

---

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Ubieto Sánchez, Carla; Rodríguez Cortes, Lluïsa, dir. La huella docente : el abuso y el etiquetaje por parte de docentes como predisposición a la carrera delictiva de los jóvenes. 2025. 46 pag. (Grau en Criminologia)

---

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/322442>

under the terms of the  license

## **LA HUELLA DOCENTE:**

**el abuso y el etiquetaje por parte  
de docentes como predisposición  
a la carrera delictiva de los  
jóvenes.**

Autora: Carla Ubieto Sánchez  
Tutora: Lluïsa Rodríguez Cortés  
Grado en Criminología  
Trabajo Final de Grado  
Curso 2024/2025  
Palabras: 8.497  
Fecha: 19/05/2025

## RESUMEN

El presente trabajo analiza desde un enfoque criminológico la relación entre el abuso docente en el entorno escolar y la aparición de conductas antisociales en jóvenes. Basado en las teorías criminológicas como el etiquetamiento, la anomia, el aprendizaje social y el control social se estudia como prácticas como el trato injusto, la humillación o el etiquetamiento por parte del profesorado pueden influir en la conducta del alumnado. La investigación emplea metodología cuantitativa a través de una encuesta estructurada difundida por redes sociales, con 979 respuestas válidas. El análisis estadístico mediante pruebas de Chi-cuadrado y correlaciones de Spearman muestra asociaciones significativas entre el etiquetamiento, el trato injusto y la humillación con la conducta antisocial, mientras que la percepción del trato y la percepción de la influencia del profesorado no mostraron resultados significativos. Los resultados manifiestan la importancia de la prevención en la violencia institucional y velar por la construcción de colegios que protejan a sus alumnos. Se concluye que la intervención temprana y la formación docente son claves para disminuir el riesgo de trayectorias desviadas en jóvenes.

**Palabras clave:** Abuso docente - Conducta antisocial - etiquetamiento - adolescencia - violencia institucional - prevención

## ABSTRACT

This study analyses, from a criminological perspective, the relationship between teacher abuse within the school environment and the emergence of antisocial behaviour in young people. Drawing on criminological theories such as labelling, anomie, social learning, and social control, it examines how practices such as unfair treatment, humiliation, or labelling by teachers can influence students' behaviour. The research employs a quantitative methodology through a structured survey disseminated via social media, resulting in 979 valid responses. Statistical analysis using Chi-square tests and Spearman's correlations shows significant associations between labelling, unfair treatment, and humiliation and antisocial behaviour, while perceived positive treatment and perceived teacher influence did not yield significant results. The findings highlight the importance of preventing institutional violence and ensuring that schools provide a protective environment for students. The study concludes that early intervention and specific teacher training are essential to reduce the risk of deviant behavioural trajectories among young people.

**Keywords:** Teacher abuse - Antisocial behaviour - labelling - adolescence - institutional violence - prevention

## AGRADECIMIENTOS

En este tramo final, miro hacía atrás y solo puedo agradecer a todas las personas que de una forma u otra han estado a mi lado y han hecho posible la realización de este trabajo.

A mis padres, Marta y Javier, gracias por ser mi refugio siempre. Por vuestro apoyo incondicional, por estar siempre en los momentos de duda y por vuestro amor que nunca ha exigido resultados, sino simplemente mi bienestar. Gracias por enseñarme a confiar en mí sabiendo lo mucho que me ha costado hacerlo.

A mi hermano Joel, mi mayor guía y mi ejemplo firme. Gracias por mostrarme, con tu forma de ser, como hacer las cosas con dedicación y corazón, y por empujarme a seguir adelante cuando sentía que no podía más.

A Noelia, por aparecer de repente y convertirte en una de mis personas favoritas, gracias por tu paciencia, por escuchar mis quejas, por regalarme momentos de calma cuando todo se volvía caótico, y por estar siempre, incluso cuando no sabías cómo ayudar, simplemente estando.

A mis amigos por compartir este camino conmigo, por las risas en la biblioteca, los debates infinitos y las conversaciones en el bar. Vuestra compañía ha sido una parte esencial de este proceso y sin vosotros, no habría sido lo mismo.

A mi tutora Lluisa, por tu cercanía, comprensión y tus palabras de ánimo. Gracias por valorar mi esfuerzo y por guiarme con respeto y amabilidad. Ha sido un verdadero privilegio contar con tu acompañamiento en este trabajo.

Y a mi abuela Maria, que se fué el año pasado pero sigue presente en cada paso que doy. Se que estaría orgullosa de mí, de lo que he conseguido, y de lo que soy. Este trabajo también es tuyo, Yaya, porque tu amor sigue siendo una parte de mi fuerza.

A todos: gracias de corazón. Sin vuestro apoyo, amor y presencia, este trabajo no habría sido posible.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
3.1 Violencia escolar: diferencias entre acoso escolar y acoso docente.....	9
3.2 Formas de manifestación de la violencia docente.....	10
3.3 Perfil del agresor y perfil de víctima.....	12
3.4 Efectos y consecuencias en víctimas del abuso docente.....	13
3.5.1 Teoría del etiquetamiento.....	14
3.5.2 Teoría de la asociación diferencial y aprendizaje social.....	17
3.5.3 Teoría de la anomia.....	19
3.5.4. Teoría del control.....	20
<b>4. MARCO LEGAL.....</b>	<b>21</b>
Constitución Española.....	21
Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (LO 1/1996, modificada por LO 8/2015 y LO 26/2015).....	22
Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020 que modifica la LOE de 2006).....	22
Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y a la Adolescencia frente a la Violencia (LO 8/2021).....	22
Código Penal: Ley Orgánica 10/1995.....	22
Estatuto del empleado público (Ley 7/2007, actualizada por el RDL 5/2015).....	23
<b>6. METODOLOGÍA.....</b>	<b>23</b>
<b>7. RESULTADOS.....</b>	<b>25</b>
<b>8. DISCUSIÓN.....</b>	<b>27</b>
<b>9. CONCLUSIONES.....</b>	<b>29</b>
<b>10. REFERENCIAS.....</b>	<b>30</b>
<b>11. ANEXOS.....</b>	<b>33</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

La escuela constituye agente de socialización secundaria fundamental en la vida de niños y adolescentes, es un espacio donde el alumnado asiste para aprender, educarse y adquirir nuevos conocimientos. A su vez, la escuela es una institución que por sus características ofrece un espacio de interacción entre los individuos que forman parte de ella, es decir, alumnado, profesorado y otros trabajadores del centro Bacete et al. (2014).

El presente trabajo se centrará en la relación profesorado-alumnado y la relevancia que esta tiene en la vida de un niño o adolescente puesto que existen estudios como el de García Bacete et al. (2014) que apuntan que el rendimiento escolar es más enriquecedor para el alumno cuando el clima entre ambos es positivo. Si tomamos en consideración tal afirmación, es posible pensar que, en caso contrario, cuando la escuela se convierte en un contexto de violencia donde aparecen relaciones de abuso de poder, maltrato psicológico y etiquetaje por parte de los docentes, ese clima se deteriora, pudiendo llevar al alumno al abandono escolar (Ceja et al., 2011).

El absentismo y abandono escolar puede llegar a ser consecuencia de los daños emocionales producidos por las humillaciones de los docentes, que generan graves consecuencias a corto y a largo plazo, dejando una huella prácticamente imborrable en la vida de un adolescente víctima de tales abusos, produciendo una baja autoestima y una grave falta de motivación académica (Gallego et al., 2016).

En la escuela, en ocasiones, emergen relaciones de violencia interpersonal, que según Botello-Lognni (2006) son un conjunto de conductas violentas inflingidas por otro individuo o grupo reducido de personas y que se puede clasificar en:

- 1) Violencia comunitaria: como la violencia juvenil, comportamientos violentos y abusos sexuales.
- 2) Violencia familiar: añade el ámbito de la pareja, maltrato infantil y a personas mayores.
- 3) Violencia producida en algún establecimiento como la escuela o el trabajo: se añade el bullying como forma más conocida de violencia escolar, pero se debe añadir también, el acoso docente.

Se debe destacar que, en cuanto a la relevancia criminológica, existen diversas teorías como la teoría del etiquetado, la tensión o el aprendizaje social entre otras, capaces de explicar cómo ciertas vivencias en la adolescencia como ser víctima de abusos o maltrato psicológico y emocional, puede desencadenar una “bola de nieve” empezando por el abandono escolar y la participación en pequeñas actividades antisociales que pueden desembocar a una carrera delictiva futura cuando los vínculos sociales también se rompen (Teoría del Control).

Además, como bien apunta Chavarín (2022), aunque suelen evidenciarse los actos violentos por parte de los docentes en las instituciones educativas, estas han sido disimuladas, encubiertas y calladas por parte de los propios docentes y del equipo directivo. Esto ha generado que no solo esta tipología de violencia forme parte de la cultura del sistema educativo, normalizando burlas, humillaciones, correcciones en público o apodos por parte de los docentes, sino también su tendencia a incrementar de forma silenciosa. Esta realidad genera un alto porcentaje de cifra negra, que en criminología conocemos como aquellos casos que existen pero no pueden ser evidenciados debido a que no existe denuncia formal ni informal (Casuro y Caro, 2017).

Los objetivos de este trabajo se centran analizar el impacto del abuso y del etiquetaje por parte de los docentes en la predisposición de los jóvenes a desarrollar conductas antisociales y/o delictivas en la edad adulta, identificar si la conducta abusiva de los profesores influye en la conducta escolar de los alumnos, determinar si existe correlación entre haber sido víctima de abuso y etiquetaje por parte de los docentes en la escuela en el comportamiento antisocial en la adultez y finalmente proponer nuevas líneas de investigación para el desarrollo de estrategias de prevención sobre el fenómeno.

Este trabajo busca no solo dar visibilidad a un fenómeno poco abordado en la investigación académica, sino también subrayar la necesidad de cambios estructurales para prevenir el abuso docente y proteger el desarrollo integral de los estudiantes.

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Las investigaciones sobre el fenómeno del abuso docente son limitadas, aunque algunos estudios cualitativos, especialmente realizados en América Latina, han documentado situaciones de abuso sufridas por alumnos. Este tema sigue siendo recurrente en las aulas de los centros educativos, pero una de las principales barreras para su visibilidad y reconocimiento es la prevalencia de la cifra negra.

Por un lado los estudiantes suelen evitar denunciar, en ocasiones por miedo o desconfianza, además de que los demás alumnos no intervienen por miedo a ser ridiculizados y agredidos por parte del docente (Gallego et al., 2016). Por otro lado, algunos docentes no intervienen ante las actitudes y acciones abusivas de sus compañeros.

Esta pasividad ante tales acciones, no responde únicamente a la indiferencia, sino a una percepción errónea de que tales prácticas son necesarias para mantener un orden en clase (Gallego et al., 2016). Como veremos a continuación, esta creencia puede estar relacionada con dinámicas de poder en una cultura escolar que tiende a normalizar ciertas formas de violencia.

Un estudio de Pérez et al (2022), realizó 19 entrevistas al alumnado de un colegio y los resultados mostraron que los alumnos describen a los profesores como injustos, con favoritismo, que tienden a discriminar a otros alumnos por el físico o su cultura. Además que regañan por acontecimientos pasados o por acontecimientos que desconocen pero que han escuchado de otros profesores. La poca tolerancia y el mayor interés por aquellos alumnos más “centrados” que por ende, muestran menos interés por aquellos alumnos más “movidos” ha generado que expliquen y atiendan más a los del primer grupo, mientras abandonan a los del segundo. Estos actos han conllevado abuso de autoridad por parte del docente, para hacer sentir mal a algunos alumnos mediante humillaciones y actos que han hecho llorar a parte del alumnado.

Otro estudio realizado por Gallego et al (2016), muestra que las formas más comunes de violencia, están referenciadas en la mayoría de casos en las relaciones de poder. Basadas en el trato desigual, agresiones verbales, humillaciones, regaños.



Gallego et al (2016) recogen los siguientes datos:

**Tabla 1:** Formas de violencia docente hacía el alumnado

FORMAS DE VIOLENCIA DOCENTE AL ALUMNADO	
Expulsión del aula	25%
Regaños	22'5%
Correcciones en público	19'3%
Señalamientos e indirectas	7%
Amenazas	6,4%

*Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la investigación de Gallego et al., (2016)*

Se observa que la práctica más común es la expulsión del aula, que a su vez, priva al alumno de poder formar parte del grupo clase durante un periodo de tiempo determinado. Esta práctica, seguida de regaños y correcciones en público, están normalizadas en las aulas. Pero en muchas ocasiones están carentes de justificación, pudiendo llegar a ser decisiones arbitrarias y relacionadas con el abuso de poder.

En menor medida aparecen los señalamientos en público y las amenazas, no obstante aunque el porcentaje es bajo, estas prácticas existen y acarrear consecuencias en el alumnado.

Gallego et al (2016), apuntan que el profesorado, cuando ejerce violencia lo hace a través del poder, esta práctica causa rechazo en los alumnos y deriva en una mala convivencia entre alumnado y profesorado.

En la investigación se recogen diversos datos de las justificaciones que los docentes usan para excusar el uso de violencia:

**Tabla 2:** Justificación del profesorado ante el uso de violencia sobre sus alumnos

JUSTIFICACIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL USO DE LA VIOLENCIA	
Para mejorar la convivencia	42,3%
Llamar la atención	26,9%
Manera de ejercer disciplina	11,5%
Controlar a los alumnos	7,6%
Dar ejemplo	7,6%
Exigir respeto	7,6%

*Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la investigación de Gallego et al., (2016)*

Ante las distintas justificaciones del profesorado, se puede observar que estos no aceptan sus prácticas como violentas, sino como una forma de legitimar su posición en la escuela y en el aula (Gallego et al., 2016) y que las razones que ofrecen ante su comportamiento es la erradicación a los alumnos más conflictivos.

Aunque los estudios e investigaciones son escasos, se puede observar que el fenómeno existe y que está invisibilizado, incluso normalizado tanto por profesores, como por alumnos e incluso las familias del alumnado.

Se ha venido aceptando ciertas actitudes por parte del profesorado como las humillaciones o burlas en público que han hecho que estas acciones se consideren como prácticas normales y usuales en las escuelas, y se perciban como parte del trabajo de los profesores. Aunque la realidad debería ser muy distinta, puesto que estas burlas y humillaciones etiquetan a los estudiantes y en un proceso de maduración pueden ser de gran importancia en su bienestar emocional y académico.

### 3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentarán los conceptos clave que ayudarán a entender en profundidad de qué trata el abuso docente, cómo se manifiesta, cuales son sus objetivos, sus consecuencias en el alumnado, tanto psicológicas como relacionales así como su relación con las teorías criminológicas capaces de explicar el fenómeno.

#### 3.1 Violencia escolar: diferencias entre acoso escolar y acoso docente

Según Espinosa (2023), la violencia escolar comprende todas aquellas conductas que interfieren en la práctica educativa y vulneran la integridad de los miembros de la comunidad escolar. La UNESCO (2022) amplía esta definición incluyendo cualquier forma de violencia que ocurre en el entorno educativo, experimentada por alumnos y perpetrada por otros estudiantes, docentes o el personal de la institución. Dentro de estas formas de violencia, el acoso y el ciberacoso destacan como modalidades particularmente comunes, afectando a uno de cada tres jóvenes en el ámbito escolar.

Cuando se hace referencia a violencia escolar, existe una tendencia generalizada a pensar en el acoso escolar entre iguales, conocido también como *Bullying*, debido a que la evidencia muestra que esta es la más común (UNESCO, 2022). Aunque la realidad es que la violencia se puede dar entre iguales, de docente a alumno o de alumno a docente, así como esta bidireccionalidad entre otro tipo de personal del centro.

La UNESCO (2022) reconoce las siguientes formas de violencia escolar:

- a) Violencia física: cualquier forma de violencia física con intención de hacer daño. Esta incluye: la violencia física ejercida por pares (dos alumnos eligen pelearse a golpes entre sí) y los ataques físicos (un grupo de alumnos pega a otro estudiante).
- b) Violencia física por parte de profesores: uso intencional de la fuerza física.
- c) Violencia psicológica: abusos verbales y emocionales que se basan en el aislamiento del alumno, rechazarlo, ignorarlo, insultarlo, difundir rumores sobre un estudiante, inventar mentiras sobre un estudiante, burlas, humillaciones y amenazas.
- d) Violencia sexual: intimidación de naturaleza sexual, acoso sexual, caricias sin consentimiento, coacción con componente sexual, violación perpetrada por un profesor, por el personal del centro o compañero.

- e) Acoso: la UNESCO (2022) lo describe como un patrón de comportamiento intencionado que acontece de forma repetida contra un individuo donde existe un desajuste de poder (real o percibido) y donde tales individuos se sienten vulnerables e impotentes para poder defenderse. Incluye el acoso físico (golpes, patadas, destrucción de la propiedad), acoso psicológico (burlas, insultos o amenazas) y acoso sexual (bromas, comentarios o gestos sexuales).

En primer lugar, es clave saber diferenciar el acoso escolar entre iguales del acoso escolar docente. Aunque las consecuencias son muy similares en víctimas de acoso, su manifestación y formas de ejercerla son distintas.

Olweus (1998 citado en García 2019) define el acoso escolar como la exposición de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos contra otro alumno. Y se trata de una acción negativa cuando la persona intencionalmente causa, o trata de provocar daño o molestias a otro.

En cambio, la violencia docente, definida por Chaverín (2022) como un abuso de poder y autoridad caracterizado por conductas que deterioran la autoestima del alumnado por medio de discursos violentos, discriminación por cuestiones de edad, sexo, orientación sexual, condición social y académica dañando la integridad psicológica y emocional del estudiante. También, López (2023) describe que el abuso docente implica acciones repetitivas y hostiles que intentan humillar, menospreciar o discriminar a un alumno en el entorno educativo.

Atendiendo a las anteriores definiciones sobre los tipos de acoso, el docente se encuentra doblemente agravado (Cabezas, 2008) debido a su condición compartida con el *Bullying*, el acoso y también con un componente importante de poder que el propio puesto de docente otorga, por sabiduría, edad y superioridad ante el alumnado.

### **3.2 Formas de manifestación de la violencia docente**

La educación ha evolucionado mucho desde hace años, anteriormente una práctica muy común en las escuelas eran los castigos físicos como medio de inculcar la disciplina. Algunos ejemplos son los golpes con la regla en las puntas de los dedos, los castigos de pie cara a la pared o aguantar dos enciclopedias de rodillas y con los brazos extendidos durante horas.

A raíz de diferentes directrices de Naciones Unidas o distintos reglamentos europeos o nacionales, estas prácticas han ido desapareciendo gracias a la creación de la protección del menor. Aún así según Castañeda (2018), el maltrato físico sigue llevando a cabo en algunas ocasiones aunque el más común es el maltrato emocional y verbal.

### **3.2.1 Maltrato físico**

Como se ha descrito anteriormente el maltrato físico se ha ido eliminando de las prácticas docentes como medio de coerción, aun así, Castañeda (2018), en su tesis muestra algunos maltratos físicos que siguen existiendo y practicando hoy en día.

Actualmente, es muy común que un profesor grite a un alumno cuando bajo su parecer este alumno molesta en clase, no atiende o no trae la tarea hecha. También es muy común privar al alumno de poder ir al baño cuando este lo necesita, castigar sin salir al patio o sin salir del aula hasta acabar la tarea.

No obstante, el maltrato físico más común ejercido por parte de los profesores es altamente invisible, puesto que se trata de un maltrato físico indirecto. Este se basa en señalar a un alumno públicamente y ridiculizarlo para que los demás alumnos se encarguen de ejercer violencia contra él o llamar a los padres para informarles sobre actitudes, comportamientos o acciones, sabiendo que una vez en casa este alumno puede sufrir violencia (Castañeda, 2018).

### **3.2.2 Maltrato psicológico y emocional**

Mediante han ido desapareciendo los maltratos físicos, el maltrato ha cambiado de escenario y actualmente predomina el maltrato psicológico y emocional (Castañeda 2018). Las prácticas más comunes de esta tipología son divididas en tres dimensiones por Chaverín (2022):

La primera dimensión definida por Chaverín (2022) es el carácter verbal que engloba acciones como burlas y chistes sobre cuestiones relacionadas con el físico, la cultura, la orientación sexual entre otros comentarios sexistas y sarcásticos y discursos marcando los estereotipos de género.

En segundo lugar, se encuentra la dimensión relacionada con aspectos de intimidación, poder y autoritarismo, como gestos de desaprobación al alumno, mensajes de intimidación, ejercicios o abusos de poder ante el alumno, arrogancia y actitud de superioridad.

La última dimensión es la relativa al maltrato emocional, donde se incluyen aquellos discursos al alumno que provocan el llanto por su contenido humillante o doloroso, hacer sentir al alumno sentimiento de menosprecio, estrés o desmotivación por los comentarios negativos sobre su capacidad académica.

Otros autores como Cabezas (2008), añaden otras maneras de acoso como la humillación en público, la agresión verbal, el desprecio hacia el alumno en privado o en espacio público o el trato desigual, es decir, trato diferencial según la valoración subjetiva que hace el docente sobre los distintos alumnos que tiene en clase. También son formas de acoso docente los castigos excesivos o la negación de oportunidades académicas (López, 2023). Estas prácticas crean en el alumnado un rechazo de la participación en clase por miedo a ser ridiculizados por parte del docente (Gallego et al., 2014).

El maltrato emocional o psicológico contiene aspectos verbales y no verbales con el objetivo de causar sufrimiento al objeto víctima de tales maltratos. Estos, son extremadamente difíciles de detectar puesto que no dejan marcas visibles como lo hace el maltrato físico. Pero estas prácticas sobre niños o adolescentes son altamente peligrosas debido a la situación de maduración cognitiva y emocional del alumno, sobre todo cuando el victimario es una persona adulta que debería operar como protector o modelo del estudiante (Castañeda, 2018).

### **3.3 Perfil del agresor y perfil de víctima**

El perfil del victimario, es un perfil de rasgos narcisistas, paranoides y que están convencidos de que su forma de actuar es la correcta ante el alumnado, es decir, encuentran que el hostigamiento es un trato justo hacia aquellos alumnos más “descontrolados”. Son personas con poca autoestima que sienten un sentimiento de inferioridad y fracaso, y que utilizan el acoso a los alumnos para desviar la atención de sus carencias como docente (Tim Field, s/f citado en Cabezas, 2008).

En cuanto al perfil de la víctima, no existe una opinión clara sobre cuál es el perfil, puesto que autores como (Cabezas, 2008) sostienen que cualquier alumno puede ser víctima dependiendo de si el profesor lo percibe como una amenaza por diversos factores como el miedo a ser ridiculizado por algún estudiante muy inteligente, prejuicios sobre físico, condición social o académica. Otros autores como (Castañeda, 2018) describen el perfil de la víctima como aquel que tiene un bajo rendimiento académico, comportamientos que el profesor considera como inadecuados, condición económica, orientación sexual (muy ligado a creencias políticas), origen social del alumno o el aspecto físico y discapacidad.

### **3.4 Efectos y consecuencias en víctimas del abuso docente**

Las consecuencias en las víctimas del abuso docente se categorizan en distintas áreas como la educativa, la área de salud, en el desarrollo e impacto emocional y efectos sociales y comportamentales. Las víctimas de estos abusos de poder, experimentan consecuencias a corto y a largo plazo, estas consecuencias dejan una huella a veces imborrable en la vida personal de una persona (Castañeda, 2018).

En cuanto a las consecuencias en el área académica, estas tienen un gran impacto educativo, afectando al rendimiento escolar del alumno. Las víctimas experimentan sentimientos como el miedo, la ansiedad o la falta de motivación académica, esto genera dificultades en el estudiante para concentrarse, bajo desempeño académico y pérdida del interés en el aprendizaje (López, 2023). Además, debilita el sentimiento de pertenencia a la escuela y produce afectaciones en la participación continua en la educación (UNESCO, 2022). Aquellos que han sufrido maltrato por parte de sus docentes presentan un alto índice de absentismo escolar, trastornos del aprendizaje, rechazo a la educación formal (Cabezas, 2008) y ausencia de vínculo con sus compañeros (Castañeda, 2018) puesto que se sienten como extraños en un contexto donde observan que los demás son tratados de forma distinta.

El impacto emocional en las víctimas se caracteriza con emociones relativas al miedo, tristeza, vergüenza y baja autoestima. Según López (2023), la aparición continua de estas emociones puede afectar a la salud mental generando trastornos de ansiedad, depresión o perjudicar al bienestar general de la persona de forma continua.

Las consecuencias en el área de salud se manifiestan según la UNESCO (2022), en fuertes sentimientos de soledad de forma recurrente que lleva a la víctima a tener pensamientos

suicidas. También presentan tasas más altas de tabaquismo, alcoholismo y consumo de drogas y una tasa considerablemente baja de satisfacción con la vida y su salud, incrementando la aparición de lesiones autoinfligidas. También experimentan afectaciones en el desarrollo emocional, enfermedades de transmisión sexual y las chicas víctimas presentan altas tasas de embarazo precoz.

Finalmente, en cuanto al desarrollo social del individuo, este se aísla de forma profunda puesto que la humillación y el acoso pueden generar una severa falta de autoconfianza en la víctima, dificultades para relacionarse, sensación de exclusión que pueden afectar a la creación de vínculos saludables, empujando a la víctima a la creación de vínculos antinormativos y afectando severamente a sus habilidades sociales (López, 2023). Además, con mayor frecuencia, las víctimas de acoso docente, son protagonistas de episodios de violencia (Cabezas, 2008).

### **3.5 Relación con Teorías Criminológicas**

Para poder entender bien el fenómeno, desde el marco de las teorías criminológicas, es necesario conceptualizar cuales son aquellas que son explicativas ante las situaciones de abuso por parte de docentes a los alumnos y que tienen capacidad explicativa para las futuras carreras delictivas de los jóvenes que han sido víctimas.

#### **3.5.1 Teoría del etiquetamiento**

Según esta perspectiva, la desviación no radica en el acto en sí, sino en la interpretación social que se le da a dicho comportamiento (Giraldo, 2017). Los teóricos del etiquetamiento enfatizan en el proceso de definición, es decir, en cómo la sociedad interpreta una conducta como “desviada”, la categoriza de esta manera y reacciona en consecuencia (Cid y Larrauri, 2001).

El interaccionismo simbólico sostiene que los individuos construyen su autoimagen a través de la interacción con los demás, y estas interacciones determinan su comportamiento en función de la identidad que desarrollan (Arbeu, 2019). Así, la teoría del etiquetamiento explora cómo las definiciones sociales influyen en la percepción que una persona tiene de sí misma y en sus interacciones con la sociedad y sus normas (Cid y Larrauri, 2001).



Para que una conducta sea considerada desviada, debe existir una norma — ya sea formal o social— contra la cual compararla. Según Arbeau (2019), estas normas son establecidas por agentes con poder, como el Estado, las instituciones o la sociedad en general. Sin embargo, también pueden ser impuestas por la familia, la escuela o incluso clubes deportivos. Cuando un individuo transgrede estas normas, es etiquetado como “desviado”, afectando a su identidad y también condicionando la manera en que los demás lo perciben y tratan.

Howard Becker (citado en Cid y Larrauri, 2001; Arbeau, 2019), argumenta que la desviación es el resultado de la reacción social ante una conducta, más que de la conducta en sí misma. A medida que una persona es etiquetada repetidamente, puede llegar a interiorizar esa etiqueta y asumir una nueva identidad basada en ella, lo que limita sus oportunidades en la sociedad. Con el tiempo, esta identidad impuesta puede reforzar los comportamientos asociados a la etiqueta y perpetuar el rol asignado al individuo (Arbeau, 2019).

Por su parte, Edwin Lemert (1951) (citado en Arbeau, 2019; Cid y Larrauri, 2001) plantea que el etiquetamiento facilita la reincidencia y puede conducir a una carrera delictiva. Según su teoría, el proceso comienza con la desviación primaria, que implica la transgresión de normas sin que la reacción social sea determinante en la identidad del individuo. Luego, si la sociedad etiqueta al transgresor y esta etiqueta se refuerza con el tiempo, se da paso a la desviación secundaria, donde la persona asume la identidad de "desviado" y sus futuras acciones se ven condicionadas por esta percepción.

Una vez que un individuo ha sido etiquetado por la sociedad, el Estado o las instituciones, es importante analizar las consecuencias de este proceso. Según Cid y Larrauri (2001), el etiquetamiento conlleva varias fases: primero, el sujeto rompe su vínculo con el orden normativo; luego, comienza a rechazar a quienes cumplen con las normas sociales; posteriormente, racionaliza su propia desviación hasta interiorizarla como un comportamiento normal; finalmente, termina adoptando una nueva identidad conforme a la etiqueta impuesta.

Una vez establecidas las bases de la teoría del etiquetamiento, es fundamental explicar cómo se manifiesta en la cotidianidad escolar, cómo los docentes la ejercen sobre sus alumnos, sus consecuencias y, de manera acotada, como prevenirla.

El etiquetamiento en las instituciones educativas, es un fenómeno multidireccional; sin embargo, el marco de este análisis, se centra en la forma en que los docentes pueden aplicarlo a sus alumnos, muchas veces sin conocerlos previamente (Giraldo, 2017).

Según Donadio y Estrugo (2016), el etiquetamiento escolar se manifiesta a través de juicios, clasificaciones y adjetivaciones impuestas a los alumnos, generalmente en función de su desempeño académico, inteligencia, talento o comportamiento. Estas etiquetas pueden tomar la forma de valoraciones como “buen estudiante” o “vago”, lo que genera categorías que influyen tanto en la autoimagen del alumno como en la manera en que es percibido por su entorno.

De manera general, tanto las familias como las instituciones educativas inculcan en los niños y adolescentes un modelo de comportamiento considerado ideal para su desarrollo y para la selección de sus amistades, con el propósito de influir positivamente en su conducta y rendimiento escolar (Giraldo, 2017). Este perfil suele corresponder al de un estudiante que obtiene buenas calificaciones, es educado, amable y participativo en clase. Sin embargo, esta construcción también puede llevar a la exclusión o discriminación de aquellos alumnos que no encajan en esta descripción, ya que sus propios compañeros pueden rechazarlos o estigmatizarlos por no ajustarse a los parámetros establecidos.

Esta tendencia se hace aún más evidente cuando los docentes refuerzan estas clasificaciones dentro del aula. Un ejemplo de ello es la distribución del espacio en clase: situar a los alumnos que “molestan” en las últimas filas y a los considerados ejemplares en las primeras hace que esta categorización sea aún más visible para los estudiantes, lo que contribuye a la normalización del etiquetamiento y refuerza la percepción de roles dentro del grupo clase (Giraldo, 2017).

Reforzar estas etiquetas tiene consecuencias significativas, ya que la forma en que los docentes se refieren a sus alumnos y las expectativas que depositan en ellos influyen en su rendimiento y en la percepción que tienen de sí mismos. Así, aquellos estudiantes etiquetados con connotaciones negativas, ya sea en relación con su comportamiento o sus capacidades académicas, pueden llegar a interiorizar dichas etiquetas y actuar en consecuencia, perpetuando lo que se conoce como la profecía autocumplida (Donadio y Estrugo, 2016).

Para prevenir el etiquetamiento por parte de los docentes, Giraldo (2017), recomienda que los docentes no se dejen llevar por favoritismos, que sus relaciones con los alumnos se hagan de

forma equitativa, que sean capaces de escuchar y descubrir las diferentes motivaciones del alumnado, sus metas y que sean capaces de entender la realidad social en la que viven los alumnos, apostando por el aprendizaje efectivo de todos.

### **3.5.2 Teoría de la asociación diferencial y aprendizaje social**

La teoría de la asociación diferencial, elaborada por Sutherland, cobra más sentido cuando se junta con la ampliación elaborada por Burgess y Akers de la teoría del aprendizaje social.

Sutherland, en sus postulaciones, defiende que el comportamiento delictivo, no es heredado ni aparece de forma innata, sino que este se aprende (Cid y Larrauri, 2001), mediante la interacción con otras personas.

Este aprendizaje se basa en los mismos fundamentos que cualquier aprendizaje del ser humano, muchas veces por imitación. Sutherland, para argumentar su teoría hizo nueve proposiciones, que a modo de resumen son las siguientes (Gil, 2016):

1. El comportamiento delictivo se aprende.
2. Se aprende a través de la interacción con otras personas, mediante la comunicación.
3. Aprendizaje en grupos personales (teniendo poca influencia los grupos impersonales).
4. El aprendizaje incluye: técnicas para la comisión del delito, motivaciones y justificaciones capaces de racionalizar los actos.
5. La motivación depende del entorno social.
6. Se da el acto delictivo cuando predominan las definiciones favorables a infringir la ley (falta de interacción con grupos normativos).
7. Las asociaciones diferenciales son variables según prioridades, intensidad, duración...
8. El proceso de aprendizaje delictivo es igual que el de cualquier otro comportamiento.
9. El delito responde a necesidades y valores, pero estos no explican su origen.

En cuanto a la integración de la teoría del aprendizaje social, explica cómo las personas, adquieren, mantienen y modifican la conducta delictiva o desviada a través de los mecanismos de aprendizaje, partiendo de la premisa de Sutherland y su teoría del aprendizaje social pero añadiendo el refuerzo y el condicionamiento como puntos clave en estos aprendizajes (Akers, 2006).

Los principales conceptos de la teoría del aprendizaje social son:

- Asociación diferencial: las personas adoptan comportamientos en función de su entorno social y como este les influencia (Akers, 2006).
- Definiciones: interpretaciones personales sobre si un comportamiento es positivo o negativo (Cid y Larrauri, 2001). Estas creencias influyen en la decisión de llevar a cabo o evitar ciertas conductas.
- Refuerzo diferencial: la repetición de una conducta va en función de las consecuencias. Si un individuo recibe refuerzos positivos (recompensas), es más probable que se repita, que no, si recibe refuerzos negativos (castigos) (Akers, 2006).
- Imitación: el aprendizaje se consolida mediante la observación de otros. La probabilidad de imitar una conducta aumenta cuando la persona que la lleva a cabo tiene una gran influencia sobre el que la observa, esto hace que la conducta se perciba como aceptable y por ende se imite (Cid y Larrauri, 2001).

Ambas teorías son explicativas en el presente objeto de estudio en la medida en que ambas explican cómo las conductas se aprenden y se llevan a cabo en contextos sociales.

En primer lugar, cabe destacar el aprendizaje del abuso y cómo éste impacta en los alumnos. Desde la premisa del aprendizaje social, los alumnos pueden aprender los patrones de comportamiento de sus profesores mediante la imitación, puesto que estos son personas influyentes en su desarrollo y en su vida, debido al momento vital en el que se encuentran. Cuando un docente abusa de su autoridad mediante agresiones verbales o psicológicas, el alumnado puede interiorizar estas conductas como interacciones legítimas. Además cuando tales abusos no son reforzados negativamente, es decir, que no hay consecuencias negativas para el docente o para el colegio, los alumnos pueden percibir el comportamiento como una norma aceptable, aumentando así, la probabilidad de imitación.

Desde la premisa de la asociación diferencial, defendería la normalización del abuso en las aulas, puesto que este puede reforzar creencias negativas en los alumnos sobre cómo interactuar con otras personas. Además, si un alumno sufre abuso docente, puede internalizar estas experiencias y normalizarlas en su vida cotidiana.

Resulta importante destacar que guarda mucha relación con la teoría del etiquetamiento, puesto que cuando un alumno recibe la etiqueta de “problemático”, este puede juntarse con

alumnos con etiquetas similares como bien apunta Giraldo (2017) cuando describe el rol de alumno ejemplar y como este rol propicia la discriminación entre compañeros.

Por lo tanto desde la asociación diferencial, un estudiante rechazado y etiquetado como “desviado”, buscaría validación en grupos que compartan su experiencia, frustración y rechazo frente al sistema educativo, lo que puede llevar a que se conformen grupos con definiciones favorables a la desviación y actitudes negativas hacia la autoridad, aumentando así la probabilidad de bajo rendimiento escolar o incluso actitudes delictivas.

### **3.5.3 Teoría de la anomia**

Esta teoría, elaborada por Merton pretende explicar el delito o el comportamiento desviado a través de la explicación de cómo ciertas sociedades ejercen presión sobre sus ciudadanos y lo promueven (Cid y Larrauri, 2001). Según Merton, la conducta desviada, es lo que se espera de aquellos ciudadanos que se enfrentan a la contradicción de las estructuras sociales (Huertas, 2010).

Esta Teoría parte de la premisa que en algunas sociedades como la Norteamericana, se persigue el éxito, otorgándole una gran importancia a los fines, y olvidando en gran parte los medios para conseguirlo. Esto genera que una parte de la sociedad opte por conseguir el éxito mediante medios ilícitos (Cid y Larrauri, 2001).

Las bases teóricas de Merton se explican, en primer lugar, por el desequilibrio existente entre los fines y los medios, que este causa presión en los individuos llevándolos a encontrar medios ilícitos para llegar a sus metas. También cuando la definición de los fines es universal, es decir, cuando se presume que cualquier persona puede conseguir el éxito. Otra de las bases es el concepto de desigualdad de oportunidades, en la que ciertos sectores de la sociedad encuentran sus oportunidades bloqueadas (normalmente por la clase socioeconómica a la que pertenecen), y finalmente, el desequilibrio entre aspiraciones y oportunidades, que se da cuando la estructura cultural promueve ciertas aspiraciones y la estructura social limita las oportunidades (Cid y Larrauri, 2001).

Cuando aparece una desconexión entre objetivos y medios legítimos, es cuando se genera anomia y presiona a algunos sujetos a la desviación. Marton clasificó cinco métodos de adaptación (Arbeu, 2014; Cid y Larrauri, 2001):

- Conformidad: se aceptan los objetivos y los medios legítimos.
- Innovación: esta es la más común. Aceptar los objetivos, pero usando medios ilícitos.
- Ritualismo: Seguir las normas pero renunciar al éxito.
- Apatía o retraimiento: mostrar rechazo a los objetivos y a los medios (se trata de casos de mendicidad, drogadicción...)
- Rebelión: Mostrar rechazo a los objetivos y medios proponiendo un nuevo orden social.

La relación que esta teoría tiene con el objeto de estudio, está en que el sistema educativo. De igual forma que la sociedad en general, establece objetivos para los miembros que forman parte de él, pero no siempre proporciona los medios convencionales y accesibles para lograrlos.

Cuando un alumno experimenta una desconexión entre los objetivos y los medios disponibles (como la falta de apoyo, la desaprobación por parte de sus profesores, expulsiones injustificadas del aula, etc), puede desarrollar frustración puesto que el espacio donde deben desarrollarse, les perjudica poder hacerlo.

Ante esta frustración, los alumnos pueden responder aceptando los objetivos y buscando métodos lícitos para alcanzar el éxito (conformidad), volviéndose agresivos para autoprotegerse en un entorno hostil (innovación), perder la motivación pero siguiendo las normas (apatía), desconectarse del sistema educativo, bajando el rendimiento o llegando a abandonar la escuela (retraimiento) o rechazando por completo las normas del sistema educativo, respondiendo de forma desafiante a los docentes o involucrándose en subculturas con valores antisociales (rebelión).

#### **3.5.4. Teoría del control**

La Teoría del Control de Hirschi, pretende explicar por qué la gente no delinque, y lo argumenta explicando que los individuos de una sociedad no delinquen porque estos se encuentran ligados a sus vínculos. Esta afirmación, viene seguida de su contraposición, es decir, que cuando los vínculos con la sociedad se rompen, es cuando una persona delinque (Cid y Larrauri, 2001).

Según Hirschi, citado en Cid y Larrauri (2001), existen cuatro tipos de vínculos que explican porqué las personas se abstienen de delinquir:

- Apego: relaciones afectivas con familia, profesores o amigos que evitan que una persona quiera defraudarlos.
- Compromiso: cuando un sujeto es sensible a la opinión de los demás y entiende el delito como un riesgo a perder todo lo que tiene, como el trabajo, los vínculos, el estatus, etc.
- Participación: cuando un sujeto invierte su tiempo en actividades normativas o convencionales, reduce el tiempo para involucrarse en actividades delictivas.
- Creencias: aceptación de las normas como justas y legítimas.

En el caso del abuso docente, esta teoría es relevante debido a que puede generar la debilitación o rotura de los lazos sociales y del vínculo con la escuela y profesores, en especial, el apego y el compromiso.

Esta pérdida de vínculo podría traer al alumno consecuencias como la pérdida del apego a la escuela, generando emociones de desmotivación y rechazo hacía sus profesores, un menor compromiso con la actividad educativa y una mayor propensión a la desviación ya que se deterioran las creencias en las normas de la escuela.

#### **4. MARCO LEGAL**

En este apartado se mencionan las leyes que regulan la protección del menor, el sistema educativo y las pautas de actuación de los docentes.

##### **Constitución Española**

**Artículo 10:** trata sobre la dignidad de la persona y sus derechos inviolables.

**Artículo 27 - Derecho a la educación - :** Garantiza el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Establece que la educación básica es obligatoria y gratuita otorgando a los padres la libertad de elegir la formación conforme a sus valores.

Ambos artículos se relacionan con el desarrollo del alumno en el ámbito educativo. En primer lugar el artículo 10, se relaciona con aquellos casos en los que los alumnos son tratados de forma hostil y afecta a su dignidad y a sus derechos inviolables. Mientras que el artículo 27,

aunque trate sobre el derecho a la educación, garantizando a todos los menores un centro donde poder formarse, debe destacarse que derecho a la educación también abarca una educación sin tratos injustos o expulsiones sin justificar, en un ambiente donde el alumno no sufra maltratos de ningún tipo.

**Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (LO 1/1996, modificada por LO 8/2015 y LO 26/2015).**

Esta ley establece el principio de interés superior del menor, así como la obligación de las instituciones de prevenir, detectar y actuar ante situaciones de riesgo, maltrato o exclusión. Refuerza la responsabilidad de los centros educativos como espacios protectores frente a cualquier forma de violencia.

**Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020 que modifica la LOE de 2006)**

El artículo 124 obliga a los centros educativos a garantizar la convivencia escolar y a desarrollar protocolos de prevención y actuación frente al maltrato, acoso o cualquier tipo de formas de violencia. Esta norma refuerza el papel del centro como agente de prevención institucional.

**Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y a la Adolescencia frente a la Violencia (LO 8/2021)**

Esta ley reafirma la obligación de los centros educativos de prevenir y detectar situaciones de violencia, y establece la figura del Coordinador de Bienestar y Protección en cada centro como responsable de velar por un entorno seguro para los menores.

**Código Penal: Ley Orgánica 10/1995**

**Artículo 173:** trato degradante y vejaciones injustas.

**Artículo 175:** Abuso de autoridad.

**Artículo 183 y ss:** Protección de menores frente a abusos.

Este marco legal, tiene mucha relevancia en el presente trabajo puesto que respalda penalmente la gravedad de los abusos de autoridad en el ámbito educativo, puesto que evidencia que no solo las víctimas sufren consecuencias de tales actos (sociales y psicológicas), sino que los docentes pueden llegar a tener repercusiones penales.



### **Estatuto del empleado público (Ley 7/2007, actualizada por el RDL 5/2015)**

Los profesores de centros educativos públicos son empleados públicos, por lo que están también sujetos a este estatuto.

Según este estatuto, los docentes deben basar sus actuaciones bajo la objetividad, imparcialidad e integridad, garantizando el derecho a la educación de niños y adolescentes, actuando con respeto y trato adecuado hacia los alumnos y cumpliendo con los principios de igualdad en el ejercicio de sus funciones.

El artículo 93 y ss del Estatuto regulan el régimen disciplinario, mediante sanciones en caso de conductas no favorables o inadecuadas, en los casos más graves pueden comportar la inhabilitación o despido. Estas se clasifican en faltas muy graves, graves o leves.

Las faltas muy graves corresponden a comportamientos de acoso o maltrato físico o psicológico a los alumnos, abuso de autoridad y discriminación de cualquier tipo.

Las faltas graves corresponden a comportamientos de desobediencia o negligencia en el cumplimiento de sus funciones, falta de respeto/trato inadecuado hacia alumnos, familias o compañeros de trabajo o mal uso de los recursos del centro.

Las faltas leves corresponden a retrasos sin justificar o faltas de consideración a alumnos o familias.

## **6. METODOLOGÍA**

La pregunta inicial de investigación es ¿Cómo influye el abuso y el etiquetaje por parte de docentes en la predisposición de los jóvenes a desarrollar conductas antisociales y delictivas en la edad adulta?

Para responder esta pregunta, se ha adoptado un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo y correlacional, el objetivo de este enfoque es analizar la posible relación entre el abuso y etiquetaje docente sufrido durante la etapa escolar y la aparición de conductas antisociales en jóvenes y adultos. Este diseño permite explorar asociaciones entre variables, aunque no establecer relaciones de causalidad directas.

Las fases de este trabajo han sido las siguientes:

- Revisión bibliográfica del impacto del fenómeno en el desarrollo de comportamientos antisociales (Google Scholar, Scopus, Dialnet).
- Revisión de teorías criminológicas con capacidad explicativa.
- Estudios realizados por otros investigadores sobre este mismo objeto de estudio.

Para la parte cualitativa, el diseño del instrumento fue la elaboración de una encuesta estructurada, compuesta por ítems cerrados y organizados en tres bloques temáticos:

1. Experiencias escolares: trata de explorar situaciones vividas en la escuela relacionadas con el trato docente, como posibles experiencias de humillación, etiquetaje, trato injusto y expulsiones del aula, así como correcciones en público.
2. Impacto emocional y comportamental: mide la percepción del alumnado sobre el efecto de tales experiencias en su autoestima, motivación académica y vínculo con la escuela, así como su comportamiento social.
3. Conductas antisociales y relación con la autoridad: incluye ítems sobre absentismo y abandono escolar, consumo de sustancias, desobediencia, agresividad y conflictos con figuras de autoridad.

Las respuestas se recogieron mediante respuestas múltiples y escalas de Likert de 5 puntos (de “nunca” a “muy a menudo” y de “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”) (Maldonado, 2012). La redacción fue adaptada para garantizar la comprensión de todos los encuestados.

El total de participantes fue de 979 personas, tras la limpieza de los datos de un total inicial de 1.003 encuestas recogidas. La muestra se recogió mediante un muestreo no probabilístico auto-seleccionado (Ivorra Catalá et al., 2020). Fue difundida mediante las redes sociales y su participación fue totalmente anónima y voluntaria.

El análisis estadístico se realizó utilizando el programa RStudio haciendo uso de las pruebas de Chi-cuadrado de Pearson, para el análisis de asociaciones entre variables categóricas, como la frecuencia del etiquetaje y la presencia de conductas antisociales. Y con la prueba de Correlación de Spearman, utilizada para la exploración de relaciones entre variables ordinales.

El estudio fue desarrollado conforme a los principios éticos de la investigación con personas, asegurando el anonimato, la voluntariedad y el consentimiento informado. No se recogieron

datos personales identificables y los participantes fueron informados previamente sobre los objetivos y las características del estudio.

## 7. RESULTADOS

Se realizó un análisis de Chi-cuadrado para examinar la relación entre las variables de la encuesta relacionadas con el trato docente y la aparición de conductas antisociales. Los resultados mostraron asociaciones estadísticamente significativas en diversos casos.

**Tabla 3:** Tabla de contingencia: Trato docente y Conducta Antisocial

Variable	$\chi^2$	df	p-valor	% de conducta antisocial	Significativo
<b>Etiquetaje</b>	69.43	3	< .001	51,5% (Frecuentemente)	Si
<b>Trato injusto</b>	28.85	3	< .001	32,2% (Algunas veces)	Si
<b>Humillación</b>	24.84	3	< .001	44.8% (Frecuentemente)	Si
<b>Influencia del profesorado</b>	2.91	3	0.23	55.4% (Influyó mucho)	No
<b>Percepción del trato positivo</b>	3.87	2	0.14	32% (Probablemente si)	No

*Fuente: elaboración propia a través de los datos extraídos del cuestionario.*

En primer lugar, se analizó la relación entre el etiquetaje por parte del profesorado y la conducta antisocial. Los resultados mostraron una relación estadísticamente significativa ( $\chi^2 = 69.43$ ,  $p < .001$ ). El 51,5% de los estudiantes que afirmaron haber sido etiquetados frecuentemente como “conflictivos”, “vagos”, etc. reportaron comportamientos antisociales, frente a sólo el 12,2% de quienes nunca fueron etiquetados. Este resultado sugiere que el etiquetaje frecuente puede influir negativamente favoreciendo una conducta alienada con la etiqueta impuesta.

En cuanto al trato injusto, también se observó una relación significativa con las conductas antisociales ( $\chi^2 = 28.85$ ,  $p < .001$ ). Los estudiantes que percibieron un trato injusto, presentaron un 32,2% de conductas antisociales, frente al 15,2% entre quienes nunca experimentaron ese trato. Esta diferencia apunta a que la percepción del trato, puede generar

comportamientos disruptivos frente a las figuras de autoridad, debido al resentimiento o la desconfianza hacía estas.

La humillación por parte del profesorado, también mostró una relación significativa con las conductas antisociales ( $\chi^2 = 24.84$ ,  $p < .001$ ). Aquellos que reportaron haber sido frecuentemente humillados delante de sus compañeros, representan un 44,8% de las conductas antisociales en comparación con el 21,4% de los que no experimentaron conductas humillantes. Estos resultados pueden explicar que la exposición al ridículo ante los iguales, puede disminuir la autoestima del alumno, favoreciendo la aparición de conductas antisociales.

En cuanto a la influencia del profesorado sobre el comportamiento, aunque se pueden observar diferencias en las proporciones de conducta en función de si los estudiantes sentían que los profesores influyeron en su comportamiento, no es una relación estadísticamente significativa ( $\chi^2 = 2.91$ ,  $p = 0.23$ ). Esto sugiere que la percepción de la influencia de los docentes no tiene un impacto claro en la aparición de conductas antisociales. Esto puede indicar que la influencia del profesor, por sí sola, no es determinante.

Finalmente, la percepción del trato positivo tampoco muestra una relación significativa ( $\chi^2 = 3.87$ ,  $p = 0.14$ ). Esto indica, que aunque algunos encuestados valoran positivamente la actitud del docente, esto no es equivalente a una menor frecuencia de conductas antisociales.

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis de correlación de Spearman para explorar la relación entre diversas variables numéricas y las conductas antisociales. Los resultados más relevantes son los siguientes:

En primer lugar, se encontró una correlación moderada entre los problemas con la autoridad y las conductas antisociales ( $r = 0.36$ ,  $p < 0.05$ ), lo que indica que aquellos con más conflictos con la autoridad tienden a mostrar más comportamientos problemáticos.

Por otro lado, el trato negativo por parte de los docentes mostró una correlación débil pero significativa ( $r = 0.18$ ,  $p < 0.05$ ), esto refuerza la idea de que un ambiente escolar negativo puede influir, aunque de forma leve, en el comportamiento del alumno.

Finalmente, el etiquetaje, presentó una correlación moderada ( $r = 0.27$ ,  $p < 0.05$ ), lo que confirma nuevamente el impacto negativo en la conducta.

Los resultados apuntan a que las experiencias negativas vividas en la escuela, sobre todo el etiquetaje, la humillación y el trato injusto, están relacionadas con una mayor presencia de conductas antisociales. En cambio, la percepción de un trato positivo o la influencia del profesorado, aunque pueden ser importantes, no mostraron una relación estadísticamente significativa con estos comportamientos.

## **8. DISCUSIÓN**

Los datos recogidos a partir del análisis estadístico muestran una relación significativa entre el etiquetaje, el trato injusto y la humillación por parte del profesorado, y la presencia de conductas antisociales en los encuestados. Esta asociación coincide con las diferentes explicaciones teóricas presentadas en el marco teórico y permiten comprender cómo determinadas prácticas docentes pueden contribuir a la construcción de comportamientos desviados.

Desde la perspectiva de la teoría del etiquetamiento, se entiende que poder decidir sobre qué conductas son desviadas y a quiénes considerarlos “desviados”, tiene implicaciones sobre la construcción de identidad de los individuos. En este caso, los datos muestran que los alumnos que han sido clasificados negativamente, tienen una mayor probabilidad de adoptar conductas antisociales e incluso transgresoras. Si esta etiqueta perdura en el tiempo, puede llegar a consolidarse en la conducta, afectando a sus lazos con la escuela y con las normas sociales.

Por otro lado, las teorías del aprendizaje social y asociación diferencial también son relevantes. Estas postulan que es mediante la interacción con otros que se aprenden determinadas conductas, en ambientes significativos, como podría ser la escuela. Por lo que si el profesorado ejerce violencia sin la existencia de consecuencias, estas dinámicas pueden ser interiorizadas por los alumnos y reproducidas posteriormente como formas válidas de relacionarse.

En la misma línea, la teoría de la anomia, muestra cómo la frustración generada por no alcanzar los objetivos impuestos por el sistema educativo (por falta de apoyo, discriminación o expulsiones reiteradas), puede generar respuestas de rechazo, desconexión con el sistema educativo, pudiendo llevar al alumno a experimentar una disonancia entre las metas sociales

y los medios legítimos para alcanzarlas, lo que facilita la aparición de respuestas desviadas para alcanzarlas.

La teoría del control social, ayuda a explicar por qué la rotura de vínculos con la escuela favorece la conducta antisocial. Cuando el alumno pierde apego al profesorado o desconfía de la escuela, se debilita su compromiso con las normas escolares. Esta desvinculación puede desencadenar un desinterés académico, absentismo o rechazo a la escuela, lo que incrementa el riesgo de aparición de comportamientos disruptivos.

Aunque el estudio, no ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre la percepción de trato positivo o de influencia por parte del profesorado y la aparición de conductas antisociales. Este dato, aunque puede resultar contradictorio, podría explicarse por la falta de conciencia en el momento en el que un adolescente sufre estas vivencias negativas en el entorno escolar. Aunque también podría reflejar una falta de detección por parte de los encuestados, de lo que son conductas violentas y dañinas para el desarrollo de un adolescente.

Es importante destacar una reflexión metodológica, puesto que se debe matizar que los resultados obtenidos muestran asociaciones, pero no permiten establecer relaciones causa-efecto. La posibilidad de que algunos alumnos hayan sido etiquetados o tratados de forma injusta a raíz de comportamientos previamente conflictivos no puede ser descartada. Es decir, que no sea el trato docente el que provoca la conducta sino que la conducta motive una respuesta negativa por los profesores. Por lo que es importante que futuras líneas de investigación recurran a diseños longitudinales (Rodríguez y Díaz, 2004) que permitan observar el desarrollo de estas relaciones a lo largo del tiempo.

En cuanto a las fortalezas y limitaciones del estudio, se encuentran entre los principales aportes de este trabajo, el tamaño de la muestra ( $n=979$ ) y el enfoque criminológico aplicado a un fenómeno que tradicionalmente ha sido abordado desde el campo pedagógico o psicológico. El uso de herramientas estadísticas ha podido detectar patrones relevantes, y el estudio aporta evidencia empírica sobre el impacto de la violencia en el contexto escolar.

Sin embargo, deben reconocerse las limitaciones existentes. La muestra, no es probabilística, por lo que no permite generalizar los resultados al conjunto de la población. Además, al tratarse de una encuesta autoadministrada, existe el riesgo de alteraciones en la memoria.

Debido a las limitaciones expuestas, sería pertinente el desarrollo de futuras investigaciones complementarias que añadiesen el carácter cualitativo que el presente estudio no contempla, pudiendo así profundizar en las vivencias de las víctimas a través de entrevistas semi-estructuradas. Asimismo, se propone ampliar la muestra, incluyendo las encuestas también en los colegios y ampliándose a nivel nacional y explorar también el papel tanto de la familia como de otros actores escolares, como compañeros, directores o psicólogos.

## **9. CONCLUSIONES**

El presente estudio ha destacado que las prácticas de abuso docente, en concreto el etiquetaje, la humillación y el trato injusto hacia el alumnado, pueden suponer un factor de riesgo significativo en la aparición de conductas antisociales. Los datos obtenidos reflejan que aquellos que reportan haber vivido frecuentemente estas experiencias presentan una mayor propensión adoptar tales conductas, lo que demuestra la relevancia del entorno escolar como espacio de socialización y, al mismo tiempo, como posible generador de conductas disruptivas.

Siguiendo las teorías criminológicas analizadas, se puede concluir que el sistema educativo, cuando genera relaciones de poder desiguales y ejerce prácticas discriminatorias, contribuye debilitar los vínculos sociales y al deterioro de la autoestima del alumnado, propiciando trayectorias conflictivas, exclusión y en algunos casos la transgresión de la norma.

Por tanto, es imprescindible considerar el rol del docente como agente relevante en la prevención de la violencia institucional y promover una formación en los docentes especializada que a su vez, permita reconocer y erradicar las conductas de riesgo para el desarrollo psicosocial del alumno. Es importante el desarrollo e implementación de mecanismos eficaces de detección, intervención y reparación de aquellos casos de violencia ejercida por el profesorado.

En definitiva, esta intervención subraya la necesidad de abordar este fenómeno no sólo como un problema educativo, sino como una cuestión de prevención del delito, en línea con lo que ya advertía Beccaria al señalar que “el más seguro, pero más difícil medio de evitar los delitos es perfeccionar la educación” (Beccaria, 1974).

## 10. REFERENCIAS

- Abreu, C. (2014). Análisis estructuralista de la teoría de la anomia. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2437>
- Abreu, C. (2019). Análisis estructuralista de la teoría del etiquetamiento. *Diánoia*, 64(82), 31-59. Epub 12 de mayo de 2020. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2019.82.1634>
- Akers, R. L. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. *Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal*, 20, 1117-1138.
- Beccaria, C. (2011). *De los delitos y de las penas* (P. A. Ibáñez, Ed.; G. Francioni, Est.; P. Calamandrei, Pref.). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 1764).
- Cabezas López, C. (2008). *Violencia escolar: El acoso del profesor hacia el alumno*. CERSA. [http://www.soitu.es/participacion/2009/03/04/u/valahiei\\_1236122659.html](http://www.soitu.es/participacion/2009/03/04/u/valahiei_1236122659.html)
- Castañeda Rojas, G. (2018). *Configuración del maltrato en la relación profesor-estudiante*. <https://repository.udistrital.edu.co/items/4145a4ac-e406-473d-acdd-ac5eea93a1fb>
- Ceja Oseguera, S., Cervantes Contreras, N., & Ramírez Murillo, L. M. (2011). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. *Métodhos. Revista Electrónica de Investigación Aplicada en Derechos Humanos*, (1), 46-65.
- Chavarin Campos, E. E. (2022). Hablemos de violencia docente. Narrativas estudiantiles. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 5989-6007. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3854](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3854)
- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Espinosa-Guzmán, D., Rojas-Solís, J. L., & Martínez-Velázquez, E. S. (2023). Violencia interpersonal entre alumnado y profesorado universitario: Un estudio exploratorio postpandemia por COVID-19. *Educación y Vida Sostenible EVSOS*, 2(2), 127-155. <https://www.aacademica.org/denisse.espinosaguzman/7>
- Estrugo, L., & Donadio, L. (2016). Etiquetamiento escolar, autoestima y personalidad. Un análisis correlacional desde la visión de los alumnos. *{PSOCIAL}*, 2(1), 6-15. [https://web.archive.org/web/20180430130449id\\_/http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/viewFile/1482/1511](https://web.archive.org/web/20180430130449id_/http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/viewFile/1482/1511)



- García Rosales, I. (2019). *La violencia en el ámbito educativo*. Revista Digital Docente. Campus Educación. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-violencia-en-el-ambito-educativo/>
- García Bacete, F. J., Ferrá Coll, P., Monjas Casares, M. I., & Marande, G. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211-231.
- Gil, D. B. (2016). ¿Qué es la criminología?: Una aproximación a su ontología, función y desarrollo. *Derecho y cambio social*, 13(44), 1.
- Giraldo Cárdenas, R. (2017). Práctica con extensión conducente a trabajo de grado. Problemáticas de convivencia, Acoso escolar o Bullying en la Escuela la Normal Superior el Jardín de Risaralda, Municipio de Pereira. Sede 2. Pereira : Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11059/8909>
- Huertas Díaz, O. (2010). Anomia, normalidad y función del crimen desde la perspectiva de Robert Merton y su incidencia en la criminología. *Revista Criminalidad*, 52(1), 365-376.
- Ivorra Catalá, E. S., García Ferrandis, I., & Moreno Latorre, E. (2020). La participación ciudadana en las Agendas 21 locales de la provincia de Valencia. Biblio3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 25(1305), 1–18. <https://doi.org/10.1344/b3w.25.2020.31518>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (2006). Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE (LOMLOE). (2020). Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. (1995). Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 281, de 24 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-25444>
- Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP). (2007). Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 89, de 13 de abril de 2007. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7788>

- López Viñuela, J. M. (2023). *El acoso docente en la infancia: el impacto negativo en el desarrollo y bienestar de los niños*. Trencats. Recuperado de [https://trencats.com/el-acoso-docente-en-la-infancia-el-impacto-negativo-en-el-desarrollo-y-bienestar-de-los-ninos/?utm\\_source=chatgpt.com](https://trencats.com/el-acoso-docente-en-la-infancia-el-impacto-negativo-en-el-desarrollo-y-bienestar-de-los-ninos/?utm_source=chatgpt.com)
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=S0wSk71uQz0C&oi=fnd&pg=PA10&dq=Olweus,+D.+\(1998\).+Conductas+de+acoso+y+amenaza+entre+escolares.+Madrid:+Morata+&ots=7CLUcyExi9&sig=DIolur41KI38Xc\\_JiUB7NR6nl54#v=onepage&q=Olweus%2C%20D.%20\(1998\).%20Conductas%20de%20acoso%20y%20amenaza%20entre%20escolares.%20Madrid%3A%20Morata&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=S0wSk71uQz0C&oi=fnd&pg=PA10&dq=Olweus,+D.+(1998).+Conductas+de+acoso+y+amenaza+entre+escolares.+Madrid:+Morata+&ots=7CLUcyExi9&sig=DIolur41KI38Xc_JiUB7NR6nl54#v=onepage&q=Olweus%2C%20D.%20(1998).%20Conductas%20de%20acoso%20y%20amenaza%20entre%20escolares.%20Madrid%3A%20Morata&f=false)
- Pérez Márquez, D. P., Uribe Alvarado, J. I., Torres López, T. M., & Oropeza Tena, R. (2022). Violencia estudiantil contra docentes: Estudio de caso en una secundaria pública del estado de Jalisco. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24), 00004. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1049>
- Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido del EBEP. (2015). Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 261, de 31 de octubre de 2015. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-11719>
- Rodríguez, M. D., & Díaz, F. J. L. (2004). Estudios longitudinales: concepto y particularidades. *Revista española de salud pública*, 78(2), 141-148.
- UNESCO. (2023, diciembre 19). *El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar>
- Vila, R., Greco, A. M., Loinaz, I., & Pereda, N. (2019). Artículo 8, Número 17. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 17, e153. <https://doi.org/10.46381/reic.v17i0.153>

## 11. ANEXOS

### Anexo I - Cuestionario

A continuación se presenta el cuestionario utilizado para la recogida de datos en este trabajo. La encuesta fue administrada de forma online y contenía preguntas cerradas divididas en tres bloques temáticos:

#### **Impacto del Trato Docente en el Alumnado: Percepciones y Consecuencias**

Hola, soy Carla Ubieto y soy estudiante de último año de Criminología y estoy realizando mi Trabajo de Final de Grado sobre el etiquetamiento y el maltrato psicológico por parte de los docentes y sus consecuencias en los alumnos víctimas de ello.

El **objetivo** de esta encuesta busca conocer casos de alumnos que hayan experimentado situaciones de abuso por parte de docentes y cómo estos pueden influir en su comportamiento.

La participación en este cuestionario es **íntegramente anónima** y se agradece tanto la participación como la sinceridad. El uso de los datos recogidos en la encuesta tienen una finalidad puramente académica y cuando se entregue el trabajo serán destruidos.

Muchas Gracias por tu participación!

#### **Bloque 1: CONSENTIMIENTO**

En esta sección se pretende saber si ha entendido el objetivo del trabajo y cuestiones relacionadas con la encuesta.

1. ¿Ha entendido el objetivo del trabajo?
  - Si
  - No
2. ¿Ha entendido que la participación es anónima?
  - Si
  - No
3. ¿Ha entendido que la finalidad del trabajo es puramente académica?
  - Si
  - No

4. ¿Acepta participar en la encuesta?

- Si
- No

## **Bloque 2: Datos Generales**

1. EDAD

- Tu respuesta

2. GÉNERO

- Femenino
- Masculino
- No binario

## **Bloque 3: Experiencia en la escuela**

En esta sección se pretende saber cómo es o cómo fue su experiencia en la escuela, así como su relación con el profesorado.

1. ¿Cómo describirías tu relación con los profesores?

- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala

2. ¿Has tenido problemas disciplinarios en la escuela?

- Nunca
- Algunas veces
- Frecuentemente
- Expulsión
- Abandono escolar

3. En tu etapa escolar ¿Algún profesor te ha tratado injustamente o de forma agresiva?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Frecuentemente

4. En tu etapa escolar ¿Algún profesor te ha etiquetado con términos como "problemático", "vago", "conflictivo" o similares?
- Nunca
  - Pocas veces
  - Algunas veces
  - Frecuentemente
5. ¿Cómo te hacen o te hacían sentir esos comentarios? (Puede marcar más de una)
- No me afectaban
  - Me generaban frustración
  - Me hicieron dudar de mis capacidades
  - Me hicieron actuar según la etiqueta que me pusieron
6. En tu etapa escolar ¿Algún profesor te ha humillado o ridiculizado delante de tus compañeros?
- Nunca
  - Pocas veces
  - Algunas veces
  - Frecuentemente

#### **Bloque 4: Impacto en el comportamiento y autoestima**

En esta sección, haciendo uso de la escala Lickert (1-5) siendo 1 = nada de acuerdo y 5 = muy de acuerdo). Se pretende explorar si su comportamiento influyó a causa del trato recibido en la escuela por parte de los profesores.

1. Las etiquetas que me pusieron los profesores influyeron en mi comportamiento
- 1 = nada de acuerdo
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5 = muy de acuerdo

2. Sentía que no valía la pena esforzarme porque los profesores ya pensaban que era un mal estudiante
  - 1 = nada de acuerdo
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5 = muy de acuerdo
3. A raíz de los tratos de los profesores, me volví mas rebelde o desafiante en la escuela
  - 1 = nada de acuerdo
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5 = muy de acuerdo
4. Mi autoestima disminuyó negativamente por el trato recibido por parte de los docentes
  - 1 = nada de acuerdo
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5 = muy de acuerdo

### **Bloque 5: Conducta antisocial y relación con la autoridad**

Como conducta antisocial se entiende todo aquel comportamiento que va en contra de las normas y reglas de convivencia, afectando a otras personas o a la sociedad. Estas conductas pueden ir des de la falta de respeto a conductas más graves como las agresiones o el vandalismo.

1. ¿Alguna vez has tenido problemas con la policía o seguridad privada? (Prosegur, agentes del metro, etc.)
  - Nunca
  - Pocas veces
  - Algunas veces
  - Frecuentemente

2. En mi adolescencia, tuve conductas de riesgo como (puede marcar más de una):
- Pequeños hurtos
  - Pequeños robos
  - Robos con violencia
  - Vandalismo
  - Peleas o agresiones físicas
  - Consumo de sustancias ilegales
  - No tuve conductas de riesgo
3. ¿Crees que la forma en la que te trataron los docentes influyó en estas conductas?
- No influyó en absoluto
  - Influyó poco
  - Influyó bastante
  - Influyó mucho
4. Si hubieras recibido un trato más positivo por parte de tus profesores ¿Crees que tu comportamiento en la escuela o fuera de ella habría sido diferente?
- Si
  - Probablemente si
  - No lo creo
  - No, mi comportamiento habría sido el mismo

## Anexo II - Código de análisis en RStudio

### **##ABRIR DATOS**

```
dd <- read.csv("/Users/carlaubiato/Desktop/4t CRIMI /enquesta tfg excel R.csv", sep = ";", header = TRUE)
```

### **##LIMPIAR BASE DE DATOS**

```
dd[dd$OBJETIVO == "No" |  
    dd$FINALIDAD == "No" |  
    dd$ANONIMATO == "No" |  
    dd$ACEPTACIÓN == "No", ] <- NA  
dd <- na.omit(dd)  
dd$EDAD <- suppressWarnings(as.numeric(dd$EDAD))  
dd <- dd[dd$EDAD >= 12 & dd$EDAD <= 80, ]  
str(dd)  
likert_cols <- c("AUTOESTIMA", "INFL_ETIQ", "SENT_ESFUERZO", "COMPORTAMIENTO")  
dd[likert_cols] <- lapply(dd[likert_cols], function(x) as.numeric(x))
```

### **# CONVERTIR TODAS LAS COLUMNAS TIPO CHARACTER A FACTOR Y LUEGO NUMERIC**

**##(SOLO SE VE NUMERIC PORQUE HICE PRIMERO A FACTOR Y CALCULÉ)**

```
dd[] <- lapply(dd, function(x) if(is.character(x)) as.factor(x) else x)  
install.packages(recode)  
install.packages("dplyr")  
library(dplyr)  
dd$RELA_PROF <- recode(dd$RELA_PROF,  
                      "Muy buena" = 1,  
                      "Buena" = 2,  
                      "Regular" = 3,  
                      "Mala" = 4)  
dd <- dd %>%  
  mutate(across(starts_with("PROB_DISCIP"),  
    ~ recode(.x, "Nunca" = 1,  
              "Algunas veces" = 2,  
              "Frecuentemente" = 3,  
              "Expulsión" = 4,  
              "Abandono escolar" = 5)))  
table(dd$TRATO)  
dd$TRATO <- recode(dd$TRATO,  
                  "Nunca" = 1,  
                  "Pocas veces" = 2,  
                  "Algunas veces" = 3,  
                  "Frecuentemente" = 4)
```

```
table(dd$ETIQUETA)
```



```

dd$ETIQUETA <-recode(dd$ETIQUETA,
  "Nunca" = 1,
  "Pocas veces" = 2,
  "Algunas veces" = 3,
  "Frecuentemente"= 4)
table(dd$P8_SENT_ETIQUETA)
dd <- dd %>%
  mutate(across(starts_with("P8_SENT"), ~
recode(.x,"No me afectaban" = 1,
  "Me generaban frustración" = 2,
  "Me hicieron dudar de mis capacidades" = 3,
  "Me hicieron actuar según la etiqueta que me pusieron" = 4)))

```

```

dd$HUMILLACION <-recode(dd$HUMILLACION,
  "Nunca" = 1,
  "Pocas veces" = 2,
  "Algunas veces" = 3,
  "Frecuentemente"= 4)

```

```

dd$PROBL_POL <-recode(dd$PROBL_POL,
  "Nunca" = 1,
  "Pocas veces" = 2,
  "Algunas veces" = 3,
  "Frecuentemente"= 4)

```

```

table(dd$P9_CONSUMO)
dd <- dd %>%
  mutate(across(starts_with("P9_"),
~ recode(.x,"No tuve conductas de riesgo" = 1,
  "Pequeños hurtos" = 2,
  "Pequeños robos" = 3,
  "Robos con violencia" = 4,
  "Vandalismo" = 5,
  "Peleas o agresiones físicas" = 6,
  "Consumo de sustancias ilegales" = 7)))

```

```

dd <- dd %>%
  mutate(across(starts_with("P8_"), ~ ifelse(!is.na(.x), 1, 0)))

```

```

dd <- dd %>%
  mutate(across(starts_with("P9_"), ~ ifelse(!is.na(.x), 1, 0)))

```

```

table(dd$INFLU_PROF)
dd$INFLU_PROF <-recode(dd$INFLU_PROF,
  "No influyó en absoluto" = 1,
  "Influyó poco" = 2,
  "Influyó mucho" = 3,
  "Influyó bastante"= 4)

```

```

table(dd$POSIT_TRATO)
dd$POSIT_TRATO <- recode(dd$POSIT_TRATO,
  "Habria sido el mismo" = 1,
  "No lo creo" = 2,
  "Probablemente si" = 3,
  "Si" = 4)

dd$conducta_antisocial <- rowSums(dd[, c(
  "P9_HURTOS",
  "P9_PEQUEÑOS_ROBOS",
  "P9_ROB_VIOLENTOS",
  "P9_VANDALISMO",
  "P9_AGRESION",
  "P9_CONSUMO"
)], na.rm = TRUE)

dd$SENTIMIENTOS <- rowSums(dd[, c(
  "P8_SENT_FRUSTRACION",
  "P8_SENT_CAPACIDADES",
  "P8_SENT_ETIQUETA"
)], na.rm = TRUE)

dd$conducta_antisocial_binaria <- ifelse(dd$conducta_antisocial > 0, 1, 0)

## CORRELACIÓN DE SPEARMAN
cor(dd$TRATO, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use = "complete.obs")
cor(dd$ETIQUETA, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use = "complete.obs")
cor(dd$HUMILLACION, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use = "complete.obs")
cor(dd$AUTOESTIMA, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use = "complete.obs")
cor(dd$INFL_ETIQ, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use = "complete.obs")
cor(dd$SENT_ESFUERZO, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use = "complete.obs")
cor(dd$COMPORTAMIENTO, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use = "complete.obs")
cor(dd$P8_SENT_FRUSTRACION, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use =
"complete.obs")
cor(dd$P8_SENT_CAPACIDADES, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use =
"complete.obs")
cor(dd$P8_SENT_ETIQUETA, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use = "complete.obs")
cor(dd$PROBL_POL, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use = "complete.obs")
-----

```

### ### TABLA DE CONTINGENCIA - ANÁLISIS DE CHI-CUADRADO

```
table(dd$HUMILLACION)
dd$TRATO <- factor(dd$TRATO,
  levels = c(1, 2, 3, 4),
  labels = c("Nunca", "Pocas veces", "Algunas veces", "Frecuentemente"))
dd$ETIQUETA <- factor(dd$ETIQUETA,
  levels = c(1, 2, 3, 4),
  labels = c("Nunca", "Pocas veces", "Algunas veces", "Frecuentemente"))
dd$HUMILLACION <- factor(dd$HUMILLACION,
  levels = c(1, 2, 3, 4),
  labels = c("Nunca", "Pocas veces", "Algunas veces", "Frecuentemente"))
dd$conducta_antisocial_binaria <- factor(dd$conducta_antisocial_binaria,
  levels = c(0, 1),
  labels = c("No", "Sí"))
tabla <- table(dd$ETIQUETA, dd$conducta_antisocial_binaria)
prop.table(tabla, 1)
chisq.test(tabla)
str(dd$ETIQUETA)

tabla_trato <- table(dd$TRATO, dd$conducta_antisocial_binaria)
prop.table(tabla_trato, 1)
chisq.test(tabla_trato)

tabla_hum <- table(dd$HUMILLACION, dd$conducta_antisocial_binaria)
prop.table(tabla_hum, 1)
chisq.test(tabla_hum)

tabla_influ <- table(dd$INFLU_PROF, dd$conducta_antisocial_binaria)
prop.table(tabla_influ, 1)
chisq.test(tabla_influ)

tabla_posit <- table(dd$POSIT_TRATO, dd$conducta_antisocial_binaria)
prop.table(tabla_posit, 1)
chisq.test(tabla_posit)
```

-----

### **Anexo III - Resultados del Análisis**

#### **#CORRELACIÓN DE SPEARMAN**

```
> cor(dd$ETIQUETA, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use = "complete.obs")
[1] 0.2703363
> cor(dd$HUMILLACION, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use =
"complete.obs")
[1] 0.1502272
> cor(dd$AUTOESTIMA, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use =
"complete.obs")
[1] 0.1251848
> cor(dd$INFL_ETIQ, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use = "complete.obs")
[1] 0.1160713
> cor(dd$SENT_ESFUERZO, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use =
"complete.obs")
[1] 0.1601403
> cor(dd$COMPORTAMIENTO, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use =
"complete.obs")
[1] 0.2225384
> cor(dd$P8_SENT_FRUSTRACION, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use =
"complete.obs")
[1] 0.07556917
> cor(dd$P8_SENT_CAPACIDADES, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use =
"complete.obs")
[1] 0.1079759
> cor(dd$P8_SENT_ETIQUETA, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use =
"complete.obs")
[1] 0.1235715
> cor(dd$P8_SENT_ETIQUETA, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use =
"complete.obs")
[1] 0.1235715
> cor(dd$PROBL_POL, dd$conducta_antisocial, method = "spearman", use =
"complete.obs")
[1] 0.349846
```

## #ANÁLISIS DE CHI-CUADRADO

```
tabla <- table(dd$ETIQUETA, dd$conducta_antisocial_binaria)
> prop.table(tabla, 1)
```

	No	Sí
Nunca	0.8769231	0.1230769
Pocas veces	0.7040498	0.2959502
Algunas veces	0.6932271	0.3067729
Frecuentemente	0.4747475	0.5252525

```
> chisq.test(tabla)
```

Pearson's Chi-squared test

data: tabla

X-squared = 71.852, df = 3, p-value = 1.712e-15

```
> str(dd$ETIQUETA)
```

Factor w/ 4 levels "Nunca", "Pocas veces", ...: 4 3 4 3 1 3 2 1 4 1 ...

```
> tabla_trato <- table(dd$TRATO, dd$conducta_antisocial_binaria)
```

```
> prop.table(tabla_trato, 1)
```

	No	Sí
Nunca	0.8464419	0.1535581
Pocas veces	0.7240566	0.2759434
Algunas veces	0.6541353	0.3458647
Frecuentemente	0.6410256	0.3589744

```
> chisq.test(tabla_trato)
```

Pearson's Chi-squared test

data: tabla\_trato

X-squared = 27.98, df = 3, p-value = 3.668e-06

```
> tabla_hum <- table(dd$HUMILLACION, dd$conducta_antisocial_binaria)
> prop.table(tabla_hum, 1)
```

	No	Sí
Nunca	0.7858942	0.2141058
Pocas veces	0.7554348	0.2445652
Algunas veces	0.6200000	0.3800000
Frecuentemente	0.5666667	0.4333333

```
> chisq.test(tabla_hum)
```

Pearson's Chi-squared test

data: tabla\_hum

X-squared = 23.993, df = 3, p-value = 2.506e-05

```
> tabla_influ <- table(dd$INFLU_PROF, dd$conducta_antisocial_binaria)
> prop.table(tabla_influ, 1)
```

	No	Sí
1	0.8203240	0.1796760
2	0.5655738	0.4344262
3	0.6428571	0.3571429
4	0.4745763	0.5254237

```
> chisq.test(tabla_influ)
```

Pearson's Chi-squared test

data: tabla\_influ

X-squared = 82.481, df = 3, p-value < 2.2e-16

```
> tabla_posit <- table(dd$POSIT_TRATO, dd$conducta_antisocial_binaria)
> prop.table(tabla_posit, 1)
```

	No	Sí
2	0.6798030	0.3201970
3	0.6857143	0.3142857
4	0.7631579	0.2368421

```
> chisq.test(tabla_posit)
      Pearson's Chi-squared test
data:  tabla_posit
X-squared = 4.3681, df = 2, p-value = 0.1126
```