3. Algunos de mis amigos/as en el colegio pertenecen a una pandilla o banda	1	2	3	4
4. Creo que está bien y es <i>cool</i> ser parte de una banda	1	2	3	4
5. Mis amigos/as tendrían una peor impresión de mí si me uniese a una pandilla o banda	1	2	3	4
6. Creo que es peligroso ser parte de una pandilla o banda. Probablemente te acaban hiriendo o matando si eres parte de una pandilla o banda	1	2	3	4
7. Creo que ser miembro de una pandilla o banda hace que sea más probable que acabes teniendo problemas	1	2	3	4
8. Algunas personas en mi familia pertenecen a una pandilla o banda, o solían pertenecer	1	2	3	4
9. Pertenezco a una pandilla o banda	1	2	3	4
10. En una pandilla hay verdadera amistad y compañerismo	1	2	3	4
11. Creo que podré defender mejor a mis amigos/as y familia si soy miembro de una pandilla o banda	1	2	3	4

28. Indica por favor, normalmente cuáles de estas conductas llevas a cabo en situaciones de violencia o agresión. SEÑALA CON UNA X, según esta escala:

0. Nunca; 1. Pocas veces; 2. A veces; 3. De forma moderada; 4. A menudo; 5. Muy a menudo; 6. Casi siempre.

1. Tratar de no pensar en lo ocurrido, ignorar las emociones que sentía	0	1	2	3	4	5	6
2. Tratar de no mostrar mis sentimientos, de suprimir toda expresión de ellos.	0	1	2	3	4	5	6
3. Hablé con alguien acerca de mis sentimientos	0	1	2	3	4	5	6
4. Fingir o expresar emociones opuestas a las que se sienten	0	1	2	3	4	5	6
5. Hablé con el fin de obtener comprensión y apoyo	0	1	2	3	4	5	6
6. Dejar que mis emociones afloraran descargándolas o expresándolas.	0	1	2	3	4	5	6
7. Manifestar mi emoción, verbalizándola y expresándola lo más fuerte que se pueda con la cara, con mis gestos, con mi manera de comportarme	0	1	2	3	4	5	6
8. Hablar con sarcasmo e ironía a/de la(s) persona(s) que provocaron la situación.	0	1	2	3	4	5	6
9. Hablé con alguien para resolver o mejorar la situación que provocó mi estado de ánimo	0	1	2	3	4		6
10. Mostrar mis emociones a la(s) persona(s) que provocaron la situación comportándome de forma diferente hacia ellas.	0	1	2	3	4	5	6
11. Escribir sobre mis sentimientos en un diario, carta, sms o email.	0	1	2	3	4	5	6
12. De forma calmada, pedir excusas por lo que se ha hecho y dicho.	0	1	2	3	4	5	6
13. Tratar de pensar en esas cosas en las que me va bien.	0	1	2	3	4	5	6
14. Hablé con alguien que pudiera darme consejo y orientarme	0	1	2	3	4	5	6
15. Tratar de ser agradecido por las cosas que van bien en mi vida.	0	1	2	3	4	5	6
16. Contar hasta 10 antes de responder con la intención de no desbordarme emocionalmente, de controlar mi reacción.	0	1	2	3	4	5	6
17. Pregunté a alguien que se había enfrentado con un problema o situación similar qué es lo que habían hecho	0	1	2	3	4	5	6
18. Aguantar la situación, echar para adelante.	0	1	2	3	4	5	6

29. A continuación, nos gustaría saber si has tenido algunas molestias o trastornos y cómo has estado de salud en las últimas semanas. Recuerda que queremos conocer los problemas recientes y actuales, no los que has tenido en el pasado.

ÚLTIMAMENTE (En los últimos dos meses) :

¿Has podido concentrarte bien en lo que hacías?

0	1	2	3
Más que lo habitual	Igual que lo habitual	Menos que lo habitual	Mucho menos que lo habitual

¿Tus preocupaciones te han hecho perder mucho sueño?

0	1	2	3
No, en absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

¿Has sentido que estás jugando un papel útil en la vida?

0	1	2	3
Más que lo habitual	Igual que lo habitual	Menos que lo habitual	Mucho menos que lo habitual

Te has sentido capaz de tomar decisiones?

0	1	2	3
Más que lo habitual	Igual que lo habitual	Menos que lo habitual	Mucho menos que lo habitual

¿Te has notado constantemente agobiado y en tensión?

0	1	2	3
No, en absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

¿Has tenido la sensación de que no puedes superar tus dificultades?

0	1	2	3
No, en absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

¿Has sido capaz de disfrutar tus actividades normales de cada día?

0	1	2	3
Más que lo habitual	Igual que lo habitual	Menos que lo habitual	Mucho menos que lo habitual

¿Has sido capaz de hacer frente adecuadamente a tus problemas?

0	1	2	3
Más que lo habitual	Igual que lo habitual	Menos que lo habitual	Mucho menos que lo habitual

¿Te has sentido poco feliz y deprimido?

0	1	2	3
No, en absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

¿Has perdido confianza en tí mismo?

0	1	2	3
No, en absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

¿Has pensado que eres una persona que no vale para nada?

0	1	2	3
No, en absoluto	No más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Mucho más que lo habitual

¿Te sientes razonablemente feliz considerando todas las circunstancias?

0	1	2	3
Más que lo habitual	Igual que lo habitual	Menos que lo habitual	Mucho menos que lo habitual

Ya hemos terminado!!!

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO GRUPOS FOCALES

Anexo D: Instrucciones para la realización de los grupos focales

Buenos días:

Bienvenidos a este grupo de discusión. Muchas gracias por acudir a la convocatoria de la dirección de la institución.

Desde la Universidad de Burgos hemos venido en este último año realizando una tesis doctoral que tiene como finalidad conocer cómo los jóvenes se enfrentan a la violencia.

Mi nombre es María Oliveros y estoy desarrollando la investigación.

Espero poder a través de esta reunión y sus aportes conocer un poco más sobre la violencia juvenil y sus maneras de enfrentarla en el día a día. Esto es un espacio para conversar y discutir sobre algunos temas, no se trata de un examen y no existen respuestas correctas o incorrectas, solo opiniones que podrán servirnos para enriquecer la investigación que estamos realizando.

Estaré grabando la discusión para luego transcribir sus respuestas y facilitar el análisis de las mismas, si hay alguien que no quiera participar y desea retirarse puede hacerlo libremente y eso no implicará ningún tipo de sanción desde las autoridades del plantel. Sus respuestas y su identidad siempre serán tratadas de forma confidencial.

En general las normas de participación son:

- Intervengan en la discusión cuando quieran intervenir.
- No utilicen nombres ni apellidos.
- Traten de hablar uno a la vez.
- Todo lo que digamos aquí procuremos que se quede aquí.

¿Alguna pregunta?

Comencemos.

Anexo E. Guía para los Tópicos de discusión facilitador- Grupo focal de adolescentes

- En general, ¿qué piensan sobre la violencia juvenil?
- Existen diferencias de género en la violencia juvenil
- ¿Cómo se protegen y se defienden ustedes de la violencia que en general nos está afectando en la ciudad?
- ¿Cómo se ven afectados por la violencia en sus vidas?
- ¿Cómo ven la importancia de la ciudad y las comunidades en la manera en la que afrontamos las situaciones de violencia?
- ¿Cómo influye el liceo y las personas con las que interactúan aquí sobre la violencia juvenil?
- ¿Qué necesitan los jóvenes para poder llevar adelante sus vidas en medio de las condiciones actuales relacionadas con la violencia?

Anexo F. Guía Para Los Tópicos De Discusión Facilitador- Grupo Focal De Profesores

- ¿Qué piensan ustedes como profesores que interactúan continuamente con adolescentes sobre la violencia juvenil?
- ¿Existen diferencias entre los adolescentes hombres y mujeres?
- ¿Consideran que hay diferencias en cuanto a la edad, sector de residencia, o alguna característica sociodemográfica en particular?
- ¿Cómo ven la participación de la familia en el problema de la violencia juvenil?
- ¿Qué necesidades de formación tienen los profesores las cuales ustedes destacarían?
- ¿Hacia donde debe ir la educación?

Anexo G. Documento De Consentimiento De Participación.



Universidad de Burgos

Por la presente, acepto participar en el estudio titulado Impactos psicosociales de la violencia comunitaria sobre los adolescentes de San Cristóbal, Venezuela. Dirigido por la Psic. María Alejandra Oliveros Granados. Dicho estudio busca analizar la valoración que hacen los estudiantes del impacto y posibles consecuencias y soluciones de la agresión y violencia en la sociedad actual. Con este estudio se espera poder contribuir tanto en el ámbito escolar como en la sociedad en general a la identificación y solución de posibles conflictos que se originen en la interacción diaria. La realización de este estudio en forma de cuestionario autoadministrado durará aproximadamente 40 minutos.

La realización de dicho cuestionario es completamente anónima y no se podrá identificar a las personas concretas que rellenen cada cuestionario. Los datos obtenidos serán la base de la tesis doctoral de la Doctoranda María Alejandra Oliveros Granados y en ningún momento se entregarán a personas ajenas a la investigación. Una vez realizado el proyecto, los datos estarán disponibles para la comunidad científica general con el fin de poder utilizarse en posteriores estudios citando la procedencia de estos datos. Sin embargo, en todo momento se guardará la debida confidencialidad sobre los datos personales de los participantes en el proyecto, tanto en los procesos de su obtención, tratamiento y conservación así como en la posterior publicación de los resultados.

Se garantiza que en el presente estudio tan sólo se recogerán los datos de aquellas personas que deseen participar en el estudio libremente. En ningún caso o situación la no participación en el presente estudio podrá acarrear consecuencia adversa para quienes declinen tomar parte o decidan retirarse del estudio una vez iniciado.

Esta declaración se está leyendo al inicio de este acto con el fin de que aquellas personas que deseen no participar en este estudio puedan libremente declinar hacerlo ahora, o en cualquier momento de su desarrollo. Se considerará que aquellas personas que finalicen el estudio y entreguen sus resultados están de acuerdo con todo lo expuesto en este documento y de forma libre han decidido participar en el estudio titulado Impactos Psicosociales de la Violencia Comunitaria sobre los adolescentes de San Cristóbal, Venezuela.

En San Cristóbal, en el mes de Mayo de 2014.