

ACTIVOS DE LA COLONIA Y CLIMA ESCOLAR:  
PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE  
EDUCACIÓN MEDIA




Área de Ciencias Sociales

2019



Comisión de Acreditación de la  
Calidad de la Educación Superior  
UNIVERSIDAD DR. ANDRÉS BELLO (UNAB)  
ACREDITADA  
2019 - 2024





UNIVERSIDAD DOCTOR ANDRÉS BELLO  
**ACTIVOS DE LA COLONIA Y CLIMA  
ESCOLAR: PERCEPCIONES DE  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Área de Ciencias Sociales

2019

DIRECCIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL

2019

UNIVERSIDAD DOCTOR ANDRÉS BELLO  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL  
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

©2020, Universidad Doctor Andrés Bello.

Primera edición, 2020

Publicación correspondiente a la investigación realizada en la sede Universitaria de San Salvador, derivada de la monografía con registro ISBN 978-99961-65-27-6

Código Institucional: **4SR/INV/J/2019**

Línea Convivencia educativa, hacia una propuesta de mediación articulada

Cualquier reproducción total o parcial está permitida solo deberá hacerse citando de forma correcta la fuente.

Miguel Alexander Quintanilla Villegas<sup>1</sup> (Investigador)

Mauricio Dagoberto Deleon Villagrán (Co-investigador).

Con la cooperación técnica de:

Juan José Escuintla, Domingo Romero Chica, Samuel Alejandro Cano, Josué Monterroza y Gloria Marcela Doradea de Hernández, Tania Gonzales, Griselda Marisol Funes de Granados

Imagen de portada: Radio 102 nueve (2019). Parque Cuscatlán estará abierto a todo público a partir de esta tarde. Recuperado de <http://www.102nueve.com/2019/09/17/parque-cuscatlan-estara-abierto-a-todo-publico-a-partir-de-esta-tarde/>

---

<sup>1</sup> A quien debe dirigirse la correspondencia. 1ª Calle Poniente y 41 Av. Norte, #2128, Col. Flor Blanca, San Salvador. Tel.+(503) 2510-7455, casilla electrónica: [roberto.rauda@unab.edu.sv](mailto:roberto.rauda@unab.edu.sv)



## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>PRÓLOGO</b> .....   | i  |
| <b>RESUMEN</b> .....   | ii |
| <b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....   | 1  |
| <b>2. OBJETIVOS</b> .....  | 16 |
| <b>2.1. Objetivo General</b> .....                                       | 16 |
| <b>2.2. Objetivo Específico</b> .....                                    | 16 |
| <b>3. METODOLOGÍA</b> .....  | 17 |
| <b>3.1. Diseño de estudio</b> .....                                      | 17 |
| <b>3.2. Instrumentos</b> .....   | 17 |
| <b>4. RESULTADOS</b> .....   | 22 |
| <b>4.1. Perfil de los participantes</b> .....                            | 22 |
| <b>4.2. A NIVEL NACIONAL.</b> .....                                      | 23 |
| <b>4.2.1. Ocupación de Activo de la Colonia.</b> .....                   | 23 |
| <b>4.3. A NIVEL DE LA ZONA ORIENTAL</b> .....                            | 31 |
| <b>4.3.1. Ocupación de Activo de la Colonia – cancha.</b> .....          | 31 |
| <b>5. DISCUSIÓN</b> .....  | 38 |
| <b>6. CONCLUSIONES</b> .....   | 48 |
| <b>7. REFERENCIAS</b> .....  | 50 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 56 |
| <b>Anexo 1. Encuesta aplicada a los adolescentes escolarizados</b> ..... | 57 |

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Prevalencias de Ocupación del Activo Cancha a Nivel Nacional ..... 29

Figura 2. Prevalencias de Ocupación del Activo Cancha para Zona Oriental ..... 32

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Correlaciones de las Dimensiones a nivel nacional según la ocupación del activo ..... 29

Tabla 2. Correlaciones de Subdimensiones a nivel nacional según la ocupación del activo ..... 30

Tabla 3. Correlaciones de las Subdimensiones en Zona Oriental según la ocupación del activo ..... 32

Tabla 4. Correlaciones de las Dimensiones en Zona Oriental según la ocupación del activo ..... 37

Tabla 5. Listado de instituciones educativas participantes por sexo de estudiantes ..... 56

## **PRÓLOGO**

En El Salvador, debido a los contextos de violencia comunitaria que incide en algunas instituciones educativas, es fundamental establecer articulaciones entre la violencia social y la convivencia escolar; articulaciones que permitan determinar los comportamientos disruptivos de los adolescentes al interior de los espacios educativos.

Durante los años 2017 y 2018, la Universidad Dr. Andrés Bello ha profundizado en un campo de estudio desde las ciencias sociales, que posibilita coleccionar evidencia de las percepciones de los adolescentes escolarizados a partir de sus comunidades, permitiendo estructurar descripciones de algunos de los contextos socioeducativos a los cuales se enfrentan los estudiantes del sistema público de educación media.

El presente informe de investigación correspondiente al año 2019, ha permitido continuar describiendo los espacios comunitarios desde el activo de socialización al interior de comunidades como es la Cancha, estableciendo una perspectiva desde las actividades lúdicas y de esparcimiento que se constituye como elemento crucial, debido a que los adolescentes hacen uso del activo de forma recurrente, articulando hechos sociales espontáneos y sin estructura formal.

Expresamos nuestras muestras de agradecimiento a los estudiantes de las diversas instituciones educativas, entre complejos educativos e institutos, que participaron de forma voluntaria y libre de prejuicios, a directores y docentes por la asignación de tiempo para que los equipos de investigación logran coleccionar la información necesaria para culminar este proceso.

**Doctor José Roberto Hernández Rauda**  
**Director Nacional de Investigación y Proyección Social**  
**Universidad Doctor Andrés Bello**





## RESUMEN

La Universidad Dr. Andrés Bello presenta la investigación denominada “*Activos de la Colonia y Clima Escolar: Percepciones de Estudiantes de Educación Media*”, en el marco de su línea investigativa “*Convivencia educativa, hacia una propuesta de mediación articulada*”, en el área de ciencias sociales.

La investigación describe la influencia del activo de la colonia, por su inmediatez y uso recurrente es la cancha, dentro del cual, se desarrollan diversas actividades que posibilitan a los adolescentes socializar pero que en buena medida construye pautas de comportamiento que son expresadas dentro de la institución educativa, de esta forma, la permanencia o no del adolescente en el espacio puede incidir en sus percepciones tanto comunitarias como escolares.

Para realizar esta descripción, se construyeron 4 dimensiones y 13 subdimensiones, que facilitaron la realización de diversos análisis correlacionales y de prevalencia en los grupos poblacionales encuestados, los cuales provinieron de 20 instituciones educativas a nivel nacional.

Los resultados muestran correlaciones altamente significativas entre ambos grupos, así a partir del uso recurrente o no del activo se establecen las dimensiones y subdimensiones que más inciden en las percepciones de los adolescentes, en las cuales, las formas de sentir, pensar y actuar de los adolescentes son influenciadas por la Cohesión Social, los Riesgos, Comunitarios y la Coerción Social hacia la Afectación escolar de las percepciones.

De esta forma, las dimensiones estructuradas, describen factores que inciden de manera directa en la construcción de personalidad de los adolescentes, destacando procesos correlacionales que se mantienen en las percepciones de los estudiantes salvadoreños, y que establecen altos niveles de significación en sus contextos.



## 1. INTRODUCCIÓN

Las realidades salvadoreñas están siendo mediadas y determinadas por la violencia social, consolidando problemáticas a nivel comunitario en los espacios de socialización de los adolescentes, el aumento de los Riesgos y Coerciones Comunitarias es un determinante en la dinámica educativa y su afectación en la Cohesión Social.

Las encuestas de opinión realizadas en población de edades superiores a los 18 años, evidencian fundamentales percepciones sobre las problemáticas del país y sus contextos, determinando que la violencia social es una de las variables fundamentales en la construcción de imaginarios y representaciones sociales (PNUD, 2018; UCA, 2019), los cuales no pueden pasar desapercibidos para la población adolescentes.

De esta forma, los Riesgos Comunitarios se ubican a partir de la alta tasa de presencia de grupos con características delincuenciales dentro de las instituciones educativas y en los entornos de la localidad, esto según el Ministerio de Educación (MINED, 2018) y la Coerción Comunitaria, representando a la autoridad del Estado a través de la Policía Nacional Civil y con la militarización de la seguridad, accionar político que es desarrollado por el gobierno actual a través del Plan de Control Territorial (Ministerio de Hacienda, 2019), e incluyendo desde hace varios años, la presencia de autoridades policiales y militares en las instituciones educativas (MINED, 2018).

Este escenario de violencia ha debilitado la Cohesión Social en los diversos espacios comunitarios (Trucco e Inestrosa, 2017; Poujol, 2016; López López, 2012), sin embargo, hasta el momento, no se cuenta con suficientes evidencias que permitan establecer o considerar la Afectación Escolar hacia las dinámicas en los espacios escolarizados desde las repercusiones que la violencia social genera.

La evidencia colectada hasta el momento cuenta con el principio de destinar algunas características de la violencia social y escolar desde la violencia familiar, pero no

permite establecer el rol que desempeña la familia en formación de dichas actitudes; a pesar de ello, los estudios desarrollados por Martínez y Corral (1991) y Wentzel (1998), muestra una probabilidad significativa cuando es relacionada a las actitudes positivas de los responsables de familia y su implicación en la vida académica de sus hijos tiende a existir un mayor grado de rendimiento e integración social (en Cava, Musitu y Murgui, 2006).

Sobre este contexto, es posible que los problemas de comunicación con el padre y la madre como principales figuras de autoridad parental legal y legítima influyan en el desarrollo de una actitud negativa hacia otras figuras de autoridad formal como la policía y los profesores, haciendo que esta actitud conlleve a su vez a pautas de comportamiento de conducta violenta del adolescente (Estévez López, Murgui Pérez, Moreno Ruiz y Musitu Ochoa, 2007; Moreno Ruiz, Estévez López, Murgui Pérez y Musitu Ochoa, 2009).

Aunado a ello, las prevalencias disciplinarias de padres a hijos (Moncada, Cano y Hernández, 2015, Quintanilla, Alvarenga y Hernández 2016) y la resolución de conflictos entre hermanos tiende a mostrar valores bajos en su orientación hacia la violencia, lo cual permite establecer adecuaciones hacia la naturalización de estas prácticas como mecanismo de resiliencia como lo asevera Quintanilla, (2016):

{...} es importante asumir que la dinámica relacional paternal-filial y aquella prevalente entre hermanos, se visualiza desde la perspectiva de la cultura de violencia, es decir, se acepta el alto grado de naturalidad de la violencia, generando con ello repercusiones significativas en los resultados, al asumir que las agresiones tanto psicológicas como físicas, son comunes en estas dinámicas (p. 40).

Desde la perspectiva de Trucco e Inestrosa (2017), se puede establecer algunas características de la violencia en diversos contextos desde las percepciones de la niñez y adolescencia, que a nivel interpersonal y comunitario puede variar según de quien la aplique y del contexto que la genera:

En su dimensión interpersonal, se puede observar en la aceptación de castigos físicos como método de disciplina, mientras que en el ámbito colectivo se experimenta como la discriminación de grupos sociales (clase social, minoría étnica, minoría sexual o pandilla) que son rechazados culturalmente. A su vez, la violencia puede expresarse en diversos ámbitos de la vida de las personas: las escuelas, las familias, y en la comunidad, ya sea entre los vecinos o pandillas. (p. 15)

Para Poujol (2017), se trata de evitar una visión reduccionista de las problemáticas que afecta a la niñez y a jóvenes, buscando trascender a complejizar el entramado de la violencia al que se enfrenta, sobre todo en un contexto donde el Estado declara la guerra a grupos transgresores de la normativa establecida, y que inciden en las percepciones de la población vulnerable que está expuesta.

Desde la idea de López López (2012), la cimentación de las percepciones sobre la violencia tiene su base en la estructura de legalidades que tanto la escuela como la sociedad construye en los individuos:

{...} en una sociedad donde la ley interior está desarticulada como mandato, como obligación hacia el semejante; que se está frente a síntomas muy graves que dan cuenta de un nuevo modo de violencia, en un país que estaba deconstruido subjetivamente y que arrastraba una historia de violencia e impunidad. Y en este contexto el otro es percibido como un rival que se opone al deseo o la acción. En este caso la violencia se produce contra semejantes de manera indiscriminada, no por haber recibido de ellos alguna ofensa sino por haber acumulado odio hacia todos. (p. 26)

Por ello, la consolidación del espacio social, se reduce a establecer simples tesis, en las cuales el sistema escolar reproduce la estructura social sin deformar o transformar (Bourdieu, 1998), pero que en un contexto donde la violencia es imperante a nivel familiar y socialmente naturalizada, es fundamental establecerse fuera del hogar y problematizarse fuera de los campos de acción que la familia tiene

como elemento generador de un espacio de activo y su afectación en la socialización de los adolescentes.

El espacio local como mecanismo de interacción de la sociedad, establece procesos de socialización diversos, complejos y altamente significativos, transformándose en activos, debido a que logran acumular capitales culturales siendo este, el conjunto de recursos heredados por parte de una persona, provenientes de los espacios de socialización en los que interactúa (Bourdieu, 1998), por lo cual, es esencial contar con una aproximación a las percepciones que se construyen dentro de los mismos más concretamente, en las percepciones de adolescentes escolarizados dentro del sistema de educación público.

Asignarle el valor de activo al espacio de interacción, permite hacer referencia al conjunto de recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que causan competencias y desarrollan al adolescente, pero que a su vez previene la aparición de problemas (Oliva Delgado, Antolín Suárez, Estévez Campos y Pascual García, 2012); además se establecen como espacios geográficos y sociales en los cuales se generan libremente relaciones entre pares (Quintanilla, 2019), que llevan a analizar “los principios de construcción del espacio social o de los mecanismos de reproducción de este espacio, que son comunes a todas las sociedades —o a un conjunto de sociedades—” (Bourdieu, 1998, p. 11).

Por ello, esta investigación describe en su esencia algunos contextos comunitarios y escolares desde las percepciones de adolescentes escolarizados, siendo los primeros contextos, determinantes en las pautas de socialización al interior del segundo contexto, estas consideraciones provienen del uso o no de un activo socializador del espacio público denominado “Cancha”, siendo este un espacio de desarrollo de actividades de esparcimiento físico, estáticos o de tránsito que encierra diversas relaciones sociales entre pares.

El activo se posiciona como un constructo de recursos actitudinales y de pautas de comportamiento, las cuales se convierte en un rol asignado y asumido, que según Goffman (1954) puede variar la posición, acción o relación que la persona desarrolle

dentro de un determinado grupo poblacional y la función que asuma la persona o le asigne un grupo (en Herrera Gómez y Soriano Miras, 2004); a este principio también se agrega Bronfenbrenner (1971) quien establece que “{...} *un rol es un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás, en relación con aquella {...}*” (en Pérez Fernández, 2012, p. 172).

Tanto Goffman como Bronfenbrenner permiten tener en consideración que el rol varía según los estímulos que el contexto pueda otorgar a los individuos a partir de la carga simbólica que necesitan aplicar a su entorno, siendo percepciones que ha construido a lo largo de sus experiencias individuales o colectivas.

El activo del barrio o de la colonia también instituye problemas en el desajuste conductual y emocional, afiliación a grupos informalmente establecidos entre otros, que pueden incidir en actitudes que se trasladan al aula, acarreadas desde los distintos espacios donde el adolescente ha interactuado, incluyendo el mismo activo según el rol que asuma, los cuales pueden ser influenciados hacia los residentes de menor edad, a través de los procesos y mecanismos que el barrio puede ejercer (Oliva Delgado, et. al., 2012).

En este panorama, es preciso contar con un horizonte comunitario que permitan dar cuenta de parte de las percepciones que le rodean a los adolescentes escolarizados tales como la Cohesión Social, Riesgo Comunitario y Coacciones Comunitarias, siendo estos quienes establecen diversos procesos de Afectación Escolar, en el cual la violencia social tiende a ser considerada como comportamiento marginal alejado de la norma y reprimido por la violencia legítima del Estado reduciendo su fuerza (Moreno Martín, 2009), estableciendo que:

En lugar de tratar de explicar qué características individuales o grupales llevaban a los individuos a desviarse de la norma social (instintos, imitación, amoralidad) empezaron a analizar en qué circunstancias se daban los actos violentos contra la norma, ya fueran comportamientos desviados como la delincuencia menor de los adolescentes o actos grupales tan dispares como



las protestas, los disturbios o las peleas callejeras. Se inició así un uso del término «violencia social» donde las expresiones violentas serían fruto de causas estructurales, de condicionantes sociológicos, de motivos económicos, insatisfacciones culturales o de fenómenos que trascenderían la voluntad o características de personalidad de los perpetradores. (p. 22)

Estas consideraciones de la violencia a nivel estructural han dejado de lado la capacidad del espacio comunitario que potencia o disminuye las percepciones de los individuos sobre ciertos fenómenos específicos de sus localidades en la medida que

{...} se han privilegiado en general los análisis de variables comunitarias de tipo estructural (por ejemplo, pobreza, indicadores de desempleo o disponibilidad de servicios) y en valoraciones de muestras de población adulta con problemas de delincuencia grave. Consideramos por tanto que se ha subestimado la importancia que tiene la comunidad para la vida de los adolescentes mediante el análisis de su percepción de la propia integración en la comunidad (barrio o pueblo) y de sus posibles beneficios en el ámbito de su ajuste conductual. (Jiménez Gutiérrez y Lehalle, 2012)

A pesar de esta connotación conceptual, la violencia social en el contexto tiende a establecerse de tal forma que:

{...} se sigue utilizando como término genérico para aludir a la violencia «no política» cuando se habla en sentido general («hay mucha violencia social») o como sinónimo de tensión y problemas sociales fuera del hogar (agresiones verbales en la calle, destrozos de mobiliario urbano, conducción peligrosa, etc.). (Moreno Florentín, 2009, p.23)

Articulado a esto, se “busca conectar la violencia social con las semillas de violencia escolar en cuanto sea posible establecer, a modo de hipótesis, de qué manera las concepciones y prácticas educativas pueden contribuir a la generación de la

violencia social.” (Camargo Abello, 1996, p. 6). Una de las variables que Camargo Abello (1996), supone es la exclusión:

Así, la exclusión de la institución educativa, ya sea por problemas de cobertura o de retención, y por cualquiera de las razones señaladas es una negación de posibilidades y oportunidades para una población, lo que podría constituirse en una semilla para la violencia social. (p. 8)

La violencia social tiene diversas afectaciones en los espacios donde se pueda interaccionar, de esta forma la Cohesión Social, como producto de una solidaridad mecánica que descansa en una conciencia colectiva, lleva un conjunto de percepciones que se orientan a normas, valores, sentimiento e ideas comunes entre las personas que integran la colectividad, ante ello Durkheim (1893) asevera que:

{...} en efecto, no sólo todos los miembros del grupo se encuentran individualmente atraídos los unos hacia los otros porque se parecen, sino que se hallan también ligados a lo que constituye la condición de existencia de ese tipo colectivo, es decir, a la sociedad que forman por su reunión {...} la sociedad procura que sus individuos presenten todas sus semejanzas fundamentales, porque es una condición de su cohesión {...} (p. 67).

Si aplicamos este fundamento hacia el activo del barrio, encontramos que el relacionamiento de pares es una constante, y es la sociedad la garante de establecer elementos de mediación para que se constituya este ciclo de relacionamiento generacional.

Los adolescentes construyen redes de relaciones orientadas al Empoderamiento y Apoyo con pares de mayor edad, quienes brindan mayor apoyo en comparación de personas adultas, lo resultados obtenidos por Quintanilla (2017 y 2018) apunta en esta dirección. Las actitudes de apoyo que se perciben, contribuyen de una u otra manera a la maduración de los adolescentes según afirma Oliva Delgado, et. al. (2012) “Se refiere al grado en que los adolescentes perciben que las personas adultas de su barrio se preocupan por sus jóvenes, los apoyan, los valoran y

fomentan su participación” (p. 21-22), sin embargo, su esencia la construyen los pares adolescentes.

El Espacio Público como elemento de integración de la Cohesión Social, tiende a mostrar diversas características, es por ello que Wilson y Kelling (1982), permiten considerar algunos elementos comparativos en diversos escenarios tomando como referencia las ventanas rotas, siendo un componente de incidencia en la presencia policial y la seguridad en los barrios.

Así se destaca que, en la medida en que mayor sea el deterioro del espacio y menor sea la presencia de autoridad institucional o policial, mayor tiende a ser el cometimiento de delitos en la medida en que estén presentes grupos que se dediquen a estas actividades (Wilson y Kelling 1982; Quintanilla, 2018). A pesar de ello, existe la capacidad en los seres humanos de convivir en estos contextos adversos, construyen elementos de resiliencia y logran adaptarse a contextos adversos y construyen apego al lugar de residencia.

Desde la territorialidad y las configuraciones espaciales, el espacio público se convierte en un hecho social que, refuerza y conserva percepciones según sea el producto de actos voluntarios o en función a objetivos conscientes, estableciendo diversas organizaciones espaciales (Coraggio, 1994), es decir, desde el medio en que el ciudadano desarrolla su actividad de su cotidianidad, convirtiéndolo en un consumidor y degustador de ambientes sociales que le regulan sus conductas y le permiten evaluar de quienes se rodea (Pérez Fernández, 2004), siendo el activo cancha un espacio que reúne estas condiciones.

El hecho social como elemento articulador franquea la generación de sentimientos de pertenencia que conducen a la generación de Apego al lugar de residencia o Barrio, convirtiéndose en una implicación de beneficio a la comunidad (Oliva Delgado, et. al., 2012). Es necesario considerar que, para la construcción de sentimientos de pertenencia de un territorio, se necesita una dinámica socioespacial para el desarrollo de actividades para jóvenes en su conjunto, como el

establecimiento de relaciones con pares de socialización o a la cantidad de acciones que pueden desarrollar dependiendo de la disponibilidad de activos.

Así en adolescentes escolarizados, las actividades fuera de la institución educativa (estructuradas o valoradas de forma positiva), posiciona al adolescente como parte de la comunidad (Oliva, et. al., 2011) que desde las perspectivas de Sampson, Morenoff y Gannon-Rowley (2002), apuntan a la importancia de las rutinas y actividades que tienen especial relevancia en los adolescentes dentro del activo (en Oliva Delgado, et. al., 2012).

Por ello, el uso del activo lleva a considerar que, al interior de estos se realizan diversas actividades que no necesariamente contienen una estructura formal para la construcción de una Cohesión Social a nivel comunitario o entre pares, sino más bien, se desarrollan actividades de carácter informal que contribuyen al establecimiento de altos niveles de apego al lugar de residencia, estrechando los apoyos que pueden percibir de otros pares, no así de personas de mayor edad (Quintanilla, 2017).

Considerar otras dinámicas de socialización que no sean positivas (otorgándole un juicio moral a las mismas) permite a posicionar percepciones denominadas Riesgo Comunitario, las cuales pueden influir en las pautas de comportamiento y asignación de roles dentro de los espacios de interacción.

Desde otra perspectiva el espacio es un elemento articulador de escenarios de realización de violencia dentro del cual los adolescentes son víctimas y victimarios expresados a través de mecanismos físicos, psicológicos o simbólicos entre otros, esto es aplicado por grupos legales o ilegalmente establecidos (Trucco e Inestrosa, 2017).

Para Wilson y Kelling (1982), las percepciones de los adolescentes pueden variar según ciertas condiciones, así la Inseguridad en el Barrio como elemento de Riesgo Social, puede promover que los adolescentes que hacen uso del activo presenten

mayor resiliencia y naturalización de la violencia en comparación de aquellos adolescentes que no hacen uso del espacio comunitario (Quintanilla, 2018).

La Inseguridad en el lugar de residencia ha aparecido relacionada a la disrupción de comportamiento de jóvenes y adolescentes (Oliva Delgado, et. al., 2012). De manera que, según Quintanilla (2018), estos comportamientos tienden a ser mayores cuando los adolescentes interactúan en un espacio donde la Presencia de Grupos Delincuenciales (maras o pandillas) estén presentes, sin considerar el tiempo de ocupación de activo y la interacción directa con los mismos.

Esto tiende a establecer que, a mayor presencia del riesgo comunitario tanto en permanencia del adolescente escolar como en la violencia social percibida dentro del activo, tiende a prevalecer una mayor actitud disruptiva hacia la autoridad institucional (conformado por docentes, directivos dentro del espacio escolar, policía entre otros), afectando considerablemente el clima escolar, según los resultados obtenidos por Estévez López et. al. (2007) donde señalan que existe la posibilidad de que la autopercepción del estudiante respecto de sí mismos en la escuela tienda a influir en la actitud hacia la autoridad institucional y el profesorado.

Desde las explicaciones de la antropología y desde la sociología (Boas, 1911; Morris, 1969; Inglehart, 1991), la vida en grupos sociales impone esquemas o modelos rígidos de conducta admisible, socialmente aceptada y construida por la comunidad (en Pérez Fernández, 2004), siendo así, estas actitudes de los adolescentes se deben a la carencia de aplicación del rol coercitivo que tanto la normativa legalmente establecida, como el rol que debe ser desarrollado por la autoridad institucional es aplicado de forma inadecuada (Quintanilla, 2018).

De esta forma se puede considerar que, esta situación tensiona las relaciones sociales dentro del establecimiento escolar, generando procesos de anomia institucional en la medida que tanto la normativa como el poder coercitivo no cumple el arbitraje moral para dar solución a conflictos y designar límites en la actuación, lo cual puede conducir al posicionamiento de orden y paz (Durkheim, 1893).

Cada una de las instituciones educativas a nivel general o del aula en particular cuentan con manuales y reglamentos de convivencia disciplinarios, los cuales han sido preparados por las autoridades ministeriales a fin de regular esos comportamientos que pueden llevar a la transgresión de la normativa (MINED, 2018), es decir, a un estado de anomia debido a la disfuncionalidad de las interacciones multilaterales entre los diversos sujetos, ya que sus relaciones no están reguladas formal o informalmente;

{...} la anomia puede producirse, aun cuando la contigüidad sea suficiente: cuando la reglamentación necesaria no puede establecerse si no a costa de transformaciones de que no es capaz la estructura social, pues la plasticidad de las sociedades no es indefinida. Cuando llega a su término, los cambios, incluso necesarios, son imposibles. (Durkheim, 1893, p. 240)

La relación docente – estudiante al posicionarse como parte de una estructura oficial establece que esta relación jerárquica se posiciona de manera formal ante las sanciones legalmente aceptadas, al ser el mismo docente el ejecutor de la sanción, mientras que la relación entre pares, por ser más improvisada y de forma horizontal, propicia la necesidad de la creación de mecanismos legales al interior del aula, que no siempre son legítimamente reconocidos, así las conductas que tienen lugar en estos espacios de convivencia varían, según Haselager (1997) es a partir de características externas asociadas al estatus social o de rechazo y de exclusión según sean las dinámicas grupales gestadas, sin embargo, su implicación no es estandarizada, ya que en la cotidianidad áulica, media diversos conjuntos de relaciones (en Cava y Musitu, 2001), las cuales pueden variar según el grado de violencia contextual experimentada dentro o fuera de la institución educativa.

La legitimación de la autoridad institucional está garantizada no solo por el rol de coerción, sino que, a nivel de Estado, la Policía y los Militares son a quienes se les asigna el papel protagónico de la defensa nacional interna y externa respectivamente. En el plano educativo la misma estructura organizativa del aula, dinámicas de enseñanza – aprendizaje, participativas entre otras, coloca al docente

y directivos como sujetos con poder correctivo frente al estudiante (Caruso y Dussel, 1999).

Dentro de los resultados obtenidos por Quintanilla (2018), se evidencia que a nivel comunitario, los adolescentes tienden a mostrar actitudes que limitan su accionar cuando están delante de la autoridad estatal o informal como personas adultas, para esta última según Durkheim (1893) “{...} *una sociedad constituida goza de la supremacía moral y material indispensable para crear la ley a los individuos, pues la única personalidad moral que se encuentra por encima de las personalidades particulares, es la que forma la colectividad.*” (p.11); mientras que, en el aula, se considera que la normativa puede ser con facilidad transgredida, constituyendo una actitud negativa hacia su aplicación.

Sobre ello, la evidencia es limitada al tratar de dar respuesta al rol que desempeña la injusticia al interior de la escuela, sin embargo, los resultados se direccionan a que la actitud del adolescente hacia la escuela influye en las conductas violentas que puede desarrollar en su interior (Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa y Monreal-Gimeno, 2007).

En este sentido, en la mayoría de casos donde se registra violencia escolar más allá del establecimiento del *Bullying* debido a su permanencia en el tiempo y realización de un grupo específico (Olweus, 1978), Prieto García (2005) a través de los estudios realizados por Olweus (1998); Furlan (1998); Gómez (1996); Prieto (2003) establece que en el contexto de la escuela, los actos de agresividad y actos abusivos son ejecutados con mayor frecuencia por alumnos que perciben integración y aceptación de un grupo, aumentando en mayor proporción la cantidad de ataques y agresividad de los mismos. La evidencia colectada por Quintanilla (2018) señala que la utilización de la violencia en el espacio escolar se debe a una actitud de manejo de estrés, como la respuesta que el estudiante debe de realizar como mecanismo de autodefensa o para la presentación de límites actitudinales de sus pares.

Esto establece que tanto la transgresión de la normativa en el aula como la respuesta a situaciones de estrés se posicionan como variables fundamentales que a partir del sentimiento de impunidad, que la carencia de aplicación de la normativa puede generar, el adolescente se ve posibilitado en aplicar su concepción de justicia o límites, existiendo una vinculación de mayor prevalencia en hombres que en mujeres y siendo correlacional y altamente significativo cuando existe presencia de grupos delincuenciales en el espacio de socialización (Quintanilla, 2018), así se muestra que:

{...} la percepción de la escuela como un entorno injusto para el adolescente y la indiferencia hacia los estudios parecen funcionar como antecedentes que favorecen la implicación en actos violentos. La violencia escolar podría ser una respuesta de los adolescentes ante un entorno que consideran injusto y poco útil para sus vidas y sobre el que, además, se sienten impotentes para llevar a cabo el más mínimo cambio. (Martínez–Ferrer et. al., 2008, p. 688)

La escuela como articulador de diversas formas expresión de violencia social, ve afectado el clima escolar, ya sea en las dinámicas de convivencia escolar o desde los aprendizajes, así la ayuda del profesor tiende a diferenciarse según las capacidades pedagógicas y didácticas que puede desarrollar al interior del espacio áulico, ante ello, Poujol Galván (2016) señala que:

En la escuela se generan semillas de violencia en la relación entre el maestro y el alumno mediante el señalamiento de rasgos, vacíos, deficiencias y defectos que no se ven como algo a superar sino como “taras” que cargar. Las correcciones son poco formativas, se recurre a la ridiculización frente a compañeros, humillaciones y ofensas al alumno. El regaño es una forma de explicar, evaluar, corregirlo reprender por la contravención disciplinaria o académica. (p. 134)

La Investigación desarrollada por Quintanilla, Deleon y Ticas (2018), encontró evidencia que en las instituciones educativas con bajos promedios en pruebas



estandarizadas las relaciones entre docentes y estudiantes se posicionan de forma inadecuada tanto en el irrespeto de la jerarquía institucional como en la permisividad de las relaciones que se pueden establecer al interior del espacio escolar.

Este contexto incide de forma directa en el clima escolar, el cual se puede establecer según Prado y Ramírez (2009) como el ambiente social que se desarrolla dentro de un escenario educativa, el cual muestra una calidad dependiente del conjunto de relaciones entre los diversos sujetos educativos, organización institucional entre otros, que se articulan al entorno de dinámicas económicas, sociales y políticas donde se pueden ejercer (en Prado Delgado, Ramírez Mahecha y Ortiz Clavijo, 2010).

Asignarle un valor al clima escolar, permite establecer cierta escala o tipología que según Moos (1974), si es un clima escolar positivo, el estudiante muestra sentimiento de comodidad, valoración y aceptación en un ambiente que se fundamenta a partir del apoyo, confianza y respeto mutuo entre docente – estudiante y entre pares (Moreno Ruiz, Estévez López, Murgui Pérez y Musitu Ochoa, 2009).

De manera que, la adolescencia establecida como un proceso de desarrollo del ser humano entre los 12 y 17 años (El Salvador, 2009), se convierte en un periodo de transición donde la disputa de poder con jerarquías o entre pares tiende a afectar la convivencia dentro de los espacios escolarizados (Quintanilla, 2017), y que en su mayoría de tiempo efectivo, la socialización se realiza dentro de espacios escolares y esparcimiento comunitario, en actividades con características informales (Quintanilla, 2018), en este contexto es fundamental cuestionar ¿cuál es la incidencia del uso del activo de la colonia, barrio o lugar de residencia en los espacios de convivencia escolar?

Por ello, al describir las percepciones de adolescentes escolarizados sobre el contexto fuera de la familia y del hogar, es necesario determinar la afectación o incidencia de los espacios públicos en los que interacciona, a partir que en muchos casos, tanto por liderazgos de referencia (sin determinar positivos o negativos)

como por relaciones de confianza y amistad, en la mayoría de casos no provienen de los hogares, sino que la identificación de los adolescentes proviene de otros espacios que no son controlados por los adultos o jerarquías, siendo la “cancha” el espacio de referencia que normaliza valores, actitudes y conductas asociadas a la violencia entre otros en adolescentes, los cuales son mediados por el sistema educativo.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo General**

Describir la influencia de los activos de la colonia en adolescentes con el fin de determinar la recurrencia de uso, actitudes hacia la autoridad institucional y la afectación en los espacios escolarizados por los contextos de violencia.

### **2.2. Objetivo Específico**

1. Identificar los niveles de uso recurrente del espacio comunitario por parte de adolescentes escolarizados con la finalidad de establecer la afectación en el ámbito escolar.
2. Analizar las actitudes de adolescentes sobre las figuras de instituciones de autoridad formal para establecer tipos de conducta que inciden en la estructura de convivencia escolar.
3. Identificar la influencia del contexto de violencia e inseguridad percibido por adolescentes escolarizados en sus espacios de residencia con el fin de establecer las respuestas que muestran en situaciones de estrés.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Diseño de estudio**

La Investigación llevada a cabo es cuantitativa, la misma tuvo un alcance básico (Sierra Bravo, 2011), permitiendo describir la influencia del contexto comunitario en adolescentes y determinando su afectación en los espacios escolarizados según la ocupación de activos.

Para llegar al nivel de profundidad explicativa (Sierra Bravo, 2011), se construyeron diversas dimensiones y subdimensiones, las cuales, a partir de estructuras correlacionales permitieron tener una aproximación al aumento o disminución de la relación entre el conjunto de las percepciones de los adolescentes escolarizados y el activo.

Sobre ello, la metodología tanto por los instrumentos utilizados como el análisis de los mismo, contribuyó a dar respuesta a la pregunta de investigación, siendo estas percepciones fundamentales para obtener un acercamiento al fenómeno de violencia en los contornos escolares.

#### **3.2. Instrumentos**

Para describir las percepciones de los adolescentes escolarizados del sistema público de educación media, se utilizaron un total de seis instrumentos, los cuales se adecuaron al contexto nacional, siendo estos:

1. Ocupación de Activos del Barrio (OAB),
2. Evaluación de Activos del Barrio (EAB),
3. Actitud hacia la Autoridad Institucional (AAI),
4. Clima Escolar (CE),
5. Respuesta a Situaciones Sociales (RSS) y,
6. Espacios Públicos (EP)

El instrumento de Ocupación de Activos del Barrio (OAB), permite establecer la presencia de un activo del lugar de residencia del adolescente escolarizado, para este caso el activo es "Cancha", estableciendo su ocupación o no. Además, se

incluyó el tiempo de interacción en el espacio, esta como elemento de control de la respuesta de los adolescentes.

La Evaluación de Activos del Barrio (EAB), tiene por finalidad aproximarse a la percepción de los adolescentes escolarizados desde diversos espacios en los que interaccionan fuera del hogar y la escuela, basado en su uso y promoción de diversos factores relacionados a su ajuste (Oliva, Antolín y López, 2012).

El mismo cuenta con 5 subdimensiones, siendo la primera el Apoyo y Empoderamiento de la Juventud (AEJ), la cual está relacionada a personas adultas en su contexto y el apoyo que brindan a adolescentes en sus barrios de residencia, pero Quintanilla (2017) realizó adecuaciones a partir de los resultados obtenidos para ajustarla hacia el relacionamiento de adolescentes o jóvenes de mayor edad en el contexto comunitario (Quintanilla, 2018). La subdimensión cuenta con seis ítems con afirmaciones como: *“Los jóvenes con más años de mi colonia se preocupan de que los demás jóvenes estemos bien”* o, *“Los jóvenes de mi colonia pueden encontrar a otros que tengan más años y que les ayuden a resolver algún problema”* (Quintanilla, 2018).

El Apego a la Colonia o al Barrio (AB), es la segunda subdimensión y está estructurada por cuatro ítems con argumentos como: *“Me siento muy unido a mi colonia”* o, *“Vivir en mi colonia me hace sentir que formo parte de una comunidad”*. Además, la tercera subdimensión, se orienta a la Inseguridad de la Colonia o del Barrio (ISB), siendo vinculante con las percepciones sobre violencia en el contexto comunitario, ésta contiene un total de 4 ítems que se relaciona con frases como *“Algunos amigos de fuera tienen miedo de venir a mi colonia”* y *“La gente de mi colonia comete delitos”*.

La cuarta subdimensión, hace relación a los niveles de Control Social (CS) que ejerce las personas adultas o jóvenes en el lugar de residencia y se conformó con cuatro ítems, que tiene por enunciados: *“Si un joven de mi colonia intentara dañar un carro, los jóvenes con más años lo evitarían”*, y *“En mi colonia, si haces cualquier travesura, seguro que algún adulto te regañará”*.

La última subdimensión, hace referencia a las Actividades para Jóvenes (APJ) según la percepción de lo que pueda brindar el lugar de residencia, la misma cuenta con un total de 4 ítems, siendo estos *“Los jóvenes de mi colonia tenemos lugares donde reunirnos cuando llueve”* y *“Los jóvenes de mi colonia podemos hacer tantas cosas después de clase que raramente nos aburrimos”*.

También se colectaron percepciones en torno a las Actitudes hacia la Autoridad Institucional (AAI), la cual tiene como característica el no solo centrarse en la percepción que el adolescente tiene sobre el docente y su labor, sino que se incluyen normativas escolares de la figura de autoridad y de otras figuras fuera del entorno escolar (Cava, Estévez, Buelga y Musito, 2013) siendo esta la tercera escala en aplicación.

Esta escala tiene por finalidad, recolectar información acerca de la actitud hacia determinados sujetos e instituciones que ejercen el rol de autoridad formal en diversos lugares como la escuela, la familia y los espacios públicos (Cava, et. al, 2013, Martínez-Ferrer, et. al, 2008). La cual cuenta con 2 subdimensiones, la primera es la Actitud Positiva Hacia la Autoridad Institucional (APHAI), que cuenta con cinco ítems que expresan si *“Los profesores son justos a la hora de evaluar”*, o *“La policía está para hacer una sociedad mejor para todos”*. La segunda subdimensión es la Actitud Positiva Hacia la Transgresión de Normas Sociales (APHTNS), está estructurada por cuatro ítems que expresan situaciones como *“Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos”* o *“Si una regla escolar no te parece, es mejor saltársela”*.

Existe un interés en colectar evidencia a cerca de la Reacción a Situaciones Sociales (RSS), la cual es utilizada por Quintanilla (2018), la misma posibilita obtener las percepciones de los adolescentes escolarizados sobre la capacidad de responder a presión o estereotipos del contexto, tanto escolar como comunitario, considerando ítems como *“Cuando alguien no me respeta, es importante usar la fuerza física o la agresión para enseñarle a esa persona que no me debe faltar el*

*respeto*”, o *“Si alguien es violento conmigo, es importante ser violento con esa persona para quedar parejo”* (Olate, 2018).

La escala de Clima Escolar permite obtener un panorama generalizado del ambiente al interior del aula, la misma ha sido utilizada en diversas investigaciones (Cava y Musitu, 1999; Cava y Musitu, 2001; Cava, Murgui y Musitu, 2008; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008), ésta cuenta con tres subdimensiones, pero para el uso en esta investigación solo se utilizaron las concernientes a Implicación de los estudiantes y Ayuda del docente, dejando de lado lo relacionado a la amistad.

Se les realizaron adecuaciones de escenarios negativos dentro de los espacios escolares, la primera subdimensión tiene frases como *“Mis Compañeros/as ponen poco interés en los que hacen en clase”* y *“Mis Compañeros/as durante las clases pasan distraídos/as”*, y la otra subdimensión expresa situaciones como *“Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás”* y *“Los profesores/as muestran poco interés personal por sus estudiantes”*

La última escala, permitió contar con diversos panoramas y grupos al interior de los espacios públicos, la primera es Espacios Públicos Deteriorados (EPD), la segunda, la Presencia de Grupos Delincuenciales (PGD), incluyendo el consumo de drogas y acciones que ponen en riesgo las pertenencias de las personas residentes en los distintos espacios, y por último se evaluó la Presencia de Autoridades Institucionales (PAI), esta escala y sus dimensiones son una adaptación de la utilizada por Olate (2018).

Los instrumentos se adecuaron a ponderación de escala de Likert, donde 1 (Muy en Desacuerdo) a 4 (Muy de Acuerdo), la única excepción de las mismas es la ocupación del activo que fue de carácter dicotómica (Si o No), con relación al activo. Estas escalas se graficaron según las prevalencias de mayores puntajes de la escala de Likert (3 - 4) a fin de contar con un panorama porcentual de las percepciones de los adolescentes, siendo estas comparadas entre la ocupación o no del activo, estableciendo el orden en la narrativa en las diversas zonas del país.

En el caso de las tablas correlacionales, se realizaron análisis según la ocupación de los activos. Así se presentan 5 graficas de prevalencias y 10 tablas correlacionales, éstas últimas se agruparon según dimensiones y subdimensiones, estructuradas de la siguiente manera:

1. Cohesión Social:
  - 1.1. Apoyo y Empoderamiento de la Juventud
  - 1.2. Apego al Barrio
  - 1.3. Actividades para Jóvenes
  - 1.4. Espacio Público Deteriorado
2. Riesgos Comunitarios
  - 2.1. Inseguridad en el Barrio
  - 2.2. Respuesta a Situaciones de Estrés
  - 2.3. Actitud Positiva Hacia la Transgresión de Normas Sociales
  - 2.4. Presencia de Grupos Delincuenciales
3. Coerciones Comunitarias
  - 3.1. Control Social
  - 3.2. Actitud Positiva hacia la Autoridad Institucional
  - 3.3. Presencia de Autoridad Institucional
4. Afectación Escolar
  - 4.1. Implicación de los Estudiantes
  - 4.2. Ayuda del Docente

Las mismas tienen valoraciones a nivel nacional y regional según las zonas geográficas del país, para esta última zonificación los datos provienen de la zona occidental, central, oriental y norte. Además, los porcentajes pueden variar según datos perdidos.



## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Perfil de los participantes**

Se realizó una selección de adolescentes escolarizados dentro del sistema educativo público, quienes, durante el mes de junio de 2019 participaron del llenado de instrumentos, provenientes del primer año de Educación Media entre General y Técnico de 20 instituciones públicas a nivel nacional (ver tabla 11), a quienes se les auto administró un total de 644 instrumentos de manera personal y voluntaria.

Desagregando la información por sexo, participaron 381 hombres (59%) y 260 mujeres (41%), esto se debe a la naturaleza de las instituciones educativas de formación técnica industrial. Las edades de los adolescentes contaron con una mediana de 16 años, variando entre los 14 años (0.2%) a los 24 años (0.2%). Por tipos de bachillerato, los datos colectados muestran que el 41% provenían del área General (n=259) y el 59% provino del área Técnica (n= 365)

Los adolescentes escolarizados cuentan con una estabilidad de habitación en el lugar de residencia con una mediana de 13 años, además 5 de cada 10 participantes mencionan que viven en un hogar conformado por papá y mamá, 3 de cada 10 indican que viven solo con mamá y 1 de cada 10 afirman vivir con otros familiares. A nivel de la presencia de hermanos o hermanas, el 93% hace mención de contar con esa figura familiar, el resto hace mención que no cuenta con ésta.

La distribución geográfica de los encuestados permite establecer que, en los centros educativos participantes, existe un desplazamiento de al menos 57 municipios a nivel nacional. Por su parte, el 82% de los lugares de residencia cuenta con el activo Cancha; su ocupación tiende a reducirse en la medida que solo el 74% de los adolescentes hacen uso del mismo. En promedio este grupo, asiste entre menos de una hora a dos horas según el 80% de los informantes. Por último, el acceso a las tecnologías y a la globalización de la comunicación muestran que, 7 de cada 10 tienen acceso a internet, sin especificar la fuente de conexión o uso.

## **4.2. A NIVEL NACIONAL.**

### **4.2.1. Ocupación de Activo de la Colonia.**

Las percepciones de los adolescentes escolarizados sobre las dinámicas comunitarias y educativas fueron muy variadas, por prevalencias para la dimensión de Cohesión Social, el grupo que realiza la ocupación del activo muestra mayores valores con 52% en comparación con sus pares que no realizan ocupación, quienes reportan valores de 38% aproximadamente.

La subdimensión que mayor consistencia aporta a esta dimensión, es la relacionada a Apoyo y Empoderamiento que sus pares brindan durante el tiempo de permanencia en el activo ( $\alpha= 0.696$ ), a pesar de que el Espacio Público Deteriorado aporte débil consistencia ( $\alpha= 0.130$ ), pero es donde se desarrollan el conjunto de relaciones sociales. Ambas dimensiones, inciden en el grupo que no realiza ocupación con valores de  $\alpha= 0.710$  y  $\alpha= 0.021$  respectivamente.

Por su parte, la apreciación de Riesgo Comunitario en los adolescentes que ocupan el activo, muestra valores de un poco más del 23%, mientras quienes no realizan uso del activo de aproximadamente 30%, teniendo una diferencia de 7%, siendo esto parte de capacidad de adecuación al entorno de violencia que puede afectar el espacio de recreación.

Por consistencia interna, la subdimensión que más aporta es la Respuesta a Situaciones de Estrés ( $\alpha= 0.681$  y  $\alpha= 0.611$ , respectivamente), y la variable que menos aporta al establecimiento de riesgo a nivel comunal es lo relacionado a la Transgresión de la Normativa Social ( $\alpha= 0.408$  y  $\alpha= 0.550$ , respectivamente), lo cual permite establecer que, los escenarios de violencia al interior del espacio escolar radica en la defensa de derechos, en la medida en que el adolescente se sienta violentado por su par y por el contrario, la autoridad institucional que representa el establecimiento de normas sociales es menos transgredida, a pesar de ello, esta última brinda la pauta para la primera.

A nivel de las Coerciones Comunitarias que las autoridades formales o informales ejercen al interior de los espacios de interacción, evidencia que los adolescentes que realizan ocupación del activo muestran mayores prevalencias (68%) en comparación con sus pares que no lo ocupan (60%).

Por consistencia interna, la subdimensión de mayor aporte es la Actitud Positiva hacia la Autoridad Institucional ( $\alpha= 0.626$  y  $\alpha= 0.645$ ), sin embargo la presencia de la autoridad es la variable que menos aporta ( $\alpha= 0.230$  y  $\alpha= 0.168$ ); a pesar de ello, los adolescentes que no hacen uso del activo suministran una consistencia significativa más en los mecanismos de Control Social que la comunidad aplica ( $\alpha= 0.650$ ).

En las prevalencias correspondientes a la dimensión de Afectación Escolar corresponde en los adolescentes que hace uso de activo al 65%, mientras que sus pares que no hacen uso es de 70%, siendo mayor la afectación en el clima escolar en este último grupo. Así la consistencia varía según los adolescentes, para los que ocupan el activo la significancia la aportan su pares al Implicarse al interior del aula ( $\alpha= 0.396$ ), mientras que para los adolescentes que no utilizan el activo es la actitud de Ayuda de parte del docente ( $\alpha= 0.506$ ).

Las correlaciones en el contexto nacional, que cuentan con mayor significancia en ambos grupos poblacionales son las dimensiones de Cohesión Social y Riesgo Comunitario, siendo fundamental que la Cohesión Social radica desde la Coerciones Comunitarias, las cuales otorga unificación de los adolescentes en los espacios para ambos grupos, siendo directamente proporcionales con alta significancia ( $r= 0.526^{**}$  y  $r= 0.542^{**}$ ,  $p= <0.01$ ).

Mientras que los Riesgos Comunitarios, muestra una relación directamente proporcional con alta significación en la Afectación Escolar en las percepciones de los Adolescentes que Ocupan el Activo de  $r= 0.399^{**}$ ,  $p= <0.01$  y en los que No

Ocupan de  $r = 0.381^{**}$ ,  $p = <0.01$ , estableciendo una incidencia en las dinámicas escolares.

Al desagregar las correlaciones por subdimensiones, se tiene un panorama diverso, en el cual, la Cohesión Social tiene una articulación altamente significativa con las variables de Apoyo y empoderamiento de la Juventud con Apego al Barrio ( $r = 0.503^{**}$  y  $r = 0.543^{**}$ ,  $p = <0.01$ ) y Control Social ( $0.599^{**}$  y  $0.641^{**}$ ,  $p = <0.01$ ) entre quienes ocupan y no los activos respectivamente, esto debido a que las percepciones de los estudiantes giraron entorno del apoyo que reciben de sus pares de mayor edad en términos valorativos y la preocupación sobre el bienestar de los adolescentes escolarizados.

Por su parte, la subdimensión de Apego al Barrio, tiene una relación directamente proporcional alta con los elementos de Control Social ( $r = 0.415^{**}$  y  $0.497^{**}$ ,  $p = <0.01$ ) y para el conjunto de Actividades para Jóvenes ( $r = 0.338^{**}$  y  $r = 0.331^{**}$ ,  $p = <0.01$ ), esto se debe a la construcción de sentimientos de pertenencia y a la unidad que se ha realizado debido al periodo de habitación que se ha sostenido de manera estable.

Las Actividades para Jóvenes en los espacios comunitarios tiene valores correlacionales bajos a pesar de contar con alta significatividad, no obstante, es evidente que la ocupación del activo puede estimular la transgresión de normativa social según las percepciones del grupo poblacional ( $r = 0.159^{**}$ ,  $p = <0.01$  y  $r = 0.152^{*}$ ,  $p = <0.05$ ), a pesar de eso la concepción de utilización del espacio mantiene una consistencia en la realización de diversas actividades lúdicas como puntos de reunión de intercambio o diversas acciones que facilitarían la interacción entre pares.

Un elemento articulador entre las dimensiones de Cohesión Social y Riesgo Comunitario corresponde a un panorama generalizado en la vinculación de las subdimensiones de Espacio Público Deteriorado y la Presencia de Grupos Delincuenciales ( $r = 0.588^{**}$  y  $r = 0.614^{**}$ ,  $p = <0.01$ ). Esto permitiría determinar que, la ocupación del activo pasa por una interacción directa o indirecta de los adolescentes con estas estructuras. En la mayoría de casos, se pudo determinar

consistencia en la presencia de paredes manchadas y el deterioro del activo como tal.

La aproximación a los espacios de Inseguridad en el Barrio, como parte del Riesgo Social, muestra que los adolescentes que hacen uso del activo no muestren valores de significación con los elementos de Control Social, en comparación con los adolescentes que no hacen uso, en los cuales la relación es inversamente proporcional en la medida que a mayor inseguridad menor control. En ambos grupos poblacionales la inseguridad muestra una asociación directa de nivel medio con el deterioro del espacio de esparcimiento ( $r= 0.408^{**}$  y  $r= 0.340^{**}$ ,  $p= <0.01$ ) y la Presencia de Grupos Delincuenciales en ( $r= 0.590^{**}$  y  $0.483^{**}$ ,  $p= <0.01$ ).

Las relaciones expresadas, muestran que al interior de las comunidades de donde provienen los adolescentes los niveles de inseguridad se debe a la venta y consumo de drogas, en algunos casos con el cometimiento de delitos sin especificar el tipo y en otros casos, conflictos entre bandas callejeras rivales.

La Respuestas a Situaciones de Estrés en los adolescentes escolarizados pasa por concebir la necesidad de ser violento dentro del espacio en que interacciona, ya sea por la respuesta a escenarios de violencia generada por su par o por la defensa de sus Derechos. De esta forma, la correlación de esta subdimensión tiene relación con la Transgresión de las Normativas Sociales ( $r= 0.254^{**}$  y  $r= 0.434^{**}$ ,  $p= <0.01$ ), las Implicaciones de los estudiantes ( $r= 0.271^{**}$  y  $r= 0.224^{**}$ ,  $p= <0.01$ ) y Ayuda del profesor ( $r= 0.314^{**}$  y  $r= 0.251^{**}$ ,  $p= <0.01$ ), estas dos últimas subdimensiones corresponden al ámbito educativo o escolar.

Por su parte, la capacidad de Transgresión de la Normativa Social muestra correlaciones proporcionales con la subdimensión de Ayuda ( $r= 0.286^{**}$  y  $r= 0.273^{**}$ ,  $p= <0.01$ ), en la cual, hace referencia a que el clima escolar a partir del rol del docente es permisible hacia la omisión de las normativas o de las pautas de convivencia en la medida en que el rol de autoridad del docente no es ejercido de forma punitiva o restaurativa, además esta noción es fortalecida en los espacios

donde existe Presencia de Grupos Delincuenciales ( $r= 0.209^{**}$  y  $r= 0.233^{**}$ ,  $p= <0.01$ ).

La subdimensión de Control Social, como parte de la dimensión de Coerción Social cuenta con correlaciones significativas con los elementos relacionados con Actividades para Jóvenes ( $r= 0.437^{**}$  y  $r= 0.305^{**}$ ,  $p= <0.01$ ) y la Actitud Positiva hacia la Autoridad Institucional ( $r= 0.246^{**}$  y  $r= 0.351^{**}$ ,  $p= <0.01$ ), así las percepciones de los adolescentes escolarizados hacen énfasis en la capacidad de las personas adultas por impedir hechos vandálicos, daños a la propiedad privada u otro tipo de fechorías de menor intensidad.

Existe una postura generalizada por parte de los adolescentes sobre la Actitud Positiva hacia la Autoridad Institucional, en la cual, las únicas correlaciones que resultaron ser significativas a nivel nacional corresponden a valores inversamente proporcionales de los estudiantes que ocupan los activos, con las subdimensiones Ayuda del docente ( $r= -0.196^{**}$ ,  $p= <0.01$ ) y Presencia de Grupos Delincuenciales ( $r= -0.168^{**}$ ,  $p= <0.01$ ).

Así a pesar de contar con algunas nociones de respeto hacia la autoridad los adolescentes que hacen uso de los activos, tiende a percibir de manera negativa el rol de docentes según el trato igualitario que pueden desarrollar con sus pares y el rol de la policía tanto en capacidad represiva como de persecución del delito a través de denuncia ciudadana. Por último, la Presencia de Autoridad Institucional, solo está identificada por los adolescentes que hacen uso del activo ( $r= 0.092^*$ ,  $p= <0.05$ ).

Las implicaciones de los adolescentes escolarizados, siendo una de las subdimensiones de la Afectación Escolar, muestra altos niveles de correlación y significación con el rol de Ayuda que el docente desempeña al interior del aula ( $r= 0.601^{**}$  y  $r= 0.669^{**}$ ,  $p= <0.01$ ), con ello, existe una afectación directa en la capacidad de atención de los adolescentes durante los periodos de clases, en los cuales, estar distraídos es una característica generalizada en el proceso de aprendizaje.

Aunado a la capacidad de incidencia de los docentes es mínima, en la medida que los adolescentes no otorgan atención al rol del docente dentro del sistema educativo, esto tiende a generar al interior del aula espacios de resistencia ante los modelos pedagógicos, los cuales se pueden caracterizar como aulas de recreo permanente, al direccionar los puntos de atención a otros factores que no necesariamente son formativos, este proceso de permanencia puede tener una mayor profundidad con la Presencia de Grupos Delincuenciales en las comunidades de donde provienen los estudiantes, debido a que es otra variable con puntajes significativos ( $r= 0.206^{**}$  y  $r= 0.251^{**}$ ,  $p= <0.01$ ).

Por su parte, las percepciones sobre la Ayuda que el docente puede brindar a los estudiantes afecta considerablemente el clima escolar, la pasividad con la cual puede dirigir el proceso educativo de los estudiantes se ve afectado en mayor proporción en los estudiantes que hace uso del activo, donde exista Espacio Público Deteriorado ( $r= 0.150^{**}$ ,  $p= <0.01$ ) y presencia de grupos delinuenciales ( $r= 0.204^{**}$ ,  $p= <0.01$ ), así los niveles de apoyo, confianza o acercamiento es percibido de forma reducida.

**FIGURA 1. PREVALENCIAS DE OCUPACIÓN DEL ACTIVO CANCHA A NIVEL NACIONAL**

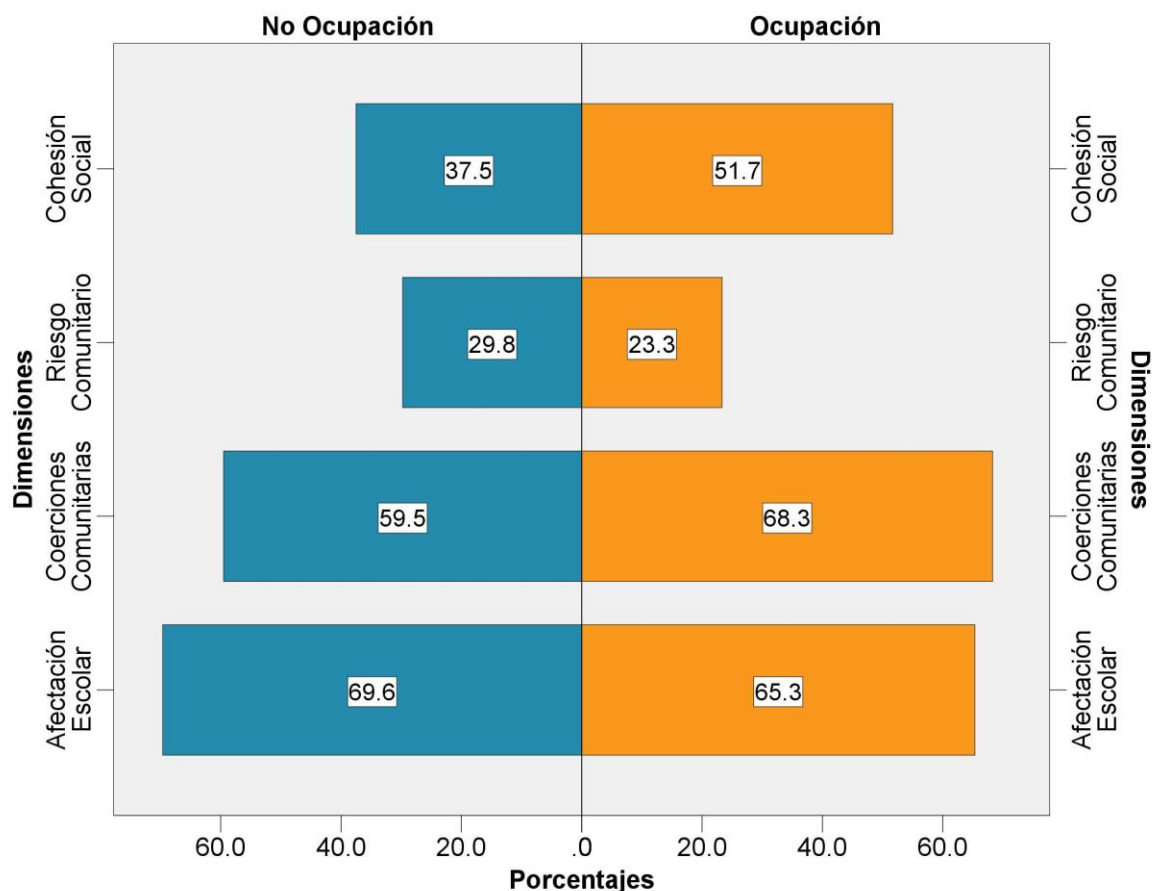


Figura 1. Prevalencias porcentuales obtenidas en las 4 dimensiones estructuradas, datos proporcionados por adolescentes escolarizados de 20 instituciones educativas a nivel nacional, n= 644. El Salvador, junio 2019

**TABLA 1. CORRELACIONES DE LAS DIMENSIONES A NIVEL NACIONAL SEGÚN LA OCUPACIÓN DEL ACTIVO**

| Subdimensiones/ Ocupación      |          | Cohesión Social | Riesgo Comunitario | Coerciones Comunitarias | Afectación Escolar |
|--------------------------------|----------|-----------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| <b>Riesgo Comunitario</b>      | Ocupa    | 0.126**         |                    |                         |                    |
|                                | No Ocupa |                 |                    |                         |                    |
| <b>Coerciones Comunitarias</b> | Ocupa    | 0.526**         | -0.152**           |                         |                    |
|                                | No Ocupa | 0.542**         | -0.266**           |                         |                    |
| <b>Afectación Escolar</b>      | Ocupa    | 0.119**         | 0.399**            |                         |                    |
|                                | No Ocupa |                 | 0.381**            |                         |                    |

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 1. Correlaciones obtenidas en 4 de las dimensiones estructuradas, datos proporcionados por adolescentes escolarizados de 20 instituciones educativas a nivel nacional, n= 644, Ocupa Activo n= 476, No Ocupa Activo n= 168. El Salvador, junio 2019..



**TABLA 2. CORRELACIONES DE SUBDIMENSIONES A NIVEL NACIONAL SEGÚN LA OCUPACIÓN DEL ACTIVO**

| Subdimensiones/<br>Ocupación |          | AEJ      | AB       | ISB      | CS       | APJ     | RSS      | APHAJ    | APHNS   | Implicaciones | Ayuda   | EPD     | PGD    |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|----------|---------|---------------|---------|---------|--------|
| <b>AB</b>                    | Ocupa    | 0.503**  |          |          |          |         |          |          |         |               |         |         |        |
|                              | No Ocupa | 0.543**  |          |          |          |         |          |          |         |               |         |         |        |
| <b>ISB</b>                   | Ocupa    | -0.122** | -0.150** |          |          |         |          |          |         |               |         |         |        |
|                              | No Ocupa | -0.219** | -0.192*  |          |          |         |          |          |         |               |         |         |        |
| <b>CS</b>                    | Ocupa    | 0.599**  | 0.415**  |          |          |         |          |          |         |               |         |         |        |
|                              | No Ocupa | 0.641**  | 0.497**  | -0.361** |          |         |          |          |         |               |         |         |        |
| <b>APJ</b>                   | Ocupa    | 0.416**  | 0.338**  | 0.157**  | 0.437**  |         |          |          |         |               |         |         |        |
|                              | No Ocupa | 0.430**  | 0.331**  |          | 0.305**  |         |          |          |         |               |         |         |        |
| <b>RSS</b>                   | Ocupa    |          |          | 0.397**  |          | 0.101*  |          |          |         |               |         |         |        |
|                              | No Ocupa |          |          | 0.228**  | -0.177*  |         |          |          |         |               |         |         |        |
| <b>APAI</b>                  | Ocupa    | 0.248**  | 0.234**  | -0.173** | 0.246**  | 0.146** | -0.185** |          |         |               |         |         |        |
|                              | No Ocupa | 0.373**  | 0.277**  |          | 0.351**  | 0.159*  |          |          |         |               |         |         |        |
| <b>APHNS</b>                 | Ocupa    | 0.106*   |          | 0.210**  |          | 0.159** | 0.254**  |          |         |               |         |         |        |
|                              | No Ocupa |          |          | 0.217**  |          | 0.152*  | 0.434**  |          |         |               |         |         |        |
| <b>Implicaciones</b>         | Ocupa    |          |          | 0.283**  |          | 0.104*  | 0.271**  | -0.101*  | 0.183** |               |         |         |        |
|                              | No Ocupa |          |          | 0.325**  |          |         | 0.224**  |          | 0.188*  |               |         |         |        |
| <b>Ayuda</b>                 | Ocupa    |          |          | 0.280**  |          | 0.131** | 0.314**  | -0.196** | 0.286** | 0.601**       |         |         |        |
|                              | No Ocupa |          |          | 0.257**  |          |         | 0.251**  |          | 0.273** | 0.669**       |         |         |        |
| <b>EPD</b>                   | Ocupa    |          |          | 0.408**  |          | 0.117*  | 0.291**  | -0.161** | 0.119** | 0.156**       | 0.150** |         |        |
|                              | No Ocupa |          |          | 0.340**  | -0.250** |         |          |          | 0.178*  | 0.234**       |         |         |        |
| <b>PGD</b>                   | Ocupa    | -0.139** | -0.161** | 0.590**  | -0.154** |         | 0.370**  | -0.168** | 0.209** | 0.206**       | 0.204** | 0.588** |        |
|                              | No Ocupa | -0.175*  |          | 0.483**  | -0.302** |         | 0.202**  |          | 0.233** | 0.251**       |         | 0.614** |        |
| <b>PAI</b>                   | Ocupa    | 0.190**  | 0.098*   |          | 0.106*   | 0.220** | 0.091*   |          |         |               |         | 0.201** | 0.092* |
|                              | No Ocupa |          |          |          |          |         |          |          |         |               |         | 0.164*  |        |

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 2. Correlaciones obtenidas en 13 de las Subdimensiones estructuradas, datos proporcionados por adolescentes escolarizados de 20 instituciones educativas a nivel nacional, n= 644, Ocupa Activo n= 476, No Ocupa Activo n= 168. El Salvador, junio 2019.

### 4.3. A NIVEL DE LA ZONA ORIENTAL

#### 4.3.1. Ocupación de Activo de la Colonia – cancha.

Para el oriente del país, el análisis de prevalencias es similar en ambos grupos poblacionales, lo cual pretende establecer muy pocas diferencias en el diverso conjunto de datos colectados. Así cuando se analiza la dimensión de Cohesión Social se identifica que los adolescentes que ocupan el activo muestran prevalencias de 56%, es decir 4% más que los adolescentes que no hacen uso del mismo. Cuando se revisa las correlaciones de dicha dimensión, los valores se posicionan con mayor significancia en la capacidad que tienen las Coerciones Comunitarias como elementos de autoridad cohesionadoras ( $r= 0.542^{**}$  y  $r= 0.531^{**}$ ,  $p= <0.01$ ).

Cuando se revisa la consistencia interna de la dimensión, se evidencia que en ambos grupos poblacionales es excede el mínimo ( $\alpha= 0.752$  y  $\alpha= 0.729$ , respectivamente); además la subdimensión que más aporta al constructo es lo relacionado con el Apoyo y Empoderamiento de la Juventud ( $\alpha= 0.694$  y  $\alpha= 0.783$ ) y la subdimensión que menos aporta es el Espacio Público en calidad de deterioro ( $\alpha= 0.173$  y  $\alpha=0.072$ ).

La percepción prevalente sobre el Riesgo Comunitario es mínima en el grupo de adolescentes escolarizados, así para ambos grupos los porcentajes son del 18% y 17%. Esta dimensión muestra únicamente correlación con la Afectación Escolar en las dinámicas del clima escolar, según factores actitudinales de estudiantes y docentes.

Cuando se desglosa por consistencia interna la dimensión muestra puntajes altos en ambos grupos poblacionales ( $\alpha= 0.750$  y  $\alpha= 0.779$ ), además a nivel de subdimensiones, la que mayor aporta a la consistencia interna se relaciona a la respuesta a Situaciones de Estrés que son de violencia ( $\alpha= 0.615$ ) en los adolescentes que asisten al activo, mientras que los que no asisten lo asocian a la inseguridad percibida en sus espacios de residencia ( $\alpha= 0.684$ ).

**FIGURA 2. PREVALENCIAS DE OCUPACIÓN DEL ACTIVO CANCHA PARA ZONA ORIENTAL**

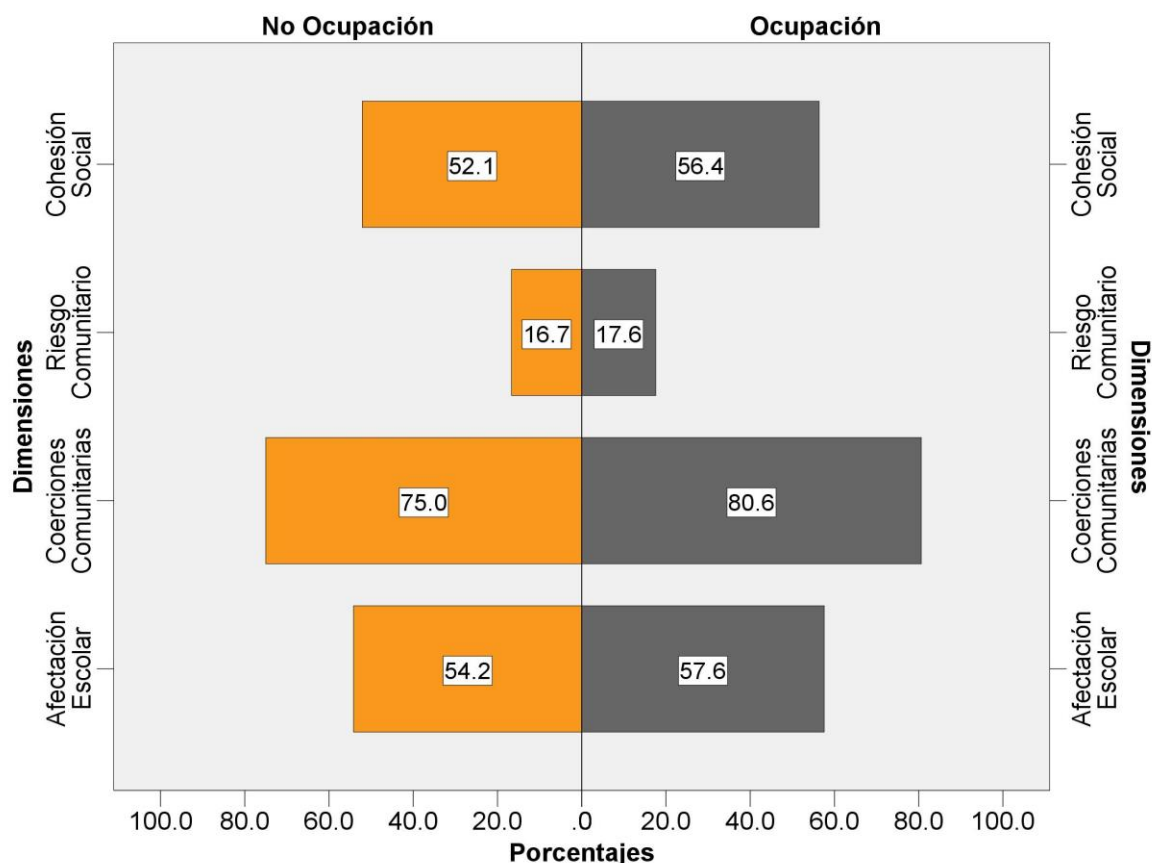


Figura 2. Correlaciones obtenidas en 4 de las Dimensiones estructuradas, datos proporcionados por adolescentes escolarizados de 11 instituciones educativas en Zona Oriental, n= 213, Ocupa Activo n= 165, No Ocupa Activo n= 48. San Miguel, Morazán y La Unión, junio 2019.

**TABLA 3. CORRELACIONES DE LAS SUBDIMENSIONES EN ZONA ORIENTAL SEGÚN LA OCUPACIÓN DEL ACTIVO**

| Subdimensiones/<br>Ocupación |          | Cohesión Social | Riesgo Comunitario | Coerciones Comunitarias | Afectación Escolar |
|------------------------------|----------|-----------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| Riesgo Comunitario           | Ocupa    |                 |                    |                         |                    |
| Riesgo Comunitario           | No Ocupa |                 |                    |                         |                    |
| Coerciones Comunitarias      | Ocupa    | 0.542**         |                    |                         |                    |
| Coerciones Comunitarias      | No Ocupa | 0.531**         |                    |                         |                    |
| Afectación Escolar           | Ocupa    | 0.168*          | 0.382**            |                         |                    |
| Afectación Escolar           | No Ocupa |                 | 0.301*             |                         |                    |

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 3. Correlaciones obtenidas en 4 de las Dimensiones estructuradas, datos proporcionados por adolescentes escolarizados de 11 instituciones educativas en Zona Oriental, n= 213, Ocupa Activo n= 165, No Ocupa Activo n= 48. San Miguel, Morazán y La Unión, junio 2019.

Para la dimensión de Coerciones Comunitarias, se evidencia prevalencias altas en ambos grupos poblacionales, las cuales se establecen en 81% para quienes asisten al activo y 75% para quienes no asisten. Por consistencia interna, el conjunto de subdimensiones mostraron niveles aceptables, destacando la Actitud Positiva hacia la Autoridad Institucional ( $\alpha= 0.621$ ) en los adolescentes que ocupan el activo, mientras que para sus pares resultó ser el Control Social ( $\alpha= 0.654$ ). a nivel de correlaciones entre dimensiones, esta dimensión muestra valores altamente significativos con las dinámicas de cohesión social.

Por último, la percepción de Afectación social es muy similar entre ambos grupos poblacionales, apenas con una diferencia del 4%. Por consistencia interna, la dimensión que más porta al constructo corresponde a la ayuda que puede brindar el docente como parte del clima escolar en ambos grupos de población ( $\alpha= 0.451$  y  $\alpha= 0.573$ ), siendo esta dimensión correlacionada con los riesgos a nivel comunitarios, como se expresó anteriormente.

Al desagregar por subdimensiones, se logra identificar que para el conjunto que conformó la Cohesión Social como el Apoyo y Empoderamiento de la Juventud, muestra las correlaciones con mayores valores de significación con el Control Social para ambos grupos ( $r= 0.569^{**}$  y  $r= 0.542^{**}$ ,  $p= <0.01$ ). Al realizar el análisis por consistencia de ítems, se evidencia que se relacionan al contexto donde los jóvenes de mayor edad extienden redes de amistad, las cuales posibilitan escenarios para compartir sentimientos o buscar en conjunto la resolución de conflictos según las vivencias de los adolescentes.

Las percepciones sobre el Apego al Barrio muestran un aumento altamente significativo en la medida en que los mecanismos de control social se establezcan al interior de los espacios de residencia siendo mayores las de los adolescentes que hace uso del activo ( $r= 0.449^{**}$  y  $r= 0.399^{**}$ ,  $p= <0.01$ ); es fundamental apreciar que los adolescentes que no hacen uso del activo muestran una afectación indirectamente proporcional por la presencia de grupos delincuenciales en los espacios de posible ocupación ( $r= -0.355^*$ ,  $p= <0.05$ ). Desagregando por ítem, las

percepciones con mayor consistencia corresponden al sentimiento de pertenencia, unidad y empatía.

Las Actividades para Jóvenes están muy poco correlacionadas con las subdimensiones en su conjunto, sin embargo, parte de las que mostraron significación, hacen referencia en los adolescentes que utilizan el activo, muestran asociación con la presencia de autoridad institucional ( $r= 0.223^{**}$ ,  $p= <0.01$ ) y con el espacio en calidad de deterioro ( $r= 0.197^*$ ,  $p= <0.05$ ). Por su parte, los adolescentes que no hacen uso del activo, cuentan con una relación indirecta hacia las implicaciones de sus pares en el aula ( $r= -0.296^*$ ,  $p= <0.05$ ). Así estas percepciones se orientan a la utilización de activos durante periodos vacacionales y a la utilización del tiempo libre a diversas actividades en los activos.

Como variables de articulación, las subdimensiones con alta significación correlacional corresponden al Espacio Público Deteriorado y la Presencia de Grupos Delincuenciales entre los púberes en comparación ( $r= 0.545^{**}$  y  $r= 0.654^{**}$ ,  $p= <0.01$ ). En ambas dimensiones se estableció que, entre mayor deterioro del activo, mayor presencia de éstos grupos, siendo determinante la presencia de autoridad institucional en los mismos.

Para los Riesgos Comunitarios, la evidencia en este grupo de adolescentes muestra altas significaciones entre los niveles de inseguridad y la presencia de grupos delincuenciales ( $r= 0.503^{**}$  y  $r= 0.593^{**}$ ,  $p= <0.01$ ), siendo estos últimos, determinantes en los imaginarios en ambos grupos poblacionales. Las percepciones se posicionan desde problemáticas de inseguridad referentes al comercio y consumo de drogas como parte del cometimiento de delitos y en algunos casos conflictos entre ciertos grupos delincuenciales.

Por su parte, las Respuestas a Situaciones de Estrés varían según la ocupación del activo, así para los adolescentes que lo ocupan, las correlaciones se asocian con la subdimensión de implicación en el aula ( $r= 0.327^{**}$ ,  $p= <0.01$ ), mientras que los adolescentes que no utilizan activos se asocian a la transgresión de la normativa

( $r= 0.374^{**}$ ,  $p= <0.01$ ). Esta subdimensión muestra consistencia interna con ítems que se contextualizan con el ejercicio de la fuerza o la agresividad como mecanismo de autodefensa o como forma de ganarse el respeto de sus pares.

La transgresión de la normativa se orienta hacia la dinámica del docente al interior del aula en ambos grupos poblacionales ( $r= 0.221^{**}$  y  $r= 0.400^{**}$ ,  $p= <0.01$ ), lo cual indica que durante los periodos de formación en clase no se aplica de la mejor manera las medidas de coerción que la autoridad del profesor debe desarrollar en su interior, siendo los ítems que muestran mayores valores.

El Control Social como subdimensión del constructo elaborado para la Coerción Social, tiene un vínculo directamente proporcional con la actitud positiva hacia la autoridad institucional, esto indica que a mayores mecanismos de control por parte de la autoridad mayor actitud positiva en ambos grupos poblacionales se puede obtener ( $r= 0.253^{**}$  y  $r= 0.385^{**}$ ,  $p= <0.01$ ); así los mecanismos de control son ejercidos por personas adultas que supervisan las acciones de los adolescentes a fin que no ejerzan vandalismos o fechorías en sus lugares de residencia.

Los adolescentes que muestran una Actitud Positiva hacia la Autoridad y que hacen ocupación del espacio, muestran correlaciones indirectamente proporcionales con los grupos delincuenciales presentes en el activo ( $r= -0.200^{**}$ ,  $p= <0.01$ ), además con la actitud que los docentes utilizan al interior del aula como parte de la ayuda ( $r= -0.172^*$ ,  $p= <0.05$ ); asimismo, se evidencia que los adolescentes que no usan el activo tiene una relación directa con el apoyo y empoderamiento percibidos, por sus pares de mayor edad ( $r= 0.411^{**}$ ,  $p= <0.01$ ) entre otras antes mencionadas en ambos grupos. Las actitudes de los adolescentes hacia la autoridad muestran mayores consistencias con los mecanismos de evaluación docente, constituyendo una percepción de justicia.

En las afectaciones escolares, tanto implicaciones de los adolescentes como la ayuda de los docentes muestran correlaciones altamente significativas dentro del conjunto de subdimensiones para los dos grupos en comparación ( $r= 0.617^{**}$  y  $r=$

0.702\*\*,  $p < 0.01$ ), esto es un indicativo de la incidencia del docente en los aspectos actitudinales de los adolescentes, durante los periodos de formación áulicos dentro de los cuales el docente desarrolla un rol fundamental. Además, existen otras dimensiones que se encuentran incidiendo en la ayuda del docente y que corresponde a la presencia de grupos delincuenciales en los adolescentes que ocupan el activo, mientras que con sus pares que no hacen uso del activo en el espacio público deteriorado, siendo la subdimensión con la que muestran mayor influencia.

**TABLA 4. CORRELACIONES DE LAS DIMENSIONES EN ZONA ORIENTAL SEGÚN LA OCUPACIÓN DEL ACTIVO**

| Subdimensiones/<br>Ocupación |          | AEJ     | AB      | ISB     | CS      | APJ     | RSS     | APAI     | APHNS   | Implicaciones | Ayuda  | EPD     | PGD    |
|------------------------------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|---------|---------------|--------|---------|--------|
| AB                           | Ocupa    | 0.448** |         |         |         |         |         |          |         |               |        |         |        |
|                              | No Ocupa | 0.479** |         |         |         |         |         |          |         |               |        |         |        |
| ISB                          | Ocupa    |         |         |         |         |         |         |          |         |               |        |         |        |
|                              | No Ocupa |         |         |         |         |         |         |          |         |               |        |         |        |
| CS                           | Ocupa    | 0.569** | 0.449** |         |         |         |         |          |         |               |        |         |        |
|                              | No Ocupa | 0.542** | 0.399** |         |         |         |         |          |         |               |        |         |        |
| APJ                          | Ocupa    | 0.408** | 0.230** | 0.242** | 0.442** |         |         |          |         |               |        |         |        |
|                              | No Ocupa | 0.409** |         |         |         |         |         |          |         |               |        |         |        |
| RSS                          | Ocupa    |         |         | 0.278** |         |         |         |          |         |               |        |         |        |
|                              | No Ocupa |         |         | 0.413** | -0.314* |         |         |          |         |               |        |         |        |
| APAI                         | Ocupa    |         | 0.341** |         | 0.253** |         |         |          |         |               |        |         |        |
|                              | No Ocupa | 0.411** | 0.331*  |         | 0.385** |         |         |          |         |               |        |         |        |
| APHNS                        | Ocupa    |         |         |         |         |         | 0.170*  |          |         |               |        |         |        |
|                              | No Ocupa |         |         | 0.322*  |         |         | 0.374** |          |         |               |        |         |        |
| Implicaciones                | Ocupa    |         |         | 0.182*  |         |         | 0.327** |          |         |               |        |         |        |
|                              | No Ocupa |         |         |         |         | -0.296* |         | 0.344*   |         |               |        |         |        |
| Ayuda                        | Ocupa    | 0.193*  |         | 0.250** |         | 0.158*  | 0.322** | -0.172*  | 0.221** | 0.617**       |        |         |        |
|                              | No Ocupa |         |         | 0.293*  |         |         |         |          | 0.400** | 0.702**       |        |         |        |
| EPD                          | Ocupa    |         |         | 0.378** |         | 0.197*  | 0.222** |          |         |               |        |         |        |
|                              | No Ocupa |         |         | 0.380** |         |         |         |          |         |               | 0.350* |         |        |
| PGD                          | Ocupa    |         |         | 0.503** |         |         | 0.247** | -0.200** |         | 0.154*        | 0.154* | 0.545** |        |
|                              | No Ocupa |         | -0.355* | 0.593** |         |         |         |          | 0.332*  |               |        | 0.654** |        |
| PAI                          | Ocupa    | 0.245** | 0.219** |         |         | 0.223** |         |          |         | 0.176*        |        | 0.272** |        |
|                              | No Ocupa |         |         |         |         |         |         |          |         |               |        | 0.431** | 0.323* |

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 4. Correlaciones obtenidas en 13 de las Subdimensiones estructuradas, datos proporcionados por adolescentes escolarizados de 11 instituciones educativas en Zona Oriental, n= 213, Ocupa Activo n= 165, No Ocupa Activo n= 48. San Miguel, Morazán y La Unión, junio 2019.



## 5. DISCUSIÓN

La investigación se realizó con el fin de describir la influencia de los activos de la colonia en adolescentes con el fin de determinar la recurrencia de uso, actitudes hacia la autoridad institucional y la afectación en los espacios escolarizados por los contextos de violencia. Los resultados confirman que los niveles de uso recurrente del espacio comunitario tienden a ejercer cierta afectación en las dinámicas escolares, en las cuatro dimensiones conformadas, teniendo algunas brechas prevalentes profundas o superficiales según las diversas zonas del país.

Por una parte, la Cohesión Social se debe a la percepción de consolidación de mecanismos de control social, lo cual es coincidente con Oliva et. al. (2010), quienes establecen que se debe en buena medida al control social que se percibe por parte de personas adultas y de algunas autoridades en los lugares de residencia.

El Apoyo y empoderamiento de la juventud es fundamental en la consideración de los mecanismos de cohesión, debido a lo señalado por Oliva et. al. (2010), retomando un estudio de Casco y Oliva (2005):

Este empoderamiento supone una actitud de confianza y respeto por parte de los vecinos de más edad hacia las nuevas generaciones, que en gran medida puede verse entorpecido por la imagen negativa de la adolescencia que suele ser dominante en la opinión pública (p. 69).

De esta forma, los resultados obtenidos son concluyentes y similares a los obtenidos por Quintanilla (2018) y Oliva et. al. (2010), ya que corresponde a la capacidad de empatía por parte de adolescentes escolarizados en pares de mayor edad, en situación concretas como en la resolución de problemas de su diario vivir o la construcción de vínculos de amistad que pueden construir, sin embargo, es necesario destacar que esta percepción solo es mantenida cuando se vincula a pares de mayor edad, debido a que los resultados colectados por Quintanilla (2017), evidencia que los adolescentes no muestran esa percepción cuando se refieren a personas adultas.

Otro punto fundamental en la construcción de esa percepción de cohesión corresponde a las actividades que desarrollan al interior de espacio comunitario, a pesar que en esta investigación no se hizo separación de este contexto por sexo, se generaliza que es una apreciación conformada en el grupo que asiste al activo del barrio, lo cual en la investigación realizada por Oliva et. al. (2010) señala que los hombres son quienes consideran que encuentran mayor número de actividades de ocio, pero ambos grupos de adolescentes señalan que existen diversas actividades que se pueden desarrollar al interior del activo, lo cual es coincidente con las investigaciones realizadas por Broh (2002); Gardner et al. (2008); Mahoney, Harris y Eccles (2006), no así con los obtenidos por Oliva Delgado et. al. (2012), tal como lo señala:

La disponibilidad en el barrio de actividades extraescolares de ocio fue la única dimensión que no guardó ninguna relación con el ajuste adolescente, lo que resultó algo inesperado, ya que existe una abundante evidencia empírica acerca del importante papel que desempeña la participación en este tipo de actividades para la promoción de la competencia y el ajuste de chicos y chicas {...} (p. 23)

Ante ello, las consistencias de los ítems son determinantes por cuanto brindan el fundamento de que las percepciones de los adolescentes están siendo mediadas por ese conjunto de actividades que pueden desarrollar, ya sea como actividades cotidianas - extraescolares o durante los periodos vacacionales.

Un elemento articulador a nivel nacional y en ciertas zonas del país es la correlación y altos niveles de significación que existe entre la Cohesión Social y el Riesgo Comunitario, esto es a partir de las subdimensiones de Espacio público y presencia de grupos delincuenciales, siendo similares a las consideraciones que realiza Trucco e Inestrosa (2017):

Cuando se abordan las percepciones acerca del nivel de violencia existente en el entorno inmediato a la escuela, asociado a temas de drogas, robos y actos de vandalismo, la vinculación con características de los estudiantes

es menos clara y varía entre los países. El único elemento que es consistente para todos los países y también con la presencia de indicadores de violencia interna, es que esto ocurre en mayor medida en escuelas urbanas. (p. 43)

Así el espacio público en el cual interacciona cada adolescente, permite la construcción de diversas percepciones, siendo un elemento articulador las formas de expresar el estrés en situaciones que puede considerar de riesgo, con mayor utilización y alto grado de significación de aquellos que perciben mayor presencia de grupos delincuenciales en su espacio de residencia, sin embargo, al analizar esta capacidad de respuesta, tiende a establecerse que los adolescentes que no hacen usos del activo hacen la mayor transgresión de la normativa, siendo un resultado inesperado el cual puede ser poco concluyente por lo cual se retoma que:

Estas actitudes negativas hacia la autoridad institucional parecen desempeñar un papel crucial en la implicación en conductas violentas de los adolescentes y, por tanto, sería conveniente en futuras investigaciones seguir analizando la influencia que estas y otras variables desempeñan en su desarrollo y mantenimiento (Cava, Musitu y Murgui, 2006, p. 372).

Sin embargo, los valores correlacionales se mantienen en aquellas actitudes donde las capacidades coercitivas de la autoridad al interior de las dinámicas educativas no son capaces de ejercer su rol al interior del espacio escolar, siendo vinculante con los resultados obtenidos por Quintanilla (2018), en los cuales se establecen que la transgresión de la normativa se debe a la debilidad de la aplicación de elementos punibles. A pesar de ello, los elementos coercitivos que se aplican a nivel comunitario tiende a mostrar correlaciones altamente significativas cuando se vincula al control social comunitario y la actitud positiva hacia la autoridad institucional, de manera que:

{...} en la adolescencia media, entre 15 y 17 años, los adolescentes parecen comenzar a considerar en mayor medida otras fuentes diferentes en el desarrollo de estas actitudes, puesto que, aunque se mantiene una

importante influencia indirecta de la comunicación familiar en las actitudes del adolescente ante la autoridad, la influencia directa deja de ser significativa. (Cava, Musitu y Murgui, 2008, p 394).

Esta posición continúa manteniendo la funcionalidad de la familia y la necesidad de la construcción de percepciones positivas hacia la sociedad a partir del rol que ejerce dicha institución, pero es fundamental profundizar en las percepciones sobre liderazgo y aplicación del mismo para controlar y construir dichas actitudes, lo cual no necesariamente surge de la familia, sino que puedan tener incidencia en otros espacios de socialización, en los cuales se desarrollan los adolescentes.

Al analizar las actitudes de los púberes sobre las figuras de instituciones de autoridad formal, las relacionadas a las capacidades coercitivas fuera de la institución educativa, tiende a mostrar mayor efecto la presencia de autoridades policiales o de personas adultas, sin embargo, al determinar los tipos de conducta que inciden en la estructura de convivencia escolar, la autoridad escolar tiende a tener un rol protagónico en la aplicación de la normativa y la regulación de la actitud disruptiva, siendo poca la capacidad para ejercer la coerción:

{...} sólo una sociedad constituida goza de la supremacía moral y material indispensable para crear la ley a los individuos, pues la única personalidad moral que se encuentra por encima de las personalidades particulares, es la que forma la colectividad. Sólo ella también tiene la continuidad e incluso la permanencia necesaria para mantener la regla por encima y más allá de las relaciones efímeras que diariamente la encarnan. (Durkheim, 1893, p. 11).

Dentro de esta percepción, el poderío moral de las fuerzas represivas estatales que mantienen el orden y la coerción son las que cuentan con un reconocimiento constante y positivo por parte de los adolescentes. Además, la articulación entre la actitud de los púberes hacia la autoridad también tiene en su interior que no reduce la inseguridad percibida, debido a que no se cuenta con evidencia suficiente que establezca correlaciones entre las dimensiones.

Por otra parte, a pesar que la autoridad institucional este presente dentro de los espacios públicos deteriorados, también es necesario comparar otros ambientes o lugares donde la percepción de inseguridad y autoridad tiende a cambiar como lo señala Trucco e Inestrosa (2017) *“en comparación con los ambientes que rodean a la escuela, los estudiantes percibirían la escuela como un espacio protegido”* (p. 55).

Como se ha mencionado anteriormente, la actitud hacia el poder coercitivo del docente se ve reducido significativamente, e inclusive las correlaciones mostradas son inversamente proporcionales con la capacidad de ayuda del docente y la capacidad de implicación de los estudiantes dentro del acto educativo, esto tiene a su base los procesos históricos del aula:

En la escuela se generan semillas de violencia en la relación entre el maestro y el alumno mediante el señalamiento de rasgos, vacíos, deficiencias y defectos que no se ven como algo a superar sino como “taras” que cargar. Las correcciones son poco formativas, se recurre a la ridiculización frente a compañeros, humillaciones y ofensas al alumno. El regaño es una forma de explicar, evaluar, corregir o reprender por la contravención disciplinaria o académica. (Poujol, 2016, p. 134)

Esta afirmación se articula con los resultados obtenidos por Quintanilla, Deleon y Ticas (2019), como parte de los elementos de práctica que los docentes ejercen, ya sea por la poca capacidad de administrar el conflicto o como elemento del poder que la estructura burocrática institucional le asigna. Este rol docente como lo relaciona Prieto (2003) con la “carencia de normas y valores educativos, ausentismo recurrente de maestros o una planta docente incompleta, la improvisación de clases y falta de control del profesor” (En Prieto García, 2005, p. 1009), puede ser cuestionado por los estudiantes al generar las actitudes disruptivas como mecanismos de presión, resistencia o de expresión de inconformidad, lo cual puede permitir la estructuración de una dinámica de clase más característica de un recreo con amplios periodos de duración y no a un acto pedagógico de construcción de conocimiento.

Para Camargo (1996), esta carencia de aplicación de la normativa tiende a estar asociada en ocasiones a los desacuerdos por el proceder o aplicación de la normativa por parte del docente, lo que tiende a afectar la relación con los responsables de familia y que provocaría agresiones verbales con afectaciones como la pérdida de autoridad y credibilidad del docente frente a los estudiantes, de esta forma la aplicación de la normativa escolar también debe de incluir elementos de la relación y actitud de los responsables de familia ante los docentes y directivos, como elemento de validación y respaldo del poder coercitivo que el rol institucional del sistema educativo le asigna a estas figuras de autoridad.

Durante la afectación escolar es necesario profundizar hacia el autoconcepto de los estudiantes, ya que tiende a mostrar correlaciones en los estudios realizados por Estévez, et. al. (2007) y con la actitud hacia la autoridad, “la autopercepción que tiene el alumno respecto de sí mismo en la escuela pueda ejercer una influencia en la actitud hacia la propia institución escolar y el profesorado” (p. 112).

En ese mismo sentido, los estudios realizados por Emler y Reicher (1995); Haynes (1990); Hoge, Andrews y Lescheid (1996), “demuestran que aquellos estudiantes con un autoconcepto negativo y actitudes desfavorables hacia la autoridad institucional se encuentran en una situación de riesgo más evidente ante el desarrollo de conductas violentas” (Estévez, et. al. 2007, p. 112), en similar concordancia los resultados de Moncher y Miller, (1999), afirman que los adolescentes con actitudes favorables hacia la autoridad institucional como la escuela y el profesorado tienden a mostrar menos problemas de conducta (Estévez, et. al, 2007); sin embargo, el estudio realizado sugiere que los adolescentes escolarizados muestran más actitudes positivas hacia la aplicación de la justicia, perfiles coercitivos entre otros que no necesariamente son vinculados al rol docente y de la institución educativa sino más bien, a las dinámicas externas, es decir las comunitarias.

La respuesta de los adolescentes en situaciones de estrés evidencia que la escuela mantiene la debilidad de aplicación de la normativa como elemento de regulación y

coerción del comportamiento de los individuos, de esta manera, no necesariamente el escenario de *Bullying* repercutiría en las actitudes disruptivas de los adolescentes, sino también de otros condicionantes señalados por Martínez-Ferrer et al. (2008)

Los resultados del presente estudio nos permiten afirmar que la percepción de la escuela como un entorno injusto para el adolescente y la indiferencia hacia los estudios parecen funcionar como antecedentes que favorecen la implicación en actos violentos. La violencia escolar podría ser una respuesta de los adolescentes ante un entorno que consideran injusto y poco útil para sus vidas y sobre el que, además, se sienten impotentes para llevar a cabo el más mínimo cambio. (p. 688).

Lo anterior, no es ajeno a las percepciones que han recabado en este estudio, siendo aspectos que se pueden generalizar como una característica de las instituciones educativas, cuando la aplicación de la normativa es débil o altamente punitiva, permite a la creación de los espacios de resistencia y de disputa por el poder de parte de los adolescentes y del personal docente, ante ello, es fundamental realizar mecanismos restaurativos en las relaciones de la comunidad educativa, a fin de mantener un equilibrio de la coerción.

Como parte del elemento del riesgo comunitario, al estimar la influencia del contexto de violencia e inseguridad percibido por adolescentes escolarizados en sus espacios de residencia para relacionarlos con las respuestas que muestran en situación sociales y convivencia escolar, la evidencia colectada muestra que las correlaciones existen en ambos grupos de adolescentes, quienes utilizan y hacen uso de la violencia dentro del contexto escolar en mayor medida cuando en el espacio de residencia o del contorno escolar hay presencia de grupos delincuenciales, sin embargo es necesario destacar que:

{...} en una sociedad (o *institución*) donde la ley interior está desarticulada como mandato, como obligación hacia el semejante; que se está frente a síntomas muy graves que dan cuenta de un nuevo modo de violencia, en un país que estaba deconstruido subjetivamente y que arrastraba una

historia de violencia e impunidad. Y en este contexto el otro es percibido como un rival que se opone al deseo o la acción. En este caso la violencia se produce contra semejantes de manera indiscriminada, no por haber recibido de ellos alguna ofensa sino por haber acumulado odio hacia todos. (López López, p. 26)

Por ello, la aplicación de la normativa al interior de las instituciones educativas es un elemento fundamental en las dinámicas de convivencia, más allá de un elemento articulador de las relaciones que se pueden establecer en la comunidad educativa, sino más bien como el elemento coercitivo para mantener el orden, legitimidad y mediador de las relaciones sociales en contextos educativos, y no solo como un elemento represivo por el uso del poder jerárquico que le es asignado a las instituciones.

Por su parte, cuando se analiza por zona, los adolescentes que no hacen uso del activo, muestran otras percepciones que no están necesariamente en correspondencia al escenario nacional. Esto pueda estar vinculado a la distribución de la violencia a nivel nacional (LPG, 2017); sin embargo, es necesario crear un sistema de indicadores que permita dar cuenta con mayor detalle de esta situación; a pesar de ello, en América Latina se tienen ciertas percepciones que se generalizan desde el entorno de la institución educativa y comunidad educativa:

Con relación a la violencia del entorno de la escuela percibida por la familia y los directores de escuela, las asociaciones son menos claras. Lo que es consistente con la violencia interna a la escuela, es que en general las escuelas que enfrentan mayores índices de violencia externa son urbanas. (Trucco e Inestrosa, 2017, p. 40).

De manera que para próximos estudios, es necesario realizar comparaciones y selecciones desde el lugar de ubicación de las instituciones educativas, estableciendo parámetros rurales y urbanos, especialmente porque en el sistema educativo a nivel nacional, el 75% de las instituciones educativas corresponde a zonas rurales (MINED, 2018), y los escenarios de violencia se están moviendo hacia



esas zonas debido a las políticas represivas del Estado contra la delincuencia o incorporando elementos de desplazamiento forzado por la violencia.

En los lugares de residencia de los adolescentes existe una percepción constante sobre la venta y consumo de drogas, lo cual se puede considerar concluyente, en la medida que los resultados obtenidos por el PNUD (2018, p. 10), también manifiestan lo siguiente: “Entre los hechos que principalmente afrontan las personas jóvenes en sus comunidades, se encuentran: la presencia de asaltos (42.6 % de las personas jóvenes) y la venta de droga en sus comunidades (39.5 %)”; A pesar de ello, es necesario aclarar que su informe cubre un grupo juvenil de 15 a 29 años, y esta investigación no incluye escenario de delincuencia concreta como asaltos, sin embargo es un parámetro a considerar en futuros estudios.

Las percepciones de riesgo comunitario de los adolescentes en este estudio muestran diferencias no significativas en las prevalencias de la ocupación o no del activo, de esta forma se mantiene diversas construcciones de resiliencias capitalizadas a partir de la interacción con las autoridades en los espacios:

Los resultados según la etapa de la juventud (temprana, media y tardía) concluyen que la resiliencia es más alta en la juventud temprana, es decir, entre quienes caen en el rango de edad de 15 a 19 años, cuyo valor de ERJ (*Escala de Resiliencia Juvenil*) es 4.44. {...} Cabe destacar que la principal diferencia entre los rangos de edad 15-19 años y 25-29 años se debe principalmente por la relación con la familia, la cual disminuye de 4.51 a 4.21. (PNUD, 2017, p. 10)

Es evidente que los adolescentes que perciben mayor inseguridad en su espacio de residencia son quienes muestran mayor tendencia al uso de la violencia como mecanismo de autodefensa o de recuperación de sus derechos, esto es vinculante con lo analizado anteriormente, lo cual tiene a su base la débil implementación de mecanismos coercitivos por parte de las autoridades institucionales, sobre todo al interior del espacio escolar.

De esta forma, se considera que la influencia de los activos en los adolescentes provoca (o genera) afectaciones en los espacios escolarizados, es necesario destacar que los resultados y la bibliografía sugieren que es fundamental el reconocimiento que los adolescentes hagan de los diversos elementos en sus espacios de residencia, así la Cohesión Social y los Riesgos Comunitarios son esenciales en la construcción de la dinámicas comunitarias y escolares. En cuanto a las Coerciones comunitarias, estas cuentan con mayor reconocimiento fuera de los espacios institucionales como la escuela. A pesar de ser elementos contextuales, la Afectación Escolar se consolida a partir de que existe un problema en asumir y aplicar el rol según lo establece la institución educativa, vinculada a la tendencia observada que a mayor presencia de riesgos comunitarios mayor afectación escolar.

## 6. CONCLUSIONES

- Los adolescentes que ocupan los activos de la colonia tienden a mostrar mayor cohesión social, probablemente por la generación de sentimientos y percepciones de apego al lugar de residencia, así como el apoyo de parte de sus pares.
- El uso de los activos por los adolescentes está asociado a actitudes positivas tanto al rol de autoridad ejercido por la Policía y por los adultos de la comunidad como integrantes del mecanismo de control social.
- La utilización de los activos estaría asociada a mayor implicación de los estudiantes púberes en el acto educativo que, junto con la ayuda que reciban de sus docentes, permite una afectación educativa positiva.
- La percepción de inseguridad en el lugar de residencia y la presencia de grupos delincuenciales en los activos de la colonia, entendidos como factores de riesgo comunitario, reprimen su utilización por los adolescentes escolarizados y generarían efectos adversos a la cohesión y control social, dentro y fuera de la escuela.
- La cohesión social y riesgo comunitario, aunque establecidos como contextos ajenos a las dinámicas escolares, incidirían de forma significativa en las actitudes de los adolescentes dentro del espacio escolar y en la actitud del docente hacia los estudiantes.
- Los adolescentes con mayor afectación escolar son aquellos que no hacen uso de los activos de la colonia, por cuanto tienen baja implicación en el acto académico, por el contrario, la necesidad de recurrir a la ayuda del docente disminuye en la medida que los púberes utilizan esos activos; por consiguiente, la afectación escolar estaría siendo determinada por el riesgo comunitario.
- La violencia como un elemento característico de los contextos comunitarios y de las percepciones de los adolescentes escolarizados, es influenciada por la presencia de grupos delincuenciales y por el deterioro de los espacios públicos, de manera que entre mayor sea la situación de inseguridad que ellos perciban

mayor será la tendencia a responder con manifestaciones de violencia ante conflictos surgidos durante la convivencia en el centro educativo.

- Se debe profundizar en los diversos contextos al interior del aula, los datos demuestran que la violencia contextual tiende a mostrar diversas expresiones de afectación escolar orientadas en dos vías, la primera, orientada a las capacidades de resiliencia que los adolescentes construyen en sus percepciones, la segunda, destinadas a la identificación de liderazgos en sus espacios de interacción.
- Por último, se debe profundizar en las percepciones de los estudiantes respecto al acto pedagógico, formas y dinámicas relacionales docente-estudiante y estudiante-estudiante, debido a que esta situación tensiona el acto educativo, al posicionarse en las primeras relaciones aspectos jerárquicos y en la segunda como elementos de resistencia hacia ese poder vertical, permitiendo establecer recreos permanentes como expresión de resistencia al interior del aula.

## 7. REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI editores - 2da ed-. ISBN 968-23-2054-2.
- Camargo Abello, M. (1996). *Violencia escolar y violencia social*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/242771055\\_Violencia\\_escolar\\_y\\_violencia\\_social](https://www.researchgate.net/publication/242771055_Violencia_escolar_y_violencia_social)
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999). *La invención del Aula: Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires. ISBN: 950-46-0737-3
- Cava M. y Musitu G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula *Revista de Psicología General y Aplicada*, 2001, Vol. 54, nº 2, 297-311. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/mjesus/7cava.pdf>
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.
- Cava, M., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20 (3), 389-395.
- Cava, M., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3), 367-373.
- Cava. M. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1999, Vol 10(18), 297-314
- Coraggio, José L. (1994) *Territorios en transición: crítica a la planificación regional en américa latina*, cap. 1. Sobre la Espacialidad Social y el Concepto de Región, 17-61. Disponible en: [http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/ECONOMIA%20URBANA%20LIBRO/TerritoriosenTransicin\\_JLC.DOC.pdf](http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/ECONOMIA%20URBANA%20LIBRO/TerritoriosenTransicin_JLC.DOC.pdf)
- Durkheim, E. (1893). *La División Social del Trabajo*. Vol. 1. Recuperado de <http://www.fhuc.unl.edu.ar/sociologia/paginas/biblioteca/archivos/DurkDivision.rtf.pdf>

- Estévez López, E., Murgui Pérez, S., Moreno Ruiz, D., y Musito Ochoa, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19 (1), 108-113.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2013). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, junio 2008 Volumen 25, Número 1, 119-128. Recuperado de <https://www.uv.es/~lisis/david/mexicana.pdf>
- El Salvador (2009), *Ley de Protección Integral para la Niñez y Adolescencia*. Publicada en Diario oficial No. 68 del 16 de abril de 2009. El Salvador.
- Hernández Moncada, M., Cano, S. y Hernández Rauda, R. (2015). *Maltrato físico en las relaciones familiares y victimización en el aula en centros educativos públicos del nivel básico*. 1ª. ed. San Salvador, El Salvador. Universidad Doctor Andrés Bello. ISBN 978-99961-65-01-6
- Herrera Gómez, M. y Soriano Miras, R. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers. Revista De Sociología*, 73, 59-79. doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v73n0.1106>
- Jiménez Gutiérrez, T., y Lehalle, H. (2012). La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y Rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 77-89.
- La Prensa Gráfica (13 de febrero de 2017). El nuevo mapa de la violencia. Recuperado de <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/El-nuevo-mapa-de-la-violencia-20170213-0072.html>
- López López, G. (2012). Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. *Perfiles educativos*, 34(138), 19-28.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., y Monreal-Gimeno, 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.
- MINED (2018). *Política Nacional de Convivencia Escolar y Cultura de Paz*. Recuperado de:

<https://www.transparencia.gob.sv/institutions/MINEDUCYT/documents/244140/download>

MINEDUCYT (2018). Observatorio MINED 2018 sobre los Centros educativos públicos y privado subvencionados de el salvador. Recuperado de: <https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/2018/OBSERVATORIO%20MINED%202018%20NACIONAL.pdf>

Ministerio de Hacienda (2019). Propuesta de financiamiento plan de control territorial. Recuperado de <https://www.mh.gob.sv/downloads/pdf/700-SEDE-PPX-2019-21299.pdf>

Moreno Martín, F. (2009). Violencia colectiva, violencia política, violencia social. Aproximaciones conceptuales. En violencia y salud mental salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva. ISBN: 978-84-95287-46-5  
Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Inaki\\_Markez/publication/236841863\\_VIOLENCIA\\_Y\\_SALUD\\_MENTAL/links/0deec519508fed9d6d000000/VIOLENCIA-Y-SALUD-MENTAL.pdf#page=20](https://www.researchgate.net/profile/Inaki_Markez/publication/236841863_VIOLENCIA_Y_SALUD_MENTAL/links/0deec519508fed9d6d000000/VIOLENCIA-Y-SALUD-MENTAL.pdf#page=20)

Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., y Musitu Ochoa, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.

Moreno Ruiz, David, Estévez López, Estefanía, Murgui Pérez, Sergio, y Musitu Ochoa, Gonzalo (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), undefined-undefined. [fecha de Consulta 4 de Diciembre de 2019]. ISSN: 1577-7057. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560/56012876010>

Olate, R. (2018) Masculinidades Tradicionales, Disciplina Parental y Violencia en las y los Estudiantes de la Universidad Andrés Bello (UNAB) San Salvador, San Miguel, Sonsonante y Chalatenango, propuesta (2018).

Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., Estévez Campos, R., y Pascual García, D. (2012). Activos del Barrio y Ajuste Adolescente. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 17-27.

- Oliva, A., Antolín, L. y López, A.M. (2012). Development and validation of a scale for the measurement of developmental assets in the neighborhood. *SocialIndicatorsResearch*, 106, 563-576.
- Oliva, A., Pertegal, M., Antolín, L., Reina, M., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A, Pascual, D. y Estévez, R. (2011). El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces. Junta de Andalucía. ISBN: 978-84-694-4377-4 Recuperado de [https://personal.us.es/oliva/DES\\_POS\\_ACTIVOS\\_PROMUEVEN.pdf](https://personal.us.es/oliva/DES_POS_ACTIVOS_PROMUEVEN.pdf)
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*, Washington, DC: Hemisphere Press (wiley).
- Pérez Fernández, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *eduPsykhé*, 2004, Vol. 3, No. 2, 161-177. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071166>
- PNUD (2018). Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018 ¡SOY JOVEN! ¿Y ahora qué? Resumen. El Salvador, 2018.
- Poujol Galván, G. (2016). Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI (2), 123-144.
- Prado Delgado, V., Ramírez Mahecha, M. y Ortiz Clavijo, M. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), [fecha de Consulta 4 de diciembre de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44717910011>
- Prieto García, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, OCT-DIC 2005, VOL. 10, NÚM. 27, PP. 1005-1026. Recuperado de [http://www.sinohacesnadasosparte.org/Download/spanish/03\\_BULLYING\\_REVISTA\\_MEXICANA.pdf](http://www.sinohacesnadasosparte.org/Download/spanish/03_BULLYING_REVISTA_MEXICANA.pdf)
- Quintanilla Villegas, M. (2017). La comunidad educativa y sus dinámicas en El Salvador: un estudio a partir de la convivencia entre pares y hacia jerarquías



2016. 1ª. ed. San Salvador, El Salvador. Universidad Doctor Andrés Bello. ISBN 978-99961-65-10-8
- Quintanilla Villegas, M. (2018). La comunidad también educa, aproximaciones a las percepciones de adolescentes escolarizados sobre sus contextos. 1ª. ed. San Salvador, El Salvador. Universidad Doctor Andrés Bello. ISBN 978-99961-65-17-7
- Quintanilla Villegas, M. (2019). Activos de la colonia, mediaciones contextuales en espacios escolarizados en El Salvador, 2018. 1ª. ed. San Salvador, El Salvador. Universidad Doctor Andrés Bello. ISBN 978-99961-65-22-1
- Quintanilla Villegas, M., Alvarenga Henríquez, F. y Hernández Rauda, R. (2016). Prevalencia de las prácticas disciplinarias de padres a hijos y tácticas de resolución de conflictos entre hermanos. 1ª. ed. San Salvador, El Salvador. Universidad Doctor Andrés Bello. 978-99961-65-06-1.
- Quintanilla Villegas, M., Deleon Villagran, M. y Ticas, P. (2018). Prácticas Docentes Asociadas a los Resultados de la PAES 2018. 1er edición, San Salvador, El Salvador, Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/331071663\\_Practicas\\_Docentes\\_Asociadas\\_a\\_los\\_Resultados\\_de\\_la\\_PAES\\_2018](https://www.researchgate.net/publication/331071663_Practicas_Docentes_Asociadas_a_los_Resultados_de_la_PAES_2018)
- Sierra Bravo, R. (2001). Técnicas de investigación Social. S.A. Ediciones Paraninfo, Edición n° 14, p. 703. Madrid, España. ISBN 84-283-2429-8.
- Trucco, D. y Inestrosa, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Naciones Unidas, Santiago. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf)
- UCA (01 de agosto de 2019). Encuesta IUDOP evidencia giro de la opinión pública sobre la violencia. Recuperado de <https://noticias.uca.edu.sv/proyeccion-social/encuesta-iudop-evidencia-giro-de-la-opinion-publica-sobre-la-violencia>
- Wilson, J. y Kelling, G. (1982). Ventanas rotas: La policía y la seguridad en los barrios. The Atlantic Mounthly, volumen 249, N°3, p. 29-38, marzo 1982. Traducción, Daniel Fridman, publicado en Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales, N° 15-16, 2001, p. 67-79. Recuperado de

<http://www.ucipfg.com/Repositorio/MCSH/MCSH-09/Unidad-04/lecturas/2.pdf>

## ANEXOS

**TABLA 5. LISTADO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICIPANTES POR SEXO DE ESTUDIANTES**

| Institución educativa                         | Sexo       |               |            |               | Total      |                |
|---|------------|---------------|------------|---------------|------------|----------------|
|   | Masculino  |               | Femenino   |               | n          | %              |
|   | n          | %             | n          | %             |            |                |
| Instituto Nacional de El Carmen               | 17         | 56.67%        | 13         | 43.33%        | 30         | 14.08%         |
| Complejo Educativo de Lislique                | 9          | 47.37%        | 10         | 52.63%        | 19         | 8.92%          |
| Instituto Nacional de Nueva Esparta           | 7          | 41.18%        | 10         | 58.82%        | 17         | 7.98%          |
| Complejo Educativo de Polorós                 | 5          | 35.71%        | 9          | 64.29%        | 14         | 6.57%          |
| Complejo Educativo de Yayantique              | 12         | 48.00%        | 13         | 52.00%        | 25         | 11.74%         |
| Complejo Educativo "General Manuel José Arce" | 8          | 50.00%        | 8          | 50.00%        | 16         | 7.51%          |
| Complejo Educativo "José A. Mora"             | 15         | 65.22%        | 8          | 34.78%        | 23         | 10.80%         |
| Complejo Educativo "Cantón El Jobo"           | 11         | 61.11%        | 7          | 38.89%        | 18         | 8.45%          |
| Instituto Nacional de San Jorge               | 11         | 36.67%        | 19         | 63.33%        | 30         | 14.08%         |
| Instituto Nacional de San Antonio Silva       | 5          | 33.33%        | 10         | 66.67%        | 15         | 7.04%          |
| Complejo Educativo "Profesor Vidal Umanzor"   | 1          | 16.67%        | 5          | 83.33%        | 6          | 2.82%          |
| <b>Totales</b>                                | <b>101</b> | <b>47.42%</b> | <b>112</b> | <b>52.58%</b> | <b>213</b> | <b>100.00%</b> |

## Anexo 1. Encuesta aplicada a los adolescentes escolarizados



### ENCUESTA



#### Sistema Piloto de Observatorio de Convivencia Escolar

#### Estimado/a estudiante:

Recibe un cordial saludo de la Universidad Dr. Andrés Bello, quienes están realizando un estudio sobre el Activo de la colonia y clima escolar: percepciones de estudiantes de educación media.

Esta **encuesta** tiene como **objetivo** identificar las percepciones sobre uso de activos y Clima Escolar y Comunitario en adolescentes para determinar los valores, actitudes y conductas asociadas en los espacios escolarizados.

Para tu mayor seguridad, la encuesta **quedará bajo la salvaguarda** del equipo investigador, lo que garantiza la confidencialidad.

**Puedes marcar con una "X" la respuesta que consideres más oportuna.**

|  |   |   |   |  |  |
|--|---|---|---|--|--|
| 1. Sexo:   | 1) Masculino: <input type="checkbox"/>  | 2) Femenino: <input type="checkbox"/>     | 2. Edad: <input type="text"/>             | Años   |  |
| 3. ¿Qué grado cursas?  | Bachillerato:                           | 1) General <input type="checkbox"/>       | 2) Técnico <input type="checkbox"/>       |  |  |
| 4. Tienes acceso a internet                                    | 1) Si: <input type="checkbox"/>         | 2) No: <input type="checkbox"/>           |   |  |  |
| 5. Nombre de tu institución educativa                          | <input type="text"/>                    |   |   |  |  |
| 6. ¿Cómo se llama la colonia, comunidad o barrio dónde vives?  | <input type="text"/>                    | 7. Municipio: <input type="text"/>        |   |  |  |
| 8. ¿Cuántos años has vivido en la colonia, comunidad o barrio? | <input type="text"/> años               |   |   |  |  |
| 9. ¿Con quienes vives?   | 1) Papá y Mamá <input type="checkbox"/> | 2) Solo con Papá <input type="checkbox"/> | 3) Solo con Mamá <input type="checkbox"/> | 4) Otros Familiares <input type="checkbox"/> | 5) Otras Personas <input type="checkbox"/> |
| 10. ¿Cuántos hermanos tienes?                                  | 1) Uno <input type="checkbox"/>         | 2) Dos <input type="checkbox"/>           | 3) Tres <input type="checkbox"/>          | 4) Cuatro o más <input type="checkbox"/>     | 5) Ninguno <input type="checkbox"/>        |

**En tu COLONIA, COMUNIDAD o BARRIO, dinos si existen los siguientes espacios y si los visitas... debes de seleccionar una respuesta por cada pregunta**

|   |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
| 1. Hay canchas (fútbol, básquetbol, etc.) Si tu respuesta es No, pasa a la # 2. | Si ①  | No ②                                       |  |   |
| 1.1. He visitado al menos una de las canchas de mi comunidad este año.          | Si ①  | No ②                                       |  |   |
| 1.2. ¿Cuánto tiempo paso en la Cancha a la semana?                              | 1) Menos de una hora <input type="checkbox"/> | 2) De 1 a 2 Horas <input type="checkbox"/> | 3) De 3 a 4 Horas <input type="checkbox"/> | 4) 5 horas o más <input type="checkbox"/> |

Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ellas. Debes de seleccionar una respuesta por cada pregunta

|   | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 1. Los jóvenes con más años de mi colonia se preocupan de que los demás jóvenes estemos bien.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 2. Los jóvenes de mi colonia pueden encontrar a otros que tengan más años y que les ayuden a resolver algún problema.                             | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 3. Los jóvenes con más años de mi colonia dicen que hay que escuchar a otros muchachos(as) de mi edad.  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 4. Me siento identificado con mi colonia.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 5. Los jóvenes con más años de mi colonia valoran mucho a otros muchachos(as) con menos años.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 6. Los jóvenes con más años de mi colonia nos regañan si dañamos los árboles o jardines públicos.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 7. Siento que formo parte de mi colonia.  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 8. Me siento muy unido a mi colonia.  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 9. Vivir en mi colonia me hace sentir que formo parte de una comunidad.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 10. En mi colonia, cuando los jóvenes con más años toman decisiones que nos pueden afectar a los demás muchachos, escuchan antes nuestra opinión. | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 11. En mi colonia hay gente que vende droga.  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 12. En vacaciones, en mi colonia hay muchas actividades para que podamos divertirnos los jóvenes.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 13. Algunos amigos de fuera tienen miedo de venir a mi colonia.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 14. La gente de mi colonia comete delitos.  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 15. Las personas adultas de mi colonia tratarían de impedir que los jóvenes quemaran o rompieran cosas (papeles, basura, etc.).                   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 16. La gente de mi edad nos sentimos apreciados por los jóvenes con más años de la colonia.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 17. Si un joven de mi colonia intentará dañar un carro, los jóvenes con más años lo evitarían.  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 18. En mi colonia, si haces cualquier travesura, seguro que algún adulto te regañará.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 19. Los jóvenes de mi colonia tenemos lugares donde reunirnos cuando llueve.  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 20. Los jóvenes de mi colonia podemos hacer tantas cosas después de clase que raramente nos aburrimos.  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 21. En mi colonia suele haber peleas entre bandas callejeras.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 22. Hay pocas colonias en las que haya tantas actividades para jóvenes como en la mía.  | ①                 | ②             | ③          | ④              |

**Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ellas... Debes de seleccionar una respuesta por cada pregunta**

|   | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 1. Cuando alguien no me respeta, es importante usar la fuerza física o la agresión para enseñarle a esa persona que no me debe faltar el respeto. | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 2. Si alguien es violento conmigo, es importante ser violento con esa persona para quedar iguales.  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 3. La gente se aprovechará de mí si no les muestro lo duro que soy.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 4. La gente no respeta a las personas que tienen miedo de pelear por sus derechos.  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 5. Algunas veces necesito amenazar a la gente para que me traten de una manera justa.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 6. Es importante mostrar a otros que no me pueden atemorizar.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 7. La gente tiende a respetar a las personas que son duras y agresivas.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 8. A veces hay que usar la fuerza física o la violencia para defender mis derechos.   | ①                 | ②             | ③          | ④              |

**A continuación, encontraras una lista de opiniones relacionadas con la escuela, tus profesores y tu comunidad... por favor, dinos en qué medida están de acuerdo con estas opiniones, debes de seleccionar una respuesta por cada pregunta**

|   | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 1. Los profesores son justos a la hora de evaluar                         | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 2. La policía está para hacer una sociedad mejor para todos               | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 3. Es normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie                  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 4. Los profesores tratan igual a todos los estudiantes                    | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 5. Si viese a alguien robar lo denunciaría a la policía                   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 6. Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 7. Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos              | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 8. Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos      | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 9. Si una regla escolar no te parece, es mejor no hacer caso              | ①                 | ②             | ③          | ④              |

**Seguido encontraras una lista de opiniones relacionadas con tus compañeros/as y tus profesores. Por favor, dinos en qué medida están de acuerdo con estas opiniones, debes de seleccionar una respuesta por cada pregunta**

|   | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 1. Mis Compañeros/as ponen poco interés en los que hacen en clase       | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 2. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás     | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 3. Mis Compañeros/as durante las clases pasan distraídos/as             | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 4. Los profesores/as muestran poco interés personal por sus estudiantes | ①                 | ②             | ③          | ④              |

|  | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 5. A menudo mis Compañeros/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 6. Los profesores/as parecen amigos más que una autoridad  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 7. En clases casi todos/as ponen realmente poca atención a lo que dicen los profesores/as  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 8. Los profesores/as hacen poco de lo que deben para ayudar a sus estudiantes  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 9. Muy pocos de mis Compañeros/as participan en las discusiones o actividades de clase   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 10. A veces, los profesores/as “avergüenzan” a mí o mis Compañeros/as por no saber las respuestas  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 11. Muchos de mis Compañeros/as se distraen en clase manchando sus cuadernos o pupitres, pasándose papelitos o enviando mensajes con sus teléfonos | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 12. Los profesores/as hablan a mis Compañeros/as como si se trataran de niños pequeños   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 13. A veces, mis Compañeros/as presentan a otros algunos trabajos que han hecho  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 14. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as rara vez buscan tiempo para hacerlo  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 15. En clases muchos de mis Compañeros/as parecen estar medio dormidos   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 16. Los profesores/as no quieren saber qué es lo que les interesa saber a sus estudiantes  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 17. En clases, a veces, mis Compañeros/as hacen trabajos extra por su cuenta   | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 18. Los profesores/as no confían en sus estudiantes  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 19. A mis Compañeros/as realmente no les agrada estar en clases  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 20. En clase, mis Compañeros/as deben tener cuidado con lo que dicen   | ①                 | ②             | ③          | ④              |

**Lee las siguientes afirmaciones y señala según estén presentes en tu comunidad, colonia o barrio. Debes de seleccionar una respuesta por cada pregunta**

|   | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 1. ¿En mi colonia hay Policías y soldados?                                | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 2. ¿En mi colonia hay Casas abandonadas?                                  | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 3. ¿En mi colonia hay Robos y hurtos?                                     | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 4. ¿En mi colonia hay Agrupaciones ilegales o crimen organizado?          | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 5. ¿En mi colonia hay cobran impuestos personas que no sean del gobierno? | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 7. ¿En mi colonia hay uso de drogas y comercio de drogas en público?      | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 8. ¿En mi colonia hay Grafiti y paredes manchadas?                        | ①                 | ②             | ③          | ④              |
| 9. ¿En mi colonia hay Parques o Canchas en abandono o mal estado?         | ①                 | ②             | ③          | ④              |

**¡Muchas Gracias!!!**







Comisión de Acreditación de la  
Calidad de la Educación Superior  
UNIVERSIDAD DR. ANDRÉS BELLO (UNAB)  
ACREDITADA  
2019 - 2024

[www.unab.edu.sv](http://www.unab.edu.sv)  @UNABEISalvador

San Salvador  
2510-7400

Sonsonate  
2420-6300

Chalatenango  
2399-2800

San Miguel  
2627-5900