



Factores vinculados con la aceptación de la violencia en educación secundaria en México

Factors linked to the endorsement of violence in middle school in Mexico

Luis Horacio Pedroza Zúñiga¹, César Gómez Monarrez¹, y Héctor Manuel Rodríguez Figueroa²

¹Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), Universidad Autónoma de Baja California (UABC)M, México

²Universidad Iberoamericana León, México

Resumen

La violencia es un problema de las sociedades democráticas, pues pone en peligro la vigencia de los derechos humanos fundamentales. En las últimas décadas, México se ha caracterizado por tener una alta incidencia de violencia directa, estructural y cultural. Este artículo identifica los principales factores que promueven e inhiben la aceptación de la violencia entre estudiantes de secundaria en México. Mediante un modelo de regresión jerárquica lineal, se analizan los datos recopilados en el *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) 2016 de una muestra de más de cinco mil estudiantes del país. Los resultados indicaron que una menor aprobación del uso de la violencia está asociada con que los estudiantes participen en procesos deliberativos, así como tener empatía, tolerancia a la diversidad y confianza en las instituciones cívicas. Por el contrario, una mayor aprobación de la violencia se vinculó con desobediencia de la ley, aprobación de la corrupción y participación en actividades ilegales. Se discute sobre el rol de la escuela y las acciones que podría tomar para reducir la aprobación del uso de la violencia, como promover la inclusión, la empatía, la tolerancia y el respeto de los derechos.

Palabras clave: violencia, acoso, educación ciudadana, análisis multivariado

Correspondencia a:

Luis Horacio Pedroza Zúñiga
Km. 103 Carretera Tijuana-Tecate. Ensenada, Baja California, México. C. P. 22830
horacio.pedroza@uabc.edu.mx
ORCID: 0000-0002-5256-2967

© 2023 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.60.2.2023.2

Abstract

Violence is a problem in democratic societies, as it endangers fundamental human rights. In recent decades, Mexico has been characterized by a high incidence of direct, structural, and cultural violence. This article identifies the main factors that promote and inhibit the endorsement of violence among Mexican middle school students. Using hierarchical linear models, we analyze the data gathered by the 2016 *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) from a sample of more than five thousand students in the country. The results indicated that lower approval of the use of violence is associated with students participating in deliberative processes, high empathy, acceptance of diversity, and trust in civic institutions. Conversely, higher endorsement of violence was associated with disobedience to the law, approval of corruption, and involvement in illegal activities. The school, it is argued, has the role through its action of reducing violence via promoting inclusion, empathy, tolerance, and respect for rights.

Keywords: school violence, bullying, citizenship education, hierarchical linear modeling

Introducción

La violencia es un problema multidimensional que deteriora la convivencia entre los ciudadanos y pone en peligro el cumplimiento efectivo de derechos humanos fundamentales como la vida y la integridad personal (física, moral y psíquica). No obstante, la violencia directa tiene raíces en lo que Galtung (2016) denomina violencia estructural, esto es, cuando hay condiciones societales que limitan o transgreden sistemáticamente los derechos humanos, así como en la violencia cultural, que se refiere a aquellos discursos que justifican y perpetúan los otros dos tipos (directa y estructural), por lo que se requieren aproximaciones holísticas, interdisciplinarias y multivariantes para su comprensión.

México es uno de los países más violentos del mundo, tanto en violencia directa como estructural. En cuanto a la primera, el país tiene 18 de las 50 ciudades más violentas del mundo (Aguirre Quezada, 2022) y una percepción generalizada de inseguridad, pues ocho de cada 10 mexicanos adultos se sienten inseguros (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022). México es también un país con alta violencia estructural, al estar en el lugar 103 de 128 países en el Índice de Estado de Derecho realizado por el World Justice Project (2022), que mide percepciones sobre temas como corrupción, seguridad, contacto con las autoridades, victimización, derechos fundamentales y acceso a la justicia.

En el estudio *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) se midieron las actitudes del estudiantado hacia el uso de la violencia en la sociedad, es decir, la violencia cultural. Los resultados del ICCS 2016 mostraron que los estudiantes latinoamericanos en su mayoría tienden a aceptar el diálogo y la negociación. Sin embargo, la mayoría estuvo de acuerdo con afirmaciones que implican el uso de la violencia directa. Por ejemplo, 40% estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con “el que me las hace me las paga”; 17% con “ver peleas entre compañeros es divertido”; 26% con “si no se puede por las buenas, toca por las malas”; 17% con “hay que pelear para que la gente no piense que uno es cobarde”; 21% con “la venganza es dulce”, y 14% con “la agresión sirve para lograr lo que uno quiere” (Schulz et al., 2018). México tuvo porcentajes más altos que el promedio en la aceptación de la violencia en el contexto escolar en todas las afirmaciones; las diferencias más grandes se observaron en las dos primeras, pues los porcentajes ascienden a 56% y 23%, respectivamente (tabla 2).

La violencia en la sociedad mexicana es un problema generalizado en sus dimensiones directa, estructural y cultural. La pregunta de investigación que guía este artículo es: ¿cuáles son los factores personales, familiares y escolares asociados con la aprobación del uso de la violencia en estudiantes de secundaria en México?

Antecedentes

Los estudios sobre la violencia en el ámbito escolar tienen su raíz en las investigaciones de Dan Olweus (1978). Desde entonces, el campo se ha estudiado desde diferentes enfoques metodológicos y disciplinares, aunque siguen quedando vacíos; sobre todo, falta una integración de los resultados, así como un tratamiento interdisciplinario del fenómeno (Turanovic et al., 2022). En este estudio identificamos que la mayoría de las investigaciones se centran en cuantificar la frecuencia, magnitud y factores asociados con la violencia directa, lo que deriva en un déficit de estudios sobre la violencia cultural en general y sobre la aceptación de la violencia, específicamente.

En un estudio a gran escala sobre violencia y acoso escolar de la UNESCO (2021) realizado en 144 países se encontró que “casi uno de cada tres estudiantes (32%) fue víctima de acoso por parte de sus compañeros o compañeras de escuela al menos una vez en el mes anterior a realizarse la encuesta” (p. 7), lo que indica la prevalencia de este fenómeno a nivel internacional hasta la actualidad. Se encontraron algunas diferencias significativas en la victimización por características personales como el sexo, ya que los niños son más propensos a sufrir violencia física, mientras que las niñas más bien enfrentan violencia psicológica, así como por la edad, pues a más edad, menor violencia física, pero más violencia a través de medios digitales. En cuanto a la violencia cultural, quienes más sufren de acoso son quienes son considerados diferentes por tono de piel, situación migratoria, no ajustarse al modelo sexo-genérico predominante y por escasez de recursos.

Los antecedentes de las investigaciones sobre la violencia escolar en México se remontan a los estados de la cuestión (Furlán, 2003; Furlán & Spitzer, 2013); en estos volúmenes, se detectó una escasez de investigaciones, pero se identificó la presencia enraizada de diversas prácticas violentas entre estudiantes, así como algunas otras institucionales y de parte del profesorado. Gómez y Zurita (2013) describieron la violencia como un problema sistémico en la educación del país, cuyas primeras políticas públicas encaminadas a disminuirlo y erradicarlo han sido ineficaces por su enfoque principalmente punitivo. En tales estudios el tema de la aceptación de la violencia tuvo un lugar marginal, centrándose en prácticas del alumnado y en políticas institucionales.

Por su parte, Saucedo y Guzmán (2018) analizaron las tendencias de investigación sobre violencia escolar en México desde la década de 1990 reiteraron que se trata de “un problema grave, frecuente y en crecimiento, que ha adquirido visibilidad, expresiones y facetas diversas” (p. 214), que tiene una complejidad teórica que parte desde su propia definición debido a la diversidad de prácticas que puede englobar y sus niveles de gravedad.

Orozco y Mercado (2019) realizaron un estudio sobre las actitudes hacia la violencia escolar, los “resultados mostraron la importancia de los efectos de las actitudes hacia la violencia, la desvinculación moral y las creencias culturales en la prevalencia de la violencia escolar entre los jóvenes” (p. 99), y que las víctimas se vuelven más insensibles a la violencia escolar al grado de normalizarla y acostumbrarse a recibirla.

En suma, si bien hay una abundancia en la literatura sobre violencia en los entornos escolares, los estudios sobre violencia cultural aún son escasos y se requieren aproximaciones multivariantes para comprender los factores que llevan al alumnado a aceptar o normalizar las diversas manifestaciones de violencia social y escolar, especialmente en el contexto mexicano.

Definiciones de violencia

La Organización Mundial de la Salud (2003) define la violencia como actos intencionales o amenazas que producen o pueden producir daños a otras personas. Sin embargo, para este artículo, se retomará la definición de violencia propuesta por Johan Galtung, por ser más comprensiva e incluir explícitamente los aspectos estructurales y culturales:

La violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible. Las amenazas son también violencia (Galtung, 2016, p. 150).

De acuerdo con Galtung (2016), existen tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural. La violencia directa es aquella que es visible y va desde los insultos hasta las guerras. La violencia estructural es aquella en donde hay explotación de unas personas sobre otras y violaciones sistemáticas a los derechos humanos. La violencia cultural se entiende como “cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia en su forma directa o estructural” (p. 147); una manifestación empírica de esta última es la aprobación de la violencia, la cual es objeto de análisis en este estudio.

En la definición de violencia escolar de la UNESCO (2021) se incluyen diversos tipos de agresiones físicas, psicológicas y sexuales. En general, la literatura la define como actos intencionados o amenazas que producen o pueden producir un daño físico, psicológico, emocional o moral que ocurren en centros educativos. Actualmente, se reconoce que la aprobación de la violencia en la escuela es uno de los principales predictores del ejercicio directo de la violencia (Orozco & Mercado, 2019).

Factores asociados con la violencia

En la literatura se han encontrado factores que pueden contribuir con las distintas manifestaciones de la violencia, pero otros pueden funcionar como protectores de esta. A continuación, se exponen algunos de los más relevantes encontrados en metaanálisis y en las revisiones sistemáticas de la literatura.

Fregoso-Borrego y sus colegas (2021) realizaron una revisión sistemática de investigaciones sobre la relación de las variables contextuales con la violencia escolar en estudiantes de secundaria. Los resultados indicaron que las expresiones de violencia del contexto familiar y de la localidad se reproducen también dentro de la escuela, y que los factores con mayor peso explicativo de la violencia fueron la comunicación parental, el clima escolar, la exposición de violencia y el apego a la comunidad.

En el metaanálisis realizado por Turanovic y sus colegas (2022) se encontró que los factores más relevantes asociados con la violencia escolar son, en primer lugar, un comportamiento antisocial; en segundo, amistades problemáticas y actitudes antisociales; en tercer lugar fue la victimización, es decir, los jóvenes que han sido intimidados, abusados o acosados, ya sea en la escuela, en el hogar, en las calles o en ámbito virtual, tienen más probabilidades de dañar a otros estudiantes y participar en comportamientos destructivos en la escuela. En cuarto lugar se identificó el rechazo de los compañeros.

Por otra parte, la literatura reconoce un conjunto de variables protectoras, esto es, asociadas con menores comportamientos violentos; por ejemplo, las competencias emocionales y sociales, así como altos niveles de empatía pueden ser inhibidores de acoso escolar y victimización (Rodríguez-Pichardo & Gonzalez, 2021; Turanovic et al., 2022; Zych et al., 2017). En una revisión de metaanálisis (Zych et al., 2019) se clasificaron estos factores

desde la perspectiva ecológica. Se encontró consistentemente que en lo individual pueden ser factores protectores la alta autoestima, alta empatía y alto desempeño académico. Entre los factores de la escuela se señala el clima escolar positivo (Turanovic et al., 2022; Zych et al., 2017).

A pesar de que se tiene una producción de investigaciones sobre la violencia escolar, revisiones sistemáticas de la literatura coinciden en señalar que existe la necesidad de realizar estudios que aborden la problemática desde una perspectiva multifactorial (Fregoso-Borrego et al., 2021; Orozco & Mercado, 2019), por lo que este artículo se propone identificar los factores asociados con la aprobación del uso de la violencia en estudiantes de secundaria en México.

Método

Esta investigación se adhiere a los estudios de factores asociados; se trata de un análisis secundario de datos proporcionados por el ICCS 2016 a partir de la aplicación de modelos jerárquicos lineales (HLM, por sus siglas en inglés).

Participantes

Estudiantes mexicanos de octavo grado, de aproximadamente 14 años de edad. De acuerdo con el reporte técnico (Schulz et al., 2018) se llevó a cabo un muestreo por conglomerados en dos etapas. La muestra mexicana estuvo conformada por 213 escuelas, 213 aulas y 5526 estudiantes. Para asegurar la precisión de los análisis, en esta investigación se optó por seguir el criterio de Hayes (2006), que implica excluir a las escuelas en las que participaron menos de cuatro estudiantes. Finalmente, la muestra estuvo conformada por 202 escuelas, 202 aulas y 5507 estudiantes. En el anexo 1 se presentan los estadísticos descriptivos de la muestra total y la muestra analítica: en ambos casos, la edad promedio fue de 14 años, se presentó una tasa de mujeres de 50%, y el índice socioeconómico medio fue de ,36 y ,37 unidades, respectivamente.

Instrumentos

La evaluación ICCS 2016 comprendió dos tipos de instrumentos (Schulz et al., 2018): la prueba objetiva dirigida únicamente a estudiantes y los cuestionarios que recogen información de diferentes figuras del ámbito educativo, directivos, docentes, estudiantes, entre otros. Específicamente, para fines de este estudio, se aprovechó la información recabada por la prueba, con la que se midió el conocimiento, el análisis y el razonamiento cívico y ciudadano del estudiante; el cuestionario de los estudiantes, con el que se indagó sobre la percepción de los estudiantes sobre civismo y ciudadanía e información sobre sus antecedentes; el cuestionario latinoamericano, con el que se averiguó la percepción de los estudiantes en torno a su sistema de gobierno y la ley, la convivencia y la discriminación en el país, y el cuestionario de la escuela, con el que se recogió información sobre las características de la escuela, la cultura y el clima escolar, y la provisión de educación cívica y ciudadana en la escuela.

VARIABLES DEL ESTUDIO

La variable dependiente fue la aprobación en el uso de la violencia, construida por el estudio ICCS. Seis ítems se emplearon para derivar dicha escala donde puntuaciones más altas indican actitudes a favor del uso de la violencia. Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron un ajuste satisfactorio, hallándose, para el caso de México, un alfa de Cronbach de ,87, RMSEA de ,061, CFI de ,97 y TLI de ,97 (Schulz et al., 2018). En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de la variable dependiente y la tasa de respuestas de los ítems que la conforman.

Tabla 1
Descriptivos de la variable dependiente e ítems que la conforman

Variable dependiente	Media	DE		
Aprobación en el uso de la violencia	50,3	10,4		
Ítems que conforman la variable dependiente	Muy desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
El que me haga daño tendrá que pagarlo	13,7%	30,8%	35,1%	20,4%
Ver peleas entre compañeros de clase es divertido	30,4%	46,9%	15%	7,7%
Si no puedes tener éxito haciendo cosas buenas, intentas las malas	28%	45%	16,9%	10%
Tienes que luchar para que la gente no piense que eres un cobarde	35,8%	44%	12,6%	7,6%
La venganza es dulce	33,5%	42,6%	15%	8,8%
La agresión sirve para conseguir lo que uno quiere	40%	42,6%	10,3%	7,1%

Nota: DE es desviación estándar. Los porcentajes consideraron el porcentaje válido de la frecuencia.

Fuente: elaboración propia.

Las variables independientes se eligieron con base en su relevancia teórica y se agruparon en cinco categorías definidas por Schulz y sus colegas (2010) para el análisis multinivel de los resultados del ICCS: (a) antecedentes del estudiante, (b) antecedentes del hogar, (c) contexto individual de aprendizaje, (d) características escolares y (e) contexto de aprendizaje escolar. En la tabla 2 se encuentran las variables de nivel 1, estudiante. Cabe mencionar que para la variable conocimiento cívico se empleó únicamente el primer valor plausible. En la tabla 3 se encuentran las variables de nivel 2, escuela. Las tasas y las medias son variables del nivel estudiante que fueron agregadas a nivel escuela.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de las variables independientes de nivel 1

Descripción de la variable	Rango	Proporción/Media	Alfa de Cronbach
Edad	12 – 18	14	
Sexo	0: Hombre 1: Mujer	50% 50%	
Estatus migratorio	0: Nativo 1: Migrante	97,5% 2,5%	
Conocimiento cívico – Primer valor plausible	216 – 742,5	469	
Índice de nivel socioeconómico familiar	-1,9 – 2,8	0	0.68

Interés de los padres en temas políticos/sociales	0: No interesados		
	1: No muy interesados	3,7%	
	2: Poco interesados	38,7%	
	3: Muy interesados	34,4%	23,2%
Discusión con los padres sobre temas políticos/sociales	0: Nunca o casi nunca	55,4%	
	1: Al menos una vez al mes	26,4%	
	2: Al menos una vez a la semana	13,3%	
	3: Diario o casi diario	4,9%	
Aceptación hacia la diversidad del vecindario	16,8 – 55,6	50,2	0,93
Actitud positiva hacia su país de residencia	15,6 – 64,5	52,1	0,83
Actitudes hacia la homosexualidad	29 – 65,6	53,6	0,89
Aprobación a la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos/raciales	19,3 – 66,4	55,2	0,80
Aprobación a la igualdad de género	26 – 63,9	45,4	0,58
Aprobación a prácticas autoritarias del gobierno	17,7 – 85,4	49	0,89
Aprobación hacia la desobediencia a la ley	12,5 – 83,7	49,4	0,87
Aprobación hacia prácticas corruptas en el gobierno	29,1 – 76,8	49,8	0,89
Confianza en las instituciones cívicas	21,8 – 75,7	49,7	0,87
Discusión sobre temas políticos y sociales fuera de la escuela	34,8 – 80	48,9	0,68
Empatía hacia sus compañeros de clase	9,5 – 61,5	49	0,91
Experiencias de abuso físico y verbal en la escuela	37 – 87,4	51,9	0,76
Participación electoral esperada de los estudiantes	25,2 – 61,5	52,3	0,85
Participación esperada en actividades ilegales de protesta	39,1 – 74,1	54,3	0,88
Participación esperada en actividades legales	21 – 77,3	54,5	0,86
Participación política activa esperada de los estudiantes	29,9 – 75,1	55,1	0,89
Percepción sobre la apertura en las discusiones en el aula	16,7 – 78,2	51,1	0,77
Percepción sobre las relaciones alumno-docente en la escuela	18,8 – 71,7	55	0,79
Sentido de autoeficacia ciudadana de los estudiantes	16,6 – 78,4	53,8	0,85

Nota: el Alfa de Cronbach presentado es el estimado por el estudio ICCS para la muestra mexicana.

Fuente: elaboración propia.

La variable dependiente y las variables compuestas independientes fueron escaladas con teoría de respuesta al ítem, el modelo de un parámetro para ítems dicotómicos y el modelo de crédito parcial para ítems con más de dos categorías. Este tipo de modelos permite estimar valores de las escalas aún con valores perdidos, por lo que la muestra total empleada en este estudio alcanzó 92% de valores válidos para los análisis multinivel.

Las escalas obtuvieron un alfa de Cronbach mayor a 0,7 en la muestra mexicana, excepto tres, pero se decidió incluirlas dada su relevancia teórica pues se trata de la aprobación a la igualdad de género, el nivel socioeconómico familiar y la discusión sobre temas políticos y sociales fuera de la escuela, estas dos últimas con un alfa de 0,68.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de las variables independientes de nivel 2

Descripción de la variable	Rango	Proporción/ media
Urbanidad	0: No urbana 1: Urbana	56% 44%
Tamaño escolar	1: 1 a 300 2: 301 a 600 3: 601 a 900 4: más de 900	49% 19,3% 15,3% 16,3%
Tasa de estudiantes con estatus de migrantes	0 – 0,3	0
Conocimiento cívico medio escolar	345,4 – 584,5	468,4
Índice socioeconómico medio	-1,2 – 1,9	0
Interés medio de los padres en temas políticos/sociales	0,7 – 2,5	1,8
Discusión media con los padres sobre temas políticos/sociales	0 – 2,29	0,7
Aceptación media de los estudiantes hacia la diversidad del vecindario	33 – 55,6	50,1
Actitud media de los estudiantes hacia la homosexualidad	44 – 62,4	53,4
Actitud positiva media de los estudiantes hacia su país de residencia	42,7 – 63	52,2
Aprobación media de los estudiantes a la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos/raciales	45,6 – 61,8	54,9
Aprobación media de los estudiantes a la igualdad de género	39 – 52	45,4
Aprobación media de los estudiantes a prácticas autoritarias del gobierno	33,9 – 68	49,2
Aprobación media de los estudiantes hacia la desobediencia a la ley	36,6 – 62	49,4
Aprobación media de los estudiantes hacia prácticas corruptas en el gobierno	38,6 – 62,7	50
Confianza media de los estudiantes en las instituciones cívicas	38,79 – 60,16	49,7
Discusión media de los estudiantes sobre temas políticos y sociales fuera de la escuela	39,6 – 59	49
Empatía media de los estudiantes hacia sus compañeros de clase	28,1 – 61,5	49,4
Experiencia media de los estudiantes de abuso físico y verbal en la escuela	42,9 – 59,5	51,9
Informe de directores sobre actividades contra el acoso escolar	20,7 – 67	51,6
Participación media electoral esperada de los estudiantes	45,8 – 60,5	52,4
Participación media esperada de los estudiantes en actividades ilegales de protesta	42,7 – 63,5	54,2

Participación media esperada de los estudiantes en actividades legales	44,5 – 63	54,4
Participación media política activa esperada de los estudiantes	46,4 – 63,2	55,2
Percepción de los directores sobre el acoso escolar	30,6 – 81,4	50,7
Percepción media de los estudiantes sobre la apertura en las discusiones en el aula	42 – 60,6	51
Percepción media de los estudiantes sobre las relaciones alumno-docente en la escuela	45,9 – 66,2	55,5
Sentido de autoeficacia media ciudadana de los estudiantes	46,1 – 64,6	54

Nota: Las variables que indican ser una tasa o media son variables agregadas de nivel 1 a nivel 2.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

Previo al modelado se ejecutaron diagnósticos de colinealidad entre variables independientes de nivel 1 y nivel 2. Se empleó el criterio de exclusión de Garson (2014) y Gordon (2015), el cual señala retener las variables con valores del factor de inflación de la varianza (VIF, por sus siglas en inglés) menores a cuatro unidades. En el nivel 1 ninguna variable presentó un VIF igual o mayor a cuatro, siendo 2,49 el máximo. En el nivel 2 se excluyó la variable Aprobación media de los estudiantes a prácticas autoritarias del gobierno (VIF = 8,57) y el Conocimiento cívico medio escolar (VIF = 6,56); cabe mencionar que la Aprobación media de los estudiantes hacia la desobediencia de la ley y la Aprobación media de los estudiantes hacia prácticas corruptas también presentaron un VIF mayor a cuatro unidades (4,21 y 5,17, respectivamente); sin embargo, se decidió incluirlas en los modelos por su relevancia teórica.

El análisis se realizó a partir de la aplicación de modelos multinivel con el software especializado HLM 8 para considerar los dos niveles de anidamiento: estudiante (nivel 1) y escuela (nivel 2). Las decisiones metodológicas se sustentaron en recomendaciones emitidas por Schulz y sus colegas (2018) para el análisis multinivel de sus datos y en evidencia empírica derivada de estudios similares (Gómez-Monarrez, 2020; Boedeker, 2017; Martínez-Abad et al., 2020): modelos multinivel con pendientes fijas, máxima verosimilitud restringida y pesos muestrales estudiantiles y escolares.

Inicialmente, se construyó el modelo nulo. La utilidad de este modelo fue calcular el coeficiente de correlación intraclase (CCI), ya que, de acuerdo con Lee (2000), solo es recomendable realizar análisis multinivel si el CCI es mayor o igual a 10%. El modelo nulo fue expresado con la siguiente ecuación:

$$y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

donde, y_{ij} es la puntuación del estudiante i de la escuela j en la variable Aprobación en el uso de la violencia; β_{0j} es el promedio de la Aprobación en el uso de la violencia en la escuela, y, r_{ij} es el residuo del estudiante i de la escuela j .

A su vez,

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

donde, γ_{00} es la gran media de la Aprobación en el uso de la violencia de todos los estudiantes i en las escuelas j , y, u_{0j} es la variación residual entre escuelas.

Posteriormente, se construyó el modelo multinivel condicional. Dada la cantidad de variables independientes a analizar, fue necesario construir cinco modelos de regresión multinivel, tal como se sugiere para los análisis multivariados del estudio ICCS (Schulz et al., 2010): el modelo 1 incluye únicamente variables sobre los antecedentes del estudiante; el modelo 2 añade variables sobre antecedentes del hogar; el modelo 3 añade variables sobre el contexto individual de aprendizaje; el modelo 4 añade variables sobre las características escolares y, finalmente, el modelo 5 añade variables sobre el contexto de aprendizaje escolar.

Aunque en los estudios de factores asociados no siempre se exige un resultado significativo, en esta investigación se optó por excluir, una a una, a las variables independientes con una p mayor a ,05 para evitar problemas de convergencia. Introducir una gran cantidad de variables a un modelo puede sobre dividir la varianza y atenuar la fuerza de las correlaciones (Pituch & Stevens, 2015). Los modelos 1 a 4 brindan información sobre la varianza que se explica paso a paso tras agregar variables al conjunto anterior. El modelo 5 es el modelo completo, porque incluye variables de las cinco categorías. Así, cada uno de los modelos multinivel es expresado con la siguiente ecuación:

$$\text{Nivel 1} \\ \text{(estudiante)} \quad y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$$

Parte probabilística:

$$r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

$$\text{Nivel 2} \\ \text{(escuela)} \quad \beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j} \quad \beta_{qj} = \gamma_{q0}$$

Parte probabilística:

$$u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$$

$$\text{Var}(u_{qj}) = \tau_{qq}$$

En la ecuación de nivel 1 los distintos elementos son: y_{ij} es la puntuación del estudiante i de la escuela j en la variable Aprobación en el uso de la violencia; β_{0j} es el promedio de la Aprobación en el uso de la violencia en la escuela; β_{qj} refleja la influencia lineal de la covariable X_q del estudiante; X_{ij} es el predictor de cada covariable X_q del estudiante i de la escuela j , y r_{ij} es el residuo del estudiante i de la escuela j .

En la ecuación de nivel 2 los diferentes elementos son: γ_{00} es el efecto común de todas las escuelas j ; γ_{0s} refleja la influencia lineal de la covariable W_s ; W_{sj} es el predictor en cada W_s covariable; u_{0j} es la variación residual entre escuelas, y, γ_{q0} es el efecto común de pertenecer a las escuelas j .

Por último, se estandarizaron los coeficientes de regresión bajo la siguiente fórmula (Bowman, 2011):

$$\beta = \frac{B * SDx}{SDy}$$

Resultados

A partir de los resultados de la tabla 4 se puede identificar que, de acuerdo con el modelo nulo, 86% de la varianza corresponde al nivel estudiante y 14% al nivel agregado de escuelas. El modelo final logra explicar un gran porcentaje de la varianza del nivel escuela, quedando solamente 2% de varianza residual. En el nivel individual se logra explicar una proporción importante de las variaciones, no obstante, un alto porcentaje de las diferencias individuales permanece sin explicar. Los modelos intermedios se pueden ver en el anexo 2, en los dos primeros modelos (modelos 1 y 2) resultaron significativas las variables sexo y conocimiento cívico; sin embargo, dejan de ser significativas en presencia de las variables relacionadas con contexto individual de aprendizaje (modelo 3), en el modelo 4 solo es adicionalmente significativo el nivel socioeconómico, el cual deja de serlo en presencia de las variables del contexto de aprendizaje a nivel de escuela.

Tabla 4
Modelo final con estimación robusta del error

Variables	Modelo nulo		Modelo final		
	B	SE	B	β	SE
Intercepto γ_{00}	50,59***	,75	40,41***		7
Nivel 2. Escuela					
Interés medio de los padres en temas políticos/sociales γ_{01}			6,77***	0,130	0,81
Discusión media con los padres sobre temas políticos/sociales γ_{02}			-4,75***	-0,137	1,01
Informe de directores sobre actividades contra el acoso escolar γ_{03}			0,05**	0,056	0,02
Actitud positiva media de los estudiantes hacia su país de residencia γ_{04}			-0,14*	-0,044	0,06
Sentido de autoeficacia media ciudadana de los estudiantes γ_{05}			0,52**	0,125	0,16
Percepción media de los estudiantes sobre la apertura en las discusiones en el aula γ_{06}			-0,22***	-0,063	0,06
Aprobación media de los estudiantes hacia la desobediencia a la ley γ_{07}			-0,16**	-0,062	0,06
Participación media política activa esperada de los estudiantes γ_{08}			-0,15*	-0,045	0,07
Nivel 1. Estudiante					
Aprobación hacia prácticas corruptas en el gobierno γ_{10}			0,24***	0,021	0,04
Aprobación hacia la desobediencia a la ley γ_{20}			0,30***	0,025	0,04
Empatía hacia sus compañeros de clase γ_{30}			-0,11**	-0,010	0,03

Aprobación a la igualdad de género $\gamma 40$			-0,20**	-0,011	0,07
Participación esperada en actividades ilegales de protesta $\gamma 50$			0,13***	0,011	0,03
Confianza en las instituciones cívicas $\gamma 60$			-0,11***	-0,009	0,03
Discusión sobre temas políticos y sociales fuera de la escuela $\gamma 70$			-0,08*	-0,005	0,03
Componentes de varianza	Varianza	%	Varianza	%	
Escuela	13,81	14	1,05	2	
Estudiante	84,02	86	50,83	98	

Nota: <,001***; <,01**; <,05*; B es el coeficiente; β es el coeficiente estandarizado; SE es el error estándar.

Fuente: elaboración propia.

Para el modelo final, en el nivel de los estudiantes, cuatro factores resultaron significativos para disminuir la aceptación de la violencia: confianza de los estudiantes en las instituciones cívicas ($\beta = -0,009$), empatía hacia sus compañeros de clase ($\beta = -0,010$), aprobación a la igualdad de género ($\beta = -0,011$) y la discusión de los estudiantes sobre temas políticos y sociales fuera de la escuela ($\beta = -0,005$). Por otra parte, fueron tres factores los que contribuyeron a incrementar la aceptación de la violencia: aprobación de prácticas corruptas en el gobierno ($\beta = 0,021$), aprobación hacia la desobediencia a la ley ($\beta = 0,025$) y participación esperada en actividades ilegales de protesta ($\beta = 0,011$).

En el nivel agregado, de escuela, son cinco las variables que se asocian con una menor aceptación de la violencia: discusión con los padres sobre temas políticos/sociales ($\beta = -0,137$), actitud positiva de los estudiantes hacia su país de residencia ($\beta = -0,044$), apertura en las discusiones en el aula ($\beta = -0,063$), participación política activa esperada de los estudiantes ($\beta = -0,045$) y aprobación de los estudiantes hacia la desobediencia a la ley ($\beta = -0,062$). Por su parte, tres factores contribuyen a la aceptación de la violencia: interés de los padres sobre temas políticos/sociales ($\beta = 0,130$), informe de directores sobre actividades contra el acoso escolar ($\beta = 0,056$) y sentido de autoeficacia ciudadana de los estudiantes ($\beta = 0,125$).

La discusión de los estudiantes sobre temas políticos y sociales fuera de la escuela resultó estar asociada con una menor aceptación de la violencia, pero esta asociación se ve acrecentada si además los estudiantes se encuentran en escuelas donde más estudiantes tienen este tipo de discusiones con sus padres. Este caso es un claro ejemplo de un efecto de composición, que es un efecto adicional asociado con el nivel promedio de una variable de los alumnos dentro de las escuelas (Willms, 2006; Lopez & Willms, 2020).

Es importante reconocer que el solo interés de los padres sobre temas políticos sociales no es suficiente para menguar la aprobación de la violencia; los resultados indican que se requiere la discusión sobre estos temas. Ello es evidente dado que la variable Interés de los padres sobre temas políticos/sociales resultó con un coeficiente positivo en el nivel de escuela.

La aprobación de los estudiantes hacia la desobediencia a la ley resultó con un coeficiente positivo en el nivel del estudiante ($\beta = 0,025$), pero uno negativo en el de escuela ($\beta = -0,062$). Es decir, que los individuos aprueben la desobediencia a la ley incrementa la aceptación de la violencia; sin embargo, para los estudiantes que asisten a escuelas con alta aprobación hacia la desobediencia a la ley el modelo realiza un ajuste negativo. El resultado refleja que en contextos de alta desobediencia a la ley se inhibe la aceptación de la violencia. O, desde otro punto de vista, en contextos donde no se siguen las reglas lo que distingue a los que aceptan la

violencia son otros factores. Sin embargo, ser el que no acepta las normas en un contexto donde la mayoría las sigue está relacionado con aceptar la violencia. Este tipo de relación no es desconocida en la investigación sobre la violencia, pues como lo señalan Farrington y Ttofi (2011) algunos factores podrían actuar como protectores en un espectro de la escala y como de riesgo en otro.

En síntesis, los factores que más contribuyeron a la aprobación de la violencia fueron, para el nivel de estudiante, la aprobación a la desobediencia de la ley ($\beta = 0,025$) y la aprobación de prácticas corruptas ($\beta = 0,021$). Para el nivel de escuela fue la tasa de interés de los padres sobre temas político/sociales ($\beta = 0,13$). En cambio, los factores de mayor peso para la desaprobación de la violencia fueron, en el nivel del estudiante, la aprobación de la igualdad de género ($\beta = -0,011$), la empatía hacia sus compañeros ($\beta = -0,010$) y la confianza en las instituciones cívicas ($\beta = -0,009$). En el nivel de la escuela fueron la discusión con los padres sobre temas político/sociales ($\beta = -0,137$) y la percepción sobre la apertura de las discusiones en el aula ($\beta = -0,063$).

Discusión y conclusiones

El propósito de este artículo fue identificar los factores asociados con la aprobación del uso de la violencia en estudiantes de secundaria en México. Los resultados indicaron que una menor aprobación del uso de la violencia está asociada con que los estudiantes discutan, sean empáticos, aprueben la igualdad de género y tengan confianza en las instituciones cívicas. Es decir, la violencia cultural disminuye en la medida en la que se tiene una mayor convivencia democrática e inclusiva en los centros escolares. Estos resultados son consistentes con los modelos actuales para el combate de la violencia escolar en los que se buscan enfoques holísticos, participativos e incluyentes (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2021).

La discusión como acto dialógico resultó tener la contribución más importante en disminuir la aceptación de la violencia y esto se dio en distintos ámbitos de interacción de los estudiantes: en el aula, con sus padres y entre ellos fuera de la escuela. Este hallazgo es consistente con los efectos que el diálogo y la deliberación pueden lograr en la convivencia social y, en especial, para la resolución pacífica de los conflictos. En el ámbito educativo se reconoce el efecto que tiene la discusión sobre temas éticos y sociales en el desarrollo de una competencia para resolver problemas y conflictos sobre las bases de principios, la deliberación y la discusión (Lind, 2016). Existe una amplia tradición en la discusión de dilemas éticos y morales para promover el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes reflexionar y actuar de maneras más justas (Lind, 2016; Pedroza, 2008; Schlaefli et al., 1985).

La aceptación de la violencia resultó relacionada con la aprobación de distintas expresiones de una violencia estructural, es decir, de aquellas acciones que implican violaciones a derechos de los otros, como la aprobación de la corrupción, participar en actividades ilegales y de desobediencia de la ley. Esto concuerda con los planteamientos de Galtung (2016), quien afirma que la violencia cultural es aquella que sustenta las formas de violencia directa y estructural, retroalimentándose mutuamente. No obstante, cabe hacer una aclaración: en la teoría de Galtung, desobedecer a leyes injustas en realidad es una actitud no violenta que contribuye a la consecución de entornos pacíficos; sin embargo, los reactivos incluidos en la ICCS no permiten establecer estas distinciones.

La empatía hacia los compañeros de clase resultó ser un factor que evita la aceptación de la violencia. Este hallazgo es consonante con múltiples estudios, pues se reconoce que habilidades socioemocionales como la empatía funcionan como un factor protector del comportamiento violento en la escuela (Rodríguez-Pichardo & Gonzalez, 2021; Zych et al., 2017; Zych et al., 2019). Es importante destacar que la formación de este tipo de habilidades socioemocionales puede tener una mayor influencia producto de la socialización en casa más que de una labor pedagógica de la escuela, puesto que en el currículo mexicano no incluyó hasta 2017 de manera explícita el desarrollo de habilidades socioemocionales (Álvarez Bolaños, 2020).

Es de destacar que el conocimiento cívico no está teniendo un peso en mitigar la aprobación al uso de la violencia en los jóvenes mexicanos. Los resultados de este estudio van en un sentido diferente a lo encontrado por Zych y sus colegas (2019) en una revisión de metaanálisis, donde se encontró que un mayor nivel de aprovechamiento escolar funciona como factor protector ante el acoso escolar. De forma más específica con el conocimiento cívico, Schulz y sus colaboradores (2018) mencionaron que “los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico tenían significativamente menos probabilidad de aprobar el uso de la violencia que los estudiantes con menores niveles de conocimiento” (p. 43). Es importante mencionar que los anteriores estudios presentan una aproximación de solo un factor influyendo en la violencia. Como este estudio es multivariado, los resultados indicaron que existen otros factores de mayor peso que el conocimiento cívico para mitigar el uso de la violencia. Otra hipótesis de la falta de relación entre los conocimientos y la aprobación de la violencia podría estar vinculada con la pertinencia de los conocimientos aprendidos por los jóvenes mexicanos. En una evaluación del currículo de educación básica de México, el INEE concluyó que “el currículo de Educación Ciudadana no brinda una Educación culturalmente pertinente” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019, p. 287). Asimismo, la implementación del currículo en las aulas se suele confundir con una educación tradicionalista a la usanza de la escuela prusiana, es decir, que enfatiza los valores y rituales nacionalistas, regulación de la apariencia y control de la conducta, en lugar de promover valores democráticos, la participación activa en acciones y toma de decisiones pertinentes al estudiantado (Cerón Medina & Pedroza Zúñiga, 2009; Rodríguez, 2021).

A raíz de los resultados, se argumenta que el rol de la escuela y las acciones que podría tomar para reducir la aprobación del uso de la violencia son promover la inclusión, la empatía, la tolerancia, el respeto a las instituciones y al estado de derecho. Se destaca la discusión sobre temas sociales como una estrategia pedagógica útil para reducir el uso de la violencia. Así, se coincide con Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021) en que hay que promover la convivencia pacífica en los centros escolares, lo cual implica ir más allá de la regulación de la conducta, es decir, promover la inclusión y la aceptación de la diferencia del otro, aprender y enseñar a resolver constructivamente los conflictos, así como practicar la solidaridad y la colaboración entre la comunidad escolar.

La contribución de esta investigación al área de estudio es haber hecho una exploración extensiva y multivariada de los factores que propician e inhiben la aceptación de la violencia, esto es, un estudio sobre la violencia cultural en el contexto escolar mexicano, sobre lo cual ha habido pocas investigaciones, y que ayuda a reconstruir una base empírica para la comprensión de las violencias que plantea Galtung, con lo que favorece el entendimiento sobre los pilares en los que se posa la violencia directa y que da pie al planteamiento de propuestas de intervención desde la política pública y la praxis educativa.

Si bien permiten un acercamiento extensivo, una de las principales limitaciones de los análisis cuantitativos de esta índole es que están limitados en la profundidad en la que exploran un fenómeno tan complejo como el de la violencia escolar. Por consiguiente, son necesarios acercamientos más intensivos sobre la temática que puedan abordar de manera más fina las posibles distinciones de la aceptación de la violencia. Adicionalmente, el modelo aquí resultante se ve limitado por las variables incluidas en el modelo teórico del estudio ICCS; futuras investigaciones podrán abordar otros factores y modelos teóricos que resulten pertinentes para el estudio de la violencia en las escuelas, así como la posibilidad de hacer estudios comparativos respecto de los hallazgos encontrados en otras investigaciones.

En conclusión, las violencias se encuentran sobrepuestas, se retroalimentan y están interconectadas. Hay estructuras sociales y económicas que favorecen o al menos no previenen los sucesos de violencia. Hay creencias que sostienen y justifican que todo siga ocurriendo. Para erradicar la violencia, primero hay que comprender sus causas y factores asociados, para después promover o exigir mecanismos escolares, gubernamentales, sociales, familiares e incluso individuales que fomenten la paz entendida como el proceso en donde las necesidades vitales de las personas están cubiertas, los derechos humanos se garantizan y se dan relaciones de cuidado mutuo y cooperación.

Agradecimientos: Agradecemos a los evaluadores anónimos del artículo y a Alma Yadhira López García por su lectura minuciosa y sus aportaciones que ayudaron a enriquecer el texto.

El artículo original fue recibido 10 de noviembre de 2022

El artículo revisado fue recibido el 12 de enero de 2023

El artículo fue aceptado el 17 de mayo de 2023

Referencias

- Aguirre Quezada, J. P. (2022). *Ciudades violentas. Panorama internacional y desafíos para México*. <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/5651>
- Álvarez Bolaños, E., (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388–408. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/163>
- Boedeker, P. (2017). Hierarchical linear modeling with maximum likelihood, restricted maximum likelihood, and fully Bayesian estimation. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 22(2), 1–19. <https://doi.org/10.7275/5vvy-8613>
- Bowman, N. A. (2011). Effect Sizes and Statistical Methods for Meta-Analysis in Higher Education. *Research in Higher Education*, 53(3), 375–382. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9232-5>
- Cerón Medina, L. M. R., & Pedroza Zúñiga, L. H. (2009). Valores en la Práctica Docente. Un Estudio de Caso en Educación Secundaria. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1545-F.pdf
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Protective and promotive factors in the development of offending. En T. Bliesener, A. Beelman, & M. Stemmler (Eds.), *Antisocial behaviour and crime: Contributions of theory and evaluation research to prevention and intervention* (pp. 71–88). Hogrefe.
- Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. Á., Duarte-Tánori, K. G., & Peña-Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), 42–58. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/ENTRAMADO.2.7574>
- Fierro-Evans, M., & Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (57), e1242. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. Introducción. En J. M. Piña, & C. B. Pontón (Eds.), *Acciones, actores y prácticas educativas* (pp. 243-407). COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Furlán, A., & Spitzer, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. ANUIES
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147–168.
- Garson, G. D. (2014). *Logistic Regression: Binary & Multinomial*. Statistical Associates Publishing.
- Gómez, A., & Zurita, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán y T. C. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. ANUIES.
- Gómez-Monarez, C. (2020). *Factores de enseñanza que explican la Eficacia Escolar en México: Un estudio a partir del análisis multinivel de PISA 2018* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California]. https://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/MCE/2018/Cesar_Gomez_Monarez.pdf
- Gordon, R. A. (2015). *Regression Analysis for the Social Science* (2ª ed.). Routledge.
- Hayes, A. F. (2006). A Primer on Multilevel Modeling. *Human Communication Research*, 32(4), 385–410. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2006.00281.x>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Kerr, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. IEA. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_International_Report.pdf

- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (Eds.). (2018). *ICCS 2016 Technical Report*. IEA. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016_Technical%20Report_FINAL.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*. INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2022*. https://www.inegi.org.mx/temas/percepcion/#Informacion_general
- Lee, V. E. (2000). Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects. *Educational Psychologist*, 35(2), 125–141. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_6
- Martínez-Abad, F., Gamazo, A., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2020). Educational Data Mining: Identification of factors associated with school effectiveness in PISA assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100875. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100875>
- Lind, G. (2016). *How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Logos Verlag Berlin GmbH.
- Lopez, A. Y., & Willms, J. D. (2020). A National Evaluation of Kindergarten Outcomes: Findings from Uruguay. En J. Hall, A. Lindorff, & P. Sammons (Eds.), *International Perspectives in Educational Effectiveness Research* (pp. 361-381). https://doi.org/10.1007/978-3-030-444810-3_13
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Hemisphere.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud.
- Orozco, A. E., & Mercado, M. del R. (2019). Actitudes hacia la violencia y creencias culturales en adolescentes involucrados en violencia escolar. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 49(2), 94–103. <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2019.49.10>
- Pedroza, L. H. (2008) La discusión de dilemas morales como promotora del crecimiento moral. Una experiencia en educación superior. En B. Barba (Coord.), *El conocimiento de la educación y la formación de investigadores* (pp. 79-100). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rodríguez, H. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (57), 1–20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1272>
- Rodríguez-Pichardo, C., & Gonzalez, M. G. (2021). Relationship between academic achievement and personal protective factors against school violence. *BPA-Applied Psychology Bulletin*, 291(1), 37–49. <https://bpa.giuntipsy.com/journalarticles/relationship-between-academic-achievement-and-personal-protective-factors-against-school-violence/>
- Saucedo, C. L., & Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213–245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Schlaefli, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55(3), 319–352. <https://doi.org/10.3102/00346543055003319>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2015). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Routledge
- Turanovic, J. J., Pratt, T. C., Kulig, T. C., & Cullen, F. T. (2022). *Confronting School Violence. A Synthesis of Six Decades of Research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108891998>
- UNESCO. (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000378398>
- Willms, D. (2006). *Las brechas de aprendizaje: diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. UNESCO Publishing.
- World Justice Project. (2022). *World Justice Project Rule of Law Index 2021*. <https://worldjusticeproject.org/sites/default/files/documents/WJP-INDEX-21.pdf>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and its Consequences*. Springer.
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

ANEXO 1

Tabla 5
Estadísticos descriptivos en la muestra total y muestra analítica

	Estadístico descriptivo	Muestra total	Muestra analítica
	N	5526	5507
Aprobación en el uso de la violencia	Media	50,33	50,32
	Desviación estándar	10,44	10,44
Edad	Media	14,03	14,03
	Desviación estándar	0,57	0,56
Sexo	Porcentaje de mujeres	50%	50%
Índice socioeconómico	Media	0,36	0,37
	Desviación estándar	1	1

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 2

Tabla 6
Modelos multinivel intermedios con estimación robusta del error

VARIABLES	B	SE
Modelo 1		
Intercepto γ_{00}	66,53***	1,53
Sexo γ_{10}	-3,63***	0,61
Conocimiento cívico γ_{20}	-0,03***	0,01
Modelo 2		
Intercepto γ_{00}	66,53***	1,53
Sexo γ_{10}	-3,63***	0,61
Conocimiento cívico γ_{20}	-0,03***	0,01
Modelo 3		
Intercepto γ_{00}	38,35***	4,16
Aprobación hacia prácticas corruptas en el gobierno γ_{10}	0,25***	0,04
Aprobación hacia la desobediencia a la ley γ_{20}	0,30***	0,04
Empatía hacia sus compañeros de clase γ_{30}	-0,13***	0,03
Aprobación a la igualdad de género γ_{40}	-0,20**	0,07
Participación esperada en actividades ilegales de protesta γ_{50}	0,13***	0,03
Confianza en las instituciones cívicas γ_{60}	-0,12***	0,03
Percepción sobre la apertura en las discusiones en el aula γ_{70}	0,08**	0,04
Discusión sobre temas políticos y sociales fuera de la escuela γ_{80}	-0,10*	0,03
Modelo 4		
Intercepto γ_{00}	40,36***	4,11
Índice socioeconómico medio escolar γ_{01}	1,22***	0,34
Aprobación hacia prácticas corruptas en el gobierno γ_{10}	0,24***	0,04
Aprobación hacia la desobediencia a la ley γ_{20}	0,30***	0,04
Empatía hacia sus compañeros de clase γ_{30}	-0,11**	0,03
Aprobación a la igualdad de género γ_{40}	-0,19*	0,07
Participación esperada en actividades ilegales de protesta γ_{50}	0,13***	0,03
Confianza en las instituciones cívicas γ_{60}	-0,10***	0,03
Discusión sobre temas políticos y sociales fuera de la escuela γ_{70}	-0,09**	0,03

Nota: <,001***; <,01**; <,05*; B es el coeficiente; SE es el error estándar.

Fuente: elaboración propia.