



EDUCACIÓN A
DISTANCIA
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC

UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC

EDUCACIÓN A DISTANCIA

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO
DE AGUASCALIENTES

**" MITIGACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DE LA EDU COMUNICACIÓN EN LA
CULTURA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ"**

TESISTA: STELLA MARGARITA VILLAMIL GONZÁLEZ

DIRECTORA DE TESIS: GLORIA SUSANA VELASCO LÓPEZ

Contenido

AGRADECIMIENTO	11
DEDICATORIA	13
RESUMEN	14
ABSTRACT	15
INTRODUCCION	16
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	21
1.1 Introducción	21
1.2. Formulación del problema	45
1.2.1 Contextualización	45
1.2.2. Pregunta de Investigación	47
1.2.3. Justificación	48
1.2.4. Supuesto teórico	52
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	54
2. Introducción: Análisis conceptual de la violencia escolar	54
2.1. La violencia escolar desde la perspectiva psicológica: nivel del individuo	55
2.1.1. Los roles que se generan en la violencia escolar	57
2.1.1.1 Perfiles de los agresores	57
2.1.1.2. Perfiles de las víctimas	58
2.1.1.3. Perfiles de los espectadores	60
2.1.1.4. Grados de victimización	62
2.1.1.5. Tipologías del acoso escolar	65
2.1.1.5.1. Violencia psicológica (social o relacional)	66
2.1.1.5.2. Violencia verbal	67
2.1.1.5.3. Violencia física	68
2.1.1.5.4. Cyberbullynig o ciberacoso	68
2.1.1.5.5. Violencia mixta	72
2.1.1.5.6. Violencia extrema	72
2.1.1.5.7. Violencia sexual y violencia de género	73
2.1.6. Consecuencias del bullying y el cyberbullying a nivel psicosocial y en la salud mental de los alumnos	77
2.2. La violencia escolar desde la perspectiva socioeducativa: el nivel del contexto y sus dimensiones	79
2.2.1. Dimensión social	80
2.2.2. Dimensión barrial	83
2.2.3. Dimensión cultural	84
2.2.4. Dimensión familiar	87

2.2.5. Dimensión educativa.....	95
2.2.5. 1. Subnivel institucional	96
2.2.5.1.2. Facilitadores de la violencia escolar a nivel institucional.....	96
2.2.5.1.3. Violencia escolar entre los miembros de la comunidad escolar.....	107
2.2.5.1.4. Espacios en los que se genera la violencia escolar.....	109
2.2.5.2. Consecuencias de la violencia escolar en el ámbito educativo	111
2.2.5.2.1. Importancia de la prevención y la mitigación de la violencia escolar a nivel institucional	112
2.2.5. 2.. Subnivel del aula	113
2.2.5.2.1. Distinciones entre la violencia escolar, la transgresión y las incivildades	113
2.2.5.2.2. Causas de la violencia escolar en el aula.....	113
2.3. Análisis referencial de la violencia escolar	117
2.3.1. Desde la perspectiva psicológica	117
2.3.1.1. Consecuencias del bullying y el cyberbullying a nivel psicosocial y en la salud .	119
2.3.2. Desde la perspectiva socioeducativa.....	121
2.3.2.1. Dimensión social.....	126
2.3.2.3. Dimensión cultural.....	137
2.3.2.4. Dimensión familiar.....	151
2.3.2.5. Dimensión educativa.....	157
2.3.2.5.1. Subnivel institucional	158
2.3.2.5.2. Violencia entre los miembros de la comunidad educativa	158
2.3.2.5.3. Niveles y edades de prevalencia	168
2.3.2.5.4. Consecuencias de la violencia escolar en el ámbito educativo	171
2.3.2.5.5. Importancia de la prevención y la mitigación de la violencia escolar a nivel institucional	174
2.4. Intervenciones socioeducativas en torno a la violencia escolar	177
2.5. Educación para la paz	178
2.6. Edu comunicación en la cultura	187
2.6.1. La Edu comunicación	187
2.6.2. Educomunicación en la cultura y convivencia escolar	189
2.6.2.1. Comunicación, medios y mediaciones	193
2.6.2.2. Radio y lenguaje radio fónico	195
CAPÍTULO III MÉTODO	197
3.1. Objetivos	197
3.1.1. General.....	197
3.1.2. Específicos.....	197
3.2. Diseño del método	198
3.2.1. Diseño	198
3.2.1.1. Metodología cualitativa	200
3.2.1.2. Metodología cuantitativa.....	202
3.2.2. Alcance del estudio.....	204
3.3. Participantes.....	204
3.3.1. Selección de la muestra cuantitativa a estudiantes	205
3.3.2. Selección de la muestra cuantitativa a docentes.....	207
3.3.3. Muestreo cualitativo	207

3.4. Escenario.....	208
3.4.1. Aspectos geográficos	210
3.4.2. Aspectos culturales y sistemas de equipamiento	211
3.4.3. Aspectos demográficos.....	211
3.4.4. Aspectos socio económicos	212
3.5.1. Instrumentos cualitativos	213
3.5.1.1. Entrevista.....	213
3.5.1.1.1. Entrevista semiestructurada 1	214
3.5.1.1.2. Entrevista semiestructurada 2	215
3.5.1.1.3. Matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas)	216
3.5.1.1.4. Observación participante	216
3.5.1.1.4.1. Formato de observación	217
3.5.1.1.4.2. Bitácora o diario de campo	218
3.5.2. Instrumentos cuantitativos.....	218
3.5.2.1. Cuestionario.....	218
3.5.2.2. Escala de Likert.....	220
3.6 Procedimiento.....	220
3.7. Operacionalización de las categorías de estudio	221
3.7.1. Entrevista al orientador	221
3.7.2. Entrevista a los estudiantes	224
3.7.3. Matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas)	227
3.7.4. Cuestionario estandarizado.....	229
3.7.5. Escala de Likert.....	234
3.8 Análisis de datos.....	238
3.8.1. Análisis de datos cuantitativos.....	239
3.8.1.1. Cuestionario.....	239
3.8.1.2. Escala de Likert.....	243
3.8.2. Análisis de datos cualitativos	244
3.9. Consideraciones éticas	247
<i>CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>249</i>
<i>4.1 Introducción.....</i>	<i>249</i>
4.1.1. Principales resultados Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)	249
4.1.2.1. Resultados de la Escala de Likert a docentes	285
4.2. Principales resultados a nivel cualitativo.....	300
4.2.1. Principales resultados de la entrevista al orientador.....	301
4.2.2. Principales resultados de la entrevista a estudiantes.....	305
4.2.3. Principales resultados de la matriz FODA a maestros.....	320
4.2.4. Resultados de la observación participante	326
4.3. Resultados de la complementación de datos del enfoque mixto	328
<i>CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</i>	<i>338</i>
5.1. Discusión y análisis	338

5.1.1 Retroalimentación de la propuesta de intervención de la Educomunicación en la cultura	351
5.1.2 Evaluación del impacto de la estrategia de intervención en la mitigación de la violencia escolar	354
5.2 Conclusiones	358
5.3 Recomendaciones y estudios futuros	362
REFERENCIAS	369
ANEXOS	380

Índice de tablas

Tabla 1. Estadística de nivel de confianza	206
Tabla 2. Categorías y Elementos de la Observación.....	217
Tabla 3. Operacionalización de las Categorías de la Entrevista al orientador	223
Tabla 4. Operacionalización de las categorías cualitativas de la entrevista a los estudiantes	225
Tabla 5. Descripción de los Ciclos de Aplicación de la Entrevista	226
Tabla 6. Operacionalización de las Categorías Cualitativas del FODA	227
Tabla7. Operacionalización de las Variables Cuantitativas del Cuestionario Estandarizado.....	232
Tabla 8. Operacionalización de las variables cuantitativas de la TABLA BPCVE a docentes	235
Tabla 9. Operacionalización de las variables cuantitativas de la TABLA BPCVE (Buenas prácticas contra la violencia escolar) a estudiantes	236
Tabla 10. Matriz de resultados de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011).....	281
Tabla 11. Resultados de la Matriz FODA.....	320
Tabla 12. Resultados de la observación participante	326
Tabla 13. de resumen de la estrategia concurrente de meta inferencias de conexión (Etapa I).....	328
Tabla 14. Resumen de la estrategia secuencial de complementación (Etapa II).....	333

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Diseño Transformativo Concurrente (DISTRACT) y Secuencial (DITRAS)....	199
Gráfica 2. Esquema de las fases cualitativas de las Etapas I y II del estudio.....	201
Gráfica 3. Esquema de las fases cuantitativas de las Etapas I y II del estudio	203
Gráfica 4. Procedimiento del estudio desde la investigación – acción	221
Gráfica 5. Género de los estudiantes	250

Gráfica 6. Edad de los estudiantes	250
Gráfica 7. Nivel de educación de los padres	250
Gráfica 8. Número de personas con las que vive actualmente el estudiante	250
Gráfica 9. Personas con las que viven los estudiantes	251
Gráfica 10. Factores que inciden en la convivencia escolar según porcentaje estudiantil (Sección B)	252
Gráfica 11. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica las situaciones que más afectan el ambiente del salón de clase (Sección B)	253
Gráfica 12. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica los insultos verbales entre pares según el rol de agresor y/o víctima	254
Gráfica 13. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica insultos verbales por parte de sus maestros bajo el rol de víctima	254
Gráfica 14. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica daños a propiedad entre pares bajo el rol de víctima y/o agresor	254
Gráfica 15. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica rechazo o exclusión entre pares bajo el rol de víctima y/o agresor	254
Gráfica 16. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce haber rechazado a alguno de sus compañeros porque parecía homosexual	256
Gráfica 17. Porcentaje de estudiantes de primaria que ha sido víctima de maltrato físico por parte de sus compañeros en rol de víctima o agresor	256
Gráfica 18. Porcentaje de estudiantes de primaria que ha sido víctima de amenazas de carácter físico en la modalidad de hostigamiento grupal.....	256
Gráfica 19. Porcentaje de estudiantes de primaria que se identifica como víctima de violencia física con lesiones personales.....	256
Gráfica 20. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica ofensas y golpes en el aula todo el tiempo bajo el rol de víctima, agresor y/o espectador	257
Gráfica 21. Porcentaje de estudiantes de primaria que se identifica como víctima de ofensas y golpes por parte de estudiantes de otros cursos en la modalidad de agresión repetida ...	257
Gráfica 22. Porcentaje de estudiantes de primaria que han visto o han participado en peleas con o sin armas dentro del colegio (Sección E).....	258

Gráfica 23. Porcentaje de venta y porte de armas (fuego/blancas) en colegio, barrio y/o hogar del estudiante (Sección G)	259
Gráfica 24. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconocen que su grupo de amigos porta armas (fuego/blancas).....	261
Gráfica 25. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce haber sido víctima o agresor de robo dentro del colegio	261
Gráfica 26. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce haber hecho daños o ver que alguien haya hecho daño a alguna de las propiedades del colegio	261
Gráfica 27. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce haber sido víctima de acoso verbal o psicológico o abuso sexual entre pares, por parte de un profesor u otra persona del colegio.....	261
Gráfica 28. Porcentaje de estudiantes de primaria que asegura haber sido víctima de ciberacoso sexual dentro del colegio.....	263
Gráfica 29. Porcentaje de estudiantes de primaria que afirma haber sido víctima, agresor o espectador de presiones psicológicas a cambio de tener relaciones sexuales	263
Gráfica 30. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica incidentes de ida y vuelta al colegio.....	263
Gráfica 31. Porcentaje de estudiantes de primaria que fue víctima de acoso o abuso sexual en el camino de ida y vuelta al colegio.....	263
Gráfica 32. Lugares a los que se dirigen los estudiantes de primaria al salir del colegio ...	264
Gráfica 33. Porcentaje de estudiantes de primaria que han sido espectadores de violencia en el entorno barrial	264
Gráfica 34. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica haber sido víctima de amenazas por parte de alguno de los adultos con los que convive (Sección K).....	265
Gráfica 35. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica que alguno de los adultos con los que convive ha usado un arma para amenazar o herir a alguien (Sección K)	266
Gráfica 36. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce que alguno de sus amigos ha participado en agresiones físicas y/o psicológicas y/o conductas delictivas (Sección K.....	266
Gráfica 37. Actitudes hacia la violencia por parte del grupo de amigos (Sección K).....	268
Gráfica 38. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce haber pertenecido a una pandilla o pertenecer a una en la actualidad (Sección L).....	268

Gráfica 39. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce que algunos de los adultos con los que convive ha tenido problemas por consumir alcohol frecuentemente	269
Gráfica 40. Porcentaje de estudiantes de primaria que evitan pasar por algunos lugares del colegio por miedo a ser atacados por alguien.....	269
Gráfica 41. Percepción de confianza de los estudiantes de primaria en diferentes entornos	271
Gráfica 42. Actitud de los estudiantes hacia las armas de fuego en casa.....	271
Gráfica 43. Actitudes y competencias de los estudiantes ante la violencia	271
Gráfica 44. Predisposición de los estudiantes a situaciones de violencia hipotética (Sección O)	273
Gráfica 45. Capacidad para manejar conflictos o situaciones de violencia.....	273
Gráfica 46. Actitudes y competencias de los estudiantes de primaria en situaciones de violencia física entre pares bajo el rol de víctimas.....	273
Gráfica 47. Actitudes y competencias de los estudiantes de primaria en situaciones de violencia verbal bajo el rol de víctima.....	275
Gráfica 48. Actitudes de los estudiantes de primaria ante situaciones de difamación verbal	275
Gráfica 49. Actitudes del estudiantado	276
Gráfica 50. Manejo de emociones.....	276
Gráfica 51. Porcentaje de autoestima en los estudiantes.....	277
Gráfica 52. Porcentaje en la percepción familiar de atención, afecto y confianza (Sección P)	279
Gráfica 53. Porcentaje de docentes que considera que las estrategias metodológicas derivadas de las BPPCVE fomentan la sana y buena convivencia escolar	285
Gráfica 54. Porcentaje de docentes que opina que los estudiantes se adaptan con facilidad a los lineamientos didácticos de las BPPCVE para mejorar la convivencia en la institución escolar.....	286
Gráfica 55. Porcentaje de docentes que piensa que es evidente la adquisición de conductas positivas en el estudiantado en cuanto a la resolución de conflictos por medio del trabajo escolar en equipo	287

Gráfica 56. Porcentaje de docentes que percibe que las actividades contra la violencia escolar son innovadoras y útiles para el cumplimiento del objetivo propuesto	288
Gráfica 57. Porcentaje de docentes que percibe que los estudiantes promueven el respeto y la participación pluralista dentro de los espacios de intervención establecidos por las BPPCVE	288
Gráfica 58. Porcentaje de docentes que opina que los estudiantes ayudan al docente a crear un adecuado clima de aprendizaje en el aula abierta (patio) gracias a la intervención de la BPPCVE basada en el respeto mutuo	289
Gráfica 59. Porcentaje de docentes que percibe que los estudiantes identifican las pautas básicas para la resolución de conflictos entre educandos gracias a la BPPCVE	289
Gráfica 60. Porcentaje de docentes que perciben correlación entre el conocimiento teórico y el práctico que ayuda a los estudiantes a resolver en forma individual sus propios conflictos de relación social con los demás.....	290
Gráfica 61. Porcentaje de docentes que consideran que el estudiante reconoce la importancia de los acuerdos de convivencia como mecanismo de abordaje seguimiento a la violencia escolar.....	290
Gráfica 62. Porcentaje de docentes que perciben que el estudiante hace y manifiesta sus reflexiones individuales sobre lo importante de la convivencia pacífica en la institución educativa	291
Gráfica 63. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite aprender a construir un futuro para la convivencia pacífica	292
Gráfica 64. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite adquirir una formación para fortalecerse como persona tolerante	293
Gráfica 65. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite aprender a dar y recibir buen trato a fin de fomentar la convivencia pacífica con las demás personas	293
Gráfica 66. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite valorar la importancia de la convivencia en grupo, por lo que ha aprendido como tratar con otras personas que piensan diferente	294
Gráfica 67. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite que la convivencia pacífica entre sus compañeros le ayude a sobrellevar su vida cotidiana	294
Gráfica 68. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite desarrollar liderazgo y aprender a ser responsable	295
Gráfica 69. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite adquirir competencias para ayudar a lode demás, por lo que fortalece la tolerancia.....	295

Gráfica 70. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite compartir en mejor forma con el grupo escolar para fortalecer la tolerancia.....296

Gráfica 71. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite empoderarse en mayor medida del respeto y la valoración hacia los demás297

Gráfica 72. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite fortalecer la capacidad de aprendizaje de forma crítica, analítica y reflexiva297

Gráfica 73. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite fortalecer su capacidad de aprendizaje de forma divertida y recreativa298

Gráfica 74. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite fortalecer sus competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en lo concerniente a la educación en derechos humanos y convivencia pacífica en contextos escolares.....299

AGRADECIMIENTO

Este trabajo de Tesis Doctoral, realizado en la Universidad de Cuauhtémoc, es el resultado de un gran esfuerzo y dedicación, en el que participaron distintas personas a quienes quiero agradecer por su apoyo constante, acompañamiento y comprensión en los momentos difíciles y los instantes de duda, incertidumbre y confusión, así como en los momentos de triunfo y alegría, los cuales hacen parte de mi vida académica y profesional.

En primer lugar, a mi directora de tesis, la Dr. Susana Velasco, y al director del área de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación, el Dr. Raúl Gutiérrez, mi más sincero agradecimiento por haberme guiado en el proceso de construcción del presente trabajo, aportando con su experiencia y sabiduría al sentido y enriquecimiento del documento hasta el momento de su culminación.

A los maestros de los diferentes espacios académicos del programa, quienes me brindaron los saberes y la motivación necesaria para el diseño e implementación de la propuesta pedagógica que subyace a la presente Tesis Doctoral, un agradecimiento por los conocimientos y paciencia brindados durante el recorrido de este arduo camino.

A Melissa Quintero, comunicadora social y periodista egresada de la UNAD, un agradecimiento especial por haberme capacitado en el diseño y edición de programas radiales, lo cual fue de gran utilidad para el desenvolvimiento de los niños en la creación de los libretos y el trabajo práctico al inicio de esta experiencia de aprendizaje.

De igual forma, extendiendo mi gratitud al equipo de la comunidad educativa: colegas, alumnos, padres de familia, coordinador y rector, quienes participaron en la toma de la muestra investigativa y en la ejecución de las actividades diarias del proyecto, por todo su apoyo y colaboración.

A todos mis compañeros y amigos por su incondicional respaldo, puesto que me brindaron el más

preciado de los regalos: la amistad; sin la cual no hubiera sido posible la construcción de este trabajo, ya que con su escucha activa, crítica constructiva y comprensión, lograron fortalecer mi confianza y autoestima para no desfallecer en los momentos de angustia y desesperación existencial.

Un especial agradecimiento a mi familia, a mi hijo Eitan y mi esposo Andrés, quienes con su amor y respeto me otorgaron la inspiración y el cariño para continuar con la disciplina y dedicación que me caracteriza para conseguir mis metas y hacer realidad mis sueños.

A todos mis lectores, mi mayor reconocimiento y gratitud.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a todos mis detractores, a quienes nunca me apoyaron ni confiaron en mí, a quienes me enviaron mensajes de desesperanza y esperaron a que me rindiera en vano, a quienes me humillaron y me criticaron de forma destructiva, a quienes sintieron envidia y se mofaron de mi dedicación y mi responsabilidad. A todos ellos les dedico esta tesis, por no creer en mí ni en mi trabajo, porque la luz sobrevivirá gracias a la oscuridad.

RESUMEN

La violencia es uno de los problemas más complejos de abordar en los distintos contextos en los que se desenvuelve el ser humano, incluido el ámbito escolar. Sin embargo, la educación para la paz es una herramienta esencial para su mitigación, por lo que el principal objetivo de este trabajo es mitigar la violencia escolar mediante la Educomunicación en la cultura en una institución educativa a nivel primaria de Bogotá. Para ello, se optó por el procedimiento de investigación–acción bajo el enfoque mixto, con un diseño transformativo, en el que participaron actores de la comunidad educativa, cuyos reportes permitieron determinar que no sólo la dimensión psicológica, sino también el contexto, influían en su reproducción. Entre los resultados de la investigación, se identificó que las principales formas de maltrato entre los miembros de la comunidad educativa eran la violencia psicológica, verbal y física, así como algunos factores de riesgo (uso de armas, pandillas, incivildades, naturalización de la violencia, tráfico y consumo de drogas) a nivel socio cultural. Además, se identificaron tanto pautas de crianza inadecuadas y falta de afecto a nivel familiar, como un clima escolar autoritario, basado en la comunicación vertical, el uso de métodos punitivos, la ausencia de estrategias para el fortalecimiento de la convivencia y falta de formación en habilidades socioemocionales, comunicativas y valores a nivel institucional. De ahí que la intervención logró mitigar la violencia en el contexto escolar a partir del uso de estrategias pedagógicas, lúdicas y deportivas.

Palabras clave: Violencia escolar, cultura, convivencia, clima escolar, Edu comunicación.

ABSTRACT

Violence is one of the most complex problems to address in the different contexts in which the human being develops, including the school environment. However, education for peace is an essential tool for its mitigation, so the main objective of this work is to mitigate school violence through Educommunication in culture in an educational institution at the primary level in Bogotá. To do this, the action-research procedure was chosen under the mixed approach, with a transformative design, in which actors from the educational community participated, whose reports allowed us to determine that not only the psychological dimension, but also the context, influenced its reproduction. Among the results of the investigation, it was identified that the main forms of mistreatment among the members of the educational community were psychological, verbal and physical violence, as well as some risk factors (use of weapons, gangs, incivilities, naturalization of violence , trafficking and drug use) at the socio-cultural level. In addition, both inadequate parenting patterns and lack of affection at the family level were identified, as well as an authoritarian school climate, based on vertical communication, the use of punitive methods, the absence of strategies to strengthen coexistence and lack of training in socio-emotional, communication skills and values at the institutional level. Hence, the intervention managed to mitigate violence in the school context through the use of pedagogical, playful and sports strategies.

Keywords: School violence, culture, coexistence, Edu communication

INTRODUCCION

La violencia en los ambientes escolares se conoce bajo el concepto de Bullying en el contexto anglófono, mientras que en el contexto de habla hispana no existe consenso científico sobre el término violencia escolar, sino que se puede catalogar como matoneo o maltrato entre iguales, tomando como referencia el equivalente en español que los estudiantes emplean para referirse al fenómeno (Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2001). Así pues, el concepto de violencia, que es el que se presenta en el ámbito escolar, es una noción muy compleja. En efecto, Tello (citado en Ayala-Carrillo, 2015; García & Ortiz, 2012) enfatiza que la violencia escolar es el reflejo de la descomposición de las sociedades, lo que Guerrero y García (2012) denominan violencias macrosociales, las cuales obedecen a grandes estructuras, incluso globales, ya sea de carácter político, económico o social, que intervienen en las violencias micro sociales, basadas en estructuras personales o grupales organizadas o semi organizadas.

Desde esta óptica, la violencia escolar es de carácter micro social y puede ser el resultado de entornos sociales de conflicto y post conflicto con altos niveles de violencia como es el caso de Colombia, donde hay presencia de múltiples manifestaciones de violencia por causa del conflicto armado tales como organizaciones guerrilleras, sicariatos, delincuencia, asesinatos sistemáticos, masacres, tortura, entre otros (Uribe, 2007). De hecho, Guerrero y García (2012) señalan que esta violencia macrosocial influye determinadamente en la violencia escolar, planteando que varias ciudades latinoamericanas contemporáneas como Bogotá, generan estructuras que facilitan lo violento, por ejemplo, la exclusión social, la pobreza y la discriminación (López, 2011), lo que, a su vez, constituye una esfera prolífica para las actividades ilícitas, la trata de personas, la migración, entre otras problemáticas (Mesa, 2011).

La violencia en el ámbito escolar constituye maltrato entre iguales (Ortega et al., 2001). Por

tanto, el Bullying, se puede entender como violencia o agresividad injustificada donde se presenta exclusión y discriminación por un largo período de tiempo, en el que la víctima se encuentra en una circunstancia desfavorable a nivel psicológico, físico o social, lo que genera baja autoestima e inseguridad (Ortega, 2000), sumado al deterioro moral del victimario o agresor (Oñedera, 2008). De acuerdo con lo anterior, el bullying alude a la agresividad injustificada entre iguales con un factor importante de prolongación en el tiempo que causa efectos tanto en la víctima como en el victimario, lo cual es una acción sistemática y deliberada (Ortega et al. (2001); pero según la definición hispánica no necesariamente es así, ya que la violencia escolar puede ser tanto repetida como no repetida, intencional y deliberada e inconsciente o no premeditada (Oñedera 2008).

En este orden de ideas, la violencia escolar es un problema de difícil comprensión, que incluye el maltrato entre iguales y la violencia interpersonal por estatus social distinto, (2015) y la cual se puede presentar entre estudiante y docente, directivo y estudiante, etc. (Ortega et al., 1997).. Adicionalmente, el término en inglés ha generado la característica de la repetición en el tiempo como factor que connota planeación del hecho, es decir, intencionalidad y/o premeditación de éste (Ortega et al., 2001; Oñedera, 2008). De acuerdo con Ortega et al. (2001) la violencia escolar es un fenómeno tanto psicológico como social que influye en la sociedad y en la educación. Es así como en la presente Tesis Doctoral, la violencia escolar se puede entender no sólo como Bullying o acoso escolar, sino también como violencia interpersonal entre iguales o entre personas de diferente rango y edad de forma esporádica, no premeditada, e incluye maltrato físico, verbal, psicológico y de género en los contextos escolares (Robertexto, 2010).

En este sentido, se identifican una serie de elementos que influyen en el problema tales como la presencia de comportamientos agresivos que se convierten en modelos de conducta para los niños debido a “la imitación como proceso de aprendizaje social” (Beltrán & Torres, s.f, p. 5);

el clima organizacional desfavorable en el entorno escolar (Gritta, 2017), basado en una pedagogía punitiva (Melcer, 2017); los métodos autoritarios para imponer la autoridad tanto a nivel familiar como escolar (Parra, 2017); las pautas de crianza negativas y la carencia de afecto de la madre hacia sus hijos (Andrinal, 2010, como se citó en Contreras, 2013); los sentimientos de frustración en los alumnos (Beltrán & Torres, s.f); el grado de permisividad de los padres, la ausencia de supervisión y la falta de implementación de estrategias pedagógicas durante el tiempo libre y/o extraescolar, los conflictos y la vulnerabilidad familiar, así como la aceptación de la violencia como único medio para resolver los conflictos (Olweus, 1993, como se citó en Contreras, 2013).

Sumado a ello, se identifica la pérdida de autonomía de maestros y alumnos como resultado de las políticas educativas neoliberales, las cuales causan enajenación en los individuos y en la sociedad (Gritta, 2017, Melcer, 2017); el mal uso de los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión (Beltrán & Torres, s.f; Olweus, 1993; Prieto, 2017); el reflejo del conflicto armado en el caso de países como Colombia (Guerrero & García, 2012; Uribe, 2007); la influencia de las macro violencias, producto del deterioro social en los barrios y en las ciudades; la incredulidad en el Estado y la familia; el empleo de la violencia por parte del Estado, el ejército y la policía (Guerrero & García, 2012); la desvaloración de las culturas e identidades juveniles y la ausencia de políticas laborales y académicas equitativas para los jóvenes, lo cual se contrapone a la cultura escolar y el perfil de estudiante que ésta pretende formar (Falconi, 2004). En lo referente al docente, García, Guerrero y Ortiz (2012) identifican que la violencia escolar está determinada por la baja autoestima, la desmotivación, la irresponsabilidad, el poco compromiso institucional, el autoritarismo, la falta de propuestas de intervención para reducir y afrontar los casos de violencia escolar y la exclusión y discriminación en el sistema educativo (Maturana, 2008; García et al., 2012).

Así pues, esta investigación es importante en el contexto del conflicto colombiano, puesto que la violencia es una de las mayores problemáticas que vive el país hoy día, tanto a nivel de conflicto armado entre guerrillas y gobierno, como en el ámbito doméstico, en las producciones televisivas nacionales que promueven antihéroes y antivalores, y por último, en los colegios e instituciones educativas (Parra, 2017), por lo que realizar un trabajo de sensibilización en el campo es imprescindible para poder construir la paz y fortalecer la convivencia escolar desde las infancias. Por tal motivo, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo mitigar la violencia escolar en el Colegio Isabel II a través de la Educomunicación en la cultura en el marco de la educación para la paz?

Para ello, teniendo en cuenta que el diseño transformativo versa sobre varias perspectivas teóricas (Hernández et al., 2014), este estudio se fundamenta a nivel pedagógico en los principios de la educación para la paz para promover la función ética y social de la educación, permitiendo el desarrollo de conocimientos, actitudes, valores y habilidades socioemocionales para alcanzar una convivencia escolar pacífica, inclusiva y democrática. Por consiguiente, la investigación acude a la inserción de la Edu comunicación en la cultura para fomentar el liderazgo crítico, la autonomía, la autoestima y los procesos de comunicación con miras al fortalecimiento de la interacción social, la capacidad en la resolución pacífica de conflictos, el manejo de emociones, el respeto, la autoestima, la solidaridad, la tolerancia y la cooperación. Adicionalmente, se persigue la reivindicación de los saberes y prácticas de los sujetos en la vida cotidiana como formas válidas de cultura y conocimiento, los cuales hacen parte de la construcción de la paz en el entorno escolar a través de la fundamentación de las Epistemologías del Sur (De Sousa, 2011).

Así pues, el capítulo I consta del planteamiento, descripción y justificación del problema, así como su contextualización, el desarrollo de la pregunta y el supuesto teórico del estudio,

teniendo en cuenta que se emplea la metodología mixta, donde se plantea el nivel psicológico del problema a partir del concepto del bullying, fundamentado en los perfiles del acoso escolar y sus tipologías, así como en los grados de victimización. Además, se estudian otros factores del contexto social, barrial, cultural, familiar e institucional que influyen en la violencia escolar, sus espacios, niveles, edades de prevalencia y la importancia de su prevención y mitigación. Adicionalmente, se distingue la noción de transgresiones e incivildades, determinando las posibles causas y manifestaciones del fenómeno en el aula, así como el enfoque socioeducativo y sus intervenciones. En el capítulo II se realiza el análisis conceptual y empírico de la violencia escolar tanto desde la perspectiva psicológica como sociocultural. Así mismo, se propone la Educomunicación en la cultura como estrategia para mejorar la convivencia escolar, y así, poder mitigar la violencia en el contexto escolar a través de la herramienta de la emisora.

El capítulo III consta de los objetivos, diseño, alcance, participantes y escenario de la investigación, donde se exponen todos los instrumentos de recolección y análisis de datos de la metodología cuantitativa y cualitativa, así como su validación. El capítulo IV presenta los resultados del estudio y las meta inferencias de la complementación de ambas metodologías. El capítulo V discute los resultados a la luz de los objetivos, los estudios teóricos y las investigaciones empíricas de la Tesis Doctoral tanto a nivel nacional como internacional. Finalmente, se incluyen las referencias y los anexos del trabajo, los cuales dan cuenta de las fuentes primarias y secundarias consultadas, así como de las evidencias de la intervención en el campo.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Introducción

Para empezar, es necesario realizar una aproximación general al problema de la violencia escolar tanto a nivel internacional como nacional, por lo cual se parte del análisis de las evidencias empíricas y su relación con estudios previos que plantean tanto la situación actual del fenómeno como la síntesis de las posibles soluciones del problema desde el campo de la educación y otros ámbitos. Teniendo en cuenta el planteamiento de Di Napoli (2016), el número de estudios sobre el tema se origina en diferentes lugares del mundo, siendo en Latinoamérica un tema relativamente nuevo, que se empezó a estudiar a partir de la última década del siglo XX, mientras que en Europa y Estados Unidos se abordó desde los años setenta. De acuerdo el autor, tanto en Estados Unidos como en Suecia y Francia se cuenta con estudios sistemáticos sobre el tema, mientras que en América Latina la sistematización de información al respecto es casi nula. Sólo recientemente a comienzos del siglo XX se realizaron relevamientos en países como Colombia, Argentina, México, Chile y Brasil, pero únicamente en Argentina y Chile se replicaron tres veces, por lo cual se concluye que es un problema poco explorado en el contexto latinoamericano.

A nivel nacional, se distinguen pocas investigaciones enfocadas al tema desde una perspectiva psicológica y socioeducativa, lo cual es categorizado en los niveles que se describen a continuación, junto con los demás estudios internacionales por su prevalencia de enfoque. Para ello, se tienen en cuenta cuatro niveles en las diferentes investigaciones, cada uno con dimensiones propias, a saber, el nivel psicológico que tiene en cuenta el perfil de los agresores, las víctimas y los espectadores en su esquema clásico, así como los grados de victimización y las tipologías del acoso escolar; el nivel del contexto y su incidencia en la violencia escolar, que incluye el análisis de la dimensión social, barrial, cultural y familiar; el nivel institucional, que implica la descripción

del contexto institucional, el estudio de los facilitadores de la violencia escolar, la violencia entre los miembros de la comunidad educativa, los espacios y niveles en los cuales se genera y la edad de prevalencia, así como la importancia de la prevención, mitigación y control de la misma en las instituciones educativas; y el nivel del aula, en el que se abordan las distinciones entre la violencia, la transgresión y las incivildades y las causas y manifestaciones de la misma en dicho espacio. Por último, se analizan las intervenciones de la violencia escolar desde el enfoque socioeducativo, que incluyen la participación de investigadores, maestros, grupos de investigación, organismos internacionales y entes gubernamentales. Cabe resaltar que dichos niveles se relacionan entre sí de forma constante, teniendo en cuenta que la escuela como nivel institucional también hace parte del contexto social y que en ella se establecen relaciones de carácter cultural y político, así como factores y construcciones subjetivas que aluden al individuo, lo cual se puede observar en la perspectiva socioeducativa planteada por Di Napoli (2016, 2018).

En cuanto al nivel psicológico, se relacionan sujetos que fungen un papel clave en su desarrollo. Ruíz et al. (2015), retomando a Quintana, Montgomery, Malaver y Ruíz (2010) identifican al agresor, la víctima y los espectadores, quienes juegan roles específicos en las circunstancias de violencia escolar. Referente al perfil de los *agresores* se caracterizan por la introversión, el psicoticismo y la popularidad (Farrington & Ttofi, 2011; Chaux, Heinsohn & Molano, 2006; Ortga & Mora, 2008; Piñero et al., 2013). En el caso de la popularidad, se sustenta en el miedo de las víctimas a ser objeto de acoso, así como al imaginario acerca que la violencia es una estrategia para mejorar el estatus social (Elliott, 2008; Chaux et al., 2008).

La respuesta a dichos comportamientos la determinan Chaux et al. (2008) enfocadas en las condiciones de los agresores, los cuales están dominadas por la agresividad, la impulsividad, la frustración, la falta de habilidades sociales y el control de las emociones (Menéndez, 2006), así

como la introspección debido a que presentan dificultades en las relaciones interpersonales (Ortega & Mora, 2008; Piñero et al., 2013). En el ámbito académico, se identifica que dichos perfiles tienen una incidencia en el rendimiento académico, en el fortalecimiento de conductas desafiantes y agresivas (Carrasco & Trianes, 2010), y diversas conductas de riesgo social como el pandillismo, el absentismo, la violación de la ley y el contacto con drogas (Cerezo & Méndez, 2012; Radliff, et al., 2012).

Por su parte, el perfil de la víctima se identifica por la introversión, la ansiedad, las escasas habilidades sociales (Salmivalli, 2010; Cerezo, 2019), la inseguridad, la baja autoestima (Áviles, 2003; Menéndez, 2006; Losey, 2009; García & Niño, 2018), bajo estatus (Chaux, Heinsohn & Molano, 2008), y un conjunto de sentimientos de frustración, miedo, inseguridad y fobia a la escuela (Áviles, 2003). De hecho, Jiménez y Jiménez (2018) mencionan que “el 65,6% de las víctimas sufren problemas de gravedad moderada de nerviosismo, tristeza, soledad, alteraciones en el sueño y afectaciones en el rendimiento escolar. En un porcentaje muy inferior aparecen síntomas depresivos e incluso ideación suicida” (Serrano e Iborra, 2006, citado en Cerezo, 2019, p.14). Condiciones que, a su vez, generan el absentismo, el bajo rendimiento, la deserción escolar (Gil, 2020), la discriminación por raza y por orientación sexual (Varea, 2020).

Respecto al perfil de los espectadores, de acuerdo con Ortega, Del Rey y Edipe (2012), conocen el funcionamiento del bullying y sus consecuencias y pueden ser prosociales, observadores y cooperadores con la víctima, o bien, indiferentes o pasivos y/o cooperadores con el agresor. En muchas ocasiones, dichos roles se determinan por el grado de amistad o enemistad que tenga el espectador con el agresor (García & Niño, 2018). En el caso de espectadores observadores y cooperadores, el perfil se determina a partir de un mínimo apoyo a la víctima, generando deterioro en la empatía y falta de empatía (Carrasco & Trianes, 2010; Cerezo, 2019).

Cabe señalar que la mayoría de las investigaciones de la violencia escolar (Di Napoli, 2016) atribuyen una visión determinista que cataloga a los estudiantes dentro del esquema víctima-agresor-espectadores con base en determinados perfiles, los cuales no se pueden generalizar (Abramovay, et al., 2009). A este respecto, Gil (2020) menciona que la sociología espontánea, es decir, la que alude a las percepciones y creencias de las personas del común en las que se presentan circunstancias de bullying, pretende explicar las causas de este a partir de supuestos que simplifican el fenómeno, evitando la reflexión crítica y el descargo de responsabilidades por parte de todos los actores sociales, en particular, posicionándose desde el esquema tradicional de víctima-agresor. Por ejemplo, algunas de las causas a las que alude dicha sociología, según este autor, son la clase social, el tipo de barrio o colegio, la presencia de pandillas, los tipos de violencia escolar y familiar, los asesinatos masivos escolares o las novatadas, los cuales no se pueden generalizar, puesto que constituyen “explicaciones causales del acoso escolar alrededor de perfiles inciertos de víctimas y agresores” (Gil, 2020, p. 29).

En la victimización, se deberán considerar dos tipos de agresiones, la reactiva, que alude al caso en el que las víctimas se enfrentan a sus agresores, lo cual es rechazado socialmente. Por otro lado, la agresión instrumental, que es causada por un alumno admirado o temido (Chaux, 2003). Con respecto a la reacción de las víctimas, García y Niño (2018) encuentran que el 55% de alumnos agredidos guardan silencio, posiblemente por temor a denunciar, por efectos de la amenaza. Otra reacción identificada es comunicarle al profesor con un 52%, posiblemente debido a que el docente representa una Gráfica de autoridad o bien, contarle a la familia con un 42%.

Esto es relevante al considerar los altos porcentajes de víctimas que se identifican en variados contextos educativos a nivel mundial. Por ejemplo, el informe PISA identifica que el 14% de alumnos en España perciben que son víctimas de acoso escolar de tipo físico, psicológico y

verbal. En el caso de Estados Unidos, se identificó que, durante el 2015, el 20% de estudiantes admitieron ser víctimas de bullying (National Crime Victimization Survey, 2016). En el contexto latinoamericano, Román y Murillo (2011), indican un 11% en Chile y el 47% en Perú, de estudiantes que se perciben como víctimas (Garaigordobil & Oñederra, 2008, citados en Gil, 2020).

Ahora bien, aunado a la categorización de los sujetos involucrados en la violencia escolar, es preciso distinguir los tipos de violencia que se producen en el contexto educativo. En este sentido, Olweus (1993) distingue la violencia verbal (amenazar, insultar, poner apodos), la violencia social (aislar, descalificar) y la violencia física (empujar, golpear) y Urchaga et al. (2020) identifican, además de estas formas, el cyberbullying. La primera es la referida a insultos, chismes, rumores y burlas; la segunda a la discriminación y exclusión social por diferencia (Orpinas & Horne, 2006; Etxeberría & Elosegui, 2010; Pedreira, Cuesta, & Bonet, 2011; Mateu-Martínez, Piqueras, Rivera-Riquelme, Espada & Orgilés, 2014), la tercera que puede ser directa como golpes, patadas, puños y todo tipo de contacto que produce daño (Álvarez-García et al., 2013), o bien, indirecta como maltrato a las pertenencias como robos o daños ajenos (Defensor del Pueblo y UNICEF, 2007); y la última, consiste en las agresiones a través de las TICS (Mora, Merchán & Ortega, 2007; Ortega et al., 2012; Álvarez & Valencia 2015; Jiménez & Jiménez, 2018; Cano, 2018; Cerezo, 2019) donde se difunden imágenes o material audiovisual para dañar a las personas o se insulta verbalmente.

Por su parte, Ruiz, Riúro y Tesouro (2015) incluyen las manifestaciones directas e indirectas tanto en la violencia verbal como en la social y añaden la violencia mixta a la tipología. Por ejemplo, la directa verbal puede referirse a la burla, mientras que la indirecta verbal puede referirse a rumores y a críticas; la violencia social directa puede señalar exclusiones o discriminaciones y la social indirecta puede ser la indiferencia. En cuanto a la violencia mixta, es

una combinación entre el maltrato físico y el verbal, por ejemplo, cuando se chantajea, se amenaza para intimidar o se obliga al otro hacer cosas que no quiere (Collell & Escudé, 2002).

En el contexto colombiano, Varea (2020) asume la tipología ya planteada, incluyendo el acoso sexual, mientras que Álvarez y Valencia (2015) y Calle et al. (2016) incluyen la violencia psicológica, asumida como hostigamiento con manifestaciones como el desprecio, el irrespeto, la ridiculización, la burla, la crueldad, entre otros aspectos. Además, se menciona la manipulación social, encargada de distorsionar la imagen social del estudiante, el rechazo de los demás y el miedo mediante la intimidación o las amenazas constantes.

En cuanto a los tipos de bullying que se generan con mayor frecuencia en las escuelas a nivel internacional, por ejemplo en España (Cerezo, 2019), se identifican: la agresión verbal con el 55.8%, las amenazas con el 22.7%, la exclusión con el 22.5%, la agresión física directa con el 14.2%, la agresión física indirecta con el 10.5% y la agresión sexual con el 1.3% (AA.VV, 2007). Los resultados de la investigación anterior coinciden con el panorama nacional en el que se identifica el insulto (violencia verbal) como la forma de violencia escolar más empleada con un 74%, seguida de las amenazas con un 35%, la evasión de clases con un 29% y las peleas con un 19% (García & Niño, 2018).

En cuanto a la capital colombiana, se identifica la violencia verbal y la psicológica con índices altos según la Alcaldía de Bogotá, donde “el 38% de la población escolar es víctima de insultos que los hacen sentir mal; el 22% sufre de rechazo y exclusión por parte de sus compañeros; y el 9% manifiestan haber recibido amenazas en los colegios” (Contreras, 2013, p. 101). En este sentido, Calle et al. (2016) afirman que la violencia psicológica puede ser incluso mucho más grave que la violencia física, debido a que afecta al sujeto, creándole situaciones de estrés y angustia que lo pueden llevar a cometer actos de aislamiento, o bien, perpetrando una cultura de la violencia,

donde se vulneran los derechos de las víctimas a través de procesos de exclusión social y situaciones de dominio y superioridad por parte de los agresores.

De hecho, Chaux (2007) indica que las estadísticas sobre el fenómeno en Colombia son altas en relación a otros países del mundo y establece que en los colegios públicos del país la violencia escolar es más personal y directa, mientras que en las instituciones privadas prima el ciberbullying (como se citó en Contreras, 2013, p. 3), que es concebido como otra modalidad evidente tanto en la población nacional (Jiménez y Jiménez, 2018) como la internacional (Cerezo, 2019), especialmente mediante el uso de redes sociales como Facebook (Mora, Merchán & Ortega, 2007), lo cual presenta características anónimas o abiertas, traspasando el entorno escolar y estimulando el acoso, el anonimato y la participación de más escolares como observadores (Álvarez & Valencia 2015; Cano, 2018).

El nivel del contexto involucra las dimensiones social, barrial, cultural y familiar, las cuales plantean una serie de factores que influyen en la violencia escolar, por ejemplo, en la dimensión social se analiza la incidencia de los problemas socio políticos, las dinámicas sociales desfavorables y las poblaciones vulnerables; en la dimensión barrial se expone el deterioro y conflictividad de los entornos; en la dimensión cultural, se analiza la influencia negativa de los medios de comunicación, el uso inadecuado de las tecnologías de la información y la comunicación, la prevalencia de género, y en general, la estructura sociocultural que produce y reproduce la violencia, y en la dimensión familiar, se tienen en cuenta variables socio-demográficas, tipologías familiares, relaciones intrafamiliares y estilos de crianza como facilitadores de la violencia escolar.

Respecto a la relación de la violencia escolar con el contexto, las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2014) señalan que América Latina es una de las regiones más violentas del

mundo con altas tasas de homicidio, violencia de pandillas y armas en los centros escolares y sus alrededores (Unicef, 2015), lo que se atribuye a que las ciudades faciliten la violencia en todos los niveles, debido a la participación en economías informales de padres de familia asociadas a la delincuencia común como el atraco y el micro tráfico, las cuales influyen en la violencia escolar (García, Guerrero & Ortiz, 2012). Los autores, señalan que la violencia escolar hace parte de la categoría de las microviolencias, asociadas a las macro violencias, resultantes de las dinámicas de la urbe.

García et al. (2012) señalan que al inicio de los noventa se generó una tendencia de la violencia estructural o macrosocial en el entorno escolar en diversos estudios realizados en Colombia, que analizaban la violencia escolar usando parámetros y categorías similares a las que se utilizaban para abordar la violencia política (Camargo, 1997; Valencia, 2004). La Federación Colombiana de Educadores (1991) y Parra (1992) asocian este tipo de violencia al conflicto armado y al contexto socio político particular del país, añadiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela, cuya función es reemplazada por los medios de comunicación.

Otro factor que corresponde a la dimensión social es la comunidad en la que se encuentra inmerso el estudiante, generado por el nivel socioeconómico, los bajos niveles de participación de la comunidad y los vecindarios socialmente desorganizados (Cuellar et al., 2016), y las desigualdades sociales (Abramovay, 2006; Perea, 2020). A su vez, el Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention (2015) menciona la asociación con delincuentes, la participación en pandillas y la falta de participación en actividades convencionales como factores sociales que influyen en la violencia escolar (citado en Cuellar et al., 2016). En este sentido, el entorno social representa una forma de socialización secundaria, es decir las relaciones humanas en el barrio y en las calles, la economía,

la política, el transporte, la religión y los medios de comunicación presentan un impacto en el acoso escolar (Cano, 2018).

En la actualidad, se distingue que el contexto influye en la violencia a partir de la percepción de grupos vulnerables centrados en las minorías étnicas o religiosas, los jóvenes pertenecientes a la comunidad LGTBI y los que presentan capacidades diversas y necesidades especiales de salud, por lo que autores como Varea (2020), las reconocen con un alto índice de vulnerabilidad. En el contexto colombiano Chaux, Velásquez, Melgarejo y Ramírez (2007), demostraron que los jóvenes en Bogotá y Cundinamarca son una población vulnerable por la violencia, debido a que “las estrategias de prevención contra la agresión y la intimidación implementadas en la mayoría de los establecimientos educativos públicos y privados, no son efectivas en la dinámica escolar” (p.11).

Lo anterior confirma que más de la mitad de la población estudiantil había sido víctima de robo (56%), de maltrato emocional (38%), de maltrato físico (32%), de amenazas (9%), de acoso verbal (13%) y de abuso sexual (10%), así como un alto porcentaje de sujetos que se reconocían como agresores (31%), sujetos testigos de violencia pandillera (26%). Aunado a ello, una tercera parte de la población encuestada aceptó haber participado en acciones vandálicas (Chaux, 2007, citado en Rocha et al., 2016). Sin embargo, Di Napoli (2016) señala que no se puede dar por sentado el hecho de que el contexto social sea una causa directa de la violencia escolar, de ahí la importancia de analizar las circunstancias y las variables del fenómeno a fondo tanto desde el punto de vista de los adultos como desde la visión de los jóvenes y niños inmersos en dichas situaciones, para no caer en estigmatizaciones.

El barrio se presenta como otro factor que produce y reproduce la violencia debido a que la solución a los conflictos se resuelve con agresiones físicas, dinámica que se traspone al entorno escolar (Mannheim, 1961; Parra & Tedesco, 1979; Moncayo, 2011). En el contexto colombiano,

Calle et al. (2016), Ceballos et al. (2019), García et al. (2012) y Vega et. al (2019) señalan que la violencia escolar es el resultado de una sociedad actual violenta, asociada a las zonas marginales en las que se encuentran ubicados los colegios, donde se identifica una comunidad barrial con articulación de las organizaciones de pares barriales y el entorno escolar, las cuales se convierten en pandillas tanto legalizadas como ilegales que conducen al crimen organizado, al deterioro social y de conflicto en la escuela, la familia y la comunidad barrial (García et al., 2012).

En algunas regiones de Colombia consideradas como de alto riesgo por sus elevados niveles de violencia social, como por ejemplo Medellín, Calle et al. (2016), retomando a Pinheiro (2009), señalan que la violencia escolar infantil ha sido muy pocas veces denunciada y penalizada y que el número de niños protegidos en la escuela, lo cual se confirma por los resultados que muestran la construcción de un ambiente de vulnerabilidad hacia la marginalización. En regiones como Manizales, la violencia escolar está determinada por factores sociales como los entornos barriales, en los que se presenta la venta y consumo de sustancias psico activas, mientras que en Armenia se evidencia mayor presencia de pandillas y barras bravas en torno al fútbol. Esta última suele ser más determinante en la violencia escolar. En Cali, la violencia sexual, la verbal y la física están asociadas a la parte emocional en la que los individuos perciben en sus experiencias cotidianas una imagen simbólica de agresividad en sus contextos barriales, por lo que se apropian de la misma para extrapolarla en el ámbito escolar (Jaramillo, 2012; Galvis &Orjuela, 2017).

En la dimensión cultural, una de las variables destacadas por Gil (2020) es la étnica, especialmente en lugares con masiva inmigración de estudiantes como es el caso de los Estados Unidos, quienes tienen un riesgo mayor de ser víctimas de bullying según la OCDE (2017) en edades de 13 a 16 años, donde la diferencia (apariencia, raza, cultura) suele ser un factor importante de la variable en el acoso escolar (Hidalgo, 2010). Además, Ruíz et al. (2015) mencionan que la

influencia negativa de los medios de comunicación como modelo de vida y reproducción es fundamental, especialmente la televisión (Olweus, 1993; López et al., 2010; Calle et al., 2016; Prieto, 2017; Beltrán & Torres, s.f). En este sentido, Olweus (1993) señala que algunas de las causas de la incidencia negativa de la televisión pueden ser la inmunidad al horror de la violencia y la violencia como método de resolución de los problemas.

En el contexto nacional (Calle et al., 2016) e internacional (Gil Baca, 2018) se plantea que el uso inadecuado de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) ha sido un factor que ha impactado en la convivencia debido a la falta de acompañamiento de los adultos en las redes, lo que facilita las dinámicas de la violencia escolar y el ciberacoso debido a que éste es un medio de socialización constante y necesario entre niños y jóvenes en la actualidad. Según Gil (2018), el empleo del celular afecta los cambios de humor en los jóvenes, por lo que se presentan mayores conflictos de comunicación por dicho medio.

En el contexto colombiano, otra variable de esta dimensión corresponde al debilitamiento del concepto de autoridad (Alcaldía de Envigado, 2013), que estaba fundamentado en las estructuras patriarcales de la sociedad, ligadas culturalmente a las Gráficas masculinas y hoy día ha sido desplazado por los derechos de la mujer, las infancias y las juventudes, lo cual se refleja en el Código de Infancia y Adolescencia que rige al país. Ello, a su vez, ha estimulado la autonomización de las mujeres y los jóvenes dando como resultado el surgimiento de varios movimientos revolucionarios durante el siglo XXI, especialmente a nivel de las juventudes, las cuales participan en estructuras de pares que tienen intereses comunes y son conocidas como “tribus urbanas”, culturas juveniles, pandillas o “parches” (Guerrero & García, 2012). Por su parte, Guanga (2018) y Galvis y Orjuela (2017) identificaron que la violencia escolar no era una conducta espontanea sino aprendida, fundamentada en los modelos parentales y de pares como producto de

la interacción social y la parte simbólica, los cuales jugaban el papel de patrones imitativos en el entorno escolar (Jaramillo, 2012; Paulin, 2015).

De ahí que, los estudiantes observan la violencia en la cultura como una forma de socialización en la que el poder y el dominio son aspectos importantes para sobrevivir en la sociedad como sujetos. Por lo tanto, la estructura sociocultural favorece el ejercicio de la violencia escolar tanto a nivel internacional (Ariztía, 2017) como nacional (Galvis & Orjuela, 2017; Cano, 2018). Ello teniendo en cuenta que el ámbito escolar constituye un lugar esencial para el desarrollo de la cultura, la generación de vínculos sociales, habilidades sociales y demás valores necesarios para establecer una adecuada convivencia y resolución de conflictos, donde se concluye que el acoso escolar es de origen cultural y no genético.

Adicionalmente, Di Napoli (2018) señala que la variable de género ha sido uno de los componentes culturales más estudiados al abordar la temática, por ejemplo, la construcción de masculinidad mediante el uso de la violencia física en Brasil (Abramovay, 2005; Giordani et al., 2017; Happ, 2016; Ribolla & Fiamenghi, 2007; Salles et al., 2014), la frecuencia de violencia relacional (exclusión y agresión verbal) en el género femenino en Chile (Potocnjak et al., 2011), México (García-Villanueva et al., 2012; Velázquez, 2005) y Uruguay (Viscardi, 2002). Sin embargo, la violencia física entre mujeres se ha evidenciado en otras investigaciones en Argentina (Di Napoli, 2016b; Paulin, 2015; Tomasini et al., 2013) y México (Chuquilin & Zagaceta, 2017; Mejía, 2013). En Argentina, los estudios sobre violencia física entre mujeres han evidenciado la variable socioeconómica de las agresoras.

En España, los hallazgos de Ruíz et al. (2015) señalan que el maltrato físico es más frecuente en el género masculino que en el femenino, éste último con mayor frecuencia en el maltrato verbal y la exclusión social. Pero la mayoría de las investigaciones según Urchaga, et al.

(2020) han encontrado que el maltrato físico (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Hoglund & Leadbeater, 2007) y verbal (Craig et al., 2009; Orpinas, Fleschler & Sinicrope, 2004) se da más en los hombres que en las mujeres, mientras que éstas últimas, emplean formas de agresión menos directa como la relacional (Navarro, Larrañaga & Yubero, 2011). Por su parte, Moreno y Márquez (2016), concluyen que los estudiantes reconocen modelos de socialización diferencial de género, es decir, formas de concebir los comportamientos que deben ser femeninos y/o masculinos según sea el caso, de tal forma que dichos modelos construyen a través del tiempo otros modelos de dominación-sumisión con respecto al género, donde las niñas toman el papel de sumisas que callan las agresiones, mientras que los niños ejercen el rol de agresores, siendo socialmente formados en un sistema patriarcal dominante que enseña a solucionar los problemas a través de la violencia.

En el contexto colombiano, Contreras (2013), Jiménez y Jiménez (2018) y Paez (2018) señalan que el género masculino es más propenso a ser agresor y víctima de violencia escolar que el género femenino, lo cual coincide con otros estudios a nivel internacional (Abramovay, 2006; Borg, 1998; Cangas et al., 2007; Eaton et al., 2012; Gutiérrez, 2019; Kaplan, 2009; Kornblit, 2008; Kumpulainen, Rasanen, & Henttonen, 1999; Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001; Observatorio Argentino de las Violencias Escolares; 2013; Olweus, 1998; Owens, Shute & Slee, 2000; Smith, 2003; Smith et al., 1999). Por lo tanto, al contrastar los resultados entre ambos géneros, se puede inferir que el género femenino desarrolla en mayor grado valores como la tolerancia, el respeto, la armonía, la integración, la colaboración (Alves & Duarte, 2014), la empatía (Borg, 1998) y actitudes de culpa y remordimiento (Elliott, 2008), mientras que el género masculino siente con mayor libertad deseos de participar en situaciones conflictivas y sus habilidades sociales son más reducidas (Borg, 1998).

Por otra parte, con respecto a la dimensión familiar, Cerezo (2019) menciona factores facilitadores o protectores del bullying como el contexto familiar (Buelga, Cava & Musitu, 2011; Postigo et al., 2013), donde se tienen en cuenta variables sociodemográficas, tipologías familiares, relaciones intrafamiliares y estilos de crianza. En la parte socio demográfica se distingue el aspecto socioeconómico (Piñero, Areñse & Cerezo, 2013) y el nivel de estudios y situación laboral de los padres. Por ejemplo, con padres desempleados se señala mayor violencia juvenil (Piñero et al., 2013), siendo la estabilidad un factor de protección (Prodócimo, Cerezo & Areñse, 2014). También se observa victimización en hogares con separación de padres o familias no nucleares, hijos únicos o familias grandes (Piñero et al., 2013). Además, la violencia intrafamiliar es otra variable importante (Springs et al., 2007) que Páez (2018) señala como causa directa de la violencia escolar de carácter verbal y física, mencionando que tanto la familia como la escuela y la sociedad han sido los entes responsables de formar un proyecto educativo orientado hacia la paz, pero que desafortunadamente han fallado en dicha tarea.

En el contexto colombiano, Galvis y Orjuela (2017), García y Niño (2018) y Páez (2018) indican que la violencia escolar está determinada por factores psicosociales y dinámicas familiares que implican modelos de vida asimilados por los estudiantes como aprendizajes y formas de solucionar los conflictos en la escuela. De hecho, los hallazgos de García y Niño (2018) corroboran que la violencia tanto verbal como física son una causa de traslado de la agresión intrafamiliar a las relaciones interpersonales en el contexto escolar. Por ejemplo, desde la visión de los maestros, se identifica que las familias insultan a sus hijos en las reuniones escolares, y varios padres de familia reconocen los castigos físicos como una forma natural de imponer autoridad, lo cual se manifiesta en actitudes de intolerancia e irrespeto en las relaciones interpersonales familiares.

Dichos factores se convierten en conductas de abuso y métodos de autoridad que construyen

una socialización primaria deficiente en el sujeto (Cano, 2018; Cerezo, 2019; Cerezo et al., 2015; Georgiou, 2008; The Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention, 2015), por ejemplo, el castigo físico y el trato rígido expresan tanto autoritarismo como negativismo, especialmente en la madre, que como principal persona encargada del cuidado del niño presenta actitudes de indiferencia y carencia de afecto, lo cual incide en las conductas de agresividad y hostilidad del alumno hacia su entorno (Andrinal, 2010).

Así mismo, las relaciones entre adultos, el manejo de los conflictos, el alcoholismo o la drogadicción, la familia disfuncional, el bajo monitoreo y supervisión de los niños, la dinámica de vínculos de afecto y apego (The Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention, 2015) y la comunicación disfuncional (Secades & Fernández, 2003) pueden causar problemas en el sistema nervioso o inmunológico de los niños (National Scientific Council on the Developing Child, 2004), sus capacidades cognitivas, sociales y emocionales (Pinheiro, 2006); disminución del rendimiento académico (Brown & Taylor, 2008, Román & Murillo, 2011; RTI International, 2013; Strom et al., 2013), influencia negativa en la escuela como inasistencia (Abramovay & Rua 2005; Barrett et al., 2012), desconcentración (Chen 2007; Hazel 2010), depresión y baja autoestima (Boulton, 2008; Hemphill et al., 2011), y por supuesto, violencia (Barrera & Li, 1996; Estévez et al., 2005; Jackson & Warren, 2000; Demaray & Malecki, 2002; Lambert & Cashwell, 2003). En efecto, en Colombia un número reducido pero importante de estudiantes está expuesto a ambientes hostiles en su hogar, entre un 1% y 2% perciben rechazo y negación; y en un 15% se manifiestan situaciones de desprecio, ofensas y agresión en el entorno familiar, e incluso, en varios casos, las conductas están acompañadas por el consumo de drogas y alcohol, y en menores porcentajes (10%) se presenta

robo como estilo de vida (Vega et al., 2019).

Otro factor de victimización es la permisividad de los padres, identificado tanto a nivel nacional (Chaux, 2002) como internacional (Cerezo et al., 2015; Georgiou, 2008; Ruíz et al., 2015; The Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention, 2015; Cerezo, 2019). En este sentido, Andrinal (2010) menciona que una alta permisividad o una actitud laxa puede contribuir al desarrollo de una conducta agresiva, especialmente en la adolescencia. En cuanto al nivel institucional, Cerezo (2019), retomando a Monks et al. (2009) y a Cerezo y Ato (2010) señala factores del contexto escolar facilitadores del acoso escolar como la inseguridad (Hong & Espelage, 2012) y climas socio afectivos desfavorables (Cerezo & Ato, 2010; Debarbieux, 1996; Maldonado, 2005; Sánchez & Cerezo, 2010), caracterizados por una organización paranoigénica en la que se crea una atmósfera de desconfianza y hostilidad latente que genera dificultades en las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa (Gritta, 2017; Perea, 2020).

Di Napoli (2018) menciona que varias investigaciones (Araujo, 2001; Chuquilin & Zagaceta, 2017; Duschatzky, 2013; Kaplan, 2011) matizan la relación entre el contexto social y las violencias del ámbito escolar argumentando lógicas institucionales y biografías de los miembros de la comunidad educativa, donde se identifican discursos y prácticas de exclusión, interacciones de poder y actitudes discriminatorias (Maturana, 2008) a partir de las cuales se construye la identidad de “alumnos problema” por parte de los maestros (Saucedo, 2005). De hecho, Charlot (2002) incluye una forma específica de violencia institucional o simbólica ejercida por administrativos y maestros, quienes emplean tratos y lenguaje injusto y racista contra los estudiantes. En este sentido, Falconi (2004) señala que la cultura escolar y la cultura juvenil escolarizada mantienen tensiones constantes debido a que la primera desconoce y excluye las

representaciones y prácticas de la segunda en sus Manuales de Convivencia y Códigos de Comportamiento.

En el contexto colombiano, Gómez (2005) y la Alcaldía de Envigado (2013) manifiestan que la cultura escolar permite reproducir la violencia escolar, puesto que las culturas juveniles son reprimidas y ocultadas en dichos códigos, convirtiéndose en expresiones incomprendidas y desconocidas por los adultos (Guerrero & García, 2012), lo que a su vez, produce pedagogías punitivas basadas en el castigo, la represión, la indiferencia (Guanga, 2018) y el autoritarismo -e inclusive, el envilecimiento de la ética docente y directiva- (Sandoval, 1992), las cuales obstaculizan la identificación de las causas y soluciones efectivas de la violencia escolar, evitando la creación de espacios y herramientas para generar una convivencia pacífica (García & Niño, 2018; Parra, 2017). Por ende, la falta de comunicación asertiva entre los miembros de la comunidad educativa es uno de los factores que más influye en la violencia escolar, la cual trae consecuencias como la vulneración de derechos humanos como la integridad personal, la igualdad, la no discriminación, la dignidad humana (Calle et al., 2016; ONU, 2016), la deserción escolar (Cano, 2018; Chaux, 2012, 2013, 2014; ENDE, 2009), e incluso, la indiferencia y la automatización de la violencia en la adultez (Farrington & Ttofi, 2011).

En este marco nacional, también se identifica el desconocimiento de la formación en valores sociales desde la educación inicial, donde se privilegia el aprendizaje académico (Cano, 2018; García & Niño, 2018; Jiménez & Jiménez, 2018) desde la fundamentación de las políticas educativas basadas en el Modelo Neoliberal Educativo que ponen en práctica mecanismos de enajenación escolar como las sanciones, los horarios, las notas (Melcer, 2017), la estandarización de los conocimientos (Egg, s.f; Unceta, 2008), el aumento de la cobertura, la infraestructura pobre y la falta de espacio para actividades recreo-deportivas (Alcaldía de Envigado, 2013). Por lo que

se concluye que la institución escolar no garantiza la plena formación integral de los alumnos (Melcer, 2017).

Respecto a las representaciones de la violencia escolar en las instituciones educativas, se identifica en el contexto global, que se centran en la violencia escolar extrema como otra forma de manifestación común que implica el uso armas dando como resultado tiroteos y masacres que dejan heridos y muertos. Desde 1764 y 1959 se encontraron hechos de este tipo de violencia perpetrados por miembros de la comunidad educativa como maestros, directivos y un padre de familia, y a partir de 1966 hasta la fecha, los eventos se multiplicaron aceleradamente y los autores pasaron a ser los alumnos. Entre los países que más presentan casos de violencia extrema se pueden encontrar los Estados Unidos con el 55,38%; seguido de Canadá con el 6,15%; Alemania, Argentina, México y Rusia con el 4,61%; Brasil y Finlandia con el 3,07%; y por último, China, España, Francia, Grecia, Guatemala, Japón, Reino Unido, Sudáfrica y Suecia, todos ellos con el 1,53%. De ahí que los porcentajes por continente correspondan en América a un 75,38%, en Europa al 20%, en Asia el 3,07% y en África al 1,53% (Gutiérrez, 2019). La explicación de los ataques alude a que los atacantes fueron víctimas de algún tipo de exclusión constante: “marginación, intimidación, deshonra, humillación, rechazo, abandono, maltrato físico y subjetivo, abuso, acoso, traición, etc.” (p, 17), la baja autoestima, la rebelión contra los opresores, la venganza, el llamado al reconocimiento público y el uso de la violencia como método de solución.

En este sentido, la violencia extrema se explica con la metáfora de la máquina de guerra, entendida como la acción de un individuo para recuperar su territorio existencial por medio de la sublevación ante los opresores o sujetos dominantes. Es decir, es un modo de operar ante la injusticia que sufren ciertos individuos o grupos que son objeto de exclusión social permanente por diferentes motivos, quienes prefieren correr con el riesgo de la muerte o la prisión a continuar

obedeciendo o siendo objeto de burla u hostigamiento (Foucault, 2013 como se citó en Gutiérrez, 2019; Guilles & Félix, 2002).

A nivel internacional, se identifica la violencia sexual como una de las formas más frecuentes en algunos entornos escolares. Según Plan (2008), varias estudiantes han sufrido experiencias de coerción sexual en Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá y República Dominicana, y según los registros de la Policía Nacional Civil del Salvador durante 2009 a 2014, estos actos fueron los que más afectaron dichos entornos (Cuéllar, Morán, Góchez & Cuadra, 2016). En España se identifica la violencia del profesorado hacia los alumnos (Andino, 2018; Garaigordobil, Martínez-Valderrey, & Machimbarrena, 2017; De Casas Moreno, Pedreira, & Romero-Rodríguez, 2018; González-Tovar, Hernández- Montaña, López-Rodríguez, & Hernández-Ruíz, 018; Pacheco-Salazar, 2018, como citó Gutiérrez A, 2019) y la violencia de género como las más frecuentes a nivel institucional (Moreno & Márquez, 2016).

En el contexto colombiano, se identifica la burla como la forma más frecuente de violencia escolar con un 42% (García & Niño, 2018), lo cual se sustenta mediante los hallazgos de Tello (2005), Jiménez y Jiménez (2018) y Cano (2018), quienes aluden a una tendencia de naturalización del fenómeno por parte de los adultos de la institución educativa, donde se asume que el hecho es inevitable y habitual, generando mayor victimización, pasividad, permisividad en los agresores y negligencia en la atención e intervención. Los robos (42, 47%), los actos de vandalismo (38, 23%), la venta y consumo de drogas (38, 56%) (Trucco & Inostroza, 2017) y el ciberacoso (Jiménez & Jiménez, 2018) son otras formas reconocidas en dicho contexto.

Con respecto a los espacios donde es más frecuente la presencia de violencia escolar, Save the Children (2016^a) señala que el patio es el lugar con mayores índices (Fu, Land & Lamb, 2013; Magaz, 2012; Magaz et al., 2016; Undheim & Sund, 2010) (Cfr., pp. 34-35). En el contexto

colombiano, se evidencia que el patio es el primer lugar donde se presenta violencia escolar (Guanga, 2018; Ruíz et al., 2015), seguido del aula (Cano, 2018), lo cual depende de la ausencia o pasividad de los docentes en ambos casos, y en el primer caso, se resalta que en la mayoría de los colegios se carece de un componente pedagógico en las horas del descanso o recreo. Otros espacios identificados menos frecuentes son los pasillos (García & Niño, 2018), los baños, los comedores y las entradas y salidas de la institución y a los alrededores de la institución, donde los autores señalan que, aunque se trate de eventos que suceden afuera, son atendidos desde el interior de las instituciones por las partes involucradas (Cano, 2018; García & Niño, 2018).

En cuanto a los niveles educativos, varios estudios internacionales señalan que las agresiones físicas son mayores en los niveles inferiores (Ortega & Monks, 2005), mientras que las agresiones verbales y de exclusión social son mayores en los niveles de secundaria (Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez & Fernández, 2003; Cerezo, 2019; Defensor del Pueblo, 2000; Save the Children, 2016^a; Urchaga et al., 2020; Whitney & Smith, 1993, como se citó en Cangas, 2007, p. 114). En el contexto colombiano, García y Niño (2018) señalan la influencia de los comportamientos agresivos de los alumnos de secundaria hacia los de primaria, y desde la perspectiva de los docentes y administrativos, la violencia escolar está relacionada con la edad, el ciclo de la población y con situaciones de conflicto (Di Napoli, 2018).

Según Gutiérrez (2019), otro factor es la edad de prevalencia, en la que los menores de edad son el grupo más grande equivalente al 55,38%; seguido del grupo que oscila entre los 15 y 19 años; y el último grupo, el de jóvenes entre 20 y 24 años. El menor con 6 años; quienes participaron en violencia extrema mediante el uso de armas en distintos países de América, Europa, Asia y África. En el contexto colombiano García y Niño (2018) señala que existe una tendencia de disminución del bullying y una reducción del uso de medios físicos en los grados superiores

(Olweus, 1993, como se citó en Losey, 2009).

Varios autores plantean que la prevención, el control y la mitigación de la violencia escolar es indispensable a nivel institucional con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Blaya & Debarbieux, 2008; Bronfenbrenner, 1979; Cerezo, 2019; García y Niño, 2018; Guanga, 2018; Gil B, 2018; Kaimacuata 2010; Kim & Bailey, 2003; Wilson et al., 2003), teniendo en cuenta las representaciones y prácticas de la cultura juvenil escolarizada (Falconi, 2004; Guerrero & García, 2012; Gritta, 2017; Melcer, 2017), fomentando climas armónicos (Debarbieux, 2002; Kornblit & Adaszco, 2008), centrados en las competencias emocionales, comunicativas y sociales de los estudiantes (Khullar et al., 2015; Martorell, González, Rasal & Estellés, 2015; Rocha, 2016; Urchaga et al., 2020; Wolke et al., 2001), puesto que una de las funciones de la escuela es promover la convivencia pacífica (Einsman, López, Ramírez & Núñez, 2015, como se citó en Páez, 2018), mediante la implementación de prácticas pedagógicas (Prieto, 2017) y prácticas ético-políticas (Garner, 2014; Ortega, 2016; Vega et al., 2019).

En el contexto colombiano, Perea (2020) señala que algunas manifestaciones de violencia escolar se asocian a conductas disruptivas como la falta de concentración e interés en los alumnos y la indisciplina, las cuales interrumpen los procesos educativos, por lo que la convivencia en el aula implica el manejo de normas básicas de disciplina y comportamiento mediante el trabajo colaborativo. Algunas de las causas de la violencia escolar al interior del aula son una historia de victimización violenta o violencia intrafamiliar, déficit de atención, hiperactividad o problemas de aprendizaje/cognitivos, historia de conducta temprana agresiva o problemas emocionales, consumos de drogas, alcohol o tabaco, bajo coeficiente intelectual, bajo control de conducta, creencias y actitudes emocionales (The Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention, 2015).

Las manifestaciones más frecuentes de violencia escolar identificadas a nivel internacional son la verbal (Cerezo, 2014, 2019; Mateos, 2015, Save the Children, 2016a; Urchaga et al., 2020) y el ciberacoso (Gil B, 2018). En el contexto colombiano, se evidencia la violencia verbal y la violencia psicológica en el aula como medio de solución de los conflictos (Calle et al, 2016; Contreras, 2013; Guanga, 2018; Páez, 2018; Perea, 2020; Sandoval, 1992), manifestada en las burlas (30,91%), el miedo (13%) y las amenazas (9, 36%) (Trucco & Inostroza, 2017); la violencia física entre estudiantes (Gil B, 2018; Perea, 2020); la violencia verbal entre maestros y estudiantes (García & Niño, 2018; Páez, 2018), la violencia física (García et al, 2012; Sandoval, 1992) y la psicológica (García & Niño, 2018; Páez, 2018) de maestros hacia estudiantes. En cuanto a la relación entre alumno–maestro, la parte socio afectiva es fundamental para establecer una convivencia armónica en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la socialización cotidiana en el aula, lo cual es resquebrajado por los procesos de globalización que ponen de manifiesto relaciones de poder basadas en la desobediencia de los alumnos y el autoritarismo y el abuso de poder de los maestros a través de las políticas educativas (García et al., 2012; Melcer, 2017).

Retomando a los núcleos temáticos de Di Napoli (2018), plantea que muchas de las formas de interacción que los adultos se perciben como prácticas violentas, y los estudiantes las describen como formas de socialización entre pares, lo cual se pudo evidenciar en algunos estudios mexicanos (Chuquilin & Zagaceta, 2017; Mejía, 2012), argentinos (Di Napoli, 2016b; Paulin 2015: Peralta, 2013; Tomasini, Dominguez;) y bolivianos (Coarite & Carrillo, 2014). En cuanto a la violencia en el marco de los conflictos, varias investigaciones han resaltado diferentes conflictos que han podido percibirse como violentos, por ejemplo, pertenecer a un determinado barrio (Araujo, 2001; Di Napoli, 2013); rivalidades deportivas (Abramovay et al., 2009; Di Napoli, 2016b) y prácticas de discriminación o humillación (Di Leo, 2009; Di Napoli, 2013; Giordani et

al., 2017; Salles, Silva, Castro, Fernández, 2014; Schilling & Angelucci, 2016; Tomasini et al., 2013). Desde esta noción, se destacan tres motivos de conflicto en la sociabilidad de los estudiantes: mirar mal (Di Leo, 2009), insultos a familiares, especialmente a la Gráfica materna (Mejía, 2012) y enamoramientos o relacionados con dicha categoría (Abramovay, 2005; di Napoli, 2016b; Giordani et al., 2017; Happ, 2016; Maldonado, 2005; Mejía, 2013; Paulin, 2015; Ribolla & Fiamenghi, 2007; Salles et al., 2014; Tomasini et al., 2013; Viscardi, 2002).

En relación con el contexto social de la violencia, Di Napoli (2018) señala que varias investigaciones vinculan la violencia escolar y el contexto social en el que se ubican las instituciones educativas, por ejemplo, algunos estudios se enfocan en áreas urbanas con altos índices de violencia (Araujo, 2001; Conde, 2014; Duschatzky, 2013; Giordani et al., 2017; Salles et al., 2014; Torres-Castro, 2011). En muchos de estos contextos, caracterizados por la venta y consumo de drogas y el crimen organizado, se evidencia que la violencia es una forma de entretejer lazos por la supervivencia, un vínculo de identidad, o, por el contrario, vergüenza por pertenecer a dichos entornos.

En el contexto colombiano, este análisis coincide con el ya realizado previamente en la dimensión social del contexto, donde se abordan varios estudios (Chaux et. al, 2007; García et. al, 2012; Guerrero & Ortiz, 2012; Sandoval, 1992; Varea, 2020). En cuanto a la violencia como modo de relacionarse con el otro, diversas investigaciones enmarcan los sentidos sociales e individuales como las formas de expresión e interacción entre los sujetos en el entorno escolar (Abramovay; 2006; Kaplan, 2005; Mejía, 2012; Mutchinick, 2013; Paulín, 2013; Viscardi, 2002). Garcia & Madriaza, 2005) y Viscardi (2002) identifican una subcultura emergente que implica códigos gestuales y corporales particulares que incluyen conductas violentas como forma de sociabilidad o construcción de identidad (Paulin, 2013) para significar jerarquización entre los jóvenes,

adquisición de respeto y prestigio (Di Napoli, 2013; Kaplan, 2013; Tomasini et al., 2013).

En el contexto colombiano, se destaca el fenómeno de las barras bravas y las pandillas, el cual indica que los jóvenes de la capital crean sentido en sus vidas a través del fútbol (Cañón Cueva, 2007) y las tribus urbanas (Guerrero & García, 2012), cruzando los límites entre la violencia y la no violencia o lo permitido y lo prohibido. Di Napoli (2016) concluye que esta perspectiva de la violencia escolar no necesariamente incluye actos repetidos en el tiempo, intencionales o premeditados como los que aborda el enfoque del bullying, y que la interpretación de las víctimas del acto puede ser considerada como violenta o no, por lo que “la violencia es dependiente de los valores, códigos sociales y fragilidades personales de las víctimas” (Blaya & Debarbieux, 2011, p. 342). Así pues, el autor advierte la necesidad de determinar en qué momento las situaciones conflictivas, las dinámicas de juego o formas de interacción propias de cada grupo generacional, e incluso, aquellas ligadas específicamente a espacios geográficos determinados o culturas, se convierten en actos de violencia escolar, lo cual será útil para poder intervenir de forma positiva en los contextos escolares, brindando estrategias pedagógicas.

En este orden de ideas, es posible afirmar que existe consenso y suficientes evidencias empíricas y estudios previos sobre la importancia de estudiar la problemática de la violencia escolar en el contexto latinoamericano, donde el tema hasta ahora está empezando a ser explorado, a diferencia del ámbito internacional, en el que la temática se ha sistematizado y caracterizado con mayor rigurosidad, especialmente en países como Suecia, Francia y Estados Unidos. Por su parte, en América Latina se destacan países como Argentina, Chile, México y Brasil, con poca participación de países como Perú, Bolivia, El Salvador y Colombia.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Contextualización

El colegio donde se realizó la presente Tesis Doctoral se encuentra ubicado en la localidad de Kennedy, que según la Cámara de Comercio (2006) presenta varias problemáticas sociales como la más alta tasa de desempleo de las localidades (16,3%), predominando la clase baja con un porcentaje alto de población con necesidades básicas insatisfechas. Así mismo, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (2012), algunas de las problemáticas más evidentes del colegio son la inseguridad, el desplazamiento forzoso, la disfuncionalidad familiar, la marginalidad social y la violencia del entorno barrial.

A partir del estudio institucional que se realizó en 2017 con el objetivo de identificar las formas de violencia escolar presentes en dicho colegio, se determinó que en la institución las manifestaciones se centran en la verbal, la psicológica y la física. La primera manifestada en las burlas y el maltrato verbal; la segunda asociada a la intolerancia y la falta de empatía; y la tercera, evidenciada en el maltrato físico. Algunas de las causas del problema son la disfuncionalidad familiar, las familias descompuestas, la permisividad parental y maternal, la falta de supervisión adulta, los modelos de conducta negativos, el hacinamiento escolar y la ausencia de valores entre la población, así como las dificultades en el control de las emociones.

En adición, se pudo determinar que la violencia verbal se manifestaba en ofensas entre compañeros en un alto grado y en ofensas de maestros hacia estudiantes en un porcentaje menor; la violencia psicosocial se materializaba en robos y vandalismo o daño ajeno entre compañeros con el mayor porcentaje; las amenazas, las burlas, el rechazo y la exclusión entre compañeros tuvieron un porcentaje medio; los castigos de maestros hacia estudiantes un porcentaje mínimo, y la discriminación entre compañeros, por ejemplo, la homofobia, también obtuvo un porcentaje

mínimo. En relación con la violencia física, aunque los índices son menores, se está presentando dentro de la institución. De hecho, algunos estudiantes consideran que la violencia física es el único método para solucionar los conflictos y otros la ven como una conducta divertida cuando toman una posición de espectadores.

Con relación a la convivencia escolar, se pudo evidenciar que los principales factores que afectan el ambiente en el aula son la indisciplina, los rumores y los robos; y en un menor grado, los métodos agresivos y poco prácticos por parte de los docentes. Así mismo, se presenta desconocimiento del Manual de Convivencia por parte de muchos estudiantes y una gran mayoría considera que está basado en una pedagogía punitiva. Además, los estudiantes perciben un vacío en el desarrollo de actividades para aprovechar adecuadamente el tiempo libre en el entorno escolar, evidenciando el predominio de la parte académica sobre la convivencial y de las áreas básicas sobre el arte y el deporte.

Con respecto al nivel del contexto en su dimensión barrial, en la zona donde viven los estudiantes se evidencian problemas primarios como la delincuencia común, manifestada en atracos (robos) y vandalismo, así como la desigualdad social, manifestada en indigencia. Otros problemas son la accidentalidad y los incendios en menor grado. De igual forma, se evidenció el crimen organizado, manifestado en asesinatos, peleas y disparos, lo cual hace referencia a la violencia física de la dimensión social. Como problemas secundarios se identifica la vulnerabilidad social mediante el problema de la salud pública, el microtráfico y la drogadicción.

En cuanto a la dimensión familiar, se identifica variación en la composición y dinámicas familiares de la población, evidenciando un gran porcentaje de falta de comunicación y confianza en las relaciones familiares, así como ausencia de afecto y disfuncionalidad familiar, observada en la percepción de descuido y la falta de atención por parte de los padres/acudientes hacia los

alumnos. En cuanto a las actitudes y competencias de los estudiantes hacia el problema, se evidencian dificultades en el manejo de las emociones e inseguridad, representadas en diferentes miedos y estados de defensa. También se identifica la baja auto estima en índices altos, asociada al fracaso y a los sentimientos de frustración por rechazo o exclusión entre iguales. Las actitudes vandálicas y la solución de conflictos mediante la justicia por la propia cuenta a través de actitudes agresivas, especialmente físicas, se presenta en algunos casos (Encuesta, 2017).

La ausencia de valores como la tolerancia y el respeto es evidente en la población. No obstante, la mayoría de los estudiantes aseguran ser solidarios y tener empatía con sus compañeros en situaciones de injusticia, maltrato verbal, físico o en circunstancias accidentales, asumiendo una posición en la que este tipo de conductas no son un juego. Pero se evidencia un grupo del 20% en el que la violencia y las situaciones de injusticia son motivo de burla y satisfacción propia. Además, se observa que la mayoría de las estudiantes intentan alejarse de los problemas, evitando la confrontación directa con sus agresores, de tal forma que buscan la ayuda de adultos o pares mediadores para poder solucionar sus conflictos (Encuesta, 2017). En este orden de ideas, se concluye que el Colegio Isabel II sede B no es ajeno a la problemática, reflejada en conductas de agresión física, verbal y psicosocial, repetida y no repetida entre los miembros de la comunidad educativa, tanto en las aulas como en los diferentes espacios de la institución, lo cual se pudo establecer a partir de los instrumentos del enfoque mixto aplicados en el estudio.

1.2.2. Pregunta de Investigación

Con base en lo anteriormente mencionado, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué forma se puede mitigar la violencia escolar en un colegio de nivel primaria de Bogotá?

Así mismo, se plantean las siguientes preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son las formas y causas de violencia escolar en un colegio de nivel primaria de Bogotá?
- ¿Qué componentes configuran el diseño e implementación de la propuesta de intervención de Educomunicación en la cultura en un colegio de nivel primaria de Bogotá?
- ¿Qué lineamientos estructuran la retroalimentación de la propuesta de intervención de Educomunicación en la cultura en un colegio de nivel primaria de Bogotá?
- ¿Cuál es el impacto de la estrategia en la mitigación de la violencia escolar en un colegio de nivel primaria de Bogotá?

1.2.3. Justificación

Teniendo en cuenta que Colombia es un país con permanentes manifestaciones de violencia en todas sus formas, desde el conflicto interno armado entre las guerrillas y el gobierno, pasando por los problemas de violencia intrafamiliar y los antihéroes de la televisión, hasta la violencia escolar (Parra, 2017), la prevención, educación y sensibilización en la escuela respecto al problema es imprescindible para formar una cultura de paz en dicho contexto. Por lo tanto, los colegios tienen la responsabilidad social de fomentar la paz mediante diferentes estrategias como políticas, modelos, programas y proyectos educativos en un trabajo mancomunado con las familias y los maestros, orientado hacia la construcción de valores, derechos humanos y ciudadanía (Ortega, 2016).

Así pues, la presente investigación parte del reconocimiento de una problemática generalizada y extendida a lo largo del país, denominada Cultura de la Violencia (López, 2011), que ha sido causada por el conflicto armado, generado a lo largo de casi siete décadas, cuyas consecuencias han sido principalmente la desigualdad social, la pobreza, el desplazamiento forzoso, el secuestro, y por supuesto, la violencia en varios ámbitos de la cotidianidad, entre ellos,

el contexto escolar (Federación Colombiana de Educadores, 1991; García et al, 2012; Parra, 1992; Uribe, 2007), en el que la población de Bogotá y Cundinamarca es vulnerable (Chaux et al., 2007), ya que se encuentra rodeada por diversas problemáticas en sus entornos barriales (Informe Regional de Desarrollo Humano, 2013-2014) tales como la delincuencia común (el micro tráfico, el pandillismo, las barras bravas) y la violencia política (Calle et al., 2016; Ceballos et al., 2019; Galvis & Orjuela, 2017; García et al., 2012; Gritta, 2017; Jaramillo, 2012; Melcer, 2017; Vega et. al., 2019).

Bajo este panorama, el MEN (2013) decretó la Ley 1620 en Colombia, la cual regula la convivencia escolar, reconociendo la importancia de crear mecanismos que permitan promoverla y fortalecerla con base en los derechos humanos y las competencias cívicas en conjunto con el desarrollo de la personalidad y el proyecto de vida del alumnado. En este sentido, frente a las estrategias presentadas para manejar el fenómeno de la violencia escolar a nivel nacional, se identifica el programa Aulas en Paz (Di Napoli, 2016, 2018), creado en 2007 sobre la base de las políticas públicas del MEN y fundamentado en el modelo del programa de Prevención de Montreal, que fue aplicado en algunas instituciones del país con altos indicadores de violencia, surtiendo éxito.

Además, se implementaron otras iniciativas basadas en la educación para la paz y los derechos humanos, pero no éstas no evidencian resultados exitosos (Chaux, Velásquez, Melgarejo & Ramírez, 2007; Contreras, 2013). Por lo tanto, pese al planteamiento de dicha política educativa y a que las investigaciones en torno a la violencia escolar han logrado determinar algunos de los factores que influyen en el fenómeno, la intervención en el campo no ha sido lo suficientemente efectiva, puesto que ha venido aumentando acorde con los estudios cuantitativos de Chaux (2003, 2008, 2009, 2013) y otros estudios de carácter cualitativo (Cano, 2018; García & Niño, 2018;

Jiménez & Jiménez, 2018).

Así pues, se puede determinar que en la mayoría de los casos, los alumnos deben afrontar dicha problemática solos, ya que los maestros no están capacitados, no hay un manejo adecuado de los conflictos, ni programas o proyectos de prevención suficientes (Contreras, 2013; Di Napoli, 2016, 2018), o bien, las instituciones se centran en el castigo o la sanción (Alcaldía de Envigado, 2013; Falconi, 2004; García et al., 2012; Gómez, 2005; Guerrero &García, 2012; Gritta, 2017; Melcer, 2017; Sandoval, 1992), dejando de lado la formación pedagógica en valores y habilidades sociales y privilegiando el aprendizaje académico (Cano, 2018; García & Niño, 2018; Jiménez & Jiménez, 2018) desde la fundamentación de políticas educativas neoliberales (Alcaldía de Envigado, 2013; Egg, s.f; Melcer, 2017; Unceta, 2008).

De ahí que, el papel del maestro en la actualidad del contexto colombiano exija, por sí mismo, la responsabilidad social de formar seres integrales desde la niñez, quienes constituirán las nuevas generaciones de paz, capaces de transformar de forma positiva la cultura de la violencia desde sus entornos y realidades más cercanas, a partir del uso de herramientas pedagógicas viables, basadas en una pedagogía crítica transformadora latinoamericana (Freire, 2005), en donde la educación se entiende más allá de la mera concepción bancaria (transferencia de conocimientos), consolidándose como la construcción colectiva de múltiples saberes, lo cual implica el compartir conocimientos y prácticas con los actores en formación, valorar y reflexionar críticamente los saberes previos de los mismos, así como construir valores y formas de acción emancipadora ante las situaciones de opresión (Pinto, 2017). En este sentido, García Hoz (en González, 1987) plantea que el fin de la educación es precisamente promover la libertad personal de los alumnos, de tal forma que ésta se convierta en un proyecto de vida individual y social, teniendo en cuenta que la convivencia es parte de la naturaleza humana, lo cual requiere de la construcción de un fuerte

vínculo entre el maestro y el estudiante.

De hecho, la presente investigación busca prevenir y mitigar la violencia escolar a partir de los principios de la Educación para la Paz y la teoría de la Educomunicación, asumiendo que esta última se encuentra actualmente en crisis debido a hegemonía de la Epistemología Colonial, es decir, los modelos predominantes en Occidente (De Sousa, 2011), que excluyen otras perspectivas “al establecer fronteras que definan qué saber es válido y cuáles son los modos de construirlo y los asuntos o temas a los que se debe prestar atención, generando así una zona de invisibilidades y ausencias” (Muñoz, 2016, p. 27). En este sentido, para el autor, la mayoría de actores sociales, quienes producen conocimiento y cultura en sus territorios mediante diversas prácticas y experiencias, han sido ocultados por dicha Epistemología Colonial, desconociendo la producción de saberes en la vida cotidiana y en los órdenes biológico, psicológico, socio cultural y educativo.

En este orden de ideas, al reinsertar el campo de la Educomunicación en el ámbito de lo cultural (cotidiano, ancestral, popular) (Muñoz, 2016) mediante la orientación de estrategias pedagógicas, lúdicas y artísticas (Prieto, 2017), se busca instaurar la Epistemología del Sur, que en contraposición a la Epistemología Colonial, permite hacer visible otras perspectivas de construcción de conocimiento y cultura entre las que se encuentran los subcampos de la cultura en la vida cotidiana, la vida diversa, los saberes del mundo, el compartir saberes y el buen vivir con los otros (Muñoz, 2016). Desde esta perspectiva, se tiene que el campo de acción investigativa del presente trabajo está centrado en la implementación de la Radio Escolar como eje de transformación de la convivencia escolar en el marco de una cultura de la paz (Ortega, 2016), delimitando dichos subcampos en el apartado teórico.

La Radio Escolar se enmarca en un proyecto pedagógico y comunicativo para la convivencia, fundamentado en la libertad de expresión del estudiante para que pueda expresar sus

gustos, sus inconformidades, sus aportes, sus formas de ser, de pensar y sentir, entre otros aspectos (Amador, 2012). De ahí que “se evidencia la importancia de las interrelaciones entre los procesos de aprender y de formarse con los procesos de mostrar, difundir e intercambiar opiniones, sentimientos, apreciaciones, en suma, toda suerte de productos comunicacionales” (Parra, 2017, p. 23) para fortalecer la convivencia escolar. Ello, teniendo en cuenta que el lenguaje constituye uno de los principales componentes de la educación (Lonch, 1981).

Así pues, la relevancia social de la presente investigación consiste en el fortalecimiento de la convivencia escolar libre de violencia a través del desarrollo de la competencia comunicativa, los valores y las actitudes que permite construir una educación para la paz en los escolares y los demás miembros de la comunidad educativa, mientras que la relevancia teórica radica en el aporte de un modelo de intervención socioeducativa que va más allá de la postura psicológica del acoso escolar, donde los perfiles de los implicados se generalizan sin tener en cuenta otros factores sociales, familiares, culturales y educativos, los cuales pueden llegar a convertirse en facilitadores o protectores de la violencia escolar. Así pues, este trabajo permite ser el referente teórico y empírico de un tema que hasta ahora está empezando a ser explorado en el ámbito nacional. Adicionalmente, la relevancia metodológica corresponde al análisis del fenómeno desde una perspectiva holística, teniendo en cuenta que el objeto de estudio es de naturaleza humana y socio cultural, por lo que requiere del uso de metodologías flexibles y abiertas que se complementan entre sí para responder al problema abordado desde la reflexión e investigación educativa y pedagógica.

1.2.4. Supuesto teórico

A continuación, se plantea el supuesto teórico como elemento de argumentación que entraña la investigación respecto al tema de la violencia escolar, fundamentado en el material

bibliográfico consultado, donde se asume que la propuesta de intervención de la Educomunicación en la cultura permite mitigar la violencia escolar en el marco de la educación para la paz.

En síntesis, el presente apartado consta de una variedad de argumentos sustentados por las evidencias teóricas y empíricas que justifican la importancia del estudio de la violencia escolar como un problema de investigación educativa y pedagógica, que tiene relevancia dentro del contexto latinoamericano, y particularmente en Colombia, cuyo país ha sido territorio de constantes guerras y conflictos sociales que han configurado una cultura de la violencia en todos los ámbitos de la vida cotidiana, incluido el escolar.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2. Introducción: Análisis conceptual de la violencia escolar

Este apartado contiene el análisis conceptual y empírico de la violencia como problema psicológico y socio cultural en el ámbito escolar, fundamentado en los principales conceptos, estudios e investigaciones sobre el tema mediante la consulta analítica y crítica de fuentes primarias y secundarias, provenientes en su mayoría de bases de datos fiables con literatura fidedigna y actualizada tales como Google Académico, Redalyc, Dialnet, SciELO, entre otras.

De acuerdo a lo anterior, la violencia escolar ha sido definida desde diferentes puntos de vista que se pueden reagrupar en dos perspectivas: la psicológica y la socioeducativa. La primera perspectiva determina que la violencia escolar es la intimidación o acoso deliberado, intencional y repetido en el tiempo, que implica el estudio de los perfiles de las víctimas, los agresores y los espectadores, así como su grado de victimización y las diferentes tipologías identificadas, enfatizando en el acoso entre iguales, es decir, entre alumnos o pares en el entorno escolar. Dicha perspectiva ha abordado el problema desde un enfoque determinista debido a que facilita la estigmatización de los actores sociales inmersos en la problemática bajo el esquema de los perfiles del bullying (Di Napoli, 2016, 2018), reduciendo las causas del problema a las características y comportamientos individuales, lo cual no permite que se exploren otros factores del fenómeno a profundidad.

Por su parte, desde la perspectiva socioeducativa se estudian los factores individuales, sociales e institucionales y las dimensiones familiares, barriales, culturales, socio políticas y educativas, que implican el estudio del contexto y sus dinámicas, así como los procesos de subjetivación y socialización inmersos en el fenómeno, entendiendo el concepto desde una serie de “núcleos temáticos como: a) la violencia como juego, b) la violencia en el marco de los conflictos, c) el contexto social de la violencia, y d) la violencia como modo de relacionarse con el otro” (Di Napoli,

2018, p.1), lo que posibilita un abordaje preventivo y transformador de la violencia escolar en tanto se distingue no sólo la violencia entre pares, sino también entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, por lo que el concepto de violencia escolar desde esta perspectiva no sólo se enfoca en el acoso repetido y deliberado, sino también en la violencia esporádica y no premeditada, que puede ser el resultado de climas y culturas escolares desfavorables, del mal manejo de los conflictos escolares, el mínimo desarrollo de la inteligencia emocional y los valores en la escuela, la baja calidad en las relaciones interpersonales, la comunicación vertical, la pedagogía autoritaria, las políticas educativas neoliberales, entre otros factores.

2.1. La violencia escolar desde la perspectiva psicológica: nivel del individuo

La violencia escolar desde la perspectiva psicológica fue planteada inicialmente desde la lengua anglófona, conocida como Mobbing por los escandinavos (Heinemman, 1972; Olweus, 1973) y como Bullying por los británicos (Smith & Sharp, 1994), quienes fueron sus principales precursores y se interesaron en el tema debido al suicidio en el ámbito escolar (Di Napoli, 2016). A partir de estas investigaciones, se comenzó a estudiar el tema del bullying o acoso escolar en varios países del mundo tales como el Reino Unido (Arora & Thompson, 1987; Smith & Sharp, 1994; Smith & Thompson, 1991; Whitney & Smith, 1993), Irlanda (O'Moore & Hillery, 1989), Australia (Rigby & Slee, 1991), Nueva Zelanda (Cleary, 1993), Canadá (Pepler & Rubin, 1991), Italia (Genta et al, 1996), Alemania (Schäfer; 1996), Japón (Morita, 1985) y Estados Unidos (Nansel et al., 2001; Perry, Kusel & Perry, 1988; Tattum, 1993), donde se logró abordar el problema desde la prevención y la intervención, encontrando variables como los factores de riesgo y las consecuencias del mismo.

Los estudios del acoso escolar se iniciaron en la lengua castellana en España (Almeida et al., 2003; Avilés, 1999, 2002; Cerezo, 2001; Cerezo & Esteban, 1992; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Del Rey & Ortega, 2005; Díaz-Aguado, 2008; Durán, 2003; Fernández, 1998; Fernández &

Quevedo, 1991; García-Orza, 1995; Ortega, 1992, 1994, 1995; Ortega & Mora, 1997, 2000; Pareja, 2002; Trianes, 2000; Viera, Fernández-García & Quevedo, 1989;) y posteriormente en los países de habla hispana de América Latina (Castillo & Pacheco, 2008; Castro, 2006; Román & Murillo, 2011). En el caso de los países subdesarrollados, cuya característica es la pobreza, estaban quedando al margen de esta línea de investigación (Portillo, 2003).

En el contexto hispano, el acoso o maltrato escolar (González & Escudero, 2018; Urchaga et al., 2020) se ha entendido como la intimidación u hostigamiento entre iguales que se prolonga en el tiempo, caracterizada por la intencionalidad del agresor (Farrington, 1993; Olweus, 1978, 1983, 1996, 1999; Ross, 2002; Smith & Brain, 2000), la indefensión (Díaz-Aguado, 2006; Roland & Munthe, 1989; Ruiz, Riúro & Tesouro, 2015) y silencio de la víctima (Ortega, 1998^a; Rey, 2007), el abuso de poder (Rigby, 2002; Smith & Sharp, 1994), o bien, la ley del dominio-sumisión (Avilés, 2006a; Avilés, Irurtia, García & Caballo, 2011; Olweus, 1978, 1998; Ortega, 1992, 1998a) y el daño que el agresor ejerce sobre la víctima (Hazler, 1996; Ortega & Mora-Merchán, 1997; Tattum, 1993).

Oñedera (2008) señala que el bullying o acoso escolar es un fenómeno de agresividad injustificada que puede dar lugar a procesos de victimización (Del Rey & Ortega, 2007, 2008), los cuales parten del estudio de los perfiles de la víctima, el agresor y los espectadores, quienes juegan roles específicos en las circunstancias del acoso escolar (Blaya, Debarbieux, del Rey & Ortega, 2006; Carrasco & Trianes, 2010; Castillo & Pacheco, 2008; Castro, 2006; Cerezo, 2001, 2019; Elliott, 2008; Ortega & Mora, 1997, 2008; Piñero et al., 2013; Quintana, Montgomery, Malaver & Ruíz, 2010; Román & Murillo, 2011; Ruíz et al., 2015; Trianes, 2000), y que se rige por la dinámica de grupo por ser un fenómeno de carácter social (Bjorkqvist et al., 1982).

Además, algunos autores aluden al bullying sólo cuando las acciones son catalogadas como graves por el derecho penal, por ejemplo, la violencia física que produce lesiones que requieren intervención

médica u hospitalización o la violencia extrema mediante el uso de armas (Gutiérrez, 2019; Menesini, 2009; Olweus, 1996; Smith & Sharp, 1994), pero otros investigadores también conciben acciones más leves como la violencia verbal o la social que implica hostigamiento e intimidación (Cerezo, 2001; del Rey & Ortega, 2007; Trianes, 2000). Para otros autores, la violencia no depende del tipo de agresión o daño sino del abuso de la fuerza o el estatus social (Ortega & Mora, 1997). Por lo tanto, el concepto de violencia escolar desde la perspectiva psicológica se refiere al bullying o acoso escolar y atañe a la agresividad injustificada entre iguales (o pares) con el factor de prolongación en el tiempo, el cual causa efectos tanto en la víctima como en el agresor y los espectadores.

2.1.1. Los roles que se generan en la violencia escolar

La categorización de los distintos roles identificados en la dinámica del bullying es similar en la literatura teórica que aborda la temática, donde se evidencian los perfiles de los agresores, las víctimas y los espectadores, los cuales se describen y analizan continuación.

2.1.1.1 Perfiles de los agresores

Con respecto a los agresores, Olweus (1998) señala que se encuentran los *victimarios típicos*, quienes se caracterizan por su ansiedad, inseguridad y necesidad de dominar a los demás para sentirse superiores (Robertexto, 2010) con rasgos como la agresividad, la impulsividad, la frustración, la introversión, el psicoticismo, la popularidad (Chaux, 2011; Chaux, Heinsohn & Molano, 2006; Farrington & Ttofi, 2011; Ortega & Mora, 2008; Piñero et al., 2013), escasas habilidades socioemocionales, lo que incluye falta de autocontrol en las relaciones interpersonales, problemas de habilidades sociales, falta de empatía (Caurcel & Almeida, 2008; Cerezo, 2009; Collell & Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002; Landázuri, 2007; Martorell, González, Rasal & Estellés, 2009; Menéndez, 2006; Ortega & Mora, 2008; Piñero et al., 2013) y temperamento hostil y desafiante con los adultos (Robertexto, 2010), observados mayormente en la adolescencia (Caravita, DiBlasio & Salmivalli,

2009; Cillessen & Borch, 2006; Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Peeters et al., 2010).

Además, se indican no sólo rasgos, sino también conductas como el uso de sustancias, los comportamientos antisociales (Hemphill et al., 2011; Kokkinos & Panayiotou, 2004; Olweus, 2011; Sangalang, Tran, Ayers, & Marsiglia, 2016; Valdés, Tánori, Sotelo & Ochoa, 2018), el consumo de bebidas alcohólicas a edad temprana, el rendimiento académico bajo y las dificultades en la adaptación a las normas escolares (Vera & Valdés, 2016) como las principales causas del bullying a nivel psicológico (UNESCO, 2019). Por ende, no solo los rasgos sino también cierto tipo de conductas definen los perfiles de los agresores en el esquema de la victimización escolar.

2.1.2. Perfiles de las víctimas

Según Gritta (2017) y Varea (2020), *las víctimas* pueden ser un sujeto o un grupo que tenga en común ciertas diferencias con el resto, por ejemplo: la raza, la religión, la orientación sexual, la apariencia física, entre otros, lo cual constituye un elemento de discriminación y estigmatización. En relación a los perfiles de las víctimas, se identifican las clásicas, típicas o pasivas (Olweus, 1998) que son victimizadas sin provocación, y, por otro lado, las víctimas proactivas, quienes provocan en alguna medida su situación (Del Rey & Ortega, 2007; Pikas, 1989, Robertexto, 2010).

En cuanto a las primeras, según Olweus (1998) suelen presentar algún tipo de hándicap físico como complexión débil u obesidad (Vera & Valdés, 2016), se caracterizan por la introversión, mínimas habilidades sociales (Cerezo, 2019; Garaigordobil, 2010; Meltzer, Vostanis, Ford, Bebbington & Dennis, 2011; O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009; Salmivalli, 2010), la inseguridad y la sumisión (Schwartz et al., 1998; Olweus, 1998), la ansiedad, la depresión (Meltzer et al., 2011; O'Brennan et al., 2009; Olweus, 1998), la baja autoestima (Áviles, 2003; Farrington, 1993; García & Niño, 2018; Losey, 2009; Menéndez, 2006; Olweus, 1998), el bajo estatus (Chaux, Heinsohn & Molano, 2008; Hodges & Perry, 1999; Salmivalli & Isaacs, 2005), la frustración (Olweus, 1998), el miedo (Áviles,

2003) y la dependencia (Contreras, 2013). Por lo general, en el ámbito educativo, las víctimas clásicas obtienen un alto rendimiento académico en comparación con sus acosadores, pero se les dificulta expresarse, por lo que en su mayoría son ignorados o rechazados por sus pares (Vera & Valdés, 2016).

En cuanto a las *víctimas proactivas o provocadoras*, también se conocen como víctimas agresoras o agresores victimizados y se encuentran implicadas en un alto porcentaje por sufrir acoso escolar constante o generarlo, independientemente del tipo de bullying (Del Rey & Ortega, 2008), presentando rasgos de ansiedad, reacción agresiva, problemas de concentración y adaptación a las normas sociales, ya que suelen causar irritación y tensión a su alrededor, por lo que se menciona que en el ámbito educativo algunos de ellos suelen ser hiperactivos (Olweus, 1998; Vera & Valdés, 2016) y a comparación de las víctimas clásicas, pueden presentar problemas de bajo rendimiento (Jiménez & Jiménez, 2018) y deserción escolar (Gil, 2020).

Asimismo, se afirma que más de la mitad de las víctimas en general, sufre de nerviosismo, tristeza, soledad, alteraciones en el sueño y que un porcentaje inferior presenta síntomas depresivos, frustración (Delprato, Akyeampong, & Dunne, 2017; Lester, Cross, & Shaw, 2012), e inclusive, ideación suicida (Serrano e Iborra, 2006). Cabe resaltar que las víctimas que son defendidas por el grupo de clase o por espectadores, se encuentran menos deprimidas y ansiosas, presentan mayor autoestima y menos rechazo por parte de sus pares que las víctimas sin defensores, incluso cuando la frecuencia de sus experiencias de victimización es tomada en cuenta (Sainio, Veenstra, Huitsing & Salmivalli, 2011). En síntesis, se concluye que las víctimas clásicas llaman la atención de sus agresores por motivos de diferencia o rasgos asociados a su personalidad como la timidez o la falta de expresión, mientras que las víctimas provocadoras se involucran en situaciones de agresión escolar fácilmente debido a su personalidad.

2.1.3. Perfiles de los espectadores

Los *espectadores* se definen teniendo en cuenta la implicación positiva o negativa de la mayoría de alumnos -diferentes a la víctima y al agresor- que están presentes en situaciones de acoso escolar entre iguales (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Pepler & Craig, 1995), en las que Sutton y Smith (1999) determinan que la mayoría muestra actitudes negativas o imparciales frente al acoso escolar, mientras Melcer (2017) indica que la dinámica del acoso permite que los testigos se invisibilicen debido a que hace evidente la diferencia como defecto para lograr el aislamiento de la víctima, por lo que el agresor se asimila a la mayoría, borrando a los testigos.

El hostigamiento resulta así un acto represivo sobre uno de los sujetos donde el hostigador toma una ventaja sobre el grupo, quien en su mayoría acepta el hostigamiento, convirtiéndose en cómplice. En este sentido, Gritta (2017) señala que la dinámica del acoso escolar prospera porque hay un grupo que observa el espectáculo y se burla de las humillaciones públicas que sufre la víctima, alentando al agresor a continuar con el hostigamiento, el cual, una vez ocurrido, provoca el aislamiento, que implica mayor incertidumbre para el grupo debido a que posibilita que la dinámica del hostigamiento sea aceptada y promovida para cualquiera de los alumnos (Melcer, 2017).

En efecto, Salmivalli (2014) señala que el rol del espectador es fundamental debido a que, al tratarse del abuso público y la ridiculización de la víctima, busca la presencia de sus iguales y no de adultos, quienes cumplen varias funciones en el fenómeno social. De ahí que el autor distingue cuatro perfiles de espectadores dentro de su tipología: i) al reforzador del agresor, quien estimula a la agresión; ii) al asistente del agresor, que apoya al agresor; iii) el defensor de la víctima, que le ayuda a salir de la victimización, y iv) el espectador ajeno o testigo pasivo, que no participa de ninguna forma en la dinámica social.

En cuanto al espectador reforzador, cumple la función de realzar los comportamientos agresivos en el

agresor mediante señales verbales o no verbales socialmente gratificantes, las cuales señalan que la intimidación es aceptable, o inclusive, divertida y entretenida, por ejemplo, la risa que suele ser un marcador común que también busca la aprobación y la prolongación del episodio en el grupo social (Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli, 2010). Por su parte, Gritta (2017) denomina a este personaje el instigador provocador, quien cumple un rol emergente debido a que estimula directamente a los agresores para satisfacer las ansias de los espectadores. Adicionalmente, dicho autor señala la presencia de otro actor al que denomina instigador susurrador, debido a que cumple una función subyacente en la que susurra a los oídos de los testigos rumores malintencionados en relación con las víctimas para difamarlas y poder paralizar su posible defensa, por lo que no tienen empatía hacia la víctima. En el caso del espectador que coopera con el agresor, cumple la tarea de atrapar o no dejar escapar a la víctima de la situación de agresión escolar.

En cuanto al espectador defensor, cumple el rol de solidarizarse con la víctima, demostrando una actitud negativa hacia el bullying (Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999). No obstante, los espectadores defensores suelen ser menos, posiblemente debido a la popularidad que ejercen los agresores y al miedo que les provoca el hecho de poder convertirse ellos también en víctimas (Juvonen & Galván, 2008). De hecho, según Gritta (2017) es posible que algunos testigos que hayan asumido el silencio se comporten como defensores de las víctimas posteriormente, debido a que el acoso escolar supera los límites de la tolerancia a la violencia, de ahí que no puedan continuar siendo indiferentes porque también les podría pasar a ellos. Esta posición de defensa hacia la víctima puede generar efectos psicológicos graves, “a lo que puede sumarse ser objeto de venganza por traición” (p.211). Jerez y López (2006) señalan que quienes han participado en el rol de espectadores pueden continuar así en caso de no recibir tratamiento.

Con respecto al espectador pasivo, alude a quien pese a que no participa directamente de la agresión puede llegar a ser interpretado como secuaz o cómplice del agresor (Castillo, 2011),

puesto que su inacción mantiene el acoso escolar por una aprobación implícita o tácita del hecho (Salmivalli, 2014). En efecto, Morita (2002) indica que los espectadores pasivos, también conocidos como observadores o testigos silenciosos, ejercen un rol aparentemente pasivo, pero en realidad son los responsables de la identificación de la violencia.

Al respecto, Gritta (2017) señala que cuando no hay mediadores que intervengan para prevenir la situación, sino que más bien, existe un público que parece asistir a un espectáculo, la oleada de violencia puede crecer, por lo que, desde esta perspectiva, los observadores silenciosos o espectadores pasivos también se convierten en intimidadores, que envalentonan a los agresores al ver la reacción de indiferencia en los espectadores, experimentando un sentimiento de impunidad, proporcional al sentimiento de inseguridad que experimentan las víctimas. El rol de los espectadores en la violencia escolar puede estar determinado por la relación que tengan con el agresor, ya sea amistosa o de enemistad (García & Niño, 2018), por lo que puede haber espectadores indiferentes, pasivos o cooperadores con el agresor o también se pueden evidenciar espectadores prosociales, observadores y cooperadores (Ortega, Del Rey & Edipe, 2012). Por consiguiente, se asume que el rol de los espectadores es fundamental en las situaciones de acoso escolar debido a que pueden incidir de forma determinante en su reducción o en su intensificación.

2.1.4. Grados de victimización

La violencia como un fenómeno psicosocial del entorno escolar, puede entenderse como victimización enfocándose en la percepción de ser víctima escolar (Blaya et al., 2006) y del sufrimiento, que implica procesos prolongados en el tiempo (Juvonen & Graham, 2001). En contraposición, la intimidación enfatiza en la autoconciencia de ser un agresor escolar (Blaya et al., 2006) o la violencia desde el punto de vista del intimidador, cuya característica no es la continuidad en el tiempo, es decir, el número de intimidaciones ya sea como un hecho aislado o

una violencia continua (Del Rey & Ortega, 2007).

Algunos autores como Blaya et al. (2006) plantean la noción de multivictimización como la percepción de ser víctima de diferentes tipos de agresiones, la cual genera mayor riesgo en las víctimas. Según Del Rey (2007), las víctimas de bullying se diferencian del resto de sus compañeros en la victimización de iguales y no en el maltrato y abuso de adultos hacia estudiantes o en los comportamientos agresivos, señalando que se caracterizan por haber sufrido más experiencias de todo tipo de violencia y no de alguna en específico, lo cual se asocia con este concepto de multivictimización.

Así pues, la multivictimización entre iguales resulta ser mayor en todas sus manifestaciones (verbal, física, psicológica, social y sexual), en las que la víctima se encuentra temerosa de asistir a la escuela y también sufre maltrato físico en comparación con los perfiles de víctimas comunes o clásicas. En la categoría de maltrato y abuso de adultos hacia estudiantes, se destaca la victimización por la violencia verbal, seguida de la física y la psicológica por parte de los maestros, así como la sexual por parte de adultos diferentes y del maltrato por parte de los padres.

Así pues, el bullying implica mayor riesgo de verse implicado en otro tipo de violencia, especialmente en el perfil de agresor victimizado (Blaya et al., 2006; Del Rey, 2002; Mora-Merchán, 2001; Ortega & Del Rey, 2003; Ortega & Mora-Merchán, 2000). En cambio, los agresores y las víctimas de maltrato entre iguales, quienes se definen en el primer caso, como los que afirman haber maltratado muchas veces a algún compañero y haber sido victimizado pocas veces o nunca por parte de sus compañeros, y en el segundo caso, quienes reconocen haber sido maltratados por sus iguales muchas veces y haber participado pocas veces o nunca en situaciones de maltrato entre iguales hacia sus compañeros, parecen estar menos afectados que los de los países desarrollados (Del Rey, 2002; Smith, 2003).

En la victimización, se mencionan dos tipos de agresiones: la reactiva y la instrumental. La primera es cuando las víctimas se enfrentan a sus agresores, lo que es rechazado socialmente, mientras que la segunda remite a la agresión causada por un alumno admirado o temido, lo que es socialmente aplaudido (Chaux, 2003). De hecho, la violencia puede tener dos funciones, ya sea reactiva o proactiva, entendiendo la primera como los comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna incitación, asociados a dificultades en la impulsividad, el autocontrol o desviaciones en la interpretación de las relaciones sociales, cuya tendencia es asignar hostilidad a las conductas de los demás, mientras que la segunda corresponde a comportamientos que implican la consecución deliberada de beneficios, la cual se encuentra controlada por refuerzos externos, cuyas consecuencias pueden aludir tanto a problemas de delincuencia, como a elevados niveles de competencia social y liderazgo (Griffin & Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock & Hawley, 2003a, 2003b; Shaw, Dooley, Cross, Zubrick & Waters, 2013; Sijtsema, Ojanen, Veenstra, Lindenberg, Hawley & Little, 2010).

En la victimización se puede hablar de la reacción de las víctimas, donde se señala que más de la mitad de los estudiantes agredidos guardan silencio, probablemente por temor a denunciar o porque son objeto de amenazas. Otra reacción es informarle a una Gráfica de autoridad como el maestro o la familia, lo cual también se estima en la mitad de la población (García & Niño, 2018). El grado de victimización está determinado en muchos grupos de clase, ya sea por el refuerzo del bullying del agresor o por el apoyo hacia las víctimas, en donde el rol de los espectadores es fundamental en el comportamiento y reacción del grupo ante el fenómeno. Incluso, se afirma que los estudiantes vulnerables al acoso escolar pueden no terminar siendo víctimas si el contexto no lo permite (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010). De hecho, los estudiantes que perciben desaprobación de sus maestros son menos vulnerables a participar en él (Saarento, Kärnä, Hodges,

& Salmivalli, 2013), encontrando que las relaciones positivas y de apoyo entre estudiantes y maestros incrementan la disposición de los alumnos para informar las situaciones de bullying (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010).

En síntesis, la victimización alude a la víctima, mientras que la intimidación está asociada con el agresor y la multivictimización es el hecho de causar o sufrir de varias formas de violencia al mismo tiempo, por ejemplo, cuando una persona es abusada sexualmente y amenazada a la vez para que no cuente el hecho a nadie.

2.1.5. Tipologías del acoso escolar

Las primeras tipologías del acoso escolar planteadas por los escandinavos distinguen entre acoso directo e indirecto, el primero como aquel que causa aislamiento y exclusión social, y el segundo, como el que alude a los ataques relativamente abiertos hacia la víctima, cuyas manifestaciones pueden ser verbales (amenazar, insultar, poner apodos), psicosociales (aislar, descalificar) y físicas (empujar, golpear) (Olweus, 1993, 1998). En una tipología más reciente, la UNESCO (2019) considera la violencia física, la psicológica, la sexual y el cyberbullying. La primera compuesta por los ataques físicos, las peleas, el castigo corporal y la destrucción de pertenencias. La segunda que corresponde al abuso verbal, el abuso emocional y la exclusión social. La tercera que alude al acoso sexual, a los comentarios y chistes de carácter sexual y a la discriminación basada en el género. La cuarta considerada como la intimidación y acoso mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Además, estas tipologías pueden mezclarse entre sí, generando la violencia mixta (Ruiz, Riúro & Tesouro, 2015), por ejemplo, la violencia física puede ser mixta cuando se combina con la física, dando como resultado el abuso sexual no deseado y la violación, incluyendo el intento de esta; o por ejemplo puede ser mixta, cuando se combina la violencia psicológica con la sexual,

cuyo resultado es la coerción y el acoso sexual. En otras investigaciones se identifican además de los tipos de acoso escolar mencionados, a la violencia extrema, la cual se da mediante el uso de armas (Gutiérrez, 2019). Según Blaya (2005), los diferentes tipos de acoso escolar pueden ser concebidos como factores de degradación del clima escolar y la baja calidad en las relaciones interpersonales, lo cual afecta tanto a nivel psicológico como social a los alumnos en el entorno escolar.

A continuación, se profundiza en la definición de la tipología descrita, teniendo en cuenta la categorización realizada por la UNESCO (2019), complementándola con la conceptualización aportada por otros autores.

2.1.5.1. Violencia psicológica (social o relacional)

Con respecto a la violencia psicológica, social o relacional, remite a los actos de aislamiento, discriminación o exclusión social por distintos motivos de diferencia (Etxeberria & Elosegui, 2010; Orpinas & Horne, 2006; Mateu, Piqueras, Rivera, Espada & Orgilés, 2014; Pedreira, Cuesta, & Bonet, 2011), cuyas manifestaciones tienen impacto en la mente de las víctimas como los gestos, las malas miradas y las actitudes de desprecio o burla (Rojas & Zarate, 2012). Además, Vera y Valdés (2016), retomando a Cottrell (2001) señalan que esta modalidad de violencia busca perturbar el desarrollo integral de la persona, así como controlar sus acciones, creencias y decisiones a través de las amenazas, el acoso, el hostigamiento, la restricción, la difamación, la manipulación y el aislamiento.

La violencia psicológica también puede ser directa o indirecta, por ejemplo, la primera puede señalar exclusiones, humillaciones o discriminaciones, mientras que la segunda puede ser la indiferencia (Camargo, 2008; Ruiz, Riúro & Tesouro, 2015). Así mismo, se indica la mediación de un tercero, por ejemplo, enviar a alguien a amenazar a la víctima. Algunas de sus causas son el

deterioro de las relaciones interpersonales, la autoestima, la inseguridad y el sentimiento de temor en las víctimas (Enriquez & Garzón, 2015). Cabe resaltar que dentro de esta definición la UNESCO (2019) incluye la violencia verbal, puesto que ésta implica poner apodos, calumniar, decir mentiras o rumores para que la víctima sea objeto de burla, generando así, la exclusión o la indiferencia ante el grupo. No obstante, la violencia verbal se definirá de forma separada con el fin de comprender su significado particular.

De acuerdo con Calle et al. (2016) la violencia psicológica puede ser más grave que la violencia física, ya que afecta el sistema nervioso del sujeto, produciendo estrés y angustia, que puede desencadenar aislamiento a nivel individual y perpetrar una cultura de la violencia a nivel social, puesto que se vulneran los derechos de las víctimas mediante procesos de exclusión social y dominación por parte de los agresores.

En conclusión, la violencia psicológica es una agresión directa o indirecta que busca desestabilizar la mente de la víctima, causando su exclusión del grupo y su humillación, así como una determinada toma de decisiones como resultado de la manipulación o las amenazas.

2.1.5.2. Violencia verbal

La violencia verbal se refiere a los insultos, chismes, rumores, chantajes, calumnias y burlas, en las que se incluyen manifestaciones directas e indirectas, por ejemplo, la directa verbal puede ser la burla, los gritos y las palabras ofensivas, mientras que la indirecta verbal pueden ser los rumores y las críticas (Ruiz, Riúro & Tesouro, 2015); también se puede dar el caso de la negación a hablar (Cottrell, 2001). Además, esta modalidad de violencia requiere de un tercero para que actúe como testigo o cómplice con el fin de que la intimidación tome fuerza (Magendzo, 2004). Adicionalmente, se indica que la violencia verbal es el medio más cercano para concretar otras formas más sutiles como la violencia psicológica y social (Cabezas, 2007; Cabezas & Monge,

2007; Cano & Vargas, 2018; Durán, 2015; Lentini, García & Borbón, 2013).

En síntesis, la violencia verbal es una de las formas más comunes de exclusión social que logra intimidar a la víctima, pudiéndose transformar en violencia psicológica cuando se alcanza una mayor sutileza para desacreditar a la persona ante el grupo.

2.1.5.3. Violencia física

La violencia física se entiende como la conducta agresiva contra una persona o contra sus pertenencias (Calderero, Salazar & Caballo, 2011) que provoca daño físico, enfermedad (Teruel, 2007), dolor, riesgo de producirlo o cualquier maltrato que afecte la integridad física (Cottrell, 2001). Ésta puede ser directa como golpes, patadas, puños, cachetadas o todo tipo de contacto físico que lastima (Oñederra, 2008; Álvarez-García et al., 2013), o indirecta, como el maltrato a las pertenencias, los robos o los daños ajenos (Defensor del Pueblo y UNICEF, 2007).

En la tipología se incluyen las peleas y ataques físicos: las primeras definidas como las que ocurren cuando dos estudiantes de aproximadamente la misma fuerza o luchar contra el otro (Health Behaviour in Schoolaged Children Study, 2015), o bien, cuando sucede lo mismo, pero entre menores y adultos de la comunidad educativa. Mientras que las segundas, remiten a cuando una o más personas, ya sea entre pares, o bien, entre distintos miembros de la comunidad educativa, golpean o lastiman a la víctima mediante el uso de armas, ya sea un palo, un cuchillo, una pistola, entre otros (UNESCO, 2019).

En síntesis, la violencia física es una de las formas de agresión más notorias debido a que puede ser visible en el cuerpo, aunque también se puede manifestar de forma indirecta en el daño ajeno y suele ejercerse mediante armas u objetos que causan daño físico.

2.1.5.4. Cyberbullying o ciberacoso

En cuanto al cyberbullying o ciberacoso, es más reciente y tiene menos recorrido histórico

que las otras modalidades de acoso escolar (Avilés et al., 2011; Rincón & Avila, 2014), correspondiendo a las agresiones a través de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), donde se propaga material audiovisual o escrito para perjudicar u ofender, ya sea mediante distintas formas móviles o por internet como la mensajería instantánea, los correos electrónicos, el chat, las páginas webs, los blogs, las redes sociales, etc. (UNESCO, 2019).

Entendiendo las redes sociales como “una comunidad virtual mediante la cual los usuarios contactan e interactúan por internet, cuya estructura está dada por personas u organizaciones que se conectan por uno o varios tipos de relaciones” (p. 5) y tiene una existencia propia (Mazón, 2011). Esta modalidad busca difamar a la víctima de forma repetitiva y deliberada (Belsey, 2005), haciendo pública su identidad con el fin de que terceros entren en la dinámica de acoso (Arón, 2008), generando indefensión, vulnerabilidad y humillación, lo que causa malestar psicológico (Vera & Valdés, 2016). El uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación apunta a nuevas formas de interacción social, sobre todo, debido a un aumento en el tiempo de uso de los diferentes dispositivos digitales en la actualidad (Casas, Del Rey & Ortega-Ruiz, 2013), lo cual incluye el empleo de las redes sociales desde edades tempranas a través del teléfono móvil o el Internet, evidenciando dificultades en su uso seguro y razonable, lo cual incrementa las conductas de riesgo (Durán & Martínez, 2015; Garaigordobil & Aliri, 2013).

Dentro de esta categoría se distinguen formas de agresión específicas como el hostigamiento, la denigración, la suplantación de identidad, la violación de la intimidad, la exclusión social y la cyber persecución: la primera referida al envío de mensajes humillantes a la víctima, la segunda correspondiente a la difusión de rumores para dañar su reputación, la tercera alusiva al envío de mensajes dañinos para causarle problemas o difamarla, haciéndose pasar por ésta, la cuarta referida a la difusión de su vida privada, la quinta relativa a su exclusión deliberada

en los grupos virtuales, y por último, la sexta referida al envío de mensajes amenazantes para causarle miedo o terror (Willard, 2007).

Además, se señalan otras formas de ciberacoso como el happy slapping (paliza feliz), que consiste en las grabaciones de agresiones físicas u ofensas difundidas a través del celular o las redes sociales; el dating violence (violencia de pareja), entendido como el acoso entre noviazgos adolescentes en los que predomina el chantaje emocional (Oñederra, 2008) y el sexting, que corresponde a la difusión de contenidos sexuales mediante fotos o vídeos en los que se emplea el teléfono móvil u otro dispositivo para divertirse, presumir, vengarse, o para incurrir en el robo de dispositivos electrónicos, se conoce como cracking (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, 2011; Strassberg, McKinnon, Sustaita & Rullo, 2013).

Adicionalmente, el grooming, ejercido por un adulto contra un menor de edad, a diferencia de los anteriores, los cuales se dan entre menores, es un delito que implica el control emocional del niño o joven para abusarlo sexualmente (Mooney, 2014; Quayle, Allegro, Hutton, Sheath & Loof, 2014). Sus principales manifestaciones son los insultos, las amenazas, las burlas, la suplantación de identidad y la difusión de imágenes y mensajes (Álvarez-Idarriaga, 2015; Álvarez, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez & González-Castro, 2011; Varela, 2012).

Así mismo, diversos autores señalan que los alumnos que han estado implicados en el acoso escolar tradicional tienen más probabilidades de implicarse en ciberagresión, pero también pueden convertirse en cibervíctimas (Hemphill, Kotevski, Tollit, Smith, Herrenkohl, Toumbourou, & Catalano, 2012), lo cual sugiere que el ciberacoso no suele estar tan lejos del comportamiento habitual en el entorno escolar que se da de manera presencial, es decir, puede ser una extensión del bullying (Kowalski, 2012; Romera, Cano, García-Fernández & Ortega-Ruiz, 2016; Slonje et al., 2013; Smith, del Barrio & Tokunaga, 2013; Tokunaga, 2010) o una variante o forma indirecta

de ésta (Elipe, Mora-Merchán, Olweus, 2013; Ortega-Ruiz, & Casas, 2015; Ortega-Ruiz, Casas & del Rey, 2014), ya que en la mayoría de los casos coexiste con éste (Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner, 2014; Olweus, 2013). Por el contrario, otros autores sugieren que el cyberbullying no es una extensión del bullying, sin embargo, se convierte en una nueva oportunidad para generar procesos de intimidación y victimización (Kubiszewski, Fontaine, Potard, & Auzoult, 2015).

Según Rincón y Avila (2014), el ciberacoso es el resultado de un contexto neoliberal que tiene por objeto satisfacer la carencia afectiva y estimular el individualismo de los sujetos. Cabe resaltar que la prevalencia del cyberbullying está determinada por los medios de cálculo y la modalidad de la tecnología empleada por los actores sociales, por ejemplo, el ciber acoso que ha sido estudiado por diferentes países como Estados Unidos (Finkelhor, Mitchell & Wolak, 2000; Hinduja & Patchin, 2007; Ibarra & Mitchel, 2004), Canadá (Li, 2006), el Reino Unido (Smith et al., 2008) y España (Avilés, 2009, 2010a; Cerezo, 2019; Defensor del Pueblo, 2007; Mora & Ortega, 2007; Ortega, Calmaestra & Mora, 2008; Ortega et al., 2012).

De hecho, el ciber acoso como un tipo de violencia frecuente en las instituciones educativas, que aunque no se presente en las instalaciones físicas, involucra a los miembros de la comunidad educativa, especialmente pares (Buelga, Cava & Musitu, 2010; Buelga & Pons, 2012; Calvete, Orue, Estevez, Villardon & Padilla, 2010), por lo general, mediante el uso de redes sociales como Facebook (Mora, Merchán & Ortega, 2007), donde predomina el anonimato que traspasa el entorno escolar (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014; Olweus, 2012), promoviendo el acoso y la participación de los alumnos como espectadores pasivos (Alvárez & Valencia 2015; Cano, 2018), lo cual se asocia a la intimidación por discriminación e insultos mediante el uso de estos medios, por ejemplo, el correo electrónico (Oliveros et al., 2009).

En conclusión, el ciberacoso es una nueva forma de agresión mediante el uso de las TICS, que puede provocar humillación, aislamiento y exclusión social debido a que consta no sólo de agresiones verbales, sino también de la propagación de información íntima o privada que al volverse pública atenta contra la dignidad y la integridad de las víctimas.

2.1.5.5. Violencia mixta

En cuanto a la violencia mixta, es el resultado de la combinación entre el maltrato físico y el verbal (Ruiz, Riúro & Tesouro, 2015) o entre varias formas de violencia (UNESCO, 2019), por ejemplo, cuando se chantajea, se amenaza para intimidar o se obliga al otro hacer cosas que no quiere (Collell & Escudé, 2002). Por lo tanto, se asume que esta categorización remite a la definición de multivictimización, en la que se presentan varias formas de violencia escolar en un mismo lugar o situación (Blaya et al., 2006).

2.1.5.6. Violencia extrema

Cabe resaltar que la violencia extrema en el entorno escolar no siempre se considera como una forma de violencia escolar, sino como ataques violentos contra las escuelas y se incluyen dos formas específicas de violencia, a saber, los tiroteos masivos en escuelas, a veces perpetrados por estudiantes o exalumnos; y en los países afectados por conflictos sociales, los ataques indiscriminados o dirigidos a las escuelas por personas y grupos involucrados en el conflicto. Además, la característica principal de este tipo de violencia es la presencia de diferentes armas con las que se ejerce la agresión, especialmente, los tiroteos escolares, definidos como incidentes llevados a cabo con al menos un arma de fuego en una escuela primaria o secundaria, y involucrando a dos o más víctimas con al menos una muerte (UNICEF, 2017).

Gutiérrez (2019) indica varias dimensiones que constituyen la explicación de los ataques a las escuelas: la primera alude a que los atacantes analizados fueron víctimas de algún tipo de

exclusión constante “marginación, intimidación, deshonra, humillación, rechazo, abandono, maltrato físico y subjetivo, abuso, acoso, traición, etc” (p, 17)- cuyo resultado fue el fracaso escolar, laboral o amoroso; la baja autoestima por ser diferentes de algún modo y/o la pérdida de algún ser querido. La segunda corresponde a la rebelión contra sus opresores; la tercera a la venganza; la cuarta al reconocimiento público; y la última, a encontrar una solución al problema.

Así pues, con base en los planteamientos de Guilles y Guattari (2002) sobre la máquina de guerra -entendida como la acción de un individuo para recuperar su territorio existencial por medio de la sublevación ante los opresores o sujetos dominantes-, se concluye que la violencia extrema puede llegar a ser un modo de operar ante la injusticia que sufren ciertos individuos o grupos que son objeto de exclusión social permanente por diferentes motivos, ya sea apariencia, personalidad, raza, estilo de vida, entre otros, quienes prefieren correr con el riesgo de la muerte o la prisión a continuar obedeciendo o siendo objeto de burla u hostigamiento (Foucault, 2013). Por lo tanto, se sugiere que, en algunos casos, la violencia extrema en las escuelas se puede relacionar con las experiencias de los agresores victimizados en dicho contexto, o bien, puede ser el producto de sociedades en las que el conflicto permea la escuela.

2.1.5.7. Violencia sexual y violencia de género

La violencia sexual se define como el ejercicio de poder en una relación de subordinación e indefensión de la víctima frente al agresor, expresada en conductas de agresión física y verbal con connotaciones sexuales (Lagarde et al., 1996). Otra definición trata sobre el hostigamiento e intimidación sexual en retiradas ocasiones (Porrás, 2003) y otra concepción corresponde al abuso sexual, el cual puede incluir o no la violación, por ejemplo, obligar a las víctimas a ejercer prácticas como la pornografía infantil o el manoseo (IPPF, 2000) mediante técnicas como el engaño, la seducción y la fuerza física (Lameiras, 2008). De hecho, la violencia sexual tiene una serie de

manifestaciones, entre las cuales se identifica la violación por desconocidos, en el matrimonio, en las relaciones de pareja y en los conflictos armados; el abuso sexual a personas con discapacidades y a menores de edad; el aborto forzado, la pornografía y la prostitución infantil, entre otras (Krug et al., 2003).

Por ende, la violencia sexual implica conductas que involucran contacto corporal (tocamientos, abuso sexual, violación) o no (uso de pornografía, mensajes o comportamientos obscenos, insultos sexistas, proposiciones sexuales indeseadas) y que inducen al acoso verbal y psicológico (Entereza, 2016). La información sobre la violencia sexual deriva principalmente de registros de la policía, organizaciones gubernamentales y estudios cuantitativos, encargados de registrar los casos denunciados, por lo que se desconocen las cifras reales del problema, ya que la información depende de dichas denuncias, muchas veces no realizadas por temor o por vergüenza (Krug et al., 2012).

La violencia sexual contra menores edad, especialmente mujeres, es uno de los problemas sociales de salud pública más comunes a nivel mundial, pues 120 millones de jóvenes y niñas han sido forzadas a un coito no deseado (Unicef, 2014b), lo cual genera consecuencias psicológicas y de salud sexual y reproductiva en las víctimas (Claramunt, 2000; Instituto Nacional de Medicina Legal, 2016; Krug, 2003; Miranda, 2012; Porras, 2003). Algunas de las consecuencias más graves de la violencia sexual son los cambios de personalidad, el bajo rendimiento académico, la promiscuidad, las fobias, los desórdenes alimenticios, el abuso de drogas y alcohol, el aislamiento (Claramunt, 2000), la estigmatización social (Krug, 2003), el mal uso de anticonceptivos, un mayor riesgo a contraer enfermedades de transmisión sexual, el aumento de embarazos no deseados y abortos (Tarazona, s.f.) y la adaptación al ámbito laboral (Blaya et al., 2007).

También es preciso resaltar que la violencia sexual no solo se ejerce de un mayor de edad

hacia un menor de edad, sino entre menores de edad, cuyas relaciones afectivas a temprana edad pueden llegar a generar dificultades. Los casos de violación sexual en Latinoamérica son constantes y se señala que aproximadamente la tercera parte de las víctimas sobrevivientes corresponde a menores de edad (Krug et al., 2003). En sociedades con una cultura patriarcal (Maturana, 1991) y machista es frecuente observar que los hombres se sienten con el derecho de ejercer violencia sexual aún en contra de la voluntad de las mujeres (Romir, 2003).

En este sentido, la violencia de género está asociada a las estructuras socio culturales patriarcales y machistas que fomentan el sexismo como estilo de vida en el que se asume la superioridad de los hombres frente a las mujeres (Abarca, 1999; Bermúdez et al., 2018; Bosch & Ferrer, 2002; Entenza, 2016; Facio, 2008; Ferraz, 2003; Hernaez, 2006; Lamas, 1999; López, 2012; Maturana, 1999; UNFPA, 1998; Villarreal, 2007), quienes son más vulnerables a este tipo de violencia debido a la desigualdad de género (Garriga, 2002). Cabe señalar que, la violencia de género contra la mujer se justifica y se perpetra especialmente en contextos de conflicto armado que estipulan la división sexual de la sociedad bajo el ordenamiento patriarcal (Fondo de las Naciones Unidas y el Gobierno de España para los ODM, 2010; Human Right Watch, 2014). Pese a que el concepto de violencia de género incluye tanto a hombres como a mujeres, ellas son especialmente las víctimas, lo cual se deriva de dichas relaciones de desigualdad de poder entre ambos sexos, que incluyen la violencia perpetuada o tolerada por el Estado (UNFPA, 1998).

Ahora bien, según un estudio conjunto en alianza entre Colombia, México, Honduras y Paraguay, denominado Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2016), se afirma que la violencia sexual se encuentra directamente ligada a la violencia de género, entendida como “todo acto que se comete contra una persona o grupo de personas debido a su género y que puede incluir actos que causan daño o sufrimiento físico, sexual o mental” (Entenza, 2016, p.14). Así

pues, se asume que la violencia de género es un fenómeno estructural de carácter socio cultural que implica discriminación y maltrato múltiple por cuestiones de género. Su definición en el ámbito educativo hace alusión a los actos de violencia sexual, física o psicológica que se presentan en las instituciones educativas y sus entornos, los cuales resultan de los estereotipos de género, promovidos desde una dinámica de desigualdad de poder, que implica prácticas escolares cotidianas que los fortalecen, fomentando la inseguridad y los climas escolares desfavorables en el ámbito escolar (UNESCO, 2015).

Adicionalmente, la violencia de género se asocia a las situaciones de discriminación, exclusión y aislamiento por orientación sexual, identidad o expresión de género, las cuales son frecuentes en el entorno escolar y generan procesos de estigmatización en las comunidades infantiles y juveniles LGBT (lesbianas, gays, trans, bisexuales o intersex). Otra forma frecuente de exclusión escolar es el embarazo en la adolescencia, el cual, pese a que está regulado en la mayoría de los países de América Latina, continúa siendo un factor de discriminación. En este sentido, Houdin (2013) menciona que la negligencia e impunidad de las instituciones educativas y las entidades gubernamentales que hacen caso omiso a las víctimas, la falta de denuncias y la negligencia en los procesos de estas son factores que promueven este tipo de violencias (Houdin, 2013).

En resumen, de acuerdo con Bosch y Ferrer (2002), la violencia de género no es una modalidad reciente. De hecho, se reconoce que este fenómeno es el resultado de la violación sexual por parte de los conquistadores, las guerras y los conflictos armados, cuyos actos se han invisibilizado y legitimado (Ferraz, 2003) mediante el sexismo, que alude a la creencia de la superioridad del sexo masculino, donde prevalece la estructura de dominación-sublevación del hombre frente a la mujer en la sociedad patriarcal (Maturana, 1999; Lamas, 1999; Facio, 2008).

Así pues, la violencia de género atribuye al hecho de los roles sociales y estatus asignados a cada género dentro de la sociedad (Villarreal, 2007), asociados al concepto de los estereotipos y roles de género, los cuales se dan en todos los estratos sociales y niveles educativos (Hernaiz, 2006).

En el caso de la coerción sexual por parte de los maestros, se registra especialmente en los países de América Central (Banco Mundial, 2008), cuyas manifestaciones pueden ser los castigos físicos y psicológicos, los gestos y bromas obscenas, el exhibicionismo y el contacto físico no deseado, donde se ejercen procesos de dominación u hostigamiento por razones de género, en el que las alumnas son las víctimas en su mayoría (Blaya, 2007). Albano (2005) señala que ello se debe precisamente a la transposición del sexismo al ámbito educativo como elemento de los sistemas socioculturales, en el que la transmisión y adquisición de aprendizajes se determina por una serie de comunicaciones y “procesos de poder, encierro, vigilancia, castigo y jerarquías” (p.66).

2.1.6. Consecuencias del bullying y el cyberbullying a nivel psicosocial y en la salud mental de los alumnos

De acuerdo con Chaux (2011), el bullying o acoso escolar puede traer graves consecuencias psicosociales a corto y largo plazo (Abril, Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999; De-Luca, Pigott & Rosenbaum, 2002, Gladstone, Parker & Malhi, 2006). Por ejemplo, problemas de baja auto estima, inseguridad (Áviles, 2003; García & Niño, 2018; Losey, 2009; Menéndez, 2006; Ortega & Mora, 2000; Ortega et. al, 2001), miedo, estrés, depresión, o incluso, conductas suicidas en las víctimas (Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010; Cobo & Tello, 2008; Elliot, 2008a; Olweus, 1993; Vossekuil, Fein, Reddy, Borum & Modzeleski, 2002); conductas de riesgo como el pandillismo, la violación de la ley, el abuso de alcohol, el consumo de drogas, e incluso, trastornos psiquiátricos en los agresores, los cuales pueden perdurar hasta la juventud y la etapa adulta

(Cerezo & Méndez, 2012; Coloroso, 2004; Olweus, 1993; Pearce, 2008; Radliff, et al., 2012). Adicionalmente, la violencia escolar reduce las habilidades sociales y la baja los niveles de empatía en todos los afectados (Frias & Gaxiola, 2008; Mazur, 2010; Van der Wal et al., 2003).

De hecho, la UNESCO (2019) señala que el bullying tiene un impacto negativo en la salud mental y la calidad de vida de los estudiantes, puesto que los niños que son acosados tienen el doble de probabilidades de sentirse solos, de sufrir de insomnio, e incluso, de contemplar el suicidio como una solución al problema. Adicionalmente, la satisfacción es menor entre los niños que son víctimas o agresores y se añaden conductas como el tabaquismo, el consumo de alcohol y droga, así como el tener relaciones sexuales a temprana edad.

En cuanto al ciberbullying, algunos autores indican que puede generar enfermedades mentales y afecciones psicológicas debido al mal uso de las redes sociales como el déficit de atención e hiperactividad (Merrill, 2013), la depresión (Rogge, 2012; Vergez, 2013), el trastorno de personalidad narcisista (Muñoz, 2014), la hipocondriasis (Vorvick, 2012), la dismorfia corporal (Abdón, 2009) y el voyerismo (Roberts, s./f.), entre otros trastornos mentales (Efe, 2013), pudiendo llegar a perturbar la integridad emocional, dañar la autoestima (Domínguez, 2013; Kowalski, Limber & Agatston, 2010), e incluso, causar la muerte, especialmente en la niñez y la adolescencia (Lizcano, 2014).

En síntesis, el acoso y el ciber acoso escolar puede llegar a generar consecuencias negativas en la salud y la mente de las víctimas tales como la inseguridad, el estrés, las conductas suicidas y de riesgo, e inclusive, trastornos psicológicos y psiquiátricos como la ansiedad, el insomnio, la depresión, el déficit de atención e hiperactividad, entre otros, los cuales podrían perdurar hasta la adultez.

2.2. La violencia escolar desde la perspectiva socioeducativa: el nivel del contexto y sus dimensiones

En concordancia con Di Napoli (2016), la mayoría de las investigaciones sobre la violencia escolar asumen una perspectiva determinista, puesto que estigmatizan a los alumnos con base en el esquema de los perfiles, que no es susceptible de generalizar (Abramovay, et al., 2009). De la misma manera, Gil (2020) señala que la sociología espontánea, que corresponde a la definición del acoso escolar mediante las percepciones y creencias de las personas del común, no es viable debido a que desestima la reflexión crítica y descarga de responsabilidades a los actores sociales inmersos, dando por sentado que las causas del problema son las características intrínsecas de los sujetos, o bien, los factores extrínsecos de carácter social, barrial y familiar, lo cual tampoco es generalizable. No obstante, el nivel del contexto involucra varias dimensiones que pueden llegar a incidir en la violencia escolar, por lo cual es importante abordar el tema desde una perspectiva socio educativa, que tenga en cuenta el entorno social, el barrio, la cultura, la familia y la escuela (institución y aula) como dimensiones determinantes del problema.

Así pues, en la dimensión social se definen los conceptos de habitus, desigualdad, exclusión, vulnerabilidad, discriminación y racismo institucional, en tanto se destaca la influencia de las violencias macrosociales en las micro sociales y se distinguen determinadas poblaciones vulnerables a la violencia escolar. En la dimensión barrial, se plantea la incidencia del deterioro, la marginalización y conflictividad de los entornos que rodean las instituciones escolares; en la dimensión cultural, se distingue la diferencia como motivo de discriminación, la influencia negativa de los medios de comunicación, el uso inapropiado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la prevalencia de género; en la dimensión familiar se destacan los problemas sociodemográficos, estructuras y relaciones familiares, así como a los estilos de crianza.

En la dimensión educativa se encuentra el subnivel institucional y el subnivel del aula, cuyos determinantes facilitan la reproducción de la violencia estructural en los entornos escolares, atendiendo a los espacios, niveles y edades de prevalencia, donde el concepto de resiliencia escolar permite analizar la respuesta de las instituciones en torno a los factores de riesgo contextuales como formas de prevención y minimización.

2.2.1. Dimensión social

De acuerdo con Beltrán y Torres (s.f), la agresividad infantil no se reduce al factor biológico, sino que también implica la parte ontogenética, es decir, la interacción con el medio, lo cual se ha demostrado debido a la existencia de civilizaciones enteras no violentas, descartando la genética como la total o única responsable de esta conducta. De hecho, Candamil y Grajales (1998) indican que los individuos producen sociedad y la sociedad forma individuos. Esta estrecha relación entre la sociedad y el sujeto se explica mediante el concepto de *habitus*, planteado por Bourdieu (2007), quien sostiene que las estructuras sociales y culturales se internalizan, constituyendo “un sistema de disposiciones que inclinan a los actores a actuar, pensar, sentir y dar sentido, siempre de una manera coherente con la estructura en la que se socializaron” (Velásquez, 2019, p.77).

Por lo tanto, se puede afirmar que la violencia se produce en un contexto de interacción social (Blumer 1969; Bronfenbrenner, 1973; Goffman 1970), lo cual da sentido a que haya sido estudiada con base en la dimensión social por diferentes autores, quienes la vinculan con el efecto de la exposición a la violencia en el desarrollo de conductas de riesgo en los estudiantes y los contextos en los que se ubican los centros educativos (Araujo, 2001; Conde, 2014; Duschatzky, 2013; Gershoff & Aber, 2006; Giordani et al., 2017; Salles et al., 2014; Torres, 2011).

En este sentido, *la teoría de cognición social* (Dodge, 1996) señala que “la exposición de los niños a entornos violentos fomenta el desarrollo de percepciones hostiles y sesgadas frente a las

condiciones sociales y, por ende, incentiva el uso de prácticas discriminatorias y agresivas en las relaciones interpersonales” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p.49) y *las teorías de aprendizaje social* (Bandura, 2005) plantean que la exposición a la violencia en los entornos cercanos generan modelos de conducta susceptibles de ser imitados y adoptados por los estudiantes que los perciben (Gershoff & Aber, 2006; McCoy et al. 2015; Sharkey et al., 2011).

Es así como se empieza a asociar la violencia escolar con las *violencias microsociales*, que se entienden como lógicas personales o de pequeños grupos que usualmente son el resultado de situaciones espontáneas y no obedecen a estructuras organizadas, pero que pueden ser el producto de las *violencias macrosociales*, conocidas también como instrumentales, que responden a estructuras complejas de la sociedad en la que se generan procesos económicos, políticos y sociales que favorecen la violencia instrumental y organizada (Guerrero & García, 2012).

Por ende, la interacción entre los entornos escolares y sus alrededores es de vital importancia para comprender el influjo de este tipo de violencias más generales sobre las particulares. En este sentido, se destacan los entornos escolares caracterizados por la venta y consumo de drogas, la presencia de armas y el crimen organizado (ACAPS, 2014), donde la violencia suele convertirse en una alternativa para lograr el ascenso social (Briceño, 2007; Durkheim, 1999), una forma de socialización entre los grupos por la supervivencia y una creación de vínculos de identidad que estimula la asociación con delincuentes, pandillas, maras y barras bravas (Concha & Santacruz 2001; Portillo & Santacruz, 1999), producto de la desigualdad o la exclusión social (Abramovay, 2006; Pérez et al. 2012) y la legitimación de la violencia estructural, los cuales constituyen los focos de fortalecimiento de la violencia escolar.

En este sentido, en la literatura teórica se distinguen algunos grupos sociales vulnerables a la violencia escolar tales como las minorías étnicas o religiosas, la comunidad LGTBI, los individuos

con necesidades especiales de salud o discapacidades (Varea, 2020) y los niños y jóvenes migrantes (UNESCO, 2019), quienes suelen ser víctimas de discriminación en el entorno escolar (Hidalgo, 2010; Piñeros et al., 2013). A su vez, Jenks (1996) sostiene que los niños menores de edad son potenciales víctimas de violencia en mayor medida que otros grupos sociales debido a que la cultura de las sociedades contemporáneas los sitúa en una posición de subordinación, inferioridad y vulnerabilidad, basadas en relaciones sociales de poder, lo cual permite la legitimación de la violencia en dichas edades.

En relación con el influjo de la migración en la violencia escolar, se encontró que los niños migrantes constituyen un grupo con altos niveles de vulnerabilidad y riesgo de multivictimización debido a que se encuentran expuestos a una serie de jerarquías de poder y subordinación ante los adultos en los diferentes ámbitos, lo cual genera procesos de desigualdad y discriminación (Crenshaw, 1989; Dettlaff & Velásquez, 2013; Finkelhor et al. 2011). En este sentido, se plantea la definición del *racismo institucional*, entendido como “el conjunto de políticas, prácticas y procedimientos que afectan a determinados sujetos sociales, ubicándolos en posiciones de desigualdad” (Galaz, Pávez, Álvarez & Hedrera, 2019, p. 12). Adicionalmente, la migración ha permitido el surgimiento de pandillas juveniles globalizadas que se originan en el intercambio de culturas y como respuesta a los requerimientos de socialización propios de la edad, por ejemplo, la fusión de pandillas de Estados Unidos con las de otros países como España, Nicaragua, El Salvador y Honduras (OPS, 2003).

En síntesis, la violencia se podría explicar por la influencia negativa del entorno social en el comportamiento del individuo, quien reproduce los hábitos culturales internalizados y aprendidos de su contexto al entorno escolar, lo cual se exagera por la presencia de factores de riesgo como el consumo de drogas y alcohol, el uso de armas, las pandillas y el crimen organizado,

los cuales permiten automatizar todo tipo de agresiones en la vida cotidiana.

2.2.2. Dimensión barrial

Otra dimensión del contexto alude al barrio como forma de reproducción de la violencia por sus índices de inseguridad, ligados a la criminalidad urbana, la impunidad y la estigmatización secular hacia los pobres, en donde la poca inversión del estado genera vulnerabilidad en dichas poblaciones (Guerrero & García, 2012). Ello, teniendo en cuenta que la solución de los conflictos en muchas de estas zonas vulnerables se resuelve mediante dinámicas agresivas que se extrapolan al ámbito escolar (Mannheim, 1961; Moncayo, 2011; Parra & Tedesco, 1979). Así pues, se mencionan los barrios donde la violencia interpersonal está entrelazada con el crimen organizado (pandillas y narcotráfico), caracterizados por la presencia de homicidios, delitos violentos y delitos contra la propiedad (Chioda, 2016), donde la desigualdad experimentada por el individuo promueve la violencia escolar (Chaux, Molano & Podlesky, 2008; Fajnzylber, Lederman & Loayza, 2002).

Por ejemplo, Briceño (2007) menciona el surgimiento de grupos urbanos como producto del proceso de la globalización tales como las favelas en Brasil, las comunas en Colombia, los barrios en Venezuela y los pueblos jóvenes en Perú, caracterizados por el proceso de urbanización sin industrialización (Quijano 1966; 1977), que causa pobreza, y con ello, un gran impacto en la violencia debido al deterioro de las infraestructuras y al aumento de la densidad poblacional, lo que trae hacinamiento, mayores conflictos en las relaciones interpersonales e inseguridad social. Por lo tanto, la inseguridad barrial ligada a la vulnerabilidad constituye un predictor de victimización (Chioda, 2016). En este sentido, la UNICEF (2011) plantea que las pandillas y las maras en los barrios han ido ocupando la escuela como parte del proceso del reclutamiento forzado.

En este sentido, García et al. (2012) indican que los mercados de ilegalidad penetran la escuela en relación con el robo y al consumo de drogas, creando un clima de intercambio violento que

fomenta el desarrollo de la delincuencia juvenil y las confrontaciones violentas en los parques, las plazas y los diferentes espacios comunitarios, caracterizados por la impunidad (Briceño, 2007). Además, se menciona que las comunidades migrantes son especialmente vulnerables a la violencia, relacionada con el acoso vecinal al que están sujetas por su condición migrante, producto del racismo y la xenofobia teniendo en cuenta que también viven en barrios vulnerables (Galaz, Pávez, Álvarez & Hedrera, 2019), caracterizados por la marginalidad, la precarización material y la alta vulneración de derechos (Contreras, Veera & Labbe, 2015), lo cual se extrapola al contexto escolar.

En conclusión, la inseguridad asociada a la vulnerabilidad social puede generar violencia escolar como producto de los factores negativos de la dimensión barrial en los sujetos tales como la criminalidad (delitos, pandillas, narcotráfico, etc.) y las conductas de riesgo (consumo, robo).

2.2.3. Dimensión cultural

Esta dimensión remite al concepto de *violencia cultural*, que constituye el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades básicas, ya sea de supervivencia, de bienestar, de identidad o de libertad, lo cual permite crear un marco de legitimación de la *violencia directa* y la *violencia estructural*: la primera correspondiente a las violencias que se ven, mientras que la segunda está asociada a las violencias que no son fácilmente visibles, también conocidas como indirectas (Galtung, 2003). De ahí que la violencia escolar tome la forma de un iceberg debido a que es el producto de estas otras formas de violencia que hacen parte del contexto socio cultural (Guerrero & García, 2012). En este sentido, también se destaca el concepto de Bourdieu (2001) de violencia cultural, que define como un poder de violencia simbólica con imposiciones legítimas empleando la fuerza.

En este orden de ideas, varios autores han enfatizado que la violencia cultural favorece el ejercicio de la violencia escolar mediante actitudes, normas, discursos y todo tipo de mecanismos

como resultado de la desigualdad social, el racismo, el sexismo, el colonialismo, la segregación, la exclusión social, la estigmatización, la falta de oportunidades, entre otros (Ariztía, 2017; Charlot, 2002; García et al, 2012; Guerrero & García, 2012; Maturana, 2008), consecuentes con los conceptos de discriminación y exclusión abordados en la dimensión social. Así pues, se asume que la violencia escolar está asociada al conjunto de disposiciones a las que los sujetos se encuentran condicionados por su experiencia social, lo que también se vincula al concepto de *habitus* (Bourdieu, 1995), previamente definido en la misma dimensión del presente estudio.

En cuanto a la prevalencia de género a nivel internacional, la literatura identifica que la violencia directa física (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Hoglund & Leadbeater, 2007) y la verbal (Craig et al., 2009; Orpinas, Fleschler & Sinicrope, 2004) son manifestaciones más frecuentes en los hombres, quienes emplean más la violencia psicológica o social (Abramovay, 2005, 2006; Bjorkqvist, Österman & Kaukiainen, 1992; Borg, 1998; Cangas et al., 2007; Del Rey, 2002; Eaton et al., 2012; Eagly & Steffen, 1986; García-Villanueva et al., 2012; Kaplan, 2009; Kornblit, 2008; Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002; Kumpulainen, Rasanen, & Henttonen, 1999; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988; Mejía, 2013; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001; Navarro, Larrañaga & Yubero, 2011; Ostrov & Crick, 2007; Potocnjak et al., 2011; Pulido, 2011; Ribolla & Fiamenghi, 2007; Salles et al., 2014; Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Observatorio Argentino de las Violencias Escolares; 2013; Olweus, 1998; Ortega, 1994 a y b; Ortega & Merchan, 2000; Owens, Shute & Slee, 2000; Piñero et al., 2013; Smith, 2003; Smith et al., 1999; Tomasini et al., 2013; Velázquez, 2005; Viscardi, 2002).

En este sentido, diversos estudios teóricos indican que las mujeres presentan un alto componente de habilidades socioemocionales y valores en comparación con los hombres (Alves &

Duarte, 2014; Bar-On, 2006; Borg, 1998; Elliott, 2008; Ferrando, 2006; Mathiesen et al., 2013; Ugarriza & Pajares, 2005), quienes presentan menor competencia social y normalización de la violencia (Avilés, 2006), necesidad de popularidad y motivaciones de índole social (Jones, Haslam, York & Ryan, 2008; Olthof & Gossens, 2008), lo cual puede estar relacionado con el surgimiento de sociedades patriarcales en las que la violencia de género ha sido el producto de la violación en los procesos de conquistas y guerras (Bosch & Ferrer, 2002), las cuales han sido legitimadas y naturalizadas (Ferraz, 2003) en forma de sexismo como ideología que asume la superioridad del sexo masculino frente al femenino (Bermúdez et al., 2018; Facio, 2008; Hernaez, 2006; Lamas, 1999; López, 2012; Maturana, 1999; UNFPA, 1998; Villarreal, 2007). Ello, explica por qué los hombres son más violentos que las mujeres, quienes son en su mayoría las víctimas. En este sentido, se indica que la violencia hace parte de la masculinidad (Jefferson 1996; Messerschmidt 1993; Spierenburg 1998), como se mencionó anteriormente.

Briceño (2007) menciona que en la etapa de la adolescencia se forma la identidad y la cultura de la masculinidad, que adquiere dimensiones más evidentes, ya que los varones están obligados a reafirmarse en ella mediante la violencia, puesto que ésta constituye un indicador de virilidad y respeto (Briceño & Zubillaga 2001; Cohen & Nisbett 1997; Vidal, 1999; Zubillaga 2003). Por otro lado, la prevalencia de género también ha sido estudiada no sólo en lo que respecta a agresores y víctimas, sino también a la forma de empatizar de los maestros con respecto a determinadas situaciones de violencia escolar según su género.

Por ejemplo, Chaux (2011) señala que los hombres suelen empatizar más con víctimas de acoso escolar físico que verbal o relacional, mientras que las mujeres empatizan de forma similar con ambas víctimas, lo cual es importante, ya que los alumnos requieren que sus maestros sean figuras de autoridad accesibles, que les den apoyo ante situaciones de acoso escolar. En este

sentido, Pérez (2016) señala que los profesores hombres generan un aumento en la probabilidad de que sus estudiantes sean víctimas de acoso escolar en comparación a las docentes mujeres, especialmente en las zonas de Europa Oriental, Oceanía, los países nórdicos y el Medio Oriente, lo cual alude a las posibles diferencias en las acciones que emprenderían los docentes para mitigar el bullying según su género (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008; Hirdes, 2010) dependiendo de la cultura, ya que las maestras tienden a llevar procesos más organizados y efectivos en comparación con sus colegas hombres debido a que involucran a las familias y a los agresores en defensa de las víctimas, lo cual es fundamental para la disminución del acoso escolar.

En síntesis, la cultura es un factor determinante para la legitimación o rechazo a la violencia, puesto que al estar compuesta por estructuras, costumbres, actitudes, normas y mecanismos se convierte en un discurso capaz de construir igualdad o desigualdad social, intolerancia o tolerancia, segregación o inclusión, etc., lo cual es captado por el individuo como modelo de conducta y habitus y resulta una de las causas de la violencia en el ámbito escolar.

2.2.4. Dimensión familiar

La familia constituye el entorno más inmediato y relevante del desarrollo del sujeto y el principal ente socializador y educativo (Betancourt, González & Vivas, 2015; Brofenbrenner, 1979; Candamil & Grajales, 1998), que cumple varias funciones durante todas las etapas de la vida (Dekovic et al., 2004; Rodrigo et al., 2004), por ejemplo, el desarrollo de la autoestima (Araújo, 2000), la autonomía, la responsabilidad, la identidad (Avilés, 2006), el sistema de creencias, roles sociales, habilidades y valores (Peligero, 2010), por lo que en algunos casos puede facilitar el desarrollo de conductas violentas (Farrington, 2005). Por lo tanto, esta es una variable importante al estudiar la violencia escolar (Buelga, Cava & Musitu, 2011; Díaz-Aguado, 2004; Postigo et al., 2013; Romaní, Gutiérrez & Lama, 2011; Sánchez, 2009; Sánchez & Cerezo, 2011), la cual implica

factores como las relaciones intrafamiliares, la estructura familiar y los estilos de crianza, considerados como facilitadores o protectores de la misma, donde se incluyen variables como la comunicación, el clima familiar, los aspectos socio afectivos y los métodos de autoridad. Por ejemplo, se destaca la influencia de la violencia intrafamiliar y la disfuncionalidad familiar en la violencia escolar.

En cuanto a las relaciones intrafamiliares, se señala la importancia de la calidad entre progenitores e hijos (Estévez, 2005; Estévez, Giménez & Moreno, 2010) y entre hermanos (Pinero & Cerezo, 2011), donde se destaca el desarrollo de la empatía en el clima familiar, que influye las actitudes de los alumnos hacia los profesores como agentes de autoridad en el contexto escolar y en sus comportamientos agresivos (Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009). Además, el ambiente socio afectivo intrafamiliar determina en gran medida la conducta y el desarrollo integral del individuo (Árense, 2012; Trianes, 2000; Zimmer & Locke, 2007). Por ejemplo, otros estudios indican que la falta de involucramiento emocional y monitoreo en las actividades escolares desencadena un mayor riesgo de convertirse en acosador (Ayas, 2012; Mendoza et al., 2014, 2015).

Por lo tanto, se reconoce que un clima familiar positivo basado en la comunicación afectiva constituye uno de los principales elementos de protección frente al desarrollo de conductas agresivas en el entorno escolar, especialmente en la adolescencia (Estévez, Murgui, Moreno & Musitu, 2007; Ison & Morelato, 2002; Mendoza, et al. 2014; Mestre, Tur, Samper, Nácher & Cortés, 2007; Musitu et al., 2001; Rodrigo et al., 2004). En este sentido, Piñeros et al. (2013) señalan que las relaciones intrafamiliares inciden en los roles ejercidos en el acoso escolar, evidenciando que tanto agresores como víctimas manifiestan menor calidad en dichas relaciones en comparación con quienes no participan de los roles del acoso escolar.

Con respecto a la estructura familiar, cabe resaltar las transformaciones que ha tenido a lo

largo del tiempo (Palacios et al., 2013). Briceño (2007) plantea que la familia clásica compuesta por un padre trabajador, una madre hogareña y sus hijos, disminuyó en un 10% al final del siglo XX con el descenso de ingresos que percibe el padre de familia y la necesidad de inclusión de la mujer en el ámbito laboral como medio de sostenimiento económico. Con ello, según los autores, los hogares monoparentales aumentaron por la separación de las parejas y los divorcios, y se generaron condiciones de pobreza en varios hogares con la madre como cabeza de familia. Lo anterior provocó que los niños, niñas y jóvenes fueran puestos al cuidado de extraños, muchos de ellos delincuentes que los controlaban, e incluso, los explotaban para cometer actos de delincuencia común como robos y asesinatos selectivos, por lo que el trabajo infantil empezó a convertirse en otra forma de subsistencia de las familias monoparentales pobres en América Latina.

En este contexto, se destaca que el tipo de familia, la cantidad de hermanos y hermanas y el lugar que se ocupa en la estructura familiar son agentes facilitadores (Cerezo & Torres, 2012; González, Licona & Mena, 2015; Palacios, Polo del Río & Castaño, 2013; Wattie & Kutanegra, 2011; Tur-Porcar et al., 2012), lo cual se asocia a factores sociodemográficos (Dew & Huebner, 1994; Guillamon, 2003) como los problemas socio económicos (Pelegriñ & Garces de los Fayos, 2008; Piñero, Árense & Cerezo, 2013; Trianes, 2000), el desempleo (Piñero et al., 2013), la inestabilidad familiar (Prodócimo, Cerezo & Arense, 2014), el nivel de estudios y la ocupación de los padres (Trianes, 2000), que pueden afectar la calidad de las relaciones intrafamiliares y el desarrollo socioemocional (Pelegriñ & Garces de los Fayos, 2008). Adicionalmente, se menciona el influjo de los problemas de drogas y alcohol, conflictos de la pareja y los problemas de delincuencia al interior de las familias como factores que pueden influir en la propagación de la violencia escolar (Palomero & Fernández, 2001).

Algunos autores señalan que las familias con un solo hijo presentan más problemas de

convivencia (Cangas, Gazquez, Pérez, Moldes & Rubio, 2007) y las familias extensas pueden ocasionar conductas delictivas en la adolescencia, transgresión de normas escolares y vulnerabilidad de victimización escolar (Jiménez, Musitu & Murgui, 2005; León, Felipe & Gómez, 2011). Palacios et al. (2013) indican que hay más víctimas y agresores/as entre las familias no nucleares, en comparación con las familias nucleares. Al respecto, varios autores señalan que el estudiante que es criado por un padre/madre soltera(o) o que sea muy joven aumenta el riesgo de violencia escolar (Barker 2010; Gage & Silvestre 2010; OMS 2010; Pinheiro 2006; Taylor & Bagby, 2004). Por su parte, Piñeros et al (2013) mencionan que la falta de una Gráfica paterna se vincula con el rol de las víctimas en el caso de los hijos únicos, quienes tienen mayor probabilidad de ser víctimas de violencia escolar. Además, en las familias con más de tres hermanos varones se identifica mayor probabilidad de ser agresor.

En cuanto a las *pautas de crianza*, son las acciones que guían la conducta de los niños y jóvenes para garantizar su bienestar y cuidado, fundamentadas en los estilos educativos parentales, que pueden ser: el autoritario, el negligente, el permisivo y el democrático, definidos a través del nivel de expresión emocional, comunicación y establecimiento de normas de padres hacia sus hijos (Díaz et al., 2018), o bien, mediante el afecto, la comunicación, el control y la exigencia (Baumrind, 1971; Maccoby & Martín, 1983). El estilo autoritario se caracteriza por la falta de comunicación y afecto (Jorge & González, 2017), el castigo y la autoridad patriarcal, lo cual puede causar timidez, irritabilidad, inseguridad y dificultad en la adaptación social. El negligente se caracteriza por la ausencia de límites y restricciones, escaso interés, afecto, orientación y supervisión, lo cual puede causar baja tolerancia a la frustración, irritabilidad, inseguridad y conductas delictivas. El permisivo se caracteriza por ser afectivo, pero sin control y exigencia, lo cual puede causar mayor bienestar, incluyendo mejores relaciones intrafamiliares. El democrático se caracteriza por un

equilibrio entre el afecto y el control, ya que promueve relaciones familiares basadas en la comunicación abierta (De la Torres, García & Casanova, 2014).

Lo anterior, teniendo en cuenta que la madre se destaca como una de las mayores influencias, responsables del desarrollo y educación de sus hijos (Secades & Fernández-Hermida, 2003; Godas, Santos & Lorenzo, 2008), el rechazo materno puede generar comportamientos disruptivos, agresivos, e incluso, delictivos. En cuanto a los comportamientos delictivos, se encuentra una estrecha relación entre éstos y la familia, lo que ocasiona vulnerabilidad biológica, donde el crimen se va heredando de generación en generación (McCord et al., 2001; Piquero et al., 2003). Varios estudios teóricos señalan que el autoritarismo, la negligencia y la permisividad generan conductas agresivas en los hijos, las cuales se extrapolan al ámbito escolar (Besag, 2008; Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention, 2015; Cerezo et al., 2015; Cerezo, Sánchez, Ruíz & Areñese, 2015; Chaux, 2002, 2011; Coloroso, 2004; Díaz, 2005; Georgiou, 2008; Jimenez et al., 2005; Olweus, 1993, 1999; Palomero & Fernández, 2001; Ruíz et al., 2015; Shapiro, 1997; Trianes, 2000). También se destacan las relaciones maritales y el estrés de los padres con respecto a la crianza (Arranz, 2004; Guajardo, Snyder & Petersen, 2009; Taylor, 2007).

Otros autores señalan que los métodos de autoridad violentos, la comunicación vertical y autoritaria, la falta de afecto y de apoyo de los alumnos con sus padres influyen en la conducta agresiva (Barrera & Li, 1996; Burgos, 2012; Cava, Musitu & Murgui, 2006; Cobo & Tello, 2008; Demaray & Malecki, 2002; Estévez et al., 2005, 2006, 2007; Jackson & Warren, 2000; Lambert & Cashwell, 2003; Olweus, 1993, 1999). Así pues, “el uso de métodos de disciplina autoritarios, de ostentación de poder, tales como el castigo físico y las explosiones emocionales negativas puede estimular la conducta agresiva en los hijos” (Blandón & Jiménez, 2016, p.47).

Lo anterior, se relaciona con la *violencia intrafamiliar* cuando hay una respuesta inapropiada a situaciones de limitación emocional, socio cultural o económica de los individuos que conforman una familia (Rubiano, 2003) y se puede presentar tanto a nivel de las parejas como con los niños, niñas y jóvenes al interior del hogar, lo que incluye el abandono de padres (Almenares et al., 1999), la falta de apoyo parental (Bronfrenener & Ceci, 1994), la escasez de atención y contacto afectivo (Cuervo, 2010) y los problemas de comunicación (Estévez, et al., 2005), lo cual puede causar bajo desarrollo socio afectivo y socialización en el niño, niña o adolescente.

La violencia intrafamiliar ha sido considerada en muchas culturas como una conducta normal, es decir, se ha naturalizado, lo cual se asocia al imaginario de que una de las funciones paternas es el castigo y la sanción corporal como parte del proceso de formación en dicho ámbito (UNICEF, 2014; Vargas, 2012), que se concebía como exclusivamente privado (OMS, 2000). No obstante, en los años noventa pasó a ser un asunto público debido a sus altos índices de presencia con impunidad, y, por ende, a la necesidad de defensa de los derechos humanos (2006a). De hecho, la violencia intrafamiliar genera un problema de salud pública y de derechos (Defensoría del Pueblo, 2001), puesto que “se considera el método propicio para educar a un niño” (Peña, 2011), de ahí que se recomiende no solo la capacitación en pautas de crianza, sino también la implementación de leyes y el acompañamiento de una educación integral (Ramírez, 2010) con formación en derechos humanos (Limas, 2000), garantía del principio de la dignidad humana (Estrada, 2010) y seguimiento efectivo de los procesos de conciliación (Peña, 2011). Lo anterior, refleja la importancia de fortalecer la relación entre la escuela y la familia para reducir la violencia escolar (Lila & Gracia, 2005; Martínez & Corral, 1991; Wentzel, 1998).

Con respecto a la violencia contra menores, los métodos de autoridad con base en el castigo

físico, verbal o psicológico aún son visibles en algunos hogares. En cuanto al factor económico, laboral y educativo, Briceño (2007) identifica que las parejas desempleadas, con bajos niveles educativos y carencias económicas suelen ser un factor de riesgo para las situaciones de violencia intrafamiliar, además, si se encuentran acompañadas del consumo de alcohol y porte de armas. Así pues, se asume la alta probabilidad de que los agresores hayan sido socializados en dichos contextos familiares en los que la violencia era parte de su vida cotidiana y se haya aprendido y reproducido como modelo de comportamiento y estilo de vida en otros contextos (García 1996; OPS 2004).

Así pues, varios autores (Baldry, 2003; Piñeros et al., 2013; Proctor, 2006; Voisin & Hong, 2012) señalan la estrecha relación entre los roles del acoso escolar y los niveles de violencia intrafamiliar, donde la frecuencia de la violencia tanto en los agresores (Estévez et al., 2007, 2010; Pinero & Cerezo, 2011) como en las víctimas es superior (Serrano e Iborra, 2005, Defensor del Pueblo, 2006), lo cual indica que la calidad de las relaciones y el clima familiar son factores importantes en esta dinámica (Cava, Musitu & Murgui, 2006). Por lo tanto, la violencia intrafamiliar es un importante predictor de la violencia en los hijos y en sus contextos escolares (Baldry, 2003; Proctor, 2006; Springs et al., 2007; Voisin & Hong, 2012), al igual que la *disfuncionalidad familiar*, la cual se caracteriza por una falta de cohesión y respeto entre los miembros, en donde no existe la mínima ayuda ni consideración por el otro, y en muchos casos, se emplea la violencia física y emocional o la mentira con el fin de no encarar los problemas (Páez, 2018), de ahí que, las relaciones interpersonales se fundamentan en el autoritarismo, el miedo, la intolerancia y la ausencia de afecto (Crf. Pérez & Reinoza, 2011, p.5).

Adicionalmente, se destaca que la violencia intrafamiliar está fundamentada en las relaciones de desigualdad, que implican la consolidación del poder patriarcal (Maturana, 1999;

Niño, 2014), naturalizadas en el país mediante la justificación del comportamiento de la mujer (vestimenta o lugar donde se encuentra) y su reducción a la función maternal en el hogar (Villa, 2006), donde existe un desconocimiento de la mujer como sujeto de derechos que vulnera su integridad y dignidad, legitimando la perpetración de la violencia de género en la sociedad (Castillo, 2007; Heise et al., 1995; Organización Mundial de la Salud, OMS et al., 2013; Organización Panamericana de la Salud OPS, 2014). Esta modalidad de violencia suele ser naturalizada en muchos contextos (Organización Panamericana de la Salud, s. f.; Pineda & Otero, 2004). Así mismo, la violencia de género suele mezclarse simultáneamente con otras formas de violencia como “la emocional (incluye insultos, agresiones verbales, amenazas y gritos) va acompañada de agresiones físicas, y esta última, muy seguramente, desencadena en un abuso sexual” (Bermúdez et al., 2018, p.5).

En Colombia, la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia (2006) asume que la familia, la sociedad y el Estado deben garantizar el cumplimiento de los derechos humanos acorde con lo estipulado por el derecho internacional, donde se incluye el derecho a una calidad vida que implica un ambiente sano, integralidad personal, además de capacitación en pautas de crianza para disminuir la violencia intrafamiliar y sus consecuencias (Art. 17, párrafo 1). Adicionalmente, el derecho colombiano ha instituido varias normativas que buscan dar solución al tema de la violencia intrafamiliar como la conciliación, la capacitación en derechos humanos, la protección a la mujer, entre otros. No obstante, algunas de estas normas, por ejemplo, la Ley 1542 de 2012 de conciliación, presenta inconvenientes en la práctica, ya que no se considera un mecanismo efectivo y justo para las víctimas, debido a que se desconoce el desequilibrio entre agresor y víctima, la gravedad de la intimidación, que implica el abuso a los derechos humanos y la arbitrariedad ante el incumplimiento de la conciliación, en donde la víctima está supeditada a la intimidación, la

fuerza y el miedo a una posible retaliación de su agresor (Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2013).

En síntesis, la familia como principal lazo de socialización del individuo ejerce un rol transcendental en la formación del estudiante, de ahí que las relaciones intrafamiliares, la estructura familiar y los estilos de crianza pueden llegar a convertirse en facilitadores o protectores de la violencia escolar por su gran influencia.

2.2.5. Dimensión educativa

La dimensión educativa cuenta con dos subniveles: el institucional y el de aula, entendiendo el primero como el espacio en el que se construye tanto la parte académica de adquisición de conocimientos y saberes, como la parte convivencial de desarrollo de las relaciones interpersonales entre pares como el compañerismo y la amistad, los valores sociales, la autoestima (Cava & Musitu, 2002; Estrada, 2015; Martínez, 2013; Molano, Jones, Aber & Brown, 2013; Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001; Tseng & Seidman, 2011), la autonomía, la capacidad crítica, la búsqueda de la emancipación y de la identidad (Abramovay, 2005), las primeras relaciones amorosas (Timmeerman, 2003), el encuentro, solución de conflictos (Chaux, Molano & Podlesky, 2009) y las experiencias de riesgo de la adolescencia (De la Haye et al., 2013; Guest, et al., 2012). Adicionalmente, se asume que los maestros juegan un papel crucial en la construcción de la identidad de sus alumnos (Rich & Schachter, 2012; Uitto, Lutovac, Jokikokko, & Kaasila, 2018).

En cuanto al subnivel del aula, se asume como el escenario cotidiano en el que profesores y estudiantes interactúan a través de las dimensiones pedagógicas, académicas y convivenciales que determinan la interacción social e involucran factores como la construcción de la identidad, la autonomía y la diversidad en el marco de la socialización (Popkewitz, 2006), así como la autoridad, la disciplina, la justicia y los valores (Parra, González, Moritz, Blandón & Bustamante, 1992).

2.2.5. 1. Subnivel institucional

En concordancia con Abramovay (2005), el papel que la institución escolar resulta determinante, en la medida que reproduce el discurso social, así como las prácticas que se desarrollan en ella, por lo cual, es importante la formación en valores, desarrollar la autonomía, y la formación de la identidad (Velásquez, 2019). Sin embargo, el rol de la escuela se ha desconGráficoado debido a la multifuncionalidad que adquiere la escuela en la actualidad, y debido a que se producen en su interior una serie de factores que facilitan la violencia escolar tales como los climas escolares desfavorables con presencia de inseguridad y ausencia de afectividad; las lógicas institucionales de enajenación, control y manejo del conflicto mediante medidas autoritarias y punitivas; la cultura escolar de exclusión y discriminación; la comunicación vertical y la naturalización de la violencia escolar, entre otras.

Cabe señalar que lo anterior genera violencia entre los miembros de la comunidad educativa, donde se distinguen los espacios, niveles y edades de prevalencia de la violencia escolar y sus consecuencias en el ámbito educativo. Por último, se identifica la influencia de las políticas educativas neoliberales en los modelos educativos, los modelos pedagógicos y las prácticas educativas tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Por lo que se reitera la importancia de la prevención, el control y la mitigación de la violencia escolar en el subnivel institucional, fundamentado en el concepto de resiliencia escolar.

2.2.5.1.2. Facilitadores de la violencia escolar a nivel institucional

Entre los factores que facilitan la violencia escolar se encuentran los climas escolares desfavorables (Blaya, 2001; 2002; Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2006; Cerezo & Ato, 2010; Chaux, 2011; Debarbieux, 1996, 2003 a y b; Del Rey, 2002; Hong & Espelage, 2012; Maldonado, 2005; Roché, 1996; Sánchez & Cerezo, 2010), caracterizados por la inseguridad, las

lógicas de desconfianza y hostilidad, la comunicación vertical, autoritaria y asimétrica en los procesos de enseñanza y convivencia (Arias, 2008; Castillo, 2008; Houdin, 2013; Rivero, 2013; Uргуila, 2007), la presencia de sistemas simbólicos de reproducción de discriminación y exclusión en la cultura escolar (Abramovay, 2003; Aguilar, 2002; Baudelot & Establet, 1970; Albano, Falconi, 2004; 2005; Bourdieu & Passeron, 1970; Charlot, 2002; Foucault, 1980; Garcia et al, 2012; Guerrero & García, 2012; Morales, 2003; Maturana, 2008; Saucedo, 2005), la falta de formación en valores, habilidades socio emocionales, talentos (Chaux, 2012; Safouan 1993; Sandoval, 2014) y actividades deportivas. Adicionalmente, se menciona la naturalización de la violencia escolar (García & Ortíz, 2012; Tello, 2005) y las políticas educativas neoliberales como mecanismos que ejercen violencia estructural (Debarbieux, 2003b; Houdin, 2013; Unceta, 2008).

Con respecto al *clima escolar*, se refiere a la calidad del ambiente de las instituciones educativas que incluye factores estructurales, físicos, personales, funcionales y culturales que constituyen un proceso dinámico particular (Fernández, 1994), o bien, alude a la calidad de vida escolar (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009), la cual representa un papel importante en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes (Ávila, Bromberg & Pérez, 2014; Jones & Molano, 2011; Thapa et al., 2013). De ahí que se enfatice en el clima escolar como la percepción general de los alumnos sobre la escuela en relación con los factores de riesgo y los componentes contextuales de sus entornos escolares, lo cual varía no sólo entre sujetos y niveles (Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Molano et al., 2014), sino entre los diferentes contextos al interior y exterior de la escuela (Jones & Molano, 2011). Por lo tanto, es fundamental analizar dichos factores de riesgo y la variabilidad en la respuesta de las instituciones educativas (Arcila, 2014; Bengoa, 2015; Cohen, 2011; 2013; Garretón, 2013; López de Mesa, Carvajal, Soto & Urrea, 2013; Nader, 2012).

En este sentido, los principales factores de riesgo estudiados a nivel teórico son la inseguridad (Figueroa, 2008), que incluye la presencia de sustancias psicoactivas, el robo (Debarbieux, 2003a) y las armas (Gutiérrez, 2019; UNESCO, 2019), considerados como los elementos que más afectan el clima escolar, generando acoso y violencia escolar (Debarbieux, 1996; 1999; Wilson & Kelling, 1982). Además, se señala que el hostigamiento que permite que se genere aislamiento como una forma de incertidumbre e inseguridad para todos los testigos del acoso escolar, lo cual afecta el proceso pedagógico y las relaciones en el interior del grupo (Melcer, 2017), debido a el ambiente que se vuelve injusto, agresivo y perturbador (Ortega et al., 2001). En este sentido, Gritta (2017) señala que una de las causas de la violencia escolar es el clima organizacional paranoigénico, que a contraposición de la organización filogénica genera un ambiente de desconfianza y hostilidad que produce ansiedad en las relaciones y que afecta los lazos sociales.

A lo anterior, Debarbieux (2002) señala que las alternativas de solución se deben establecer desde la colectividad, debido a que lo sujetos inmersos en dicho colectivo, fueron los que produjeron las condiciones del clima escolar, lo que implica el desarrollo de relaciones afectivas entre alumno–maestro, como factor fundamental para construir una convivencia armónica en los procesos de enseñanza-aprendizaje y socialización cotidiana en el aula (Furlong, Greif, Bates, Whipple & Jiménez, 2005; García et al., 2012; Infante & Raya, 2006; Trianes, Blanca, Morena, 2006), puesto que si el maestro es indiferente al clima escolar de violencia, se incide en las relaciones afectivas con los estudiantes (García & Ortiz, 2012). En este sentido, Houdin (2013) la escuela representa un espacio cotidiano de uso y abuso de poder mediante un disciplinamiento que reproduce la violencia socio política (Arias, 2008), mediante relaciones opresivas en la práctica, donde se ha detectado maltrato físico y maltrato psicológico.

Estas características se enmarcan en la denominada *colonialidad pedagógica* (Giuliano, 2019a) o en las *epistemologías de la colonialidad/norte* (De Sousa, 2011, p.124), las cuales aluden a los modelos predominantes en Occidente (racionalismo y colonialidad del saber) que a través de distintos preceptos de “las instituciones educativas que son masculinos, de rigor, de castigo, punitivos, excluyentes, selectivos, jerárquicos”, (Segato, 2018) buscan normalizar, subestimar, despreciar y moralizar los comportamientos de los sujetos para homogeneizarlos, reforzando y legitimando jerarquías sociales bajo el régimen escolar, que corresponde a la labor normalizadora y moralizadora de la escuela en contextos pedagógicos desfavorecidos a nivel socio cultural (Ortiz, 2016). Giuliano (2020) define la colonialidad pedagógica como un repertorio metodológico, que además de la violencia física y de la tortura, incluye “tender trampas, aplicar la astucia, disimular, manipular, amedrentar, quitar el cariño, aislar, desconfiar, humillar, despreciar, burlarse, avergonzar” (Miller, 1998, p. 66).

Adicionalmente, la multivictimización es un factor de deterioro del clima escolar, es decir, se presentan variadas formas de violencia escolar en el mismo centro educativo, que afectan de manera psicológica a los individuos y deterioran las relaciones interpersonales entre los actores escolares (Ortega, 2000; Ortega & Colb, 1998). Así pues, un ambiente agresivo en el que se presentan situaciones de gritos, maltrato, amenazas, castigos, entre otros comportamientos como representaciones de un modelo de conducta que se aprende a partir de la imitación y el manejo inapropiado de los comportamientos agresivos de los alumnos mediante el castigo o la restricción, son formas de aumentar las conductas agresivas, puesto que la agresión genera más agresión (Beltrán & Torres, s.f). La medida del castigo, además de ser obsoleta, es el detonante de un sinnúmero de actuaciones agresivas por parte de los menores. Por lo tanto, no sólo un clima escolar desfavorable, sino también una pedagogía basada en el castigo, pueden conducir a la perpetración

de la violencia escolar debido a que se crea un ambiente de inseguridad y deterioro de las relaciones interpersonales y la comunicación.

Por el contrario, un clima escolar positivo, caracterizado por la confianza, el afecto, el apoyo y la justicia en las relaciones interpersonales, especialmente entre los maestros y los alumnos, permite disminuir los conflictos en la comunicación, el estrés, los problemas socioemocionales y la violencia escolar (Berry & Swearer, 2013; Bosworth & Judkins, 2014; Cerezo & Ato, 2010; Chaux, 2011; Hamre & Pianta, 2005; Mehta, Cornell, Fan & Gregory, 2013; Sangsue & Vorpe, 2004). En efecto, la intervención directa en la construcción positiva del clima y la seguridad escolar disminuyen la prevalencia de acoso entre pares (Cava, Musitu, Buelga & Murgui, 2010; Cerezo & Ato, 2010; Osher, Dwyer, Jimerson & Brown, 2012; Shelton, Owens & Song, 2009; Stephens, 2011). Además, el ejemplo de los adultos a nivel institucional es indispensable para promover una convivencia pacífica y un clima escolar armonioso, no solo en la relación con sus estudiantes, sino también entre adultos (entre profesores, entre familias y profesores, entre directivos y maestros, etc), lo cual facilita la prevención de la violencia escolar se forma temprana (Chaux, 2011).

En cuanto a los sistemas simbólicos de reproducción de la discriminación y exclusión percibidos en la cultura escolar (Aguilar, 2002; Baudelot & Establet, 1970; Bourdieu & Passeron, 1970; Cala, 2020; Charlot, 2002; Debarbieux, 2002; Falconi, 2004; 2005; Foucault, 1980; García et al, 2012; Guerrero & García, 2012; Maturana, 2008; Morales, 2003; Saucedo, 2005) también constituyen elementos que inciden determinantemente en la violencia que se genera entre los miembros de la comunidad educativa, entendiendo el concepto de discriminación escolar como la exclusión y/o segregación de una persona o grupo del acceso a la educación que ponen en riesgo su dignidad (Velásquez, 2019).

En este sentido, Falconi (2004) indica que la cultura escolar se encuentra en constante tensión con la cultura juvenil escolarizada, puesto que desconoce por completo las expresiones y prácticas de los alumnos como jóvenes, excluyendo su participación en la toma de decisiones de los asuntos escolares, en donde se mantiene una actitud de verticalidad en la comunicación, supeditada a manuales de comportamiento arbitrarios que generan sanciones, expulsiones y otras dinámicas de poder y desigualdad entre los miembros de la comunidad, por ejemplo, la estigmatización de los alumnos (Popkewitz, 2006) por su forma de ser o de vestir, la creación de estereotipos asignados, incluso, a los niños de preescolar, quienes son catalogados como problemáticos, violentos, inadaptados, entre otras expresiones, que no se pueden desconocer, y en las que, en efecto, son los mismos docentes quienes las ejecutan (Houdin, 2013). Al respecto, Gómez (2005) plantea que la violencia escolar constituye un acto cotidiano, repetitivo y constitutivo de la cultura escolar en la que se percibe una organización impersonal, basada en normas que tratan de invisibilizar dicha violencia institucional, diluyendo la responsabilidad de actuar en nombre de un mandato institucional (García & Ortiz, 2012).

Así mismo, se menciona que la incapacidad de expresar de forma verbal los sentimientos es otro factor que incide en la generación de violencia debido a que, al no poder manifestar verbalmente los disgustos, los sujetos los sustituyen por actos violentos como cachetadas, patadas, puños, etc., teniendo en cuenta que la violencia puede ser un acto de comunicación que se puede canalizar mediante el uso de la palabra (Safouan 1993). Por lo cual, el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, valores y talentos en la formación escolar (Castro-Bermúdez, 2014; Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010; Cook et al., 2014; Crime Lab, 2013; De la Fuente, Peralta & Sánchez, 2009; Durlak et al., 2011; Jones, et al., 2010; 2011; Sandoval, 2014; Zegarra et al., 2009), en especial, la tolerancia, la solidaridad (Castro & Regattieri, 2012), la empatía (Gini, Albiero,

Benelli & Altoé, 2007; Ortega, Sánchez & Menesini, 2002) y la participación de los estudiantes en las decisiones escolares (Thapa et al., 2013), es fundamental para el desarrollo integral en relación a la ciudadanía y a su desenvolvimiento en los diferentes aspectos de la vida (Jiménez, Luengo & Taberner, 2009). De lo contrario, se conduce a situaciones de exclusión y desigualdad escolar (Tiromonti, 2007).

De ahí que se recomienda desarrollar las habilidades socio emocionales y los valores desde la educación básica como fundamento para la prevención del acoso y la violencia escolar (Jones, Aber & Brown, 2010; 2011). Además, se indica que las actividades deportivas ayudan a convivir con reglas, destrezas, habilidades y conocimientos que fomentan estados de reposo, tranquilidad y firmeza en la toma de decisiones en los alumnos, especialmente de secundaria, lo cual mitiga y previene el acoso escolar (Olivares, 2018).

En este sentido, algunos autores (Egg, s.f; Pizano, 2002; Salguero, s.f) indican que la educación basada en el modelo neoliberal en las escuelas se reduce a la formación académica y a la adecuación del currículo con énfasis en Matemáticas y Ciencias, en perjuicio de las demás áreas del conocimiento y de la formación en valores y habilidades socio emocionales (Carnoy, 1999), lo cual está relacionado con la búsqueda de la homogeneización. De esta forma, la escuela como espacio colectivo y de pertenencia se va a transformar en un escenario violento generador de miedo y aislamiento, donde las condiciones de igualdad se expresan en un sistema de clases excluyente, “el propósito de homogeneidad que la escuela busca no permite la pluralidad ni su reconocimiento, ya que en el contexto escolar se elimina, normaliza y desconoce” (Velásquez, 2018, p.65).

La naturalización de la violencia escolar ha sido otro factor mencionado por varios autores, quienes señalan que permite su perpetración y legitimación en los entornos escolares (García & Ortiz, 2012; Tello, 2005; Peligero, 2010). Así pues, señalan que tanto la mirada de indiferencia

ante la violencia escolar como su minimización o la aceptación tácita de su gravedad influyen en la escasa importancia que se le da a la investigación y al diseño de proyectos para enfrentar el problema en las instituciones educativas. Por lo tanto, el concepto de violencia en la institución implica, según Osorio (2003), una construcción social, que depende de las representaciones e imaginarios colectivos elaboradas por los actores sociales y sus intereses, donde la solución involucra responsabilidades, compromisos y consensos entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente los maestros y los alumnos (García & Ortiz, 2012).

También se evidencia el desarrollo de mecanismos de enajenación social tanto en los alumnos como en los maestros, donde se identifica la influencia negativa de las políticas educativas neoliberales en las dinámicas escolares, los modelos educativos, los modelos pedagógicos y las prácticas educativas, fundamentadas en el proceso de la globalización (Castelar, 2008; Gritta, 2017; Melcer, 2017), entendiendo el modelo educativo como la representación del conjunto de relaciones entre las entidades, los procesos y los atributos que definen el fenómeno educativo con miras a su mejor entendimiento, incluyendo una política educativa, la filosofía de la educación y la concepción teórica sobre ésta; el modelo pedagógico como “una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente” (Ortiz, 2013, p.47), y la práctica educativa, como una forma de actividad humana socio política, económica y cultural que condiciona “las acciones y actividades (haceres), discursos (decires) y relaciones que se conjuntan en un proyecto educativo distinguible” (Valladares, 2017, p.12).

Por lo tanto, es indispensable identificar los actuales modelos y prácticas educativas y pedagógicas, con el fin de comprender la forma en que influyen en los procesos inmersos en la

escuela, no solo académicos, sino también convivenciales, enmarcándolos en el contexto de la globalización, que como fenómeno socio cultural y político ha incidido en todos los campos de la vida cotidiana (Egg, s.f; Unceta, 2008). Así pues, cabe resaltar, con base en Castells (1999), que América Latina es una región en la que la globalización se integró de forma desigual, generando un fenómeno de marginalidad urbana, manifestada en el desempleo, la pobreza, la exclusión social, el deterioro del medio ambiente, el microtráfico (Celada, 1997), el consumo de drogas (CEPAL, 2000), el lavado de activos, entre otros problemas característicos de una economía criminal global, que se resume en el modelo neoliberal, que logró penetrar en el campo de la educación (Gamboa, 2010; Pizano, 2002; Salguero, s.f), de forma tal que se evidencia en las políticas educativas a nivel internacional, las cuales se encargan de avalar y planificar el desencuentro con las necesidades reales de desarrollar una vida plenamente humana.

En este marco, el rol docente se reduce a personificar los programas y contenidos académicos degradados por el mercado, perdiéndose así, la función humanizante de la educación y entrando en el círculo de la educación como legitimación y reproducción de la violencia simbólica, que en el campo educativo impone significaciones como legítimas que otorgan una autonomía a la escuela para establecer y ejecutar relaciones de fuerza que orientan la acción, las cuales contribuyen al fortalecimiento de las estructuras y culturas dominantes (Bourdieu & Passeron, 1996), lo cual incluye las políticas educativas del modelo neoliberal. De hecho, esta violencia simbólica se puede observar en varios aspectos tales como la multifuncionalidad de la escuela y de los maestros, la priorización de los resultados por encima de los procesos, la escasa formación y capacitación docente en estrategias para el manejo de la convivencia escolar, las incongruencias de las políticas educativas en relación con la realidad escolar y la deshumanización y desvinculación de la educación en su función socio cultural en pro de la economía.

En este sentido, se puede observar que en la actualidad los maestros tienen múltiples responsabilidades, baja remuneración y motivación, estrés laboral y diversas problemáticas que mayormente deben enfrentar solos, tales como la delincuencia, el sexo a temprana edad, el consumo de drogas, entre otras, y que son desconocidas o invisibilizadas en las políticas educativas (García & Ortiz, 2012), debido a que se priorizan los resultados sobre los procesos educativos (Hernández, 2012). Por ello, autores como Pérez (2016), señalan que, a mayor percepción y actitud positiva de los maestros hacia su trabajo, menor probabilidad de que los alumnos sean víctimas de bullying.

Otro factor relevante es la formación pedagógica de los docentes, quienes reconocen que reciben una escasa capacitación en estrategias pedagógicas para responder de manera asertiva ante las situaciones de conflicto, violencia y acoso escolar en sus entornos escolares (Chaux, 2011). Por lo tanto, la falta de formación y capacitación permanente en problemas relacionados con el manejo de las emociones, la resolución constructiva de los conflictos y el abordaje y tratamiento de la violencia escolar es de vital importancia en los currículos educativos para la formación docente y en la labor diaria de los maestros sus entornos escolares.

De hecho, como afirman Cabezas y Monge (2013), la falta de formación puede inducir a que los maestros se conviertan en cómplices o espectadores pasivos de la misma sin saberlo (Gómez, 2013), pese a que está dentro de sus responsabilidades, aunque no de manera explícita. Así pues, la capacitación docente en torno al problema es vital para la identificación y reducción del acoso y la violencia escolar (Rodríguez, 2014), por lo que la identificación de los factores que generan la violencia podría proporcionar estrategias de intervención y políticas públicas orientadas a la lucha en contra de la violencia dentro y fuera del aula (Martínez et al, 2007).

De igual forma, se señalan incongruencias entre las disposiciones políticas y la realidad

escolar contemporánea, marcada por la distribución del poder y los intereses de las políticas educativas (Houdin, 2013) tales como la sobrecarga laboral docente y la educación para el trabajo, fundamentada en la formación de mano de obra cualificada para el sector productivo (Ayala García, 2015; Bolívar, 2001; Braslavsky, 2006; Carnoy, 1999; Galvez 2005; UNESCO, 2008; Ullastres, & Ortega; 2014; Yepes, 2010). Está última demuestra relaciones entre el trabajo infantil y la ausencia escolar (OIT, 2003). De igual forma, se menciona la corrupción, cuyo origen se basa en la economía criminal global en numerosas instancias del estado, en las que los recursos públicos son literalmente robados por estas estructuras de poder (Castells, 1999).

En cuanto a los modelos pedagógicos, el positivismo y el conductismo son los más frecuentes en la educación latinoamericana, producto de la pedagogía tradicional que impera en el país, con serias implicaciones en las prácticas pedagógicas. Lo anterior debido a que la meta del positivismo es la estandarización del currículo, la evaluación del alumnado mediante pruebas estandarizadas y descontextualizadas (Eister, 1990) y la exclusión del maestro del campo de la investigación (Guba, 1990). En cuanto al conductismo, se reduce a un sistema educativo basado en el esquema de estímulo-respuesta (Flórez, 1999). Estos paradigmas influyen en la violencia escolar en la medida en que promueven la falta de autonomía e independencia en los docentes y la pasividad en los alumnos (Ortiz, 2013), ya que los primeros deberían centrarse en la atención y cuidado de su labor pedagógica, sin embargo, debido a las exigencias del mercado, se les obliga a priorizar su labor en los mecanismos enajenantes institucionales ya mencionados (Gritta, 2017; Melcer, 2017).

Mientras tanto, los alumnos tienen que asumir una postura pasiva y acrítica en su proceso de aprendizaje, por lo que la educación pierde el sentido de brindar herramientas para el descubrimiento y el desarrollo del conocimiento, así como de estimular un amplio cuestionamiento

de la realidad social debido a que pretende adaptarse a ella por medio de la atención a factores externos (Melcer, 2017). De ahí que se perciba el problema de la falta de identidad y la articulación del sentido, reflejada en síntomas como el bajo rendimiento, el abandono escolar y la misma violencia escolar (Unceta, 2008). Por lo tanto, se plantea una crisis de sentido en el Sistema Educativo (Álvarez, 1995; Falconi, 2004; Tiromonti, 2007). Adicionalmente, la concepción de la calidad educativa debería involucrar no solo la preparación para un examen o la formación académica de los educandos, sino la educación para la vida con énfasis en los valores y las habilidades sociales (Seibold, 2000), en la formación racional, emocional y práctica de forma permanente y transformadora ante las demandas de un mundo cambiante (Braslavsky, 2006).

De hecho, la escuela debe no sólo adaptarse al contexto actual, sino ejercer propuestas integrales que respondan a las exigencias del mundo contemporáneo, asumiendo los retos socio culturales, políticos y económicos que plantea la globalización de forma responsable, justa y equitativa, teniendo en cuenta el diseño e implementación de políticas educativas fundamentadas en las necesidades reales de las poblaciones escolares, orientadas bajo modelos educativos y pedagógicos que permitan optimizar las prácticas educativas en pro de una formación integral del alumnado con base en la garantía de los derechos humanos (Velásquez, 2019), y por ende, en la reducción de la violencia escolar (Gritta, 2017; Melcer, 2017; Parra, 2017).

2.2.5.1.3. Violencia escolar entre los miembros de la comunidad escolar

De acuerdo con varios estudios teóricos, la violencia escolar no solo se concentra en el maltrato entre pares, también se puede presentar entre los miembros de la comunidad escolar (Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007; Chaux & Velásquez, 2008; CLADE, 2013; Houdin, 2013; Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2008; Madriaza, 2008; UNESCO, 2019). La comunidad escolar se entiende como una agrupación social que surge en una institución educativa, donde interactúan

varios actores sociales, entre ellos, los docentes, los alumnos, los psicólogos, los directivos, los auxiliares y los funcionarios, donde además de la formación correspondiente a los ideales de ciudadanía, disciplina y reconocimiento social, se fomenta la reproducción de los modelos socialmente aceptados, por lo cual se reconoce el reto de las instituciones frente a la reproducción y transformación de la violencia, y se suman los familiares de los estudiantes. Esta violencia afecta las relaciones entre maestros y alumnos, el profesor y las familias, los maestros y los directivos, y en general, en el deterioro del clima escolar (Méndez, 2019).

En este sentido, Bourdieu y Passeron (1996) mencionan que en el caso de la violencia de los maestros hacia los alumnos y familiares, se identifica un capital simbólico docente que juega a su favor debido a que tiene el beneficio de la verdad o la última palabra, lo cual permite establecer un enfoque de jerarquización del poder en el que representa la dominación, mientras el alumno asume la subordinación, de ahí que las prácticas sociales de los entornos escolares constituyen mecanismos de control, castigo y sabotaje que pueden legitimar este tipo de violencias. Al respecto, Sánchez y Cepeda (2014) identifican manifestaciones específicas implementadas por los docentes a través de las notas, las tareas, y en general, la violencia psicológica y verbal, que incluye el uso de bromas, burlas, humillaciones, amenazas, apodos, e incluso, maltrato físico. En el caso de la familia, Rojas (2018) también señala que el capital simbólico docente permite construir desigualdad en la comunicación, lo cual se manifiesta en marcadores como la entonación, el vocabulario y la forma como éstos hablan, lo que demuestra su autoridad y jerarquía en el entorno escolar.

En el caso de la violencia de los alumnos hacia sus maestros, forma parte de su rebelión contra la desigualdad, donde se disputa el poder y el reconocimiento en el aula, e incluye la violencia física directa (golpes), la física indirecta (daño contra la propiedad), la verbal y la

psicológica (insultos, amenazas, deterioro de la imagen) (Rojas, 2018). También se evidencia la violencia de estudiantes hacia profesores por razones como la apariencia personal o física, la edad, el sexo, la raza y el lenguaje (Arellano, 2007; Chaux 2012; Prieto, 2005). En relación con el maltrato entre profesores, pese a que existe igualdad en las relaciones de poder, se identifican elementos que influyen al respecto, por ejemplo, la antigüedad, la trayectoria en el centro escolar y la formación académica, que alteran la igualdad y generan maltrato en diferentes manifestaciones (Méndez, 2019).

2.2.5.1.4. Espacios en los que se genera la violencia escolar

Los estudios teóricos indican que los lugares de mayor ocurrencia de la violencia y el acoso escolar son el patio y las aulas (Cerezo & Ato, 2010; Fante, 2005; Fu, Land & Lamb, 2013; Hoyos, Aparicio & Córdoba, 2005; Magaz, 2012; Mateo, Ferrer & Mesas, 2009; Undheim & Sund, 2010; Valdivieso, 2009), lo cual se explica, en el primer caso, debido a que existe menor vigilancia por parte de los maestros durante los descansos, sumado a la mayor cantidad de población que se reúne en un mismo espacio, especialmente si el colegio es pequeño y hay problemas de hacinamiento. También se menciona la diferencia de edad, los intereses, la disputa de espacios (Mandarino, 2002) y la libertad del recreo como las causas más importantes de la frecuencia de violencia escolar en dicho espacio. De hecho, varios autores señalan la tendencia a que la violencia física suceda durante el recreo, mientras que la violencia verbal ocurre principalmente en las aulas, lo cual se puede explicar debido a que los alumnos permanecen la mayor parte del tiempo sentados y el momento del descanso les representa un derroche de energía (Díaz-Aguado, 2005; Musitu et al., 2011; Prodócimo & Recco, 2008; Prodócimo, Silva, Rodrigues & Bognoli, 2014).

En cuanto al aula, constituye el espacio en el que los estudiantes permanecen la mayor parte de la jornada escolar y está caracterizado por la presencia constante de un adulto, ya sea un maestro,

un practicante, un coordinador u orientador, mientras que entornos como el comedor, los pasillos, los baños, entre otros, son frecuentados ocasionalmente o en menores períodos de tiempo. Sin embargo, pese a que el aula es un espacio en el que se asignan roles y una determinada organización, también constituye uno de los lugares con mayor índice de violencia escolar, lo cual depende en gran medida del clima escolar, que incluye la percepción sobre las características de la institución y el aula, así como las relaciones entre maestros, alumnos y pares, que incide en el sentimiento de seguridad y pertenencia al grupo (Ferrer et al., 2011; Waasdorp, Pas, O'Brennan & Bradshaw, 2011), de ahí la importancia de propiciar un clima escolar agradable en el aula (Velázquez-Reyes, 2005).

2.2.5.1.5. Niveles y edades de prevalencia

Algunos estudios señalan que las agresiones físicas son mayores en los niveles inferiores (Ortega & Monks, 2005), mientras que la violencia psicológica, que incluye las agresiones verbales y de exclusión social son mayores en los niveles de secundaria (Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez & Fernández, 2003; Defensor del Pueblo, 2000; Whitney & Smith, 1993), donde también es frecuente encontrar mayor victimización por ciberacoso en los primeros grados con una disminución importante en los ciclos superiores (Buelga, Cava & Musitu, 2010; Olweus, 1993; Calvete, Orue, Estévez, Villardón & Padilla, 2010), mientras que otros autores identifican un mayor porcentaje en los últimos grados (Ortega, Calmaestra & Mora, 2008; Mendoza, 2014a). Otros autores señalan que el nivel de primaria se encuentra en mayor riesgo de victimización de cualquier tipo de violencia escolar (Félix, Soriano & Godoy, 2009).

Sin embargo, se señala que a excepción del bullying donde hay mayor cantidad de alumnos de la primera adolescencia, los jóvenes de esta etapa no se ven afectados por el resto de los problemas de violencia que coexisten con el bullying como la victimización de iguales, de adultos,

el comportamiento agresivo y la violencia sexual (Del Rey & Ortega, 2008). Por lo que se plantea que existe un mayor riesgo de violencia entre los adolescentes de edad temprana que en edades posteriores, encontrando que los primeros cursos de secundaria están más expuestos al acoso y la violencia escolar (Díaz-Aguado, 2005).

2.2.5.2. Consecuencias de la violencia escolar en el ámbito educativo

De acuerdo con los estudios teóricos, algunos de los factores de riesgo estudiados en la dimensión educativa, que aluden tanto al interior de las instituciones educativas como a sus alrededores, influyen en el desarrollo del aprendizaje y el desempeño escolar. En este sentido, McCoy (2015) señala que la violencia escolar asociada a los entornos violentos puede activar un proceso neurobiológico que interfiere en el desarrollo de habilidades para concentrarse, lo cual afecta el desempeño académico. Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama (2008) indican que la violencia escolar causa dificultades de aprendizaje y absentismo. También se plantea la hipótesis de que la calidad de las relaciones en el interior de la escuela son un predictor importante del aprendizaje (Hamre & Pianta, 2005; Thapa et al., 2013). De igual forma, el consumo de sustancias psicoactivas al interior de las instituciones educativas afecta el desempeño académico de los alumnos (Chen & Jacobson, 2012; Henry, Knight & Thornberry, 2012).

Por lo tanto, se asume que el clima escolar y los factores de riesgo tienen una influencia directa en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales, así como de valores positivos en los contextos escolares permiten transformar dichos factores de riesgo en factores de protección, lo que debería producir un mayor aprendizaje y logro académico en los estudiantes (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012; Thapa et al., 2013).

2.2.5.2.1. Importancia de la prevención y la mitigación de la violencia escolar a nivel institucional

Teniendo en cuenta lo expuesto a lo largo del presente estudio, y en concordancia con Parra (2017), la violencia y el acoso escolar se originan por una serie de interrelaciones entre las dimensiones familiares, sociales, culturales, políticas, educativas y jurídicas, las cuales sólo se resuelven mediante la educación preventiva, la intervención del personal docente (Hanewinkel, 2004; Limber et al., 2004) junto con la participación de toda la comunidad educativa (Blaya & Debarbieux, 2008; Bronfenbrenner, 1979; Kaimacuata 2010; Kim & Bailey, 2003; Wilson et al., 2003), lo que implica reconocer las representaciones y prácticas de la cultura juvenil escolarizada (Falconi, 2004; Guerrero & García, 2012), fomentar climas escolares armónicos (Debarbieux, 2002; Kornblit & Adaszco, 2008) centrados en el desarrollo de las competencias emocionales, comunicativas y sociales (Khullar et al., 2015; Martorell, González, Rasal & Estellés, 2015; Wolke et al., 2001) fundamentadas en la convivencia pacífica (Einsman, López, Ramírez & Núñez, 2015) y la implementación de prácticas pedagógicas (Prieto, 2017) y prácticas ético-políticas (Garner, 2014) que incluyan la construcción de la paz.

Para ello, es indispensable analizar el concepto de *resiliencia*, entendido como la adaptación positiva frente a un contexto social de riesgo (APA, 2015), que incluye conductas tanto individuales como sociales (Agasisti & Longobardi, 2014). De ahí que, la resiliencia escolar asume que el desarrollo humano es el resultado de la interacción social entre los sujetos con los riesgos y factores de protección prevalentes en sus entornos (Bronfenbrenner & Morris, 1998), pero también permite reconocer la importancia de la variabilidad en la respuesta de los actores escolares frente a sus entornos. Por lo tanto, a partir de este concepto es posible desarrollar una capacidad de adaptación escolar, asociada a las características individuales y sociales (Jones & Molano, 2011).

2.2.5. 2.. Subnivel del aula

En el presente apartado se analizan los factores que determinan la violencia escolar al interior del aula, es decir, sus causas y manifestaciones, relacionando la violencia en el aula con los conceptos de transgresión e incivildades.

2.2.5.2.1. Distinciones entre la violencia escolar, la transgresión y las incivildades

Es importante realizar una distinción entre la violencia escolar y los conceptos de transgresión (Charlot, 2002; Kornblit, 2008) e incivildad (Charlot, 2002; Furlán & Saucedo, 2008; Kornblit, 2008; OAVE; 2005, 2007, 2010, 2013; Viscardi, 1998), entendiendo la primera como la acción ilegal que emplea la fuerza física y los insultos graves (lesiones, extorsiones, amenazas), la segunda como comportamiento que implica el desacato de las normas escolares, que sin embargo, no es ilegal (absentismo, incumplimiento de deberes escolares, irrespeto), y la tercera como la acción que no contradice ni la ley ni las normas escolares, pero que incide de forma negativa en la convivencia escolar (palabras ofensivas, maltratos cotidianos, indisciplina).

De hecho, algunos autores asocian la transgresión y la incivildad con mayor probabilidad de bullying, especialmente en lo que tiene que ver con la indisciplina, entendida como los “desordenes de la vida en las aulas, incumplimiento de tareas, el irrespeto a la autoridad del profesor, pudiendo llegar en ocasiones al desafío, la amenaza, etc.” (Velásquez, 2019, p.73). Por lo tanto, la indisciplina genera tensión entre la autoridad, el control y la autodeterminación, y repercute en la convivencia dentro del aula, puesto que se busca encontrar una legitimidad docente, o, por el contrario, deslegitimar su autoridad (Kasely, 2015).

2.2.5.2.2. Causas de la violencia escolar en el aula

Entre las causas de la violencia escolar desde una perspectiva psicológica, cabe resaltar la historia de victimización violenta, déficit de atención, hiperactividad o problemas de

aprendizaje/cognitivos, historia de conducta temprana agresiva o problemas emocionales, consumos de drogas, alcohol o tabaco, bajo coeficiente intelectual, bajo control de conducta, creencias y actitudes emocionales de los alumnos (Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention, 2015).

Ahora bien, desde una perspectiva sociológica, se destaca la influencia de la violencia simbólica (Bourdieu, 2000) en la violencia escolar, fundamentada en las relaciones de poder inmersas en el aula, el maestro ejerce una posición jerárquica dominante y los alumnos asumen la interiorización de parámetros y códigos culturales que avalan determinadas conductas sociales (García, De la rosa & Castillo, 2012), evidenciando relaciones personales distantes y verticales, supeditadas a la transmisión de conocimientos (Parra & Zubieta, 1982) con base en los modelos pedagógicos tradicionalistas.

Por ejemplo, el conductismo, cuya concepción de la enseñanza está basada en los métodos autoritarios y la estandarización de los conocimientos; el rol autoritario, rígido y controlador del docente, siguiendo las directivas preestablecidas con limitaciones en la individualidad, la creatividad y la autonomía, y el rol pasivo del alumno, caracterizado por la poca iniciativa, la inseguridad y el bajo interés personal por los procesos escolares (Ortiz, 2013), implican una mínima participación en los aprendizajes y una comunicación autoritaria al interior del aula (Flórez, 1998) fundamentada en el esquema de dominación-sumisión (De Sousa, 2011; Freire, 1998). Asimismo, la evaluación también se restringe a que el alumno se garantice el máximo de recompensas y el mínimo de castigos en un entorno escolar marcado por la fuerte jerarquización de la vida escolar, la concentración del control en el profesor y la monotonía de la vida escolar en la que el alumno, no desarrolla del pensamiento crítico, la autonomía, y la creatividad (Jackson, 1968).

En este contexto, lo que importa es el control basado en la imposición, no en el diálogo y el consenso, lo que deteriora las relaciones interpersonales, puesto que el maestro asume un “trato indiferente, displicente, agresivo o irrespetuoso” con el estudiantado, excluyendo la pedagogía del afecto y dando como resultado la reacción de conductas violentas por parte de los alumnos y ex alumnos en contra del personal docente y de la institución, manifestados en los robos, los daños (Bustos & Rivero, 2003, p.116), las amenazas (Hernández, 2008), e incluso, el maltrato verbal y físico.

Sumado a ello, este tipo de organización y dinámicas fundadas en el trato injusto, la falta de afecto y la verticalidad en la comunicación entre maestros-alumnos (Fromuth, Davis, Kelly & Wakefield, 2015; Ortega et al., 2001) permite crear climas escolares desfavorables en el aula (Aguilar, 2002; Baudelot & Establet, 1970; Bourdieu & Passeron, 1970; Charlot, 2002; Falconi, 2004; 2005; Foucault, 1980; García et al, 2012; Guerrero & García, 2012; Houdin, 2013; Morales, 2003; Maturana, 2008; Ortega, 2000; Ortega & Colb, 1998; Saucedo, 2005) en los que, las relaciones afectivas entre ambas partes del proceso educativo son fundamentales para construir una convivencia armónica (Debarbieux, 2002; Furlong, Greif, Bates, Whipple & Jiménez, 2005; García et al., 2012; Infante-Cañete & Raya, 2006; Melcer, 2017; Trianes, Blanca, Morena, 2006). De hecho, se establece que la relación docente-estudiante favorece el acoso entre pares (Saarento, Karna, Hodges, & Salmivalli, 2013), teniendo en cuenta que el ejemplo del docente es un modelo de aprendizaje en el alumno (Chaux, 2011).

Por lo tanto, el uso de un modelo pedagógico humanista como el constructivismo, que da énfasis a los componentes dinámicos, dialógicos y participativos, fundamentados en el papel activo, creador, orientador, espontáneo, investigador y experimentador del maestro y el rol activo, creativo, crítico-reflexivo y comprometido del alumno (Ortiz, 2019), permite inducir a mejores

relaciones interpersonales y disminuir las brechas en la comunicación debido a que provoca mayor participación del alumno en el procesos de aprendizaje y la disciplina no constituye un elemento fundamental porque las relaciones se basan en el respeto, la igualdad, la justicia y la democracia. En efecto, el conocimiento no se transmite, sino que se construye en colectivo (Flóres, 1998) a partir del reconocimiento del otro, lo que también posibilita construir la subjetividad (Gutiérrez, 2005) con ayuda de una pedagogía del afecto que permite desarrollar los principios morales que le sirven a los alumnos para actuar de forma pacífica (Prieto, 2009). Por ende, los procesos de interrelación entre la objetividad y la subjetividad en el aula ligan al sujeto con el colectivo y deben ser consecuentes con los modelos pedagógicos, puesto que están mediados por la interacción social.

Así pues, se asume que al mejorar las relaciones interpersonales y la comunicación al interior del aula se reduce la posibilidad de sufrir victimización y violencia escolar (Arias, 2008; Castillo, 2008; Houdin, 2013; Rivero, 2013; Uguila, 2007), por lo que es indispensable superar los métodos de autoridad y legitimidad social que los profesores han impuesto sobre los alumnos mediante el uso de la fuerza física o emocional para disciplinarlos (Bourdieu, 2000), así como la presencia de sistemas simbólicos de reproducción de la discriminación y la exclusión en las aulas (Abramovay, 2003; Aguilar, 2002; Baudelot & Establet, 1970; Bourdieu & Passeron, 1970; Charlot, 2002; Falconi, 2004; Foucault, 1980; García et al, 2012; Guerrero & García, 2012; Maturana, 2008; Morales, 2003; Saucedo, 2005).

De hecho, el grupo de docentes se concibe como un colectivo que expresa su capital social mediante vínculos que los identifican, por ejemplo, las agrupaciones y cooperativas, pero en el entorno escolar se desconoce que también los estudiantes representan su capital social mediante agrupaciones, por ejemplo, de acuerdo con determinados talentos, intereses y habilidades artísticas

y deportivas (Velásquez, 2019). Por ello, es importante que los maestros permitan a los alumnos participar en las diferentes actividades en el aula con base en su capital social, sus representaciones y prácticas (Falconi, 2004; García & Ortiz, 2012), y posibilitar la democratización del aprendizaje, la reducción de los conflictos y la convivencia armónica (Díaz-Aguado, 2002). Por otro lado, también se evidencia que la discriminación como forma de violencia psicológica ha aumentado en las aulas debido a la falta de estrategias pedagógicas y políticas educativas (Cerdeña & Toledo, 2000; Llach & Schumacher, 2004; Lipszyc, 2006; Poblete, 2003).

2.3. Análisis referencial de la violencia escolar

Este apartado incluye las evidencias empíricas sobre el tema de la violencia escolar tanto desde la perspectiva psicológica como desde el enfoque socioeducativo, donde se tienen en cuenta los estudios enfocados en los perfiles de los implicados, los grados de victimización y las tipologías del acoso escolar, así como los estudios que abordan los factores sociales, familiares, culturales y educativos como facilitadores o protectores del fenómeno.

2.3.1. Desde la perspectiva psicológica

El estudio cualitativo de Di Napoli (2016), cuyo objetivo es aportar un estado del arte de la violencia escolar hasta la fecha, revela que, pese a que el número de investigaciones sobre la violencia escolar se origina en diferentes partes del mundo, en Latinoamérica es un tema relativamente nuevo, ya que se empieza a estudiar a partir de la última década del siglo XX con relevamientos en países como Colombia, México, Brasil, Argentina y Chile, con la característica de que sólo en éstos dos últimos países se han replicado datos, mientras que en Europa y Estados Unidos se aborda desde los años setenta, contando con estudios sistemáticos, sustentados desde la perspectiva psicológica, la cual nació en Escandinavia como resultado del suicidio suscitado por algunos alumnos como respuesta al maltrato escolar del cual fueron víctimas. Posteriormente, el

tema fue abordado en Gran Bretaña, y más adelante, en España. Ahora bien, aunque no existe una traducción exacta de la palabra bullying al castellano, éste se ha entendido como hostigamiento, acoso e intimidación y se ha argumentado bajo el esquema víctima- agresor-espectadores, teniendo en cuenta las acciones, el grado de victimización y el perfil de los involucrados.

Por tanto, la perspectiva psicológica se basa en el concepto del bullying, definido como acoso escolar prolongado en el tiempo, caracterizado por el silencio, y en algunas circunstancias, por el abuso de poder. Cabe resaltar que, según el estudio mencionado, para algunos autores las acciones catalogadas como “poco graves” no son tenidas en cuenta, sino sólo las que remiten a la violencia desde el punto de vista penal (asesinatos, robos, vandalismo, etc.), mientras que, para otros, el término también incluye hechos menos graves (burlas, amenazas, etc.). La mayoría de las investigaciones de cohorte psicológico presentan una visión determinista que cataloga a los estudiantes dentro del esquema del acoso escolar con base en determinados perfiles, los cuales no se pueden generalizar. Adicionalmente, el acoso escolar no tiene en cuenta las agresiones de carácter no repetitivo o prolongado en el tiempo, y mucho menos, aquellas que se presentan entre otros grupos de sujetos como los miembros de una comunidad educativa. Por consiguiente, la indagación de Di Napoli (2016) resulta ser un referente fundamental para esta investigación, ya que además de ser reciente, brinda una óptica crítica, sistemática y holística sobre el problema, la cual permite concluir que su tratamiento cambia según el enfoque abordado.

Entre tanto, el estudio cuantitativo de Acosta y Cisneros (2019) en la región ecuatoriana, cuyo objetivo consistió en determinar los principales indicadores del acoso escolar en algunas instituciones educativas del sector privado, dio como resultado la prevalencia de la violencia psicológica con la discriminación como principal manifestación (47.6%), seguida de la violencia física tanto directa (16,3%) como indirecta (17.9%), además del ciber acoso entre pares (15%). Los

resultados revelan que las consecuencias del acoso escolar son graves para la víctima, lo cual puede influir, incluso, en su edad adulta, por lo que se invita a las instancias responsables (instituciones y políticas) a tomar medidas correctivas frente al fenómeno.

Por ende, los estudios mencionados han sido de gran importancia para la presente Tesis Doctoral, puesto que en ellos se identifican las principales manifestaciones, causas y consecuencias del acoso escolar, lo que permite analizar y comprender el fenómeno desde sus variables psicológicas.

2.3.1.1. Consecuencias del bullying y el cyberbullying a nivel psicosocial y en la salud

En este caso, el estudio internacional de PISA (2015) indica que en varios países de África, Asia, Europa y Latinoamérica los alumnos que son víctimas de acoso escolar tienen casi dos veces mayor probabilidad de sentirse excluidos, sufrir de insomnio y contemplar el suicidio. De hecho, se estima que el 18,3% de acosados se sintieron solos la mayor parte del tiempo o siempre, el 17,2% estaban preocupados porque no podían dormir en la noche y el 23,4% había considerado seriamente el suicidio, en comparación con el 8,2%, 7% y 12% respectivamente de quienes no fueron acosados.

A su vez, autores como Garaigordobil, Martínez y Machimbarrena (2017) de la Universidad del País Vasco en España, quienes propusieron en una de sus investigaciones sistemáticas de carácter cuasi- experimental, evaluar las formas de acoso y ciber acoso escolar en un agresor de 14 años e implementar y evaluar un programa para reducirlas, revelaron que todas las formas de violencia infantil influían negativamente en la dimensión psico social y la salud de las víctimas, lo que incluyó comportamientos sexuales de riesgo, abuso de sustancias, salud mental y lesiones físicas. Entre los resultados se destaca la presencia de bajos niveles de empatía y autoestima y gran dificultad para resolver conflictos sin el uso de la agresividad, la impulsividad y la premeditación

bajo el rol de perpetrador. Una vez realizada la intervención enfocada en el trabajo grupal, se identificó la reducción del comportamiento agresivo y el aumento de valores como el respeto, la autoestima y la empatía.

De acuerdo con Gershoff (2017), cuyo estudio global cumplió el objetivo de establecer la prevalencia y legalidad del castigo corporal en el ámbito escolar, respecto a la relación entre el acoso escolar y las relaciones sexuales a temprana edad en los escolares, reveló que en Europa, Israel y América del Norte tanto los agresores como las víctimas de violencia escolar que oscilaban entre los 14 y 15 años, tenían más probabilidades de haber tenido relaciones sexuales que quienes no estaban involucrados en el bullying. En otras regiones tales como Asia, África y Latinoamérica, los estudiantes de 13 a 15 años que fueron acosados tuvieron más probabilidades de haber tenido relaciones sexuales en comparación con quienes no fueron acosados.

Los datos señalan que la violencia escolar puede causar lesiones físicas y daños, ya que el 28,1% de los estudiantes informan ser lesionados en la escuela por otro estudiante con una prevalencia mayor en el Medio Oriente (41,9%) y menor en Europa del Este (15,9%), lo cual destaca la alta prevalencia de lesiones que resultan de la violencia y el acoso escolares. Adicionalmente, se indica que el castigo corporal como forma de violencia escolar también puede causar lesiones.

En conclusión, estas investigaciones son decisivas para el presente estudio, toda vez que, permiten corroborar que las repercusiones de la violencia y el acoso escolar pueden llegar a ser muy graves si no se presta atención al fenómeno, por lo que se hace indispensable el diseño e implementación de programas pedagógicos, que pueden llegar a tener un impacto positivo en la reducción del acoso escolar, lo que requiere, por un lado, de prevención e intervención primaria y secundaria -caracterizada por la mejora del clima escolar, las habilidades socio emocionales y

comunicativas, la resolución de conflictos y los valores-, y por otro lado, la participación de todos los actores escolares.

2.3.2. Desde la perspectiva socioeducativa

El principal referente de la perspectiva socioeducativa es el estudio cualitativo ya mencionado de Di Napoli (2016), quien analiza tres tipos de investigaciones, entre las que se encuentran las tesis de postgrados, cuyo enfoque es precisamente el socioeducativo, a comparación de las otras dos, realizadas por grupos de investigación y organismos gubernamentales o multilaterales, centrados, por un lado, en la noción del bullying como maltrato reiterado entre pares que causa deterioro en las relaciones interpersonales, fundamentado en el esquema de los roles del acoso escolar y los rasgos de personalidad previamente abordados desde la visión psicológica, y por otro lado, en las posturas legalistas - criminalísticas en las que se define la violencia escolar como una acción ilegal susceptible de ser juzgada por el derecho penal. Por lo tanto, este apartado se centra en comparar la violencia escolar desde dicha óptica y el abordaje socioeducativo con el fin de sustentar su valor para el abordaje del problema.

Respecto al enfoque criminalístico, asume que el entorno escolar es uno de los contextos con mayor riesgo de violencia, exceptuando los barrios con altos índices de delincuencia, identificando las peleas, las agresiones contra bienes y personas y las autoagresiones como los indicadores más importantes del fenómeno, incluyendo el porte de armas como principal factor de riesgo. De hecho, esta orientación se ha convertido en modelo de acción para algunos contextos latinoamericanos, donde se busca un trabajo mancomunado entre actores sociales del campo educativo, la policía y la justicia para prevenir e intervenir en casos de violencia escolar especialmente graves, en los que presenta agresión física directa con lesiones personales y agresión indirecta como robo o daño a propiedad ajena, entre otras situaciones, consideradas como ilegales.

Ejemplos de ello son el programa “Escuela Segura” en México, el convenio “Construyendo una Comunidad Educativa más Segura” en Uruguay, entre otros, los cuales buscan mayor presencia de las autoridades en los centros escolares para contrarrestar el problema a través de acciones penales.

No obstante, Di Napoli (2016) señala que dicho enfoque permite estigmatizar a los estudiantes de antemano, catalogándolos como criminales y/o delincuentes, lo cual resulta contraproducente para abordar la violencia en el ámbito escolar debido a su énfasis puramente punitivo. Contrario a ello, la óptica socioeducativa la define desde un enfoque más amplio, donde se tiene en cuenta el contexto, las dinámicas, circunstancias, características y procesos de subjetivación y socialización inmersos. En efecto, el estudio mencionado presenta una distinción entre violencia, transgresión e incivilidad, definiendo la primera como acción ilegal que emplea la fuerza física y los insultos graves (lesiones, extorsiones, amenazas); la segunda como comportamiento que incluye el desacato de las normas escolares, que sin embargo, no es ilegal (absentismo, incumplimiento de deberes escolares, irrespeto), y la tercera, como las acciones que no contradicen ni la ley ni las normas escolares, pero que influyen negativamente en la convivencia escolar (palabras ofensivas, maltratos cotidianos, indisciplina). Dentro de esta definición también se incluye la violencia simbólica, ejercida por administrativos y maestros, quienes emplean malos tratos y/o lenguaje injusto contra los estudiantes.

Así pues, el contexto social es de vital importancia, puesto que influye en el deterioro del clima escolar y las situaciones de violencia, especialmente en circunstancias de conflicto o desigualdad socio política y económica, donde las poblaciones son más vulnerables. Sin embargo, es preciso resaltar que, desde este ángulo se asume que la cultura escolar y los contextos sociales no causan directamente la violencia escolar, pero no permiten que se implementen soluciones no violentas, obstaculizando los procesos pedagógicos. Entre tanto, en Latinoamérica se reportan

metodologías cuantitativas que recogen datos a nivel nacional como el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de Argentina, el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación en Chile, los estudios sistemáticos de Enrique Chaux en Colombia, entre otros, donde se enfatiza en que el estudiante no es el único agresor, sino también otros miembros de las instituciones educativas como los maestros. De hecho, algunos de los principales resultados de estas investigaciones señalan que las dinámicas escolares basadas en el unilateralismo institucional que no reconocen la participación de las infancias y las juventudes en las decisiones de los centros escolares promueven la violencia escolar.

Al respecto, el estudio de Di Napoli (2016) revela que las percepciones de violencia escolar cambian según el punto de vista de los miembros de la comunidad educativa, concluyendo que la mayoría de eventos violentos corresponden a transgresiones o incivildades en las que el incumplimiento de las normas o la indisciplina se convierten en indicadores de agresividad para el personal docente o administrativo, mientras que la prohibición, la verticalidad, el castigo, las amenazas o el uso de la fuerza para ejercer el poder o el control en las aulas, constituyen formas de violencia para los alumnos. La periodicidad en el tiempo puede ser otro factor importante, ya que, por ejemplo, algunos alumnos reconocen que llevar armas al colegio es un hecho de violencia, mientras que otros lo asumen como una conducta frecuente dentro del contexto escolar. Otro ejemplo es el lenguaje empleado en las relaciones interpersonales entre compañeros, donde algunos afirman que éste es violento y que se da frecuentemente, pero otros lo consideran como una forma de sociabilidad.

Más recientemente, Di Napoli realiza otra revisión bibliográfica, enfocada en las investigaciones socioeducativas de la violencia escolar durante el año 2018, la cual clasifica algunos de los hallazgos presentados en su anterior estudio, teniendo en cuenta los

condicionamientos sociales e institucionales y las experiencias y percepciones subjetivas, donde se abordan como núcleos temáticos la violencia como juego, la violencia en el marco de los conflictos, el contexto social de la violencia y la violencia como modo de relacionarse con el otro. Según los resultados del estudio, se encuentra que entre 2001 y 2017 se publicaron estudios sobre el tema, realizados en su mayoría por Brasil (8), seguido de Argentina (7), México (5) y Chile (2). Mientras tanto, en países como Uruguay, Bolivia y Colombia, solo se presentó 1 investigación al respecto. Cabe resaltar que, en esta ocasión, la metodología más empleada fue la cualitativa con instrumentos tales como las entrevistas a profundidad, los grupos focales, la observación participante, la etnografía, la narrativa, las historias de vida y el análisis de redes semánticas, lo que brindó un aporte más integral sobre la problemática.

En cuanto a la violencia como juego, Di Napoli (2018) señala que se ha visto que muchas de las formas de interacción que los adultos perciben como prácticas violentas, los estudiantes las describen como formas de socialización entre pares, lo cual se pudo evidenciar en algunos estudios mexicanos, argentinos y bolivianos, por lo que es relevante identificar los comportamientos asociados a contextos y circunstancias específicas, con el fin de poder comprenderlos y diferenciarlos, ya sean como formas de interacción establecidas cotidianamente en las lógicas juveniles, o bien, como actos de violencia escolar propiamente dichos. Respecto a la violencia en el marco de los conflictos, se destacan tres motivos de conflicto en la sociabilidad de los estudiantes: mirar mal, insultos a familiares especialmente a la Gráfica materna y enamoramientos o relacionados con dicha categoría. También se han resaltado diferentes conflictos que han podido percibirse como violentos, por ejemplo, pertenecer a un determinado barrio; rivalidades deportivas; prácticas de discriminación o humillación, entre otras.

Otro componente identificado en este estudio tiene que ver con la variable de género, y es

la construcción de masculinidad mediante el uso de la violencia física en Brasil, la frecuencia de violencia relacional (exclusión y agresión verbal) en el género femenino en Chile, México y Uruguay. Sin embargo, la violencia física entre mujeres se ha evidenciado en otras investigaciones en México y Argentina. Esta última con estudios donde se ha comprobado que la variable socioeconómica influye en el comportamiento de las agresoras.

Por su parte, el contexto social de la violencia indica la relación entre la violencia escolar y el contexto social en el que se ubican los colegios, enfatizando en que en las áreas urbanas con altos índices de violencia -caracterizados por la venta y consumo de drogas y el crimen organizado-, está puede ser percibida como una forma de entretejer lazos por la supervivencia, un vínculo de identidad, o, por el contrario, una vergüenza para quienes pertenecen a ciertos entornos. Adicionalmente, el estudio destaca el vínculo que existe entre el contexto social y las violencias del ámbito escolar, argumentando la incidencia de las lógicas institucionales y las biografías de los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, el autor afirma que no se puede dar por sentado el hecho de que el contexto sea una causa directa de la violencia escolar, por lo que es necesario analizar las circunstancias y las variables del fenómeno a fondo, no sólo desde el punto de vista de los adultos, sino también desde la visión de los jóvenes y niños inmersos en dichas situaciones para no caer en estigmatizaciones.

En cuanto a la violencia como modo de relacionarse con el otro, se identifican los sentidos sociales e individuales como formas de expresión e interacción entre los sujetos del entorno escolar como aspectos importantes al analizar el tema. Por ejemplo, el fenómeno de las subculturas o culturas urbanas, las cuales implican códigos gestuales y corporales particulares que involucran conductas violentas como forma de sociabilidad o construcción de identidad para significar jerarquización entre los jóvenes, adquisición de respeto y/o prestigio.

De ahí la importancia de esta indagación para la Tesis Doctoral, la cual señala tres aspectos importantes a considerar en la disertación doctoral, por un lado, que la violencia escolar no necesariamente incluye actos repetidos en el tiempo o situaciones intencionales, y, por otro lado, que el maltrato no se presenta sólo entre pares, sino también entre otros miembros de la comunidad educativa. Otra cuestión relevante es que la percepción de la violencia depende de los códigos sociales, valores y susceptibilidades de las víctimas, lo cual le añade complejidad al fenómeno, pues entra en juego la interpretación de las circunstancias, los conflictos, las dinámicas de juego, las formas de interacción de cada grupo generacional, e incluso, aquellas ligadas a espacios geográficos específicos, lo cual será útil para poder intervenir de forma positiva en los contextos escolares. Para ello, es indispensable superar la visión netamente psicológica, criminalística y/o coercitiva de la violencia escolar, con el propósito de enfocarse en la convivencia y el conflicto escolar, los cuales permiten comprender la complejidad del problema, brindando soluciones más prácticas y efectivas, que incluyen alternativas pedagógicas y creativas, donde la participación de los actores escolares es imprescindible.

2.3.2.1. Dimensión social

El estudio comparativo de Aliaga (2017) en las zonas urbanas y rurales del Perú, que tuvo como propósito describir y comparar las formas de maltrato escolar entre pares en el sector público, revela la prevalencia de la agresión física, el maltrato verbal y el ciber acoso escolar. Este último bajo la manifestación del happy slapping y del dating violence, donde la agresión se graba para compartirla en las redes sociales y hay abuso en las relaciones de pareja. Esta investigación permite comprender que la violencia escolar remite a conductas aprendidas en el ambiente ecológico y que la agresividad es un tipo de respuesta permanente del componente actitudinal y motriz, asociados a la predisposición y al comportamiento respectivamente, lo cual se fundamenta en la Teoría

Ecológica de Bronfenbrenner y la Teoría Comportamental de Arnold Buss. Por lo tanto, dicho trabajo permite reafirmar que el contexto social influye determinadamente en la violencia escolar debido al aprendizaje por imitación de los niños y jóvenes hacia los modelos predominantes de la cultura.

Otra indagación de carácter multimetódico que estudia la incidencia de la dimensión social en la violencia escolar, es la realizada por las investigadoras Trucco y Inostroza (2017) de la CEPAL y la UNICEF, quienes revelan que los contextos de violencia e inseguridad en América Latina y el Caribe - asociados a factores de riesgo como las conductas delictivas y las adicciones (uso y porte de armas; vandalismo; robos; tráfico y consumo de alcohol y drogas)- presentan un impacto negativo tanto en el comportamiento como el desempeño y permanencia estudiantil. De hecho, se identifica que el robo presenta el 42, 47%, de prevalencia, seguido de la venta y consumo de drogas con el 38, 56% y el vandalismo con el 38, 23% como modalidades frecuentes. También se determina la existencia de comunidades infantiles vulnerables a la violencia tales como los afrodescendientes, los indígenas, las personas de estratos socio económicos bajos, la comunidad LGTB y los migrantes, quienes están expuestos constantemente a situaciones de discriminación y marginalización social. Además, se identifican lugares y prácticas de predominio como resultado de conflictos armados, desastres naturales, explotación y matrimonio infantil, separación familiar y zonas con prevalencia de VIH/SIDA.

Bajo la misma línea, la recopilación estadística de Chioda (2016) del Grupo del Banco Mundial, cuyo propósito es la prevención del delito y la violencia mediante la sistematización de políticas novedosas que han demostrado su reducción tanto en la infancia como en la juventud y la adultez, revela que los contextos de violencia con presencia de armas en los centros escolares y sus alrededores, venta y consumo de drogas y crimen organizado -producto de la desigualdad social,

la inseguridad y la legitimación de la violencia- han estimulado el surgimiento de pandillas, maras y barras bravas en los entornos escolares y la asociación de los alumnos con la delincuencia, lo cual ha influido notoriamente en la violencia escolar. En efecto, se indica que América Latina y el Caribe (ALC) son las regiones más violentas del mundo con cifras de homicidios que superan, incluso, las de África en medio de las guerras civiles, lo cual ha sido catalogado como violencia endémica, cuyas causas señalan principalmente el crimen organizado, asociado al narcotráfico, la interacción entre cárteles, la impunidad y la corrupción policial.

Cabe destacar que existen diferencias en la intensidad de violencia que se presenta entre los países de América Latina, así como entre regiones y subregiones debido a que ésta se focaliza en ciertas zonas. En México, por ejemplo, se identifican cuatro municipios que representan más de la cuarta parte de todos los delitos, y en la capital de Venezuela, aproximadamente tres municipios representan más del 50% de todos los homicidios. En el caso del Caribe, se identifica un importante incremento de homicidios en países como Puerto Rico, Jamaica, Trinidad y Tobago y República Dominicana. Adicionalmente, otros países desarrollados como Estados Unidos también presentan niveles elevados de violencia, por ejemplo, ciudades como Orleans, Detroit y Englewood sobrepasan las cifras de Ciudad Juárez en México y se asemejan a las de El Salvador y Brasil, pero es importante destacar que su realidad social y económica es muy diferente a la de las ciudades latinoamericanas, por lo que el estudio recomienda realizar un análisis individual de cada caso.

Por consiguiente, tanto el estudio de Trucco y Inostroza (2017) como el de Chioda (2016), son de gran importancia para la presente investigación, puesto que han permitido identificar las principales variables relacionadas con la violencia escolar a nivel social y su relación con la violencia infantil y juvenil, develando la existencia de poblaciones que son más proclives a ésta, por lo que se invita a los gobiernos, a las instituciones educativas, y en general, a toda la sociedad,

a diseñar e implementar políticas y programas que permitan abordar el fenómeno desde una perspectiva pedagógica, insistiendo en la necesidad de garantizar los derechos de los niños, niñas y jóvenes a vivir en un ambiente libre de todo tipo de violencias.

En este sentido, los autores plantean que en la región ha habido avances en la legislación de algunos países en relación a la prohibición del maltrato infantil, y en especial, del castigo y la violencia psicológica en los entornos escolares como forma de mantener la disciplina. Sin embargo, aún hay evidencia del empleo de este tipo de prácticas nocivas por parte de algunos adultos (docentes, directivas, padres) dentro del contexto de América Latina y el Caribe, lo que es imprescindible superar para acabar con la violencia infantil, juvenil y escolar. Al respecto, Chioda (2016) resalta la importancia de la prevención a corto, largo y mediano plazo, lo que incluye las intervenciones educativas que enfatizan en el cambio de los patrones de pensamiento de los sujetos desde la formación en valores y el uso del diálogo constante. De hecho, este estudio señala que los enfoques de “mano dura” (castigo, miedo, disciplina) han demostrado ser ineficaces y contraproducentes para la reducción de los comportamientos agresivos tanto en la niñez como en la juventud y en la adultez.

Otro estudio estadístico que reafirma la influencia del acceso y uso de armas como predictor social o factor de riesgo de la violencia escolar, es el realizado por Gutiérrez, M (2019), quien tiene como objetivo determinar los motivos por los cuales algunos estudiantes armados han causado ataques escolares, lo cual se ha convertido en un fenómeno contemporáneo de la violencia escolar extrema a nivel internacional. Al respecto, un análisis de datos basado en el recuento histórico de los hechos entre 1966 y 2018, revela que algunos estudiantes atacaron sus centros educativos, generando tiroteos y masacres que dejaron como consecuencia varios heridos y muertos, evento que se multiplica aceleradamente a través del tiempo. Entre los países que más presentan casos

registrados hasta la fecha, se pueden encontrar los Estados Unidos con el 55,38%; seguido de Canadá con el 6,15%; Alemania, Argentina, México y Rusia con el 4,61%; Brasil y Finlandia con el 3,07%; y, por último, China, España, Francia, Grecia, Guatemala, Japón, Reino Unido, Sudáfrica y Suecia; todos ellos con el 1,53%. De ahí que los porcentajes por continente son preocupantes con América encabezando la lista con un total del 75,38%, seguida de Europa con el 20%, Asia con el 3,07% y África con el 1,53%.

En cuanto a la edad de los atacantes, la autora señala que los menores de edad son el grupo más grande equivalente al 55,38% de la muestra; que el estudiante más joven tenía 6 años; que el siguiente grupo oscilaba entre los 15 y 19 años, justamente la transición entre la niñez y la adolescencia; y el último grupo, es de jóvenes entre 20 y 24 años de edad. En cuanto al género, el 93,85% eran hombres, mientras que el resto eran mujeres. Los motivos de las mujeres para cometer los ataques fueron venganza contra otras estudiantes por bullying y otros motivos desconocidos. Con respecto al tipo de armas, las más empleadas fueron las de fuego con el 84,61% (pistolas, rifles, metralletas), seguidas de las armas blancas con el 10,77% (cuchillos, espada y hacha), las impulsoras con el 3,07% (ballesta y arco) y un 1,53% no usó ningún tipo de armas para efectuar los ataques. El último caso es el de un estudiante que por tortura como producto del bullying falleció. Como señala la autora, el número de suicidios de los atacantes después del evento fue alto con una prevalencia del 46,15%.

Los hallazgos del estudio revelan que la explicación a los ataques se debe al hecho de que los agresores fueron víctimas de algún tipo de exclusión constante -“marginación, intimidación, deshonra, humillación, rechazo, abandono, maltrato físico y subjetivo, abuso, acoso, traición, etc.” (p.p.17-18) - cuyo resultado fue el fracaso escolar, laboral o amoroso; la baja autoestima por ser diferentes de algún modo y/o la pérdida de algún ser querido, lo cual les motiva a rebelarse contra

sus opresores, tomando venganza. Adicionalmente, los atacantes buscan el reconocimiento público y una solución al problema. Por lo que se concluye que la violencia escolar extrema se debe a la acción de un grupo o individuo que busca recuperar su territorio existencial por medio de la sublevación ante sus opresores, lo cual se conoce como “la máquina de guerra. Es decir, un modo de operar ante la injusticia que sufren ciertos individuos que son objeto de exclusión social permanente por diferentes motivos, quienes prefieren correr con el riesgo de la muerte o la prisión a continuar obedeciendo o siendo objeto de burla u hostigamiento. Cabe resaltar que, el estudio revela que, a mayor acceso a las armas y presencia de conflictos sociales, mayor violencia escolar.

Por lo tanto, el estudio de Gutiérrez (2019) es relevante dentro de esta investigación, ya que, por un lado, busca generar conciencia en la sociedad contemporánea sobre la gravedad que puede representar el bullying no sólo para la vida e integridad de las víctimas, sino también para la de los agresores y sus familias, y por otro lado, refuerza el concepto de víctima agresora o agresor victimizado, definido en el marco conceptual, el cual asume que los roles del acoso escolar son tan complejos que pueden variar dependiendo de cada situación.

A nivel nacional, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2016), cuyo objetivo es analizar la violencia sociopolítica en Colombia, constituye un referente relevante para esta investigación, ya que revela su gran impacto en la violencia urbana, especialmente en lo que se refiere a los datos del homicidio, los cuales siguen siendo altos pese al proceso de paz, teniendo como principales causas el conflicto armado, el terrorismo, el asesinato político y la masacre de líderes sociales, donde sólo se registran 69 casos de los más de 16.000 que se reportan como homicidios comunes. Esto se debe al control social y territorial de varias zonas por parte de bandas criminales que se apoderan de las economías ilegales con el microtráfico como su fuente principal de soporte económico, incluyendo los ámbitos educativos. Según dicho estudio, se registra una

proporción del 40,08% de víctimas en secundaria y del 32,71 % en primaria, incluyendo las lesiones físicas por riñas, atraco, hurto y violencia política alrededor de los entornos escolares. De este modo, el estudio mencionado es relevante ya que revela que el factor social reproduce violencia debido a que la solución de los conflictos se resuelve con agresiones de distinta índole, dinámica que se traspone al entorno escolar.

Otra indagación mixta crucial para la presente tesis es la de Del Pozo et al (2017), cuyo propósito es analizar la conflictividad escolar y comunitaria del caribe colombiano, la cual revela que las situaciones que más afectan son la violencia directa, estructural y cultural, en la que se incluye la violencia sociopolítica (guerrillas, paramilitares, fuerza policial, etc.) y la violencia de género contra las mujeres y la comunidad LGTB. Uno de los hallazgos más importantes es la relación entre la criminalidad juvenil y los contextos delictivos en la adolescencia, lo cual es reforzado por la presencia de pandillas violentas, robos, inseguridad y desempleo. Las comunidades más vulnerables a la violencia son la población étnica e indígena, las personas con necesidades especiales, los analfabetos, los desplazados, los excombatientes, la población rural y la infancia, la adolescencia y la juventud con riesgo social, quienes sufren constantemente de discriminación. El estudio concluye con la necesidad de implementar intervenciones socioeducativas, centrándose en la importancia de la mediación entre instituciones educativas, familias y sociedad, donde la vulnerabilidad y la resiliencia son conceptos esenciales para la construcción de una cultura pacífica en el marco de la educación para la paz.

Entre tanto, el estudio cualitativo de Páez (2018) en el departamento de Tolima, cuyo objetivo es determinar la influencia de los entornos familiar y escolar en la conducta agresiva de los estudiantes de primaria de una institución educativa, indica que las formas más frecuentes de violencia son la física y la verbal, las cuales son el resultado de la violencia social e intrafamiliar,

así como de la crisis de valores, un clima escolar desfavorable con relaciones interpersonales verticales, la homogeneización de los alumnos, el predominio del rendimiento individual y la competitividad en las instituciones educativas. Además, se identifican elementos económicos, políticos y comunicativos como factores asociados a la violencia escolar bajo el Modelo Ecológico-Sistémico del maltrato entre iguales (Valadez, 2008), así como el modelo de Bandura (1976) en el que se asume que la agresión es susceptible de ser aprendida mediante la observación, el reforzamiento y el modelado de las conductas violentas en los diferentes contextos. Por lo tanto, el estudio invita a la formulación de una educación para la paz en la que sea posible promover la concertación y el diálogo en un clima escolar compuesto por valores como el respeto y la tolerancia.

Por último, el estudio cuantitativo de Vega et al. (2019) en Colombia, cuyo objetivo es describir la influencia de los entornos sociales (familiares, barriales y escolares) en la violencia escolar del sector público de las ciudades de Manizales y Armenia con población de secundaria, devela que la venta y consumo de drogas y la presencia de barras bravas y grupos armados en los entornos barriales de Manizales son los principales factores que más inciden en el problema, mientras que las dinámicas violentas y adictivas de Armenia constituyen las variables más importantes. También se identifica una frecuencia importante en el uso de armas para amenazar o herir con un promedio del 44% entre ambas regiones. Por su parte, las formas más frecuentes de acoso escolar son la verbal y la psicológica, manifiestas en la burla, la propagación de rumores y calumnias, la exclusión grupal, la manipulación y la intimidación, especialmente en los departamentos del Quindío, Caldas y Risaralda, con prevalencia de las capitales. Por ende, se concluye con la necesidad de crear programas y proyectos educativos orientados hacia la disminución de la violencia escolar, lo cual debe ir acompañado de políticas públicas.

En conclusión, las investigaciones empíricas a nivel internacional y nacional coinciden en

señalar que la violencia escolar es el producto de las violencias macro, donde la desigualdad, la inseguridad y la legitimación social de la violencia se manifiestan en las altas tasas de homicidio; la violencia de pandillas y barras bravas; la presencia de armas en los centros escolares y sus alrededores; la venta y consumo de drogas, la criminalidad, e incluso, la influencia negativa de los medios de comunicación. Así mismo, la familia como núcleo de la sociedad es una de las variables a tener en cuenta para comprender, prevenir y mitigar dicha problemática. Respecto a los elementos institucionales, se identifica un clima escolar desfavorable en el que predominan las relaciones interpersonales verticales, la falta de diálogo y concertación, la búsqueda de la homogeneización en el perfil del estudiantado y el énfasis en la parte académica como las variables más relevantes del fenómeno. Por consiguiente, dichos estudios son fundamentales para la disertación de la presente investigación doctoral.

2.3.2.2. Dimensión barrial

El estudio internacional -ya mencionado- de Chioda (2016), ha identificado que la inseguridad barrial es un predictor importante de victimización escolar, ya que genera en la población infantil y juvenil una carga psicológica asociada con el delito, maximizando así, la posibilidad de sufrir mayores grados de violencia, a comparación de la salud mental de quienes cuentan con mejores recursos económicos para vivir en barrios seguros, lo cual disminuye la posibilidad de criminalidad y victimización. Entre tanto, la recopilación de diversos estudios sistemáticos y críticos de literatura sobre la violencia escolar, elaborada por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) bajo la dirección de Cueto (2016), cuyo propósito consistió en producir conocimiento para fortalecer la discusión sobre políticas públicas y desarrollo de América Latina a partir de la iniciativa Latinoamericana de Investigación para las Políticas Públicas (ILAIPP), develó que la violencia escolar constituye un fenómeno global que requiere ser

prevenido e intervenido a través de la educación para la paz. Para ello, se empleó una metodología cualitativa bajo el enfoque de casos, en donde se realizó una rigurosa conceptualización del fenómeno, así como un análisis de las posibilidades de prevención y desafíos en la región, identificando aspectos clave en la planeación y aplicación de programas para enfrentar el problema.

Entre los resultados de uno de sus artículos, Cuellar, Morán, Góchez y Cuadra (2016), quienes retoman los factores de riesgo y protección planteados por Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention (2015), asumen que la violencia escolar puede tomar cuatro manifestaciones, a saber: el castigo de adultos (docentes) hacia menores (alumnos); el bullying, cuya característica es sistemática y reiterada; la violencia de género y sexual, y la violencia externa, cuyo influjo de los conflictos políticos y factores de riesgo del entorno inciden en su propagación, logrando identificar que uno de los factores que más influyen en la reproducción de la violencia escolar es la comunidad con pocas oportunidades económicas, índices altos de pobreza, desintegración familiar, bajos niveles de participación y vecindarios socialmente desorganizados. A su vez, estos factores se asocian con la dimensión social e interacción de pares, por ejemplo, la delincuencia, la presencia de pandillas, el rechazo, la falta de actividades convencionales, el bajo rendimiento y compromiso escolar.

Llama la atención la necesidad de generar un marco integral para el diseño e intervención de políticas públicas desde la educación para la paz, teniendo en cuenta que la información con que se cuenta en la región es mínima. Las recomendaciones del estudio son relevantes para este trabajo doctoral, ya que incluyen implementar intervenciones con diagnósticos e indicadores claros sobre la problemática; concretar estrategias primarias y secundarias en contextos vulnerables mediante la prevención, la denuncia, el apoyo, la protección y la desnaturalización de la violencia; comprometer a la familia y a la comunidad en los proyectos; capacitar a todo el personal de la

institución; integrar las intervenciones al currículo; fortalecer la participación de las comunidades nacionales, regionales y locales; y por último; monitorear y evaluar los programas y políticas públicas en pro de su mejoramiento.

Entre tanto, la indagación de Galaz et al. (2019) en Latinoamérica, cuyo objetivo fue identificar las situaciones de violencia vivida por niños y jóvenes migrantes en Chile, en relación mediante una metodología cualitativa, develó que el factor de la diferencia es fundamental para comprender el fenómeno. Al respecto, se identifican barrios caracterizados por la marginalidad, la precarización y la vulneración de derechos, en los que prevalecen distintos tipos de violencia, en especial la psicológica, fundamentada en la xenofobia y el racismo vecinal de los nativos hacia los migrantes, lo cual se refleja en el abandono, aislamiento, e incluso, el encierro de los menores y sus familias. Por ende, dicho estudio es de vital importancia para el presente trabajo debido a que muestra cómo una visión sesgada, netamente culturalista de la violencia, logra imposibilitar la comprensión del fenómeno, culpando a los migrantes por su edad, género, origen o estatus socioeconómico, lo que genera una mayor victimización.

En el caso colombiano, uno de los estudios de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2018), que buscó identificar la influencia de los estudiantes y sus escuelas en relación al predominio de factores de riesgo como la discriminación, la presencia de armas y drogas, la agresión interpersonal, el matoneo, el entorno escolar y el logro académico desde una visión ecológica del desarrollo humano, reveló que las localidades de Santa fe, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal, Usme, los Mártires, Barrios Unidos, Tunjuelito, Fontibón, Kennedy y Bosa son las de mayor riesgo de victimización y con los índices más altos de acoso escolar con prevalencia de discriminación, inseguridad y consumo de sustancias psicoactivas. Entre los resultados se encontraron cuatro grupos de instituciones educativas, por un lado, los que presentan “riesgo mínimo” y “riesgo bajo”,

cuyos factores, a pesar de diferenciarse, son inferiores al promedio distrital, y, por otro lado, los establecimientos que se asocian con “disponibilidad de drogas” y “riesgo alto”. Estos últimos, caracterizados por la alta confluencia de situaciones de violencia como los homicidios y criminalidad en la vida cotidiana de los estudiantes.

Así pues, la indagación mencionada es relevante para la presente investigación, puesto que concluye que los establecimientos educativos que presentan factores de riesgo mínimos y bajos pueden resultar importantes para el diseño de políticas educativas e intervenciones en la ciudad. Así mismo, se evidencia que la resiliencia de otras instituciones que, aunque presentan factores de riesgo altos, han tenido éxito en sus proyectos socioeducativos. Desde esta perspectiva, el clima escolar se entiende no sólo desde la percepción de los actores escolares, sino también desde la incidencia de sus interacciones y los componentes del entorno. Ello teniendo en cuenta que las percepciones presentan limitaciones en tanto cambian según los miembros de la comunidad escolar y los contextos en el transcurso del tiempo.

A su vez, Calle, Ocampo, Franco y Rivera (2016), quienes proponen categorizar las diferentes formas de violencia escolar en un colegio de la comuna 12 de Medellín mediante el enfoque de estudio de casos, indican que en regiones consideradas como de alto riesgo por su alta tasa de violencia, como Medellín y Manizales, se identifica un ambiente de vulnerabilidad hacia la marginalización, en el que la violencia escolar está asociada a los entornos barriales con la presencia de venta y consumo de sustancias psico activas. En Armenia se manifiesta la presencia de pandillas y barras bravas en torno al fútbol, lo cual también determina la violencia escolar.

2.3.2.3. Dimensión cultural

La dimensión cultural reúne varios documentos e investigaciones empíricas, que se centran en la comprensión y el análisis de los factores culturales que inciden en el acoso y la violencia

escolar, entre los que cabe mencionar el estudio internacional de la UNESCO (2019), la indagación de Moreno y Márquez (2016), Gil Baca (2018), Domínguez (2020) y Rey, Quintana, Mérida & Extremera (2019) en España, así como el estudio de Baldry, Farrington y Sorrentino (2016) en Italia. Por su parte, en Latinoamérica y el Caribe se destacan los estudios de Bazán (2016) en el Perú; Galaz et al. (2019) en Chile; Medina, Cruz, Trenche & Báez (2017) en Puerto Rico y Pacheco (2018) en República Dominicana. También se encontraron autores con la misma perspectiva en diferentes regiones de Colombia tales como Bermúdez et al. (2018), Caro y Kárpava (2020), Calle, Ocampo, Franco y Rivera (2016), Dávila y Martínez (2019); Jiménez & Jiménez (2018); Páez (2018) y Pinzón, Rodríguez y Triviño (2018).

En primera instancia, el estudio mixto de la UNESCO (2019), cuyo objetivo consiste en identificar la naturaleza, prevalencia e impacto de la violencia y el acoso escolar, así como la respuesta para su tratamiento a nivel mundial, revela que existen tantas diferencias como coincidencias en la prevalencia y frecuencia entre las distintas regiones. Por ejemplo, se estima que uno de cada tres estudiantes (32%) ha sido objeto de violencia escolar por lo menos una vez al mes en todas las regiones (el Caribe, el Pacífico, el Medio Oriente, Asia, Centro América, Sur América, África del Norte y África Subsahariana) en las que predomina el maltrato físico, seguido de la violencia sexual, exceptuando Europa y Norte América, donde la forma más frecuente de violencia es la psicológica. Esta última, identificada con el 28.4% en Norteamérica, el 15.1% en Europa y la prevalencia más alta registrada fue América Central (7,5%) y América del Sur (7,2%).

Para la violencia física, se indica que más de uno de cada tres alumnos (36%) ha estado involucrado en una pelea física con otro estudiante y uno de cada tres (32.4%) ha sido atacado físicamente al menos una vez en el último año. Respecto a la violencia sexual, se concluye que es bastante frecuente a nivel internacional, especialmente perpetrada por maestros en países de Centro

América, el Medio Oriente y África del Norte, pero en Norte América y Europa es reportada con menor frecuencia. Por tanto, la violencia física directa entre pares, así como la violencia sexual constituyen manifestaciones frecuentes en los entornos escolares de varias partes del mundo. Estos hallazgos permiten concluir que las formas más comunes de violencia escolar entre pares a nivel mundial son la física, la sexual y la psicológica, que incluye el abuso verbal y la exclusión social.

De hecho, el estudio en mención identifica que la diferencia es una de sus causas más importantes de violencia escolar, puesto que los alumnos que son percibidos como diferentes al resto en algún aspecto, especialmente quienes presentan apariencia física, raza, nacionalidad, color, religión y orientación sexual distinta - siendo el aspecto físico el motivo más frecuente, son más susceptibles de acoso. Los resultados estiman que el 15,3% de las víctimas de todas las regiones (Europa, América, el Caribe, Asia) son acosadas por burla por su rostro o cuerpo, exceptuando Oriente Medio, Norte de África y Pacífico. En Europa y Norte América, la insatisfacción con la imagen corporal es más frecuente entre agresores victimizados (52,1%), víctimas (50,9%) y agresores (43,1%), que entre quienes no se encuentran implicados en acoso escolar (39,7%). Por ejemplo, tener sobrepeso u obesidad es más prevalente entre los agresores victimizados (18%) y las víctimas (17,2%) que entre los agresores (15,2%) y los no implicados en el acoso (13%). Sin embargo, los datos sobre la apariencia física como factor de vulnerabilidad son escasos.

Mientras tanto, la violencia escolar por diferencia de raza, nacionalidad o color equivale a la segunda razón más frecuente de acoso escolar, reportando una proporción del 10.9%. Las tasas más altas fueron registradas en el Pacífico (14,2%) y África subsahariana (13,5%), mientras que en Europa se identificó el 8,2%. Ahora bien, el acoso escolar con base en la diferencia religiosa indica menor proporción con una representación del 4.6% donde se perciben los índices más altos en las mismas regiones: el Pacífico con el 6.3%, África subsahariana con el 8.8% y Europa con el

3.6%. Este hecho se encuentra relacionado con el fenómeno de los estudiantes inmigrantes, quienes tienen más probabilidades de sufrir acoso y ciberacoso escolar, a comparación de sus pares nativos. Por ejemplo, en Europa y Estados Unidos se identifica un nivel de victimización del 33% en relación con el acoso escolar y el 14.2 % con respecto al ciberacoso.

Así mismo, la UNESCO (2019) ha indicado que el género es otro factor de prevalencia importante, puesto que los hombres se involucran más en situaciones de violencia física y son más vulnerables a los ataques físicos que las mujeres, en quienes prevalece la violencia psicológica en todas las regiones abordadas, es decir, África, Medio Oriente, Asia, América Latina, el Pacífico, el Caribe, Europa y Norte América. No obstante, la violencia de género se encuentra ligada al maltrato hacia las mujeres, resaltando que sólo existen datos para algunas regiones y países, los cuales sugieren que, por ejemplo, en el África Subsidiara, han sido mayormente perpetrados por pares, en comparación con los que se han encontrado en los maestros. En el caso del sexo forzado perpetrado por un maestro, la mediana de la prevalencia de mujeres se encuentra entre 0,5% y 0,8%, aunque la prevalencia oscila entre el 0% y hasta el 7,1% en África Central. En relación a la orientación sexual diferente, se identifica que los estudiantes que son percibidos como lesbianas, gays, bisexuales o transgénero (LGBT), y aquellos que no se ajustan a los estereotipos de masculinidad y feminidad tienen entre tres y cinco veces más probabilidad de ser acosados en la escuela.

En adición, el estudio señala que la violencia entre las pandillas y el consumo de tabaco, alcohol y drogas son factores socio culturales que afectan potencialmente a las escuelas, por un lado, debido a que estos grupos pueden reclutar estudiantes, quienes participan en actos de violencia en sus instalaciones o alrededores, así como en contra de otras escuelas, incluso si los estudiantes no pertenecen a una pandilla determinada. En efecto, la violencia entre pandillas está

asociada directamente con la criminalidad juvenil. Por otro lado, el acoso escolar se asocia con tasas más altas de tabaquismo, consumo de alcohol y cannabis. En Europa y América del Norte, las tasas de consumo actual de alcohol y de tabaquismo y el consumo de cannabis es mayor entre los agresores y las víctimas de los agresores que entre quienes no están involucrados en intimidación. En las regiones de Europa, Israel y América del Norte, los niños que son acosados también tuvieron mayor probabilidad de fumar cigarrillo, consumido alcohol y cannabis en el mes anterior, comparados con quienes no habían sido intimidados.

Por consiguiente, esta indagación es relevante para la presente investigación, toda vez que, establece categorías relevantes para el estudio de la violencia y el acoso escolar tales como la diferencia, el género y la orientación sexual, así como factores de riesgo, entre los que se destaca la violencia de pandillas y el consumo de alcohol, tabaco y drogas, los cuales están implicados en la dimensión cultural de varios países y regiones del mundo.

Para el caso español, el estudio descriptivo correlacional realizado por Moreno y Márquez (2016) en varios colegios públicos y privados de Educación Primaria de la provincia de Huelva (Andalucía) de diferentes estratos socio económicos y zonas tanto rurales como urbanas, se revela que, pese a que no existen diferencias significativas en cuanto a tipo de contexto o institución, la violencia escolar presenta una variable de género importante. En este sentido, los autores encuentran que los estudiantes de primaria reconocen modelos de socialización diferencial de género, es decir, formas de concebir los comportamientos que deben ser femeninos y/o masculinos según sea el caso, de tal forma que dichos modelos construyen a través del tiempo otros modelos de dominación - sumisión, donde las niñas toman el papel de sumisas que callan las agresiones, mientras que los niños ejercen el rol de agresores, siendo socialmente formados en un sistema patriarcal dominante que enseña a solucionar los problemas a través de la violencia.

Por lo tanto, la investigación concluye que la violencia de género es grave en el entorno escolar y que es indispensable frenarla con estrategias educativas como la reflexión, el autoconocimiento, la denuncia ante el abuso de poder, la posición de límites y la defensa del espacio personal y colectivo de expresión para fortalecer la educación de los derechos, garantizando la igualdad de género en la sociedad, lo cual es de extrema importancia para la presente Tesis Doctoral en la medida en que se busca formar para una cultura de la paz, lo que implica desarrollar valores sociales como la justicia, la libertad, la tolerancia y el respeto.

Bajo esta línea, la investigación transversal de Rey, Quintana, Mérida & Extremera (2019) en la misma latitud, cuyo propósito fue explorar la relación entre victimización, suicidio y gratitud en población adolescente bajo el enfoque de género, permitió identificar mayor victimización asociada al riesgo de suicidio en las niñas. Entre los hallazgos del estudio se infiere que la gratitud puede llegar a convertirse en una estrategia para la disminución del acoso escolar en el género femenino. Así pues, la importancia de la indagación para el presente trabajo radica en que se plantean y reflexionan los alcances teórico - prácticos de la innovación pedagógica y los aportes que brinda la psicología para contrarrestar dicho problema a nivel escolar.

En relación al ciberacoso entre pares o hacia profesores, la investigación cuantitativa de Domínguez (2020) en diferentes centros educativos públicos de distintas zonas rurales y urbanas, cuyo objetivo se centró en indagar la incidencia del género en la violencia a través de uso de las TIC con población escolar que oscilaba entre los 10 y los 17 años de edad, identificó prevalencia de los hombres como agresores, especialmente bajo el uso del móvil, cuya proporción aumentaba con la edad, en comparación con el género femenino, el cual se mantuvo estable desde los 13 años, destacando el empleo de las redes sociales en las chicas. En ambos géneros predominó la violencia psicológica en la que se emiten ofensas, burlas y amenazas a través de mensajes y material

audiovisual. Así pues, dicho autor es relevante para la actual disertación porque pone en evidencia el estudio de la violencia desde la perspectiva de género, cuya conclusión se inclina hacia la importancia de garantizar la igualdad en el acceso a las TIC, así como una formación para su uso adecuado en la infancia y la juventud.

También en España, se encuentra la tesis de maestría de Gil Baca (2018), que indaga la relación entre el bullying y el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, basada en una revisión bibliográfica, la cual devela que el uso inadecuado de éstas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) causa problemas de ciberacoso debido a que es un medio de socialización constante y necesario entre niños y jóvenes. En este sentido, la autora explora los conceptos de bullying y cyberbullying, sus posibles causas, consecuencias y las diversas teorías que han explicado el fenómeno, planteando que la intervención educativa para mitigar esta problemática es fundamental y arrojando como resultados de la investigación realizada el hecho de que el acoso escolar se presenta más frecuentemente que la violencia física en la Secundaria. Otro hallazgo es que la violencia verbal hacia profesores y la violencia física hacia el alumnado es la segunda de mayor frecuencia seguida del ciberacoso, cuyo porcentaje es igual en el género femenino y el masculino.

Gil Baca (2016) evidencia que el empleo del celular afecta los cambios de humor en los jóvenes, por lo que se presentan mayores conflictos de comunicación por dicho medio. Además, se encuentra que la intervención de los profesores es casi nula en cuanto al fortalecimiento de la convivencia escolar y la prevención del ciberacoso, por lo que se recomienda la implementación de estrategias pedagógicas orientadas hacia el desarrollo de los valores y las emociones positivas, incluso, creando estrategias tecnológicas en las que se promueva la interacción pacífica, no solo con ayuda de los maestros sino de la mano de las familias. Por consiguiente, la investigación

mencionada es determinante para el presente estudio, ya que permite concluir que los medios de comunicación son una variable cultural que influye de forma directa en el acoso escolar, y que tomar consciencia de ello, permite intervenir de forma adecuada a través de propuestas pedagógicas viables para su mitigación.

Lo anterior, se añade al estudio de Baldry, Farrington y Sorrentino (2016) en Italia, que buscó comprender la prevalencia de género en el acoso y ciber acoso escolar, indicando que no existe superposición en el caso de la ciber victimización, lo cual coincidió con la indagación de Gil Baca (2016) en España. No obstante, entre los resultados del estudio también se encontró que el género masculino tenía tres veces mayor probabilidad de intervenir, ya sea como víctima o como agresor en la victimización tradicional, lo que indica que la perspectiva de género del acoso escolar es un factor preponderante al momento de abordar el problema a nivel socio cultural. Ahora bien, la importancia de la mencionada investigación para esta tesis doctoral, radica en que la violencia escolar mediante el uso de los nuevos dispositivos tecnológicos y formas de comunicación que devienen del uso de la Internet es una realidad que es necesario afrontar, lo cual presenta varios desafíos en el ámbito educativo debido a la diferencia generacional, las nuevas formas de aprender y socializar que plantean estas herramientas, su desconocimiento y falta de acompañamiento por parte de los adultos.

Respecto a América Latina y el Caribe, se destacan varios estudios que señalan que el género masculino es más propenso a involucrarse en situaciones de violencia escolar. Por ejemplo, el estudio cuantitativo de Bazán (2016) en el Perú, cuyo objetivo consistió en determinar la incidencia del socio drama y el vídeo como estrategias de intervención para la prevención de la violencia escolar, logró identificar un alto porcentaje de violencia física con prevalencia del género masculino (68%) en comparación con el femenino (31.3%). Respecto a la violencia psicológica,

se identificó que la agresión verbal fue la principal manifestación con un 93% en hombres y un 84% en mujeres, seguida de las amenazas con un 89% y 84% respectivamente. Así mismo, se determinó el aislamiento con el 75% en los varones y el 56%, en las mujeres, seguido de los robos con el 78% y el 59% respectivamente, y, por último, la humillación y el chantaje con el 71% y el 56%. Este estudio es relevante para el presente trabajo, ya que permite corroborar la prevalencia del género masculino en todos los tipos de violencia escolar.

Así mismo, la indagación cualitativa de alcance descriptivo de Pacheco (2018) en República Dominicana con población infantil y juvenil (9 a 16 años), cuya meta consistió en identificar los estereotipos de género y su relación con la violencia escolar en dos instituciones educativas, evidenció la prevalencia de maltrato verbal, físico y sexual contra el género femenino como producto de un currículo oculto excluyente, que logró afectar tanto la gestión y la convivencia escolar como la identidad y el desempeño académico del estudiantado. De hecho, entre los resultados del estudio se muestra que el trato diferencial de las autoridades escolares reforzaba la violencia de género, lo cual fue de extrema importancia para la presente investigación, en tanto permitió corroborar que es menester de cada centro educativo reconstruir su cultura escolar bajo un enfoque de igualdad de género y fortalecimiento de la educación socio emocional y sexual, integrando la formación en valores para no generalizar el comportamiento con base en prejuicios sexistas, ni reducir la violencia escolar a un problema de fácil tratamiento.

En contraste, el estudio mixto de Medina et al. (2017) en Puerto Rico, cuyo propósito fue recolectar información sobre la violencia entre los miembros de la comunidad de dos escuelas puertorriqueñas, reveló la prevalencia de la agresión física entre pares (golpes y empujones), indicando que mientras en la institución A se estableció la misma prevalencia para ambos géneros, en la institución B se identificó un predominio del género femenino, lo cual resultó ser un dato

interesante para el autor en la medida en que en su entorno socio cultural se asocia este tipo de violencia con el género masculino. Adicionalmente, se identificó la violencia verbal no sólo entre menores, sino también la participación de adultos. A su vez, los espacios de mayor prevalencia fueron los externos y los periodos más frecuentes fueron los descansos y las entradas y salidas institucionales. Por último, los observadores indicaron el uso de juegos bruscos y lenguaje ofensivo para relacionarse, resaltando que tanto la ausencia de actividades pedagógicas y recreativas como la falta de supervisión escolar pueden llegar a convertirse en factores de riesgo para un buen clima escolar libre de violencia, por lo que éste estudio es de gran relevancia para la presente indagación doctoral.

Por ende, las investigaciones provenientes de América Latina y el Caribe son cruciales para el presente trabajo, ya que indican que existen diferencias considerables tanto entre los contextos institucionales como regiones, destacando que ambos géneros tienen igual posibilidad de experimentar situaciones de violencia escolar, lo cual no se puede generalizar. A su vez, se corrobora el rol docente en el uso de estrategias para mejorar la convivencia escolar.

Entre tanto, la indagación ya abordada de Galaz et al. (2019) en América Latina, develó que el factor de la diferencia es fundamental para comprender el fenómeno de la violencia a la que se exponen los niños y jóvenes migrantes de Chile. Entre los ejes del estudio se destaca la experiencia de los menores respecto a la violencia en sus países de procedencia, barrios, familias y agencias de cuidado infantil, en los que se identificó que los castigos verbales y físicos por parte de sus cuidadores eran practicas naturales. Además, algunos de los participantes provenientes de Venezuela y Colombia indicaron que habían sido espectadores de homicidios, robos, peleas con armas, conflicto armado y narcotráfico en sus países, mientras que en Chile no sufrieron estas experiencias. Entre los resultados del estudio se destacan las interpretaciones de estas vivencias

por las instituciones del Estado desde una visión patologizante, donde se asume una postura racista, la cual permite ubicar a los migrantes en posiciones de desigualdad so pretexto de garantizar su protección infantil. Por ende, se evidencian distintos tipos de discriminación y dinámicas de disciplina y prohibición, fundadas en “una visión cerrada y monolítica de cultura nacional” (p. 13).

Adicionalmente, cuando se entrecruzan las jerarquías de edad, clase, etnia y género, surge un proceso diferenciador en el caso de las niñas migrantes, quienes son tratadas de forma discriminatoria debido a su edad, fenotipo y color de piel, por lo que son susceptibles a ser víctimas de abuso y acoso sexual. Desde el ámbito de la violencia escolar, por un lado, se detectó el discurso “patriarcal adulto céntrico” y racista de las interventoras, y, por otro lado, se identificaron los mecanismos que empleaban algunas niñas migrantes para defenderse de los ataques de sus pares: discutir el acoso con sus compañeros (hombres nacionales), posteriormente con los docentes, y finalmente, con sus padres, lo cual develó que sólo al llegar a esta última instancia se les prestó atención en la escuela. Sin embargo, hubo alumnas que optaron por el silencio por miedo a las posibles sanciones por parte de las autoridades escolares. Por tanto, se concluye que hay una percepción de condición migrante (xenofobia), situación socioeconómica (clasismo), color de piel (racismo) y género (sexualización) que corrobora el hecho de que las infancias migrantes son una población vulnerable a todo tipo de violencias, incluida la escolar.

En el contexto colombiano, los estudios ya abordados de Jiménez & Jiménez (2018) y Páez (2018) coinciden en señalar que el género masculino presenta mayor prevalencia como víctima y agresor de acoso y violencia escolar, en comparación con las mujeres en las manifestaciones de violencia física y verbal.

Entre tanto, Caro y Kárpava (2020), cuyo objetivo se centra en identificar la incidencia de la violencia estructural en la calidad educativa, devela que las comunidades campesinas, indígenas

y afrodescendientes son víctimas de altos niveles de discriminación que no permiten garantizar la educación como derecho fundamental debido a la violencia estructural y política, asociadas a la pobreza y la desigualdad, lo que afecta la calidad educativa. Adicionalmente, el conflicto armado ha afectado la permanencia y la promoción de los ciclos educativos en varias regiones (Chocó, Putumayo, Cauca, la Costa Caribe y Medellín). Entre las manifestaciones de violencia se destacan las amenazas al personal docente por parte de grupos criminales, los enfrentamientos entre grupos armados, el desplazamiento forzado por ataques de grupos paramilitares o fumigación de cultivos, la deserción escolar debido al trabajo infantil en cultivos ilícitos y el reclutamiento de jóvenes. Por tanto, la relevancia de dicho estudio es significativa, puesto que permite identificar la influencia de la violencia cultural y sus consecuencias en el ámbito escolar, donde se concluye la necesidad de un replanteamiento de las políticas educativas para reformular el currículo en los territorios afectados.

En Bogotá, se identifica el estudio de cohorte cualitativo de Pinzón, Rodríguez y Triviño (2018) como otro referente importante para la presente tesis, cuyo objetivo es visibilizar y comprender la situación de desplazamiento forzado en Colombia, donde se evidencia el fomento de la violencia escolar en el marco del conflicto armado a través las “narrativas de violencia” y dibujos de las participantes, los cuales presentan variables bajo el contenido del uso de armas, los actores implicados y las acciones de violencia en municipio de Zipaquirá. Esta investigación permite reforzar la influencia que ha tenido la cultura de la violencia en Colombia, extrapolada al contexto escolar.

A su vez, el grupo de investigación de Bermúdez et al. (2018), cuyo objetivo es indagar sobre el origen de la violencia de género en dos instituciones educativas de la periferia de la ciudad de Cali - Colombia, a través de la metodología cualitativa, revelan que los niños y adolescentes

(10-19 años) establecen relaciones marcadas por actitudes, conductas y expresiones verbales que pertenecen a una cultura de la violencia, ligada con el machismo. De hecho, los resultados corroboran la naturalización del lenguaje violento y la aceptación de comportamientos propios de una sociedad asimétrica que se fortalece en el imaginario de los estudiantes.

Además, los autores señalan que dicha población es vulnerable a la violencia sexual, pues está caracterizada por “cambios anatómicos, fisiológicos, hormonales, sexuales, reproductivos, mentales y emocionales, los cuales desestabilizan en cierto modo la personalidad de las y los adolescentes, de manera que los hace proclives a las acciones violentas” (p. 6). Por lo tanto, este estudio adquiere relevancia, pues reafirma la presencia de una cultura violenta en el contexto nacional, asociada a las estructuras patriarcales y autoritarias tanto en los entornos familiares como en los sociales, que actúa en contra de las poblaciones más vulnerables.

Otra indagación cualitativa en Cartagena- Colombia, realizada por Dávila y Martínez (2019), cuyo objetivo se centra en determinar los imaginarios y prácticas que generan la violencia de género entre la población infantil de una institución educativa, manifiesta que, al establecerse dicha ciudad como puerto de ingreso de los españoles, se promovió la cultura machista, que no era propia del estereotipo indígena ni de la raza negra que habitaba la región. Entre los resultados se encuentra la permanencia de una idiosincrasia que considera el hombre como un ser superior a la mujer, y, por ende, faculta el maltrato físico y verbal hacia la mujer, lo cual es inculcado a las nuevas generaciones como modelo social a seguir. También se identifica la discriminación por homofobia como resultado del modelo sociocultural, promovido por los profesores mediante estereotipos y roles de género. Por ende, dicho estudio es significativo para la disertación de la presente tesis doctoral, puesto que no sólo corrobora la existencia de una cultura de la violencia fundamentada en el machismo, sino también propone generar una reconGráficación de los imaginarios de la

población estudiantil como parte de la formación integral, basándose en la educación para la paz y la pedagógica popular.

A ello, se añade la investigación cualitativa del ya mencionado estudio de Calle et al. (2016), quienes revelan que el uso excesivo de dispositivos electrónicos disminuye la interacción social, fomentando el individualismo y la desconfianza entre los miembros de la comunidad educativa, en especial, el empleo de los entornos virtuales y la televisión ha sido un factor que ha impactado notoriamente en la convivencia debido a la falta de vigilancia y acompañamiento de los adultos, lo cual facilita las dinámicas de la violencia escolar. En el caso de la televisión, los resultados muestran una tendencia del 75% de estudiantes que “viven de forma permanente escenas de violencia, muy superiores a las de la vida real” (p.26), a pesar de que ellos mismos reportan poco interés personal por este tipo de programas, por ejemplo, los noticieros, cuyo contenido se caracteriza por ser muy violento. De hecho, los jóvenes manifiestan que intentan evadir la televisión a través de las redes sociales, las cuales les permiten una mayor comunicación y participación democrática e inclusiva con diversidad de contenidos que se alejan del énfasis en la violencia.

En dicho estudio sobresale una interesante reflexión, a saber, que, aunque las situaciones de burla y humillación puedan llegar a ser situaciones de convivencia o conflicto “normales”, es probable que, si no se atienden adecuadamente, logren cruzar los límites de la institución, provocando ciber acoso, lo que podría afectar seriamente la integridad de las víctimas, generando problemas de estrés, ansiedad o aislamiento sistemático. De ahí, la importancia de los planteamientos de Calle et al. (2016) para este trabajo, en tanto permiten concluir que la falta de creación de espacios para el debate y la construcción de una convivencia pacífica dentro de la institución son aspectos imprescindibles a la hora de frenar la violencia escolar.

2.3.2.4. Dimensión familiar

Algunos de los estudios que más aportan evidencia empírica sobre la influencia del entorno familiar en la violencia escolar provienen de España y América Latina, en donde se destacan autores como Cerezo (2019), Castañeda, Del Moral y Suárez (2017), Pazos (2018), entre otros. Para el caso colombiano, también se logran reunir varios textos e investigaciones que corroboran dicha correlación, entre los que se encuentran Acosta (2016); Bermúdez et al. (2018); Calle et al. (2016); Cano y Vargas (2018); Ceballos et al. (2018); Díaz, Peña y Torres (2018); Garcés, Santoya y Jiménez (2020), Jiménez y Jiménez (2018) e Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2016), quienes coinciden en que las pautas de crianza negativas, el clima familiar desfavorable y la violencia intrafamiliar implican estilos de vida negativos como modelo de aprendizaje para los niños y jóvenes en relación a la violencia escolar.

Por su parte, la recopilación de Cuevas, Torregrosa, Giménez e Invernón (2019) de la Universidad Católica de Murcia en España, conformada por diez artículos enfocados en la “Innovación y Estrategias de Intervención en Acoso Escolar”, destaca el estudio mixto de Cerezo (2019), cuyo objetivo es ampliar el conocimiento teórico-práctico de la convivencia, la gestión de conflictos y la violencia escolar, demuestra que los aspectos socio-demográficos, tipologías, relaciones intrafamiliares y estilos de crianza son los principales factores que influyen en el fenómeno. Respecto a la parte socio demográfica, se distingue el factor socio-económico, el nivel de estudios y la situación laboral de los padres. Por ejemplo, con padres desempleados se señala mayor violencia juvenil, siendo la estabilidad un factor de protección. También se observa victimización en hogares con separación de padres o familias no nucleares, ser hijos únicos o de familias grandes. Del mismo modo, la violencia intrafamiliar y las dificultades en las relaciones interpersonales son predictores de la violencia escolar, al igual que el autoritarismo y la

permisividad. Entre las conclusiones del estudio se destaca la importancia de la prevención y el control de la violencia con la participación de las familias y los maestros.

Entre tanto, el estudio cualitativo de Castañeda, Del Moral y Suárez (2017) en la misma latitud, pretende determinar la influencia que producen ciertas variables individuales y sociales sobre la violencia escolar y familiar, demostrando que los agresores presentan baja autoestima y empatía, que para el caso de la violencia escolar genera estatus y aceptación social entre pares, en contraposición con la violencia familiar, la cual ocasiona rechazo, por lo que tiende a ser menos explícita. Entre las conclusiones de la investigación, se indica que los agresores hacia sus padres buscan la aceptación entre pares a través de comportamientos agresivos en la escuela. Por lo tanto, ambos estudios son de gran relevancia para la presente disertación doctoral en la medida en que plantean la incidencia de las principales variables del ámbito familiar en relación a la violencia escolar.

A ello, se puede añadir el excelente estudio de Pazos (2018) en el Perú, cuyo objetivo consiste en identificar las causas y repercusiones de la violencia familiar en los ámbitos escolares, donde se revela que los hogares de los sectores populares del país son muy violentos, lo cual es reportado por cifras cercanas al 50% de la población escolar en los distritos abordados. Los resultados del estudio indican que las formas más frecuentes de violencia doméstica se presentan entre los padres, pero también se identifica el enfrentamiento agresivo entre hermanos y en un menor rango entre padres e hijos, lo que es reforzado por las altas tasas de violencia barrial, las cuales podrían ser explicadas por las relaciones intolerantes de una sociedad católica, clasista, patriarcal y discriminatoria en la que se ubican los colegios como producto del flujo migratorio y la urbanización de territorios periféricos. Al respecto, llama la atención la definición de la violencia como un hecho histórico y social propio de la especie humana, el cual se ha perpetrado bajo el

esquema de la dominación de unos sobre otros, donde el autor, incluso, reflexiona sobre las guerras y conflictos armados propios de los países con violencia política y autoritarismo religioso.

En dicho contexto, se asume que existe una cultura de la violencia gestada en el hogar, donde las cifras de agresión física, verbal y psicológica son bastante altas, lo cual está caracterizado por las nuevas tipologías del matrimonio, cuyas dinámicas familiares se han complejizado, generando nuevas estructuras familiares que rompen con el género y los roles antiguos de la familia tradicional, caracterizándose por la disfuncionalidad en las parejas, las relaciones de conflicto entre hermanastros y padrastros, la separación de los padres, los problemas socio económicos, entre otros factores, los cuales crean disputas por el poder o el territorio entre sus miembros, lo que da como resultado una naturalización excesiva de la violencia. Sumado a ello, medios de comunicación como la televisión promueven la violencia de género, incitando a la violencia mediática a través del uso de las redes sociales, las cuales son muy populares en los jóvenes de hoy día, quienes se encuentran alejados de sus ancestros debido a las mismas brechas causadas por la tecnología: nuevas formas de juego, comunicación, aprendizaje y socialización.

En conclusión, el estudio abordado permite comprender cómo se transpone la crisis socio cultural y familiar de las violencias al entorno escolar, lo cual es trascendental para la presente investigación por cuanto refuerza los hallazgos de Cerezo (2019), profundizando en que las altas dosis de patriarcalismo y machismo legitiman la violencia al interior de los hogares mediante pautas o estilos de crianza autoritarios, negligentes o permisivos, donde el sexismo es frecuente en dinámicas de las parejas conyugales debido a que se mantiene una jerarquía de dominación por parte de los hombres y sumisión por parte de las mujeres en todos los ámbitos de los roles de género, lo que aumenta el acoso escolar. Por lo tanto, no es nada extraño que estas dinámicas sean parte de las idiosincrasias culturales y los problemas sociales de determinadas regiones y zonas,

donde prolifera la desigualdad, la pobreza y la falta de servicios dignos y oportunidades, lo cual genera trabajos precarios, explotación, delincuencia y violencia urbana en el marco de la sociedad de consumo y el neoliberalismo, deteriorando las relaciones interpersonales y los valores.

A nivel nacional, el estudio mixto de Acosta (2016) indica que la violencia escolar suele ser un modelo de respuesta al que los estudiantes acuden para solucionar sus conflictos en tanto en sus hogares sucede lo mismo, puesto que los padres reconocen que emplean la violencia física y verbal para resolver sus conflictos, por ejemplo, los castigos son una forma muy natural de imponer la autoridad. De ahí que las actitudes de intolerancia e irrespeto evidenciadas en los entornos familiares se manifiesten en los entornos escolares. En este sentido, Calle et al. (2016) – mencionado previamente – devela que las estructuras patriarcales dominantes en los entornos familiares producen violencia al interior del hogar, reforzando modelos de autoridad negativos en los menores de edad, lo cual se maximiza cuando existen factores socioeconómicos y culturales desfavorables. De hecho, ambas investigaciones concluyen que la violencia se ha naturalizado en el entorno familiar mediante la legitimación del uso de actos como gritos, estrujones, golpes, chantajes, amenazas, castigos u privaciones.

Entre tanto, la investigación cualitativa de Bermúdez; Valero; Díaz; Castrillón y Castrillón (2018) en Cali-Colombia, que tuvo como objetivo explorar el manejo de conflictos y emociones en el entorno familiar, reveló la existencia de relaciones de poder autoritarias y patriarcales entre pares, en las que prevalece la violencia verbal y psicológica. Además, se identifica la agresión entre parejas con vínculos caracterizados por relaciones sexuales a temprana edad, infidelidad como estatus de masculinidad, sumisión femenina y vacíos en la educación sexual, lo que causa comportamientos agresivos en la población escolar.

A ello, se añade la revisión teórica de Cano y Vargas (2018) en Manizales, cuyo objetivo

consistió en indagar la magnitud, características y repercusiones del acoso escolar mediante un riguroso abordaje conceptual, centrado en los conceptos, tipos, actores, escenarios y posibles causas del fenómeno, para obtener una comprensión más profunda del mismo, y así, colaborar en la construcción de entornos apropiados para la convivencia escolar. Entre los hallazgos de este estudio se identifica que las conductas de abuso, los métodos de autoridad y la permisividad son estilos de crianza que producen una socialización primaria deficiente en los sujetos, lo que, a su vez, conduce a conductas agresivas en la escuela. Adicionalmente, las relaciones entre adultos, el manejo de los conflictos, los valores y la dinámica de vínculos de afecto y apego en el entorno familiar son factores que pueden causar violencia escolar.

Otro estudio nacional con adolescentes de una institución educativa en Medellín, el cual arroja datos importantes al respecto, es el de Ceballos, Callejas, Lara, Cuadros y Gil (2019), quienes tuvieron como objetivo analizar la influencia de los patrones de crianza en la violencia escolar a través de una metodología cualitativa de carácter descriptivo longitudinal, en la que se asumió la postura teórica de Bandura (1977) sobre el papel del contexto y las condiciones de modelamiento y refuerzo sobre el comportamiento. Entre los resultados se encontró que la familia promovía actitudes de agresividad en los estudiantes a través de sus prácticas de crianza, lo cual fue corroborado por la percepción docente. En efecto, se identificó que los modelos de interacción familiar estaban caracterizados por el maltrato verbal, físico y psicológico de los padres hacia sus hijos. Por lo tanto, dicha investigación es relevante debido a que permite concluir que el entorno familiar incide en el aprendizaje en la medida en que los comportamientos son aprendidos mediante la observación y la imitación.

Además, el estudio cuantitativo de cohorte experimental de Díaz, Peña y Torres (2018), presentado como tesis de grado en psicología bajo la línea de investigación desarrollo humano, que

buscó identificar la relación entre las pautas de crianza y la violencia escolar en una institución educativa de Facatativá, logró revelar que el predominio del estilo parental con correlación negativa de la comunicación y la parte afectiva, caracterizado por el autoritarismo tanto en madres como en padres, intervenía en el rol de la víctima, aumentando su probabilidad de sufrir agresión escolar. De ahí, se concluyó que el apoyo de los padres es un factor protector en el caso de la violencia escolar. Por tanto, el estudio en cuestión es relevante para la presente investigación, puesto que establece el vínculo entre las prácticas de crianza y la violencia en el ámbito escolar.

Otro trabajo nacional que se ubica desde esta perspectiva es el de Garcés, Santoya y Jiménez (2020), quienes bajo un diseño experimental correlacional, buscaron determinar la influencia de la comunicación familiar y pedagógica en los roles del acoso escolar en la educación básica y media en Colombia, el cual encontró que una comunicación ofensiva entre padres e hijos permite aumentar la victimización escolar y la probabilidad de que los adolescentes se comporten de forma agresiva con un rango del 57,6% para el género femenino y el 42,4% para el masculino. De hecho, el 70% de los estudiantes encuestados reportó haber sido víctima de violencia física y verbal entre pares, por lo que se evidencia la necesidad de fortalecer la comunicación familiar con el fin de prevenir y mitigar el bullying.

Así mismo, el trabajo presentado como tesis de maestría por Jiménez y Jiménez (2018), cuyo objetivo fue identificar los factores familiares en la violencia escolar de los colegios oficiales de Cartagena – Colombia con el propósito de proponer recomendaciones pedagógicas para prevenir el acoso escolar, corroboró que la calidad de comunicación entre los estudiantes y sus familias estaba directamente relacionada con la violencia escolar, puesto que quienes no tenían buenas relaciones, especialmente con sus madres, tendían a ejercer algún tipo de violencia en la escuela, en contraposición a quienes presentaban relaciones abiertas y afectivas basadas en la confianza y

el respeto.

Lo anterior, es corroborado por el ya mencionado Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2016) de Colombia, el cual revela que los índices de violencia intrafamiliar en el país son bastante altos, especialmente contra la mujer en una proporción del 59,13 %, y contra los niños, niñas y adolescentes (NNA) con un 38,08 %, cuya prevalencia se identificó en menores de 10 a 14 años (33,33 %). Sin embargo, la tasa por cien mil habitantes se reportó como grupo de mayor riesgo los adolescentes entre 15 y 17 años con un 97,99%. Respecto a los factores asociados a la violencia contra NNA, se indica un incremento de la vulnerabilidad por el consumo de drogas y alcohol con un 60,38%, así como la condición de abandono de los niños y jóvenes con un 30,94%. Además, se identifican causas como las formas de corrección y el manejo de la autoridad mediante el castigo corporal en un 29,9% por parte de los padres, en un 28,19% por parte de las madres, un 9,80% por otras personas encargadas del cuidado infantil y el 4,77% por violencia entre hermanos. La violencia física mediante el uso de objetos contundentes (implementos de aseo, cocina, decoración y ropa) representa el 68,96%. Por tanto, Bogotá se registra como el segundo departamento más afectado por este tipo de violencia.

Por consiguiente, todas las investigaciones nacionales aquí mencionadas, resultan fundamentales para el presente trabajo, en tanto refuerzan que factores familiares como las pautas de crianza y la comunicación familiar pueden convertirse, ya sea en factores de riesgo, o, por el contrario, en circunstancias de protección para la violencia escolar.

2.3.2.5. Dimensión educativa

La dimensión educativa de la violencia escolar presenta diversos factores como las dinámicas, jerarquías, manejo de conflictos, y en general, la cultura escolar promovida a nivel institucional, así como la influencia de las políticas educativas en el clima escolar, las relaciones

interpersonales y el currículo. Por lo tanto, esta sección busca identificar las principales formas, edades y lugares de prevalencia de la violencia experimentada entre los miembros de la comunidad educativa.

2.3.2.5.1. Subnivel institucional

Este apartado asume que la violencia escolar no es exclusiva de las relaciones entre pares, sino entre todos los miembros de la comunidad escolar, lo cual se ha naturalizado y legitimado en muchos contextos, incluso permitiendo el castigo corporal en las escuelas como forma de adiestramiento, sustentado por perfiles estudiantiles que son el producto de un clima escolar basado en el miedo, la prohibición, el lenguaje ofensivo, las amenazas y todo tipo de agresiones que vulneran los derechos de los menores. A su vez, se evidencian algunos casos de violencia de las familias hacia los docentes y directivas; agresiones entre profesores y malos tratos de estudiantes hacia sus maestros. En efecto, la violencia escolar puede ser deliberada o inconsciente y repetitiva o esporádica, lo que la hace más compleja y difícil de comprender. Por último, varios autores de América Latina y España coinciden en señalar que las políticas educativas influyen de forma directa en la violencia escolar.

2.3.2.5.2. Violencia entre los miembros de la comunidad educativa

La violencia entre los miembros de la comunidad educativa no es un hecho aislado, puesto que varios estudios han encontrado proporciones altas de maltrato verbal, psicológico, físico, e incluso, sexual, en el que las agresiones no son propiciadas únicamente entre pares, lo cual no ha sido catalogado dentro del concepto del acoso escolar (bullying), sino que sobrepasa los límites de la agresión repetida y deliberada, indicando que las relaciones de poder y jerarquía también suelen involucrarse dentro de dicho fenómeno. Para ello, este apartado aborda la indagación de Gershoff (2017) y Pérez (2018) a nivel global; el estudio de Reyes, Valdés, Vera y Alcántar (2018) en

México y los trabajos de Cuevas, Torregrosa, Giménez e Invernón (2016) y Garaigordobil et al. (2017) en España, así como otras indagaciones nacionales (Calle et al., 2016; Gamboa, Ortiz & Muñoz, 2017; García y Niño, 2018; Guanga, 2018; Vega et al. 2017; Velásquez, 2018). Respecto a la incidencia de las políticas educativas en la violencia escolar, se fundamenta en el libro: “Investigaciones y Propuestas de Intervención sobre Violencia Escolar en Iberoamérica”, coordinado por la autora Prieto (2017), así como como en los estudios de Cala (2020) y Cuéllar, Morán, Góchez y Cuadra (2016).

Respecto al estudio ya mencionado de Gershoff (2017), encontró que el castigo es una forma de violencia que continúa utilizándose en la tercera parte de los países del mundo como medio de disciplina, y, pese a que hay mucha evidencia sobre el castigo parental, el castigo en la escuela ha sido estudiado con menor frecuencia. Sin embargo, los hallazgos indican que éste es más común en el nivel de primaria, lo cual incluye el uso de objetos como palos, tablas, correas, así como otras manifestaciones que abarcan pellizcos, cachetadas, tirones de orejas, jalones de pelo y lanzamiento de objetos. De igual modo, se evidencian castigos como posiciones dolorosas, arrodillarse, hacer cuclillas, no salir al recreo, entre otros. Adicionalmente, se encontró que los países de mayor prevalencia de castigo por comportamientos que se consideran incorrectos dentro de las reglas de convivencia escolar (errores académicos, correr, dormir, usar lenguaje ofensivo, hacer ruido en el aula, etc.) son la India, Corea, Sudáfrica, Sudán, Estados Unidos y Zambia.

Ahora bien, a pesar de que el uso del castigo corporal ha sido prohibido en varios países del globo por atentar contra los derechos de los niños y jóvenes, aún es permitido por 69 países en el entorno escolar, así como en 149 países en el entorno familiar, con lo cual se promueve la violencia en ambos contextos. Una encuesta de 63 países, incluidos 29 donde el castigo corporal está prohibido en el entorno escolar, reveló que la proporción de estudiantes que habían

experimentado el castigo en la escuela fue del 90% o más en nueve países, 70-89% en 11 países y 13-69% en 43 países. Entre las conclusiones del estudio, se destaca la necesidad de implementar proyectos para aplacar el castigo corporal escolar a nivel internacional.

Respecto al estudio de Pérez (2016) de la Universidad de los Andes en Colombia, que tuvo como propósito identificar la relación entre las características de los profesores y el acoso escolar en varias partes del mundo, reveló que existen elevados índices de acoso escolar en Latinoamérica, Medio Oriente y África, asociados con la satisfacción, experiencia y nivel de estudios docente, lo que se convierte en un factor protector del fenómeno. Los países más afectados por el acoso escolar directo e indirecto son Botsuana (36,2%), Colombia (30,8%), Trinidad y Tobago (30,4%) e Indonesia (30,4%) y los que presentan mayor porcentaje de bullying severo son Kuwait (1,7%), Honduras (2,2%) y Qatar (3,1%). A su vez, los resultados indican que cuando el profesor comparte el mismo género y etnia con el alumno, se reducen las probabilidades de bullying. Adicionalmente, se requiere de un manejo constructivo de la disciplina y los conflictos en el aula. Por tanto, esta indagación es crucial para la presente investigación, puesto que demuestra la trascendencia del rol docente en la mitigación del acoso escolar, indicando que Colombia es el segundo país más afectado.

Entre tanto, el estudio cuantitativo de Reyes, Valdés, Vera y Alcántar (2018) en instituciones educativas de Sonora- México con alumnos de 7 a 14 años, cuyo objetivo consistió en indagar las repercusiones del maltrato docente en el acoso escolar entre pares, indicó que la violencia directa e indirecta de profesores hacia alumnos repercute de forma negativa en el clima escolar, incrementando el acoso entre pares, lo que afecta el desarrollo psicosocial y académico de las víctimas y el apoyo docente. Por consiguiente, esta investigación es concluyente en tanto reafirma el papel del docente en la prevención y reducción del bullying, lo cual está asociado con

la construcción de un clima escolar pacífico y relaciones basadas en el respeto y la tolerancia.

En el caso español, la recopilación ya mencionada Cuevas et al. (2019) enfatiza en la responsabilidad de los maestros para prevenir y mitigar la violencia mediante el uso de diferentes estrategias pedagógicas en pro de una mejor convivencia escolar, lo que implica fortalecer las relaciones entre iguales, y en general, entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Al respecto, se propone no restringir el aprendizaje al aula, sino incluir las redes sociales y otras herramientas de comunicación en el marco de la era digital para promover los valores y el buen manejo de los conflictos. Otra conclusión importante es la necesidad de vincular el currículo planteado en los centros educativos con el pènsum de la educación superior.

Uno de los artículos que destaca en dicha recopilación es el de Cerezo (2019), quien, al realizar estudios longitudinales comparativos de forma sistemática con alumnos que oscilan entre los 7 y los 18 años de edad, devela que la implicación del docente en la prevención e intervención de la violencia es primordial para afrontar la problemática. Por ende, el estudio en cuestión es relevante, ya que permite ampliar el conocimiento conceptual y empírico de la convivencia y la gestión de conflictos para reducir la violencia escolar.

Por su parte, la investigación de Garaigordobil et al. (2017), la cual se describió previamente bajo un enfoque de caso de un adolescente agresor español, reveló un alto rango del 90% al 99% de bullying y cyberbullying en todas las manifestaciones de violencia, entre las que se incluyó la agresión de profesores hacia sus estudiantes con el 95%, el maltrato físico y verbal del estudiantado con el 95%, la exclusión social con el 90%, las transgresiones con el 95% y el acoso mediante las TICS en el 99%, lo que corroboró que los índices de violencia entre los miembros de las comunidad pueden llegar a ser bastante preocupantes en el contexto escolar.

En el contexto colombiano, la tesis de maestría de cohorte descriptivo de Guanga (2018),

cuyo objetivo fue analizar las circunstancias de la violencia en la población escolar adolescente de una institución educativa en Bogotá, encontró que existen relaciones de poder entre pares, manifiestas en la imposición de conductas, el manejo de espacios físicos, la interrupción de clases y el dominio de unos hacia otros, donde se identifica una cultura de aula negativa en la que los agresores emplean distintas estrategias de manipulación, relacionadas con ciertas características físicas y actitudinales tales como la fuerza física, el lenguaje verbal y no verbal ofensivo e intimidante, la presión de grupo, las transgresiones y el control de actividades ilícitas, para ejercer control sobre sus víctimas, aprovechándose de quienes suelen más ser nobles, tímidos o solitarios. Otro tipo de violencia entre pares es la física (golpes, empujones y jalones). A su vez, la investigación devela la existencia de factores institucionales como el castigo, la sanción o la indiferencia en la propagación de la violencia. De ahí la importancia del estudio, puesto que permite corroborar que tanto el clima escolar como las dinámicas de interacción son factores fundamentales para la construcción de determinado tipo de convivencia escolar.

Entre tanto, el estudio ya abordado de Vega, Fernández y Giraldo (2017), cuyo objetivo consistió en describir la influencia de los distintos entornos sociales (familiares, barriales y escolares) en la violencia de los centros escolares públicos de Manizales y Armenia, registró grupos de pares que amenazaban con una proporción alta del 64% y el 45% respectivamente e identificando la presión ejercida para la realización de acciones negativas, aunque de media a baja escala con el 16% para estudiantes de ambas localidades para que golpeen a otro más de una vez (9% en Armenia - 12% en Manizales).

Entre los resultados de la investigación cualitativa de Calle, Ocampo, Franco y Rivera (2016) en la comuna 12 de Medellín - ya mencionada- se identificaron altos índices de violencia verbal por situaciones de intolerancia y falta de comunicación asertiva, así como violencia física

mediante el uso de armas entre pares. Respecto a la violencia psicológica, es asumida como hostigamiento con manifestaciones como el desprecio, el irrespeto, la ridiculización, la burla, la crueldad y la manipulación social entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, lo cual es naturalizado en el entorno escolar. Estas manifestaciones de violencia provocan dificultades en la socialización, distorsionando la imagen social del alumno y causando el rechazo, miedo y vulneración de derechos humanos como la integridad personal, la igualdad y la dignidad.

A ello, se suma la desmotivación del estudiantado hacia el aprendizaje que obedece a la violencia socio política y económica. Por consiguiente, entre las conclusiones del estudio se destaca el aislamiento y la enajenación social que pueden causar las relaciones interpersonales basadas en la superficialidad y el trato vertical entre profesores y alumnos. Así pues, este estudio es relevante porque comprueba que la violencia escolar es un problema que depende no sólo de los estudiantes, sino también de los aportes constructivos del personal docente, directivos y familias, teniendo en cuenta que también se identificó disfuncionalidad y violencia doméstica en el contexto.

A su vez, el estudio mixto de García y Niño (2018) en Bogotá, cuyo propósito fue analizar las prácticas pedagógicas en una institución pública de Bogotá para mejorar la convivencia en el nivel de primaria, reveló que la cultura escolar se puede convertir en una forma de reproducción de la violencia en dicho ámbito, lo cual se fundamenta en un poder patriarcal, reflejado en mecanismos de discriminación y exclusión, hechos de autoritarismo, represión e indiferencia mediante códigos de comportamiento y convivencia punitivos que no favorecen la intervención efectiva. Este hallazgo es corroborado por el estudio de Velásquez (2018) en la misma latitud, cuyo propósito se centró en analizar la influencia de la violencia escolar en la vulneración de los derechos de la población escolarizada entre el 2006 y el 2015, identificando que la violencia de docentes a estudiantes presenta una proporción del 63% con predominio de burlas y humillaciones,

aislamiento (38%), comentarios homofóbicos (41,9%) e indiferencia ante la exclusión por motivos de orientación de género (80%). Adicionalmente, se reveló la influencia de las prácticas pedagógicas y otros factores emergentes, por lo que dicha investigación es importante debido a que permite establecer la relación entre la cultura escolar y la violencia.

De hecho, el estudio ya mencionado de Cala (2020) en Cuba, señala que los mecanismos represivos a partir de la vigilancia jerarquizada y combinados con varias formas de violencia escolar no garantizan el control ni el orden institucional, sino que por el contrario, fracturan las relaciones entre los miembros de las comunidades educativas, identificando los altos porcentajes de reglas instituciones que promueven la violencia escolar, privilegiando el uso de amenazas hacia los estudiantes: en un 85.72% con sus padres, en un 74.29% con la dirección escolar, en un 2.88% con los exámenes y en un 75.09% con gritos y humillación hacia éstos en público. En cuanto a la violencia escolar de alumnos hacia maestros, se identifica que más de la mitad de los estudiantes la perpetraron hacia sus maestros. Adicionalmente, la violencia escolar también es perpetrada por parte de familiares hacia los docentes con un 47.9% en diferentes espacios de las instituciones. Por consiguiente, dicha investigación es relevante para el presente trabajo por cuanto revela la naturalización de la violencia escolar que deviene de un ciclo de agresiones de profesores a estudiantes y viceversa, así como de amenazas que provienen de las familias del contexto.

Por su parte, el estudio de Velásquez (2018) en Bogotá, identifica un alto porcentaje de violencia de maestros hacia sus estudiantes con prevalencia de discriminación racial; orientación sexual; exclusión por razones económicas, de apariencia, comportamental, social, de género y de discapacidad. Respecto a la exclusión, se revela que los alumnos de la comunidad LGTB son discriminados por sus profesores mediante comentarios homofóbicos con un indicador de frecuencia del 23% a veces, el 6,0% muchas veces, el 12,9% a menudo y de raras veces el 34,4%,

lo cual indica que al sumar los tres valores de frecuencia se obtiene un total del 41,9%. Esta investigación concluye que el lenguaje del profesor como manifestación de violencia verbal y psicológica es un factor de vulneración, especialmente en los estudiantes más pequeños, puesto que se usa la ironía, los gritos, los apodos, las burlas, el tono de la voz y los comentarios ofensivos para humillar e insultar de forma reiterada en la cotidianeidad escolar. Además, se identifica la violencia emocional que reciben los estudiantes por parte de algunos de sus profesores, quienes los estigmatizan y los descalifican, creando un ambiente de exclusión y desigualdad en el clima escolar.

Respecto a la violencia de alumnos hacia docentes, el estudio cuantitativo de Gamboa, Ortiz & Muñoz (2017), cuyo objetivo fue determinar las formas violencia en el 93% de colegios públicos de básica y media de Cúcuta a través de las percepciones docentes para crear espacios de reflexión y comprensión de dicho problema, y así, poder diseñar e implementar programas de intervención al respecto, logró identificar un alto porcentaje de profesores que señalan amenazas como las formas más frecuentes, especialmente mediante el medio escrito, pero también a través del correo electrónico, el celular, el grafiti y las redes sociales, lo cual remite a la violencia psicológica y el ciberacoso. De igual forma, se identifica la violencia verbal en manifestaciones como apodos y ofensas y con una menor proporción la violencia física, manifestada en golpes o daño a las propiedades de los maestros. Finalmente, se registra un alto porcentaje de discriminación por racismo, seguido de apariencia y nivel socio económico. En esta medida, el estudio mencionado es relevante para la presente investigación, ya que refuerza la teoría de que la violencia escolar no se reduce al maltrato repetido entre pares o a la agresión que supone jerarquías, pues en este caso, son los estudiantes los agresores.

Finalmente, el libro de Teresa Prieto (2017) de la Universidad de Guadalajara en México,

agrupa diversos estudios iberoamericanos -especialmente cualitativos- sobre la violencia escolar y las experiencias de intervención que se han llevado a cabo en la región para mitigarla, reflexionado sobre la necesidad de diseñar alternativas interdisciplinarias, viables y pertinentes que permitan construir climas de convivencia y ciudadanía pacíficos para mitigar su manifestación en el ámbito escolar. En este sentido, se han consultado los artículos de Grita, Melcer y Oliva. Por su parte, los dos primeros autores señalan que las políticas educativas neoliberales constituyen mecanismos que ejercen violencia estructural al interior de las instituciones educativas, generando violencia escolar entre la comunidad educativa, lo que incluye castigos, sanciones, expulsiones, normas de convivencia arbitrarias, notas, programas curriculares y horarios, los cuales, parecen devorar a los alumnos y limitar la actividad creadora del cuerpo docente, causando una especie de enajenación que anula la relación entre ambos.

De hecho, las disposiciones políticas presentan incongruencias en relación a la realidad escolar, identificando en los estudios mencionados una sobrecarga laboral para los docentes que causa su desvinculación del rol principal como educadores, advirtiendo insuficiencias en la atención al estudiantado, distanciamiento en las relaciones maestro-alumno, poco protagonismo docente y falta de estímulos y reconocimiento. Adicionalmente, dichos autores sugieren la necesidad de combatir factores socio económicos y políticos implícitos dentro de las políticas educativas neoliberales tales como la corrupción exacerbada, la pobreza, el desempleo, la informalidad laboral, el limitado acceso y participación de la heterogeneidad estudiantil a la educación, la falta de recursos y materiales apropiados, la baja calidad del personal docente, los altos índices de repetición y deserción escolar, la falta de autonomía docente y la limitada retribución salarial, con el fin de promover una verdadera calidad e igualdad educativa, lo cual reduciría la violencia estructural, y con ello, la violencia escolar que se genera entre los miembros

de la comunidad educativa.

Lo anterior, entendiendo la calidad educativa más allá de la perspectiva instrumentalista de la educación, que enfatiza en la consecución de resultados meramente académicos, basados en la formación para un examen. Más bien, se debe comprender la calidad de la educación en la actualidad desde un enfoque más integral que asuma la formación para la vida, lo cual incluye el desarrollo de los valores y las habilidades socio emocionales y comunicativas. De ahí que, Oliva proponga el diseño, implementación y evaluación de Buenas Prácticas Contra la Violencia Escolar (BPCVE), fundamentándose en la Educación para la Paz.

En América Latina, el estudio de casos de Cuéllar, Morán, Góchez y Cuadra (2016) -ya abordado-, revela la necesidad de diseñar políticas públicas y programas que contribuyan a contrarrestar la violencia escolar, la cual genera consecuencias negativas en la asistencia escolar y el desempeño académico, limitando los beneficios futuros de la educación. Entre los resultados se destacan las estrategias de prevención contra la violencia sexual mediante programas exitosos que han promovido la cultura de paz en el entorno escolar, teniendo en cuenta los entornos familiares y sociales como factores de riesgo y de protección para contrarrestar el problema, lo cual es relevante para la presente investigación, debido a que asume la educación para la paz como posible eje político y educativo de intervención exitosa.

Entre tanto, el estudio de Cala (2020) – ya mencionado- brinda un análisis crítico de la política educativa en relación al tratamiento de la violencia escolar para contribuir al mejoramiento y visión de la problemática, destacando entre los resultados la omisión del concepto en los decretos y resoluciones ministeriales, la cual promueve el desconocimiento del fenómeno, aludiendo a las conductas antisociales de los estudiantes y a sus contextos de vulnerabilidad, sin tomar en cuenta las dimensiones familiar e institucional como parte del problema y reduciendo su atención a la

capacitación de entes externos que no conocen el contexto escolar. Estos hallazgos son importantes para la presente disertación debido a que se hace indispensable buscar alternativas pedagógicas yendo más allá de lo punitivo en relación al tratamiento y atención del problema. Según los datos estadísticos, la forma de violencia que predomina es la física directa (75%) e indirecta, la primera reflejada en los golpes, mientras que la segunda, se manifiesta en el robo (35.8%). Adicionalmente, el acoso sexual ocupa el 28,6% de la población encuestada.

De ahí la importancia de todos los estudios mencionados, la cual radica en comprender que la violencia escolar tiene distintas expresiones que van más allá de agredir de forma directa y explícita. En efecto, ésta puede llegar a ocultarse y legitimarse en ciertos reglamentos y culturas escolares que atentan contra los derechos del estudiantado, incitando a los malos tratos entre los miembros de la comunidad educativa, lo que deteriora la comunicación y la confianza. Por ende, se requiere de un tratamiento adecuado de la convivencia escolar mediante políticas educativas y propuestas pedagógicas que involucren el manejo de las emociones y los conflictos a través del diálogo, así como la construcción de espacios de interacción social, donde se promuevan valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, entre otros, los cuales son indispensables para construir un ambiente escolar sano, libre de todo tipo de violencias.

2.3.2.5.3. Niveles y edades de prevalencia

Uno de los estudios cuantitativos más sistemáticos sobre el tema de la violencia en el ámbito escolar es el realizado por la UNESCO (2018), cuyo propósito es presentar un resumen de la última evidencia disponible sobre la naturaleza, efectos y tendencias de las diferentes formas de violencia y acoso escolar en distintas regiones del mundo, lo cual se fundamenta en varios reportes a escala global tales como la Encuesta Demográfica y de Salud (DHS), la Encuesta de Salud y Comportamiento en Niños en Edad Escolar (HBSC); el Estudio Internacional de Competencia

Lectora (PIRLS), el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), el Tercer Estudio Comparativo Regional y explicativo (TERCE), entre otros, elaborados por organismos multilaterales. Dicho reporte revela que la edad suele ser otro factor importante en la prevalencia del acoso escolar, ya que, entre mayor edad, menor probabilidad de ser intimidado, participar en una pelea física, ser atacado entre pares o ser víctima de castigos corporales por parte de profesores. En contraste, los estudiantes más grandes presentan mayor riesgo de ser víctimas de ciberacoso entre pares que los más jóvenes.

En este sentido, se encuentra que la proporción de estudiantes que informan haber sido víctimas de acoso escolar disminuye con edad creciente tanto en Europa como en América del Norte. Por ejemplo, de los 9 a los 14 años se identifica una disminución del 7% y de los 11 a los 15 años se determina una reducción del 8,9%. Del mismo modo, la violencia física (ataques y peleas físicas) también fue más común en los alumnos más jóvenes con prevalencia de disminución a medida que crecían, identificando una reducción de los 13 a los 15 años, aunque en un menor rango del 3%. Además, la frecuencia de violencia física perpetrada por maestros como forma de castigo corporal también presentó disminución en algunas regiones como Perú y Vietman entre las edades de 8 y 15 años, teniendo en cuenta que a los 8 años uno de cada tres niños encuestados reportó haber sufrido castigos corporales, pero, entre los mismos encuestados a los 15 años, esto había disminuido a uno de cada diez. Por consiguiente, el estudio mencionado es relevante en tanto permite concluir que los estudiantes menores con más proclives a todo tipo de violencia, exceptuando el ciber acoso.

Además, el estudio ya mencionado de Gutiérrez (2019) sobre la violencia extrema mediante el uso de armas en distintos países de América, Europa, Asia y África, revela que los menores de edad resultaron ser el grupo más grande que representaba más de la mitad de la población, seguido

del grupo que oscilaba entre los 15 y 19 años; y el último grupo, el de jóvenes entre 20 y 24 años. Por lo tanto, en dicha investigación se corrobora que los primeros años son los de mayor riesgo respecto al bullying.

Entre tanto, a través del estudio de Devries; Merrill KG; Knight; Bott; Guedes; Butron; et al. (2018), cuyo propósito consistió en describir la prevalencia de violencia física, emocional y sexual contra la infancia (0 - 19 años) en Latinoamérica y el Caribe según la edad, el género y los agresores, a través de un método de revisión literaria sobre el tema, se descubrió que a la edad de 8 años había disminuido la violencia física entre pares en un 17% para el género femenino y en un 19% para el masculino, teniendo en cuenta que el 59% de las niñas y el 60% de los niños la habían reportado el año anterior a la encuesta del estudio en mención. Mientras tanto, a los ocho años se mantuvo constante la violencia emocional entre el 75% y el 90% en ambos géneros. Para los niños de 9 a 17 años se reportó un rango constante entre el 80% y el 90%. A los 18 años, los datos sugieren una leve caída en la prevalencia. Respecto a la preponderancia de violencia física y emocional en las relaciones de pareja se obtuvo un rango del 13% al el 18% para el género femenino de 15 a 19 años. De ello, se concluye que la violencia física y emocional está muy extendida en la región, especialmente contra el género femenino. Por ende, es indispensable crear programas de prevención asociados a factores como la edad, el género y el tipo de agresores. Dicho estudio es relevante para la presente investigación, ya que permite corroborar que las edades de prevalencia de la violencia escolar están entre los 13 y los 15 años, lo cual va disminuyendo paulatinamente con la edad, identificando que los agresores son en su mayoría del género masculino, ya sea profesores o estudiantes.

En el contexto colombiano, se destaca la investigación ya mencionada de García y Niño (2018), en la que se identificó la incidencia de los comportamientos agresivos de los estudiantes

de secundaria hacia los alumnos de básica primaria, así como la tendencia hacia la disminución del acoso escolar y el uso de medios físicos en los grados superiores, por lo que se concluye que la naturaleza del acoso escolar varía con la edad. Entre los resultados del estudio se identifica la prevalencia de la violencia verbal (insulto y burla) con un alto rango del 74% entre pares, seguida de la violencia psicológica con manifestación de temor en un 35% y las peleas físicas con un 19%. Estas últimas se asocian a la edad y el ciclo escolar de la adolescencia, puesto que los conflictos que las propician están vinculados con actitudes como mirar mal, criticar por la apariencia o inmischirse en las relaciones amorosas. Por lo tanto, este estudio es relevante para la presente investigación en tanto refuerza los hallazgos de prevalencia en menor edad encontrados a nivel internacional.

2.3.2.5.4. Consecuencias de la violencia escolar en el ámbito educativo

Un estudio mixto reciente de la UNESCO (2021), cuyo objetivo es determinar cambios en la prevalencia del acoso y la violencia escolar a lo largo del tiempo, revela que en todas las regiones del mundo – a excepción de Norteamérica y Europa-, existe una prevalencia de la violencia física, donde la tercera parte de la población escolar se encuentra afectada, y pese a que este tipo de violencia es ejercida en su mayoría por los compañeros y compañeras de las víctimas dentro de los centros educativos, el castigo corporal es usado con frecuencia en 68 países en los que se ha identificado a los profesores como los principales agresores. Mientras tanto, el segundo tipo de violencia registrado con mayor frecuencia es la sexual, de la cual no se cuenta con datos exactos, aunque se determina que la mayoría de los agresores son pares. Ahora bien, el estudio indica que las principales consecuencias del acoso escolar en el ámbito educativo son la deserción y el bajo desempeño académico, lo cual se refleja en los resultados de las pruebas estandarizadas, especialmente en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias.

Entre las conclusiones del estudio se destaca la necesidad de garantizar los derechos de los niños y niñas contra el acoso escolar desde la política preventiva y la intervención efectiva a través de enfoques restaurativos y herramientas de denuncia y orientación, así como la importancia de realizar estudios sistemáticos del fenómeno para mejorar los datos teórico -empíricos que se tienen en la actualidad. De igual forma, se requiere capacitación docente y participación de las comunidades en estrategias de prevención e intervención en contra de la violencia escolar, prestando especial atención a las poblaciones más vulnerables. Por lo tanto, la indagación mencionada resulta de gran importancia para la presente tesis, ya que brinda una panorámica general sobre la prevalencia y las tendencias del problema a nivel mundial, así como sus consecuencias en el campo educativo.

Entre tanto, el estudio cuantitativo del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), publicado por la OCDE en el 2017, identifica que los estudiantes victimizados esperan terminar su educación en el nivel secundario (44.5%), sintiéndose excluidos de la escuela constantemente (42.4%), por lo que faltan a las clases de forma frecuente, al menos 3-4 días en las dos semanas anteriores a la situación de acoso escolar, lo cual se refiere al absentismo (9.2%). Además, también se sienten ansiosos por una prueba, incluso si están bien preparados (63.9%). De hecho, se identifica que las víctimas de acoso escolar obtienen puntajes inferiores en las asignaturas de ciencias, en comparación con quienes no han sido víctimas. El estudio mencionado concluye que un mejor clima escolar podría impedir que ocurran situaciones de acoso escolar. Por tanto, esta indagación es importante para la presente tesis, en tanto identifica que las dos principales repercusiones del acoso escolar son la deserción escolar y el bajo nivel de desempeño académico de las víctimas, lo cual se evidencia mediante los datos de las encuestas y el análisis de las pruebas estandarizadas.

Otro estudio mixto que tuvo como objetivo determinar el impacto del acoso escolar en el aprendizaje de los estudiantes de Latinoamérica, elaborado por investigadores de la Universidad de Cambridge y Sussex del Reino Unido (Delprato, Akyeampong & Dunne, 2016), ha demostrado que la violencia física y psicológica en el ámbito escolar trae repercusiones negativas a nivel cognoscitivo, lo que incluye una menor socialización, caracterizada por sentimientos de frustración y discriminación que hacen que el sentido de pertenencia escolar disminuya, afectando la participación continua en la educación, ya que los datos señalan que más de la tercera parte de los estudiantes que fueron acosados con frecuencia estaban dispuestos a abandonar la educación formal después de terminar la secundaria.

Retomando el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), los autores en mención registran un importante impacto del acoso en los resultados del aprendizaje, puesto que los niños y niñas acosados obtuvieron una puntuación más baja en las pruebas que sus compañeros no intimidados. En efecto, en 15 países de América Latina se estima que los alumnos intimidados obtuvieron 10 puntos menos en las áreas de matemáticas y lectura en comparación con quienes no fueron intimidados con una proporción aproximada de un tercio. Otra conclusión relevante del estudio es que el acoso psicológico tiene un mayor efecto negativo sobre el aprendizaje que el acoso físico, lo cual se evidencia en todas las regiones, variando levemente dependiendo del país. La investigación concluye con la relevancia del diseño de políticas que permitan disminuir los efectos del acoso escolar, lo que podría, a su vez, mejorar la calidad de la educación en el contexto latinoamericano.

En el contexto colombiano, se destaca la investigación de Molano, Harker & Crisancho (2016), quienes bajo una estrategia empírica cronológica, cuyo objetivo consistió en establecer la relación causal entre la exposición a homicidios y el desempeño de los estudiantes en las pruebas

estandarizadas en dos de las ciudades más violentas del mundo (Medellín y Cali), revelan que las experiencias adversas relacionadas con la violencia urbana y el crimen, afectan el bienestar y la salud emocional de los estudiantes, restringiendo su desarrollo y reduciendo su probabilidad de explotar todo su potencial intelectual. De hecho, los resultados muestran que “el efecto aumenta a medida que los homicidios ocurren más cerca a la fecha de la prueba académica” (p.4). Por consiguiente, dicho estudio es relevante para la presente investigación, en tanto demuestra que el acoso escolar asociado a los entornos educativos afecta el desempeño académico y el desarrollo de habilidades, lo cual se convierte en un factor de estrés para las poblaciones escolares. Así pues, es indispensable el fomento de un clima y una seguridad escolar favorables como estrategias que promueven la educación integral y de calidad.

2.3.2.5.5. Importancia de la prevención y la mitigación de la violencia escolar a nivel institucional

De acuerdo con las evidencias empíricas, la prevención y mitigación de la violencia escolar es posible en concordancia con el concepto de resiliencia escolar, en el que es indispensable la participación de la comunidad educativa en el diseño e implementación de intervenciones, especialmente los maestros (Cerezo, 2019; García & Niño, 2018; Gil B, 2018; Guanga, 2018), donde se deben reconocer las representaciones y prácticas de la cultura juvenil escolarizada (Gritta, 2017; Melcer, 2017), fomentar climas escolares armónicos centrados en el desarrollo de las competencias emocionales, comunicativas y sociales (Rocha, 2016; Urchaga et al., 2020) que estén fundamentados en la implementación de prácticas pedagógicas (Prieto, 2017) y prácticas ético-políticas (Ortega, 2016; Vega et al., 2019).

En el contexto colombiano, Pérez (2016) indica que los casos de bullying disminuyen debido a las intervenciones de los maestros (Valdés, Tánori, Sotelo & Ochoa, 2018), donde se

promulga la no agresión (Art.2; Art, 43; Art. 18), la dignidad, el estímulo de las expresiones culturales y la no discriminación (Art. 42), así como la prohibición del maltrato hacia los alumnos (Art. 45) (la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, 2006). Así pues, la intervención en el fortalecimiento de la convivencia es una parte imprescindible del proceso formativo, puesto que constituye el reconocimiento de la dinámica social que implica un clima de bienestar. Para ello, se destaca la importancia de la elaboración y aplicación de un proyecto educativo institucional (PEI), que contempla un reglamento para estudiantes y docentes, el cual se materializa en el Manual de Convivencia (Art. 73; Art. 87), cuyos lineamientos deben partir de un diagnóstico preliminar que permita identificar los problemas institucionales y sus posibles causas, así como acciones pedagógicas concretas para la formación en democracia, buen manejo del tiempo libre, fortalecimiento de los valores humanos, entre otros, con el fin de acceder a una convivencia escolar adecuada (Decreto 1860, 1994: Art. 14; Art 17).

En este mismo orden de ideas, se creó la política de la Ley 1620 sobre la convivencia escolar (2013), relacionada con la prevención y mitigación de la violencia escolar, que alude a procesos de discriminación y exclusión por diversas razones, donde ésta constituye:

Todo ejercicio de poder arbitrario por parte de alguno de los actores escolares o miembros de la comunidad educativa (directivos, personal administrativo u operativo, madres y padres de familia, agentes educativos y estudiantes), sobre personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios o a los sectores LGBTI (lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas e intersexuales), contra hijos e hijas de familias homoparentales y estudiantes con actitudes comportamentales diferentes a las normativizadas en un grupo. Se incluyen también las segregaciones no incluidas en la ley, como la condición socioeconómica, estereotipos de belleza, creencias

religiosas, tendencias sociales identitarias y procesos de aprendizaje (Velásquez, 2019, p.54).

Por lo tanto, en dicha ley se establecen los protocolos de acción ante las situaciones de violencia escolar, por lo que se menciona la importancia de los proyectos pedagógicos en el fortalecimiento de esta (Art. 41, numeral 4) y su participación en el Foro Educativo Nacional (Art. 48 – 50), conforme se postuló el presente proyecto en el 2017 en el marco del Foro Institucional para socializar la problemática identificada en el Colegio Isabel II Sede B. En este sentido, cabe destacar que el proyecto contó con la participación de la comunidad educativa en todas sus etapas, las cuales se ahondarán en la sección metodológica del presente estudio.

En este marco, se tiene en cuenta la propuesta de Oliva (2017) sobre la conceptualización de las buenas prácticas pedagógicas contra la violencia escolar (BPPCVE), las cuales se definen como las acciones de intervención en procesos de cambio conductual que logran incidir en la erradicación de la violencia, y a su vez fortalecen las formas de construcción de los entornos escolares en donde logra predominar la paz, basada en el respeto hacia los derechos humanos, transformando la cultura escolar moderna, donde la violencia asume un rol protagónico en las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa. Por ende, también se asumen las BPPCVE como proyectos pedagógicos que buscan dar respuestas a las situaciones de violencia escolar, pero usando dinámicas innovadoras y flexibles, cuyo propósito es que los resultados puedan ser medibles y evaluables, que su periodo de tiempo ejecutable sea a la dimensión del problema que se quiere abordar, que tenga objetivos de fácil alcance y cuyas actividades sean puntuales y precisas, que sus estrategias de implementación sean realistas con objetivos alcanzables.

Por lo tanto, las BPPCVE responden a la violencia escolar y al conjunto de sujetos que se involucran en ella, con la finalidad de generar liderazgos y generar en la comunidad la reflexión de las problemáticas que genera mediante la identificación de los componentes que la producen y establecer enfoques metodológicos que la prevengan. Para medir su efectividad en la mitigación de la violencia, las BPPCVE deben ser evaluadas para verificar su efectividad. Por lo tanto, en el presente estudio se implementarán dos tablas de evaluación del impacto de la práctica pedagógica planteada contra la violencia escolar en la que se tendrán en cuenta a los estudiantes y a los maestros de la institución.

2.4. Intervenciones socioeducativas en torno a la violencia escolar

Este apartado incluye las intervenciones realizadas en torno a la violencia escolar desde el enfoque exclusivamente socioeducativo, en el que han participado investigadores, maestros, grupos de investigación, organismos internacionales y entes gubernamentales con el fin de dar solución a la problemática a nivel nacional e internacional. Cabe resaltar que la perspectiva socioeducativa posibilita establecer relaciones entre el nivel del contexto y el nivel institucional, puesto que incluye el estudio del entorno, las dinámicas, las circunstancias, las características y los procesos de subjetivación y socialización inmersos en la violencia escolar (Di Napoli, 2018). Por lo tanto, en dichos estudios se tienen en cuenta tanto los condicionamientos sociales e institucionales como las experiencias y percepciones subjetivas (Kaplan, 2009) bajo una serie de núcleos temáticos como: “la violencia como juego, la violencia en el marco de los conflictos, el contexto social de la violencia, y la violencia como modo de relacionarse con el otro” (p. 2).

Estas intervenciones se enfocan en el mejoramiento de la convivencia escolar, y entre ellas, se destaca el programa Aulas en Paz (Ramos et al., 2007) en Colombia; el Programa de Prevención de Violencia a través de Proyectos de Resolución de Conflictos y Mediación entre Pares (CEPAL,

2009) en Argentina; el Programa Abriendo Espacios: Educación y Cultura para la Paz (Borbón 2013) en Brasil, México, Argentina, Uruguay, República Dominicana, Guinea-Bissau, Guatemala y El Salvador; el Programa de Convivencia Escolar en Argentina en el 2000; la Iniciativa a Favor de las Escuelas y Comunidades Fuertes: Colaborar para Construir Escuelas Seguras y Ambientes de Aprendizaje Protectores (Aldana 2015) por la Oficina Regional de la Unicef para América Latina y el Caribe; el Programa Preventivo Miles de Manos (Ardón 2013) en Guatemala, Honduras, Nicaragua y El Salvador; y el Proyecto Educación para la Niñez y la Juventud (Fedisal 2015a) en El Salvador (Cuéllar, Morán, Góchez & Cuadra, 2016).

En cuanto a los núcleos temáticos planteados por Di Napoli (2018), la violencia como juego indica que muchas de las formas de interacción que los adultos perciben como prácticas violentas, los estudiantes las emplean como formas de socialización entre pares, lo cual se pudo observar en algunos estudios mexicanos (Chuquilin & Zagaceta, 2017; Mejía, 2012), argentinos (Di Napoli, 2016b; Paulin 2015; Peralta, 2013; Tomasini, Domínguez;) y bolivianos (Carrillo, 2014).

2.5. Educación para la paz

En primera instancia, la paz se entiende como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos orientados hacia el desarrollo de la convivencia pacífica entre las comunidades, las sociedades y los pueblos, lo que implica el respeto a los derechos humanos, las libertades individuales y el medio ambiente; la igualdad de derechos y oportunidades para ambos géneros; la práctica de la no violencia a través del diálogo y la cooperación y la resolución pacífica de los conflictos (ONU, 1999). De ahí que, se plantea el término cultura de la paz, el cual ha evolucionado históricamente, pasando de la ausencia de guerra, por el establecimiento de las condiciones para garantizar las necesidades básicas humanas (Galtung, 2003), hasta llegar a convertirse en una posibilidad para combatir la violencia cultural (Martínez, Comins & Paris, 2009).

Adicionalmente, el concepto de convivencia remite al vivir con los demás (Aldana, 2006; Jares, 2001), al compartir unos con otros (Martí, 2005), al “aprender a vivir juntos” (UNESCO, 1996). De esta forma, la convivencia escolar logre versar sobre la base del respeto (Del rey, Ortega & Feria, 2009) para generar comportamientos basados en la solidaridad y el reconocimiento de la diversidad, con la finalidad de potenciar las habilidades (Velásquez, 2018) sociales, competencias y talentos (Sandoval, 2014), mediante la colaboración, la comunicación y las prácticas democráticas de la comunidad educativa.

Por lo tanto, la convivencia escolar es una construcción colectiva, caracterizada por “valores y reglas comunes” mediatizadas a través de la comunicación asertiva (Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012). De hecho, uno de los ejes de la Educación para la Paz lo constituye el concepto de convivencia, vinculado con la noción de ciudadanía, el cual ha sido planteado en El Plan de Desarrollo de la “Bogotá Humana” (2012-2016) y Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2014), donde la ciudadanía es definida no sólo con relación al Estado y a los derechos de los sujetos, sino también desde la visión de la comunidad en su actuar político, caracterizada por ideales y valores determinados que se materializan durante el convivir con los demás (Hann, 1996).

Así pues, el concepto de ciudadanía ligado al de convivencia se construye en la vida pública y privada de los sujetos, lo cual está mediado por las relaciones de poder entre los individuos y las instituciones, por lo que este eje de la Educación para la Paz busca la construcción de una sociedad más justa y equitativa a través del énfasis en las capacidades ciudadanas orientadas al desarrollo de una responsabilidad ética, política y social en el contexto escolar (SED, 2014). Esta perspectiva alude a la necesidad de empoderar a los estudiantes para que desarrollen el capital simbólico, social y económico indispensable para para contrarrestar las desigualdades sociales e inequidades que se encuentran en el trasfondo de las jerarquías de poder (Bourdieu, 1983).

En este orden de ideas, la educación para la paz enfatiza en el desarrollo de las buenas relaciones interpersonales, que corresponde a un proceso orientado a la formación integral del sujeto para la transformación de la sociedad en torno a la cultura de la paz, que se fundamenta en el desarrollo de los valores, habilidades sociales y actitudes de respeto, solidaridad, justicia, tolerancia, empatía, lo que involucra la participación de la comunidad escolar (Jares, 1991; Tuvilla, 1994) y la democratización de los procesos escolares como parte del cambio social (Molina, 2016).

Así pues, la presente investigación aborda una perspectiva ética y política que promueve la educación en su función social, donde es indispensable construir la paz a través del reconocimiento de la estrecha relación entre los conceptos de convivencia y ciudadanía en el entorno escolar. Adicionalmente, se toma en cuenta el concepto de vulnerabilidad (Jiménez, 2016), asociado a los factores de riesgo que puedan llegar a tener los estudiantes en sus entornos escolares, lo cual se vincula, a su vez, con la noción de la resiliencia escolar, entendiendo ésta como una “educación para el encuentro, el diálogo, la cooperación, la cesión de confianza y un lugar para desarrollar nuestras potencialidades” (Labrador, 2000, p. 47).

Al respecto, Cascón (2001) indica la necesidad de educar en y para el conflicto como parte natural de la convivencia humana, lo cual involucra analizar su complejidad, descubrir su parte positiva y encontrar soluciones, entendiendo que éste brinda una oportunidad para aprender. Para ello, se requiere de una actitud de compromiso y cooperación ante el conflicto, la cual busca desarrollar la confianza, la autoestima, el aprecio hacia los demás y la identidad, favoreciendo la comunicación mediante la escucha activa y la toma de decisiones por consenso. Por tanto, el desafío de la educación para la paz incluye, más que evitar o luchar contra los conflictos, enfrentarlos y resolverlos de forma no violenta con estrategias y actitudes constructivas.

De ahí la importancia de fortalecer las relaciones interpersonales de los estudiantes y los

diferentes miembros de la comunidad escolar con base en la equidad, la justicia y la libertad, lo que se sustenta mediante los pilares del aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender vivir juntos (Delors, 1996). Adicionalmente, los deberes del sistema educativo incluyen la formación de los alumnos con base en los principios de los derechos humanos, así como la importancia de desarrollar las competencias comunicativas. En este sentido, en el contexto colombiano, la Constitución Política de Colombia (1999) delega funciones específicas a la educación en torno a la construcción de paz, fundamentada en la democracia, la diversidad y la resolución de conflictos para la construcción de una convivencia pacífica en el ámbito escolar. Para ello, la educación se concibe como un derecho y un servicio público para acceder al conocimiento, la ciencia y los demás valores de la cultura (Art. 67).

Adicionalmente, la Ley General de Educación 115 (1994) señala entre los fines de la educación el respeto a la vida y a los derechos humanos como la paz, la tolerancia, la libertad, la justicia, la solidaridad, la equidad y el pluralismo para “contrarrestar las múltiples manifestaciones de violencia en el ámbito escolar” (Art 5, numeral 2). Además, se promulga el fortalecimiento de los valores nacionales, que destacan la democracia, la convivencia social y la cooperación, lo cual permite “propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.” (Art.20, literal d y numeral f). A su vez, en el Decreto 1038, se reglamenta la Cátedra de la Paz, que en concordancia con la Ley 1732 de 2014, propone que todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país desarrollen contenidos y prácticas relacionadas con la memoria histórica, la diversidad, la pluralidad, la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la violencia escolar (Del Pozo, 2016).

La presente investigación propone que la respuesta a la violencia escolar se fundamenta en la construcción de una cultura de la paz por medio de la implementación de estrategias de edu

comunicación para su mitigación. Por lo tanto, es importante la formación en habilidades socio emocionales, valores y talentos que propendan por la sana convivencia (MEN, 2012). Ello teniendo en cuenta que el ser humano incorpora valores a su existencia. De este modo, la construcción humana y de personalidad se enfoca en el desarrollo de “valores corporales, intelectuales y afectivos, individuales, liberadores, morales, estéticos, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos” (Pinto, 2017, p.264). Lo anterior, precisando el concepto de convivencia pacífica como “el estilo de vida coordinado, acordado y aceptado por el grupo social” en el marco de un proceso de construcción de la paz, donde la escuela debe proponer un aprendizaje colectivo que construye “la valoración y respeto por la vida, la dignidad humana, los derechos humanos y el desarrollo de los principios democráticos” (Parra, 2017, p. 56).

Así pues, es indispensable la orientación del pensamiento y las destrezas hacia el “liderazgo crítico, la comunicación, las relaciones interpersonales, la capacidad en la solución pacífica de conflictos” (Parra, 2017, p. 54) y el fortalecimiento de la autoestima, el liderazgo y la autonomía. Todo ello bajo la propuesta de un proyecto pedagógico preventivo y transformativo, enmarcado en la violencia escolar como manifestación de la opresión social, que rescate los saberes y prácticas de los sujetos en su cotidianidad como formas válidas de cultura y conocimiento, que constituyen medios para el fortalecimiento de la convivencia escolar pacífica. En este sentido, según Gritta (2017) la prevención se fundamenta en el fortalecimiento de principios y mecanismos que permitan construir un clima escolar armónico para el desarrollo de la convivencia pacífica en el ámbito escolar. Para ello, es preciso dejar de lado los tradicionales métodos punitivos basados en el castigo, en el abuso de la autoridad y las políticas educativas neoliberales orientadas a la deshumanización de las relaciones humanas, las cuales traen consigo tensiones de violencia entre los diversos actores escolares (Gritta, 2017; Melcer, 2017; Sandoval, 1992; Velásquez, 2018).

Dentro de los elementos y valores en los cuales es preciso poner énfasis para llevar a cabo el trabajo de la educación para la paz, cabe resaltar la definición del respeto como una actitud de aceptación a la opinión de los demás; la inclusión como la construcción de participación de todas las personas; la igualdad, como un elemento que permite la participación de todos y todas; la transparencia como un compromiso de justicia y la construcción colectiva como propiedad para la definición de acciones que tienen impacto en la comunidad educativa (Kattermann, 2001).

En relación con el desarrollo intelectual, según Araújo et al. (2000), quienes retoman a Piaget (1994), a los 5 a los 7 años, los niños se caracterizan por tener un pensamiento concreto, lo cual significa que todavía no conocen la abstracción, obteniendo poco a poco una mayor destreza para comprender los diferentes puntos de vista de otras personas, lo cual los hace expresarse de forma más efectiva y ser más flexibles en su pensamiento moral (Cfr. P, 8). De hecho, según Piaget (1994, citado en Araújo, 2000), en la infancia media, se produce el realismo moral, que le permite entender al menor que las reglas no se pueden modificar y deben ser acatadas. No obstante, también se señala una maduración en la que el niño (a) empieza a ser menos egocéntrico y se interesa por la intención de las acciones, y entiende el castigo y/o las consecuencias de dichas acciones.

En cuanto al desarrollo afectivo, implica la interacción social y familiar, en la que los niños desde los siete años se empiezan a independizar de sus progenitores o acudientes y a interactuar con el grupo de amigos o compañeros, identificando algunos rasgos de su personalidad, aunque la familia continúa siendo el lazo fundamental de su existencia y desarrollo. En la edad escolar, el niño forma un auto concepto, lo cual alude a su propio comportamiento, “el significado de sí mismo”, inicia con la auto conciencia y el reconocimiento de la otredad (p, 11). En este proceso, se realiza un ajuste del yo real con el yo ideal, lo cual lleva al acoplamiento social, en donde aparece la obediencia, los deberes y las responsabilidades. Según Araújo et. al (2000), los niños comienzan

a regular su comportamiento a partir de las necesidades de los otros. En este sentido, la edad escolar es fundamental para el desarrollo de la autoestima, la cual tiene una importante incidencia en la personalidad y comportamiento del niño, de ahí que una autoestima alta es vital para la satisfacción personal, el liderazgo, la tolerancia y el éxito, lo cual está determinado tanto por los maestros como por los padres.

En relación con el desarrollo social, en la edad escolar se forman grupos sociales del mismo género y edad, lo cual es un elemento estabilizador con grupos informales e interacción basada en factores fortuitos y de disponibilidad, más que en intereses comunes. Luego, a los 10 años la formación es más formal y se presenta la estructura social en grupos más afines. En esta edad, los niños son capaces de crear reglas, e incluso, castigos, lo cual implica un alto nivel de juicios morales (Cfr. P, 15). Así mismo, patrones comportamentales de los padres como la aceptación, el rechazo y el auto control, influyen en el desarrollo de la individualidad y de la interacción social, lo cual genera en una imagen de padres democráticos, afectuosos pero restrictivos, etc., que, a su vez, puede crear conflictos en los niños y en los padres como rebeldía en los primeros y disfuncionalidad en los segundos (Araújo et al., 2000). Dicho autor señala que la autoridad debe respetar la individualidad del niño, debido a que el reconocimiento y la valoración individual por parte del grupo es de vital importancia, y en caso de identificar rechazo en vez de acogida social, el sujeto puede llegar a producir agresión, aislamiento, temor, ansiedad, e incluso, somatizaciones con consecuencias físicas como parte de la defensa natural.

En este orden de ideas, otro componente importante es la autoestima, entendida como “el conocimiento de sí mismo, estimulado mediante las manifestaciones personales aprobadas por los padres (...) por lo que cada persona es la medida de sí mismo” (Rodríguez, 1988, en Araújo et. al, 2000, p. 86). Araújo et al (2000) afirman que sobre la autoestima hay varias perspectivas, entre

ellas la teoría de Erickson y la teoría Piagetiana. La primera teoría señala que los niños descubren que, a través de su capacidad productiva, ya sea material, intelectual o comportamental, pueden llegar a tener aceptación social y experimentar sentimientos de autoestima. En otras palabras, quienes no descubren su potencial, pueden llegar a sentirse inferiores. En cuanto a la segunda teoría, afirma que la edad escolar constituye un momento clave para la interacción asertiva entre la autorregulación y la regulación social. Es decir, en esta edad (7-10 años) el niño o la niña es menos egocéntrico y tiene mayor sensibilidad hacia lo que los demás piensen, así como mayor empatía.

Para desarrollar y conocer la autoestima, los elementos principales son el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoevaluación, la autoaceptación y el autorrespeto. El autoconocimiento se refiere a conocer las propias habilidades, motivaciones y necesidades a través del comportamiento, lo cual es reconocido por los padres. El autoconcepto consiste en la creencia en sí mismo, manifestada en la conducta e influenciada por lo que consideran los padres en la formación de la identidad de los niños. La autoevaluación es la capacidad de la persona para reflexionar sobre sí misma. La autoaceptación hace alusión al hecho de que la persona conoce y admite sus cualidades y defectos e intenta corregir sus errores, por ejemplo, al realizar las tareas escolares. El autorrespeto se refiere a atender las propias necesidades, manejar los sentimientos y emociones, lo cual también influye con respecto al apoyo y la aprobación de los padres (Araújo et al, 2000).

Para reafirmar la autoestima, Araújo et al. (2000) señalan que es importante reconocer las experiencias, los sentimientos y los mensajes ocultos, así como evitar las comparaciones o ridiculizar, empleando un lenguaje positivo, afectivo y tolerante. En adición, es imprescindible dejar que los infantes tomen decisiones por sí mismos y que desarrollen la iniciativa. Así mismo,

Bruner (1987) y Delors (1996) indican que la formación en talentos individuales debe ser uno de los ejes de la educación, lo cual también está asociado con la autoestima y la identidad, entendiendo talento como la aptitud especializada en un área o campo determinado (Tourón, 2010), de ahí la necesidad imperante de identificar y cultivar los talentos de los estudiantes con miras al fortalecimiento de la autoestima.

Además de la autoestima, tanto el liderazgo como la cooperación son indispensables para la formación de seres integrales en el contexto de la paz. En cuanto al liderazgo, entiende y denuncia la violencia contra los líderes sociales del país, y afirma la importancia de formar líderes en la sociedad colombiana es vital para la construcción de la paz. En efecto, este valor es un mecanismo para reconstruir el tejido social (Riaño, 2018) e implica “la capacidad de crear historias, de entenderlas y valorarlas, donde existe la responsabilidad de ayudar a otros individuos a determinar sus identidades personales, sociales y morales” (Gardner, 2011, p.41). Así pues, el alumno debe ser formado como un líder en su comunidad con valores de cooperación en la toma de decisiones (Pareja, 2007).

De ahí que la cooperación también toma relevancia como proceso de interacción de los sujetos en un hábitat académico y social, mediado por la participación colectiva en el aula (Gutiérrez & Escorcía, 2002), entendida no sólo desde la concepción tradicional, sino también desde la noción de aula abierta como la diversificación del aprendizaje a una variedad de ámbitos (virtuales y presenciales), donde confluyen experiencias que construyen significados individuales y colectivos en los territorios dispuestos para tal fin, por lo que no solo el aula se delimita como espacio de saber y de aprendizaje cooperativo (Muñoz, 2016). Por ende, la cooperación permite autorregular el grupo, desarrollar la autonomía, la iniciativa, el liderazgo, las habilidades sociales y comunicativas y los valores positivos para la concreción de una convivencia pacífica.

En síntesis, se concluye que la educación para la paz, fundamentada en la función social de la educación ha de ser una construcción colectiva con énfasis en diversos valores y actitudes que se realzan y solidifican mediante la participación directa de los actores escolares en distintas actividades académicas, educativas, pedagógicas, lúdicas y artísticas (Parra, 2017), basadas en la experiencia cotidiana, lo cual propende por una cultura pacífica, y en general, por una mejor calidad de vida digna y sana en el entorno escolar, teniendo en cuenta la noción transformadora del aula abierta como territorio múltiple de aprendizajes.

2.6. Edu comunicación en la cultura

2.6.1. La Edu comunicación

Bajo los presupuestos de la educación para la paz, Rocha (2008) afirma que para comprender el concepto de Edu comunicación, es necesario desglosar ambas categorías. En este sentido, se habla de educación integral como aquella que se dirige a la formación del ser en todas sus dimensiones, incluyendo la cultural, ya que cuando la educación no formal en la integralidad se atenta contra el desarrollo armónico de la personalidad. Por lo tanto, en la educación se añaden valores que significan la existencia. Cabe señalar que, la comunicación tiene dos facetas, a saber: la información y el conocimiento.

La información implica a un sistema de codificación para crear la realidad (Piñuel, 1995), que tiene tres características principales: la primera es la construcción de realidades políticas, el reconocimiento de distintos lenguajes y discursos de los sujetos y las percepciones y culturas escolares; la segunda se relaciona con la creación de nuevas sensibilidades sociales (Rocha, 2008), lo que se asocia al ser digital (Ferreiro, 2006) con empatías de las generaciones Net hacia las nuevas tecnologías. Pero la escuela no ha notado estas transformaciones. De hecho, existe una brecha entre los adultos y los jóvenes en la que los primeros no usan tan frecuentemente, o en el peor de los

casos, no utilizan nunca los medios tecnológicos. En cuanto a la eficacia social, permite la información, posibilitando organizar los temas, moverse dentro de la ciudad, entre otros. Por otro lado, la otra faceta de la comunicación es el conocimiento, el cual se ha diversificado. Es decir, la escuela era anteriormente el centro de conocimiento y saber, pero actualmente existen otros espacios de construcción de saberes y centros de información, así como fuentes de circulación de los mismos. Estos nuevos ecosistemas comunicativos son desconocidos y/o desaprobados en el ámbito educativo (Barbero, 1999).

Rocha (2008) señala que el conocimiento tiene cuatro cualidades, las cuales tienen que ver con su posibilidad de expresión del disenso, su posibilidad de incertidumbre, duda y problematización, su producción de categorías sociales, y por último, como posibilidad de autonomía, auto-reconocimiento y valoración social (Cfr. p. 47). De tal manera, que la comunicación está mediada por una interacción superficial en el entorno escolar porque está basada en normas y pedagogías punitivas (Gritta, 2017; Melcer, 2017; Parra, 2017), más no en la necesidad de considerar al otro como interlocutor. Por tanto, el hecho de que no se reconozca la importancia del otro en la interacción como un ser activo en la construcción de un proyecto colectivo, crea conflictos, y en resumidas cuentas, es un proceso unilateral. De ahí que cobre relevancia el reto de la educación como mediadora de los procesos comunicativos en la escuela.

Así pues, se puede afirmar que las relaciones entre educación y comunicación se dan por el solo hecho de que la educación depende del lenguaje para materializarse (Lonch, 1981). De hecho, las interrelaciones en el proceso educativo permiten el intercambio de opiniones y sentimientos como parte de la comunicación (Parra, 2000). Por lo tanto, para el autor, la educomunicación constituye un eje de acción teórico-metodológico para el desarrollo del aprendizaje, la expresión y la producción de sentido subjetivo y colectivo

2.6.2. Educomunicación en la cultura y convivencia escolar

Partiendo del hecho de que el ámbito de la Educación-Comunicación ha entrado en crisis debido a la hegemonía de la Epistemología Colonial, es decir, los modelos predominantes en Occidente (racionalismo y colonialidad del saber), los cuales excluyen otras perspectivas del saber “generando así una zona de invisibilidades y ausencias” (Muñoz, p. 27) en la que muchos actores sociales producen conocimiento y cultura en sus territorios mediante diversas prácticas y experiencias, se asume el desconocimiento de la producción de cultura en la vida cotidiana y en los órdenes biológico, psicológico, socio cultural y educativo.

En este orden de ideas, Muñoz (2016) afirma que la Educación-Comunicación en la Cultura tiene la labor tanto de visibilizar los saberes y las formas de comunicación ancestrales, populares y cotidianas, como de reconocer la riqueza de los nuevos escenarios tecnológicos:

Para la expansión de la subjetividad y el deseo, la toma de la palabra y del ejercicio ciudadano, e incorporar las prácticas sociales que transforman la cultura en escenarios posibles de acción común, donde producen y diseminan saberes y afectos mediante dichos dispositivos usados con creatividad política (p. 15).

De acuerdo con lo anterior, la propuesta es reconfigurar el campo de la Educación-Comunicación, reinsertándolo intencionalmente en el ámbito de lo cultural con la ayuda de estrategias pedagógicas que rompan con los modelos de educación tradicional, centrándose ya no en el maestro, sino en el alumno, en la transformación de su conciencia, lo cual supone escuchar sus opiniones, sentimientos, pensamientos; reconocer sus acciones, sus vivencias, entre otros aspectos. En fin, darle una participación dentro de su propio aprendizaje, basado en la interacción social.

Así pues, este estudio pretende instaurar las epistemologías del Sur, que, en contraposición

con la epistemología de la colonización, permite hacer visible otras perspectivas de construcción del conocimiento y la cultura. Por lo tanto, para poder llevar a cabo dicha propuesta es necesario reconocer cinco sub campos de la trilogía Educación-Comunicación-Cultura (E-C-C), los cuales permiten entender y delimitar el campo de acción investigativa del presente trabajo, centrado en la implementación de la Radio Escolar como medio de transformación de la convivencia escolar en el contexto de una Colombia más justa y equitativa, la cual debe hacerse real en el marco de la reconciliación social y el posconflicto, previniendo y mitigando la cultura de la violencia (Chaux, 2013) desde la escuela.

Así pues, los subcampos de la C-E-C aluden a la cultura en la vida cotidiana, la vida diversa, los saberes del mundo, el compartir saberes y el Buen vivir con los otros. En cuanto a la cultura en la vida cotidiana, se refiere a “la producción colectiva de sentidos sociales” de la gente ordinaria y de las comunidades locales y pueblos originarios. Esta es una cultura destradicionalizada y desterritorializada, que ya no se define únicamente por lazos de lengua, sangre o nación, sino por el hecho de que existen distintos modos de hacer populares, prácticas ancestrales y estrategias del hombre común en la vida cotidiana (Muñoz, 2016). En este caso, la cotidianidad centrada en el entorno escolar.

En relación con el ámbito de la vida diversa, se manifiesta en los órdenes biológicos, psicológicos, socio culturales y educativos, donde el concepto de diferencia toma relevancia “a partir de la experiencia y las prácticas de sabedores ancestrales, populares y tradicionales” (Muñoz, 2016, p. 18). Por lo tanto, la propuesta de la diferencia se basa en el diálogo constante entre la subjetividad y el colectivo, totalmente contrario a como se concibe en la lógica de la globalización, donde la diversidad es sinónimo de exclusión. En otras palabras, la idea es reconocer al otro, no únicamente a quien sabe manejar las TICs o sabe leer y escribir, sino a los que, aunque no conocen

estas prácticas y saberes, también poseen otros conocimientos igualmente trascendentales, por ejemplo, la naturaleza, la agricultura, la música, la artesanía, entre otros.

En cuanto a los saberes del mundo, en relación al subcampo que tiene que ver con compartir saberes, corresponde a las distintas formas de comunicación verbal y no verbal, las cuales se dan en la convivencia a partir de la interacción entre las personas, donde se construye la dimensión estética y la sensibilidad, las cuales permiten reconfigurar otras maneras de sentir pensar. Por último, el subcampo del Buen vivir con los otros, donde los únicos seres que existen no son los humanos, sino en general todos los seres vivos, este campo implica una acción transformadora, un actuar político, en el cual se propone “poner en dialogo los saberes, los sabedores, las experiencias y los modos de hacer cotidianos, así como poner en acción las intencionalidades y orientar el curso de lo colectivo.” (Muñoz, 2013, p. 20).

En otras palabras, en este sub campo confluyen todos los demás con la intención deliberada de construir solidariamente desde la educación, respuestas que permitan mejorar la calidad de vida humana, y de los seres vivos en general, y es aquí donde cobra sentido la propuesta de la Radio Escolar como eje educomunicativo en la reconfiguración de la cultura, bajo una educación integral para la paz, donde el propósito es prevenir y mitigar la violencia escolar a partir de la apertura de un espacio de comunicación donde confluya la cultura, es decir, el arte, el deporte, la lúdica, y todos los saberes y prácticas cotidianas y populares de los sujetos que interactúan en la escuela. Así pues, la radio escolar, enmarcada en el proyecto educomunicativo en la cultura se asocia al conocimiento dado en los diferentes espacios institucionales bajo el concepto de aula abierta, en las horas de descanso de los estudiantes, donde se pone en juego la convivencia.

La convivencia desde el enfoque analítico se entiende como la comprensión y la interpretación del sentido en las interacciones escolares, que incluye los procesos micropolíticas,

culturales y de gestión (Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez, Macouzet & Jiménez, 2013). Es decir, la convivencia es un proceso de construcción continuo, basado en transacciones, negociación de significados y elaboración de soluciones, lo cual crea un referente de identidad en el grupo y en los sujetos que participan en éste (Hirmas & Eroles, 2008). En palabras de Fierro et al. (2013), la convivencia constituye “el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican” (p.4). Así, el concepto de convivencia presenta una dimensión social o colectiva, que corresponde a la multiplicidad de interacciones cotidianas que se dan en un espacio y un tiempo compartidos y remiten a la parte socio cultural, y una dimensión subjetiva, que alude a la experiencia particular del sujeto en dichas interacciones con los demás.

Desde esta perspectiva, Fierro (2013) identifica tres ejes de la convivencia, a saber, la inclusión, la democracia y la paz, desembocando en tres tipos de convivencia, los cuales se refieren a la convivencia inclusiva, la convivencia democrática y la convivencia pacífica. En cuanto a la inclusión, se define desde el reconocimiento de la diversidad y la identidad, es decir, la pertenencia a un grupo heterogéneo y el valor de la diferencia individual. Por ende, la convivencia inclusiva plantea fortalecer las relaciones interpersonales con base en la comunicación, el diálogo y la colaboración a partir del conocimiento, la comprensión, el respeto por la diferencia, el trabajo en equipo, el trato equitativo y la valoración por el otro.

En cuanto a la convivencia democrática, se refiere a las capacidades para regular la vida en común (Fierro, Carbajal & Martínez, 2010), lo que implica aprender a regular las emociones y a manejar los conflictos a partir de estrategias como el diálogo, la deliberación, el consenso, el liderazgo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la disciplina y la participación en la elaboración

y seguimiento de normas de manera conjunta. De ahí que la convivencia democrática permita desarrollar las competencias ciudadanas con base en la empatía y la solidaridad como valores fundamentales de la vida en común. Las competencias ciudadanas se enmarcan en el enfoque de los derechos humanos y son definidas como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten la construcción de la convivencia, la participación democrática y el pluralismo (MEN, 2003). En cuanto a la convivencia pacífica, corresponde a la capacidad de establecer un trato interpersonal basado en el respeto, la confianza, la prevención, la atención de conductas de riesgo, la reparación del daño y la reinserción comunitaria, así como el cuidado de los espacios y bienes colectivos en los diferentes espacios escolares.

En conclusión, la Educomunicación es una herramienta fundamental para fortalecer los procesos de convivencia en pro de la no violencia, y así, alcanzar una convivencia inclusiva, democrática y pacífica en el entorno escolar, lo cual está basado en el desarrollo de habilidades socio emocionales y comunicativas y actitudes hacia el buen trato en las relaciones interpersonales entre pares y entre distintos miembros de la comunidad educativas, partiendo de la puesta en práctica de valores sociales tales como el respeto, la tolerancia, la justicia y el trabajo en equipo, mediados por el dialogo y la concertación, así como la construcción de valores individuales tales como el liderazgo, la auto estima y la autonomía.

2.6.2.1. Comunicación, medios y mediaciones

Teniendo en cuenta las facetas de la comunicación, esta investigación se centra en la comunicación como construcción de realidades políticas, visibilización de distintos lenguajes, percepciones y culturas, relativa a su eje informativo, así como posibilidad de expresión del disenso, incertidumbre, problematización, producción de categorías sociales y posibilidad de autonomía, auto-reconocimiento, valoración social (Rocha, 2008. Cfr. p. 47) en su eje

epistemológico. A nivel histórico, la comunicación ha jugado un papel primordial en la supervivencia desde los orígenes del ser humano, puesto que posibilitó el desarrollo de destrezas y estrategias, y la aparición de medios como el habla y la escritura, los cuales facilitaron la enseñanza de diversos conocimientos y prácticas para generar un entendimiento colectivo. Así pues, el habla y la escritura han sido las formas de comunicación privilegiadas, siendo esta última un descubrimiento revolucionario que logró romper las barreras de la memoria y “desaparecer las limitaciones del habla” (Rocha, 2008, p. 33). En cuanto al habla, Halliday (1994) la define como una forma de interacción que permite transmitir la cultura de generación en generación.

Más adelante, la electricidad dio origen a los medios de comunicación masiva tales como el cine, la televisión y la radio, así como a las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). En cuanto a la televisión, tiene su origen en el prefijo griego “tele” que significa lejos (Corominas, 1961), posibilita la comunicación (recepción) sin presencia del espectador (Rocha, 2008), siendo capaz de transmitir tendencias, crear necesidades y formas de apreciación distintas para la evolución cultural (Eco, 1997). Por su parte, las TICS, participan constantemente en la interacción social, instaurando una especie de poder en la humanidad (Mc Luhan, 1997), responsable de un cambio de percepción de la realidad entre los jóvenes mediante la computadora y el internet, puesto que la generación N pasa de ser simple espectador de la televisión unidireccional a volverse usuario de grandes posibilidades de interacción que sobrepasan el espacio y el tiempo, dada su naturaleza multidimensional (Cfr., Ferreiro, 2006, p. 4).

En este orden de ideas, la comunicación es una herramienta de la experiencia cotidiana que permite acceder a la información, el conocimiento, la socialización y la construcción de productos culturales en asociación con la educación, posibilitando la memoria colectiva y la construcción del sentido social (Rocha, 2008), que va más allá de la transmisión de mensajes (López, 2005).

2.6.2.2. Radio y lenguaje radio fónico

López-Vigil (2005) retomando a McLuhan (1996), afirma que el concepto de radio no se reduce a la clásica definición de medio de comunicación, sino que explora directamente los sentidos, la mente, la imaginación, la crítica y la creatividad. En efecto, las imágenes auditivas se crean a través de la palabra, la música y los efectos sonoros, donde el lenguaje radiofónico debe ser cercano a la vida, a la realidad, a lo cotidiano. En este sentido, la triple voz de la radio está compuesta de una voz humana, expresada en palabras; una voz natural, en efectos sonoros, y en la música. Por lo tanto, la palabra tiene la función de informar, explicar, dialogar y conversar, mientras que la música tiene la tarea de hablarle a los sentimientos del oyente, creando un clima emotivo, y los efectos inciden en la imaginación.

En adición, las pausas están cargadas de sentido y se usan para subrayar una frase o una situación, de ahí que los silencios hacen parte de las demás voces. Otra característica del lenguaje radiofónico es que es activo y sencillo, es decir, está relacionado con las palabras que la gente usa en su vida cotidiana. De hecho, todo idioma se compone de jergas y cuando se hace radio es indispensable que los locutores las usen, por ejemplo, las jergas juveniles, ya que la idea es establecer una comunicación cercana con el oyente. Además de ello, también es importante aprender a hablar con palabras concretas, las cuales vayan directo hacia la imaginación; en otras palabras, es importante pensar no solo en lo que se dice, sino en cómo se dice al hacer radio, por lo que el lenguaje radiofónico debe ser diverso y hacer uso de Gráficas literarias y retóricas que lo enriquezcan, teniendo precaución con el uso de expresiones excluyentes ya sea de raza, género, entre otras (López, 2005).

En el contexto educativo, según la Dirección de Seguridad de la Gobierno (2003) en el marco del proyecto para la convivencia Onda Cheverísima, existen varias formas de hacer radio

en la escuela, entre las cuales se menciona la elaboración de programas propios, creativos sobre distintos temas y el intercambio de programas radiales con otras instituciones o cursos. También es importante el diseño de pregrabados para escucharse posteriormente en clases, eventos u otros espacios y la grabación de programas de emisoras comerciales para ser analizados son otra opción. Además, se puede gestionar su difusión para las emisoras comunitarias, culturales y privadas. Otra opción es realizar concursos. Por último, la radio escolar debe promover “actividades académicas, educativas, pedagógicas, lúdicas y artísticas de la cultura pacífica en el marco de la educación para la paz” (Parra, 2017, p.23).

En síntesis, la Educomunicación en la cultura es una herramienta que permite desarrollar las habilidades comunicativas y socio emocionales y los valores de los alumnos, creando un clima escolar favorable y mejores relaciones interpersonales, lo cual se centra en la prevención y mitigación de la violencia en el entorno escolar a través del lenguaje radiofónico como medio de comunicación. Ello se sustenta en las diferentes propuestas socioeducativas realizadas tanto a nivel nacional como internacional, las cuales han demostrado que es posible educar para la paz en contextos de conflicto y post conflicto, lo cual requiere el uso de enfoques pedagógicos integrales centrados en el desarrollo de una convivencia pacífica, democrática e inclusiva.

CAPÍTULO III MÉTODO

En este apartado se aborda el diseño metodológico de la investigación, fundamentado en el enfoque mixto, el cual ha posibilitado un análisis más holístico de la violencia escolar. Por una parte, tanto el enfoque cualitativo como el enfoque cuantitativo aplicados de manera concurrente han permitido identificar las formas de violencia escolar y sus causas en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá. Después de identificar los tipos de violencia escolar, a través de una vía multimétodo con metodología cualitativa de forma secuencial se ha podido diseñar e implementar la propuesta de la Educomunicación en la Cultura en el contexto de la Educación para la Paz desde la modalidad de la investigación–acción. Para luego, a través de una metodología cuantitativa evaluar su impacto en la mitigación de la violencia escolar.

3.1. Objetivos

3.1.1. General

Evaluar la propuesta de la Educomunicación en la cultura como medio de mitigación de violencia escolar en una institución escolar a nivel primaria de Bogotá.

3.1.2. Específicos

- Identificar las formas y causas de violencia escolar en una institución escolar a nivel primaria de Bogotá
- Diseñar e implementar la propuesta de intervención de Educomunicación en la cultura en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá-Kennedy.
- Retroalimentar la propuesta de intervención de Educomunicación en la cultura en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá-Kennedy.
- Evaluar el impacto de la estrategia en la mitigación de la violencia escolar en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá

3.2. Diseño del método

El diseño metodológico de la presente Tesis Doctoral corresponde al mixto, teniendo en cuenta que la investigación en educación implica una búsqueda permanente de transformación social positiva en pro del desarrollo integral humano, para lo cual es indispensable emplear métodos de investigación que permitan acercarse a los fenómenos educativos de forma práctica, comprensiva y analítica. Por ello, se justifica el uso de los métodos mixtos, entendidos como la integración sistemática de los enfoques cuantitativo y cualitativo (Chen et al., 2006).

De hecho, entre los argumentos para la utilización de los métodos mixtos en el campo educativo se encuentra el incremento de la validez, la complementación entre enfoques, la argumentación, la diversidad y la producción metodológica para una mejor explicación y comprensión de los fenómenos abordados (Hernández & Mendoza, 2008). Así pues, el diseño metodológico de este estudio emplea instrumentos cuantitativos y cualitativos, fundamentados en el procedimiento de investigación-acción bajo el Diseño Transformativo Concurrente y Secuencial según su necesidad de uso en cada etapa del proceso, tal y como se describe a continuación (Hernández et al., 2014).

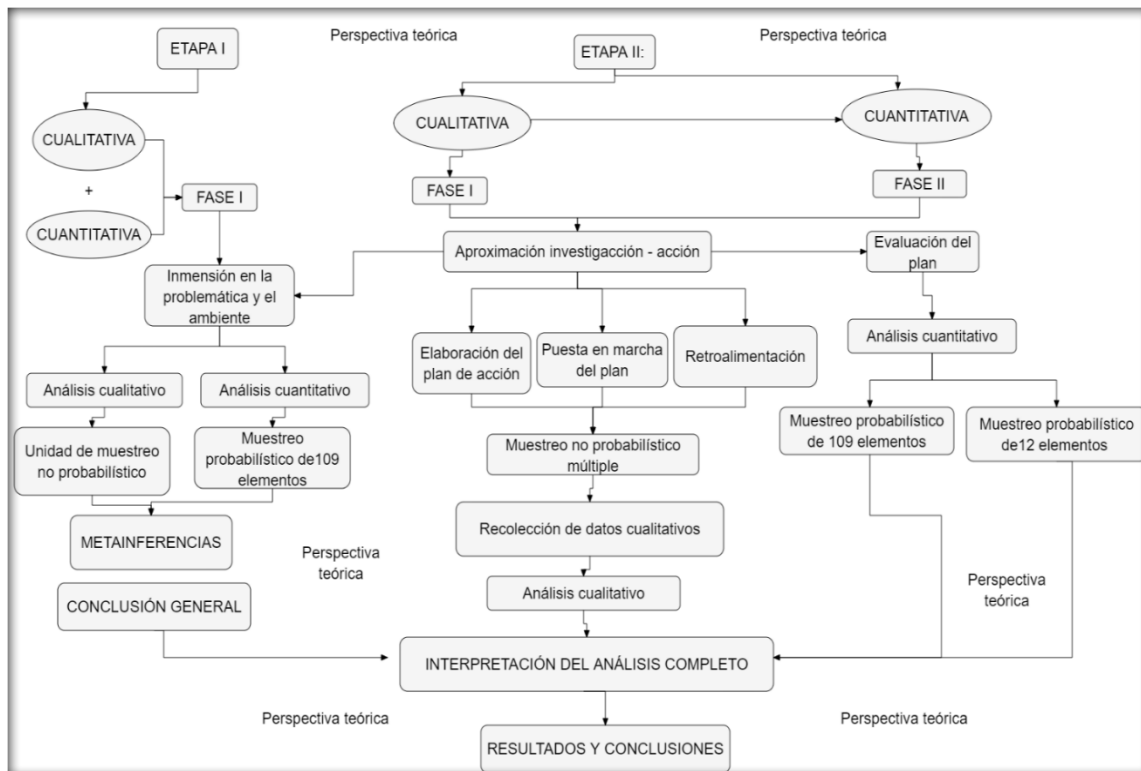
3.2.1. Diseño

Teniendo en cuenta la complejidad del problema, así como el cumplimiento de los objetivos de la tesis doctoral, se eligió el Diseño Transformativo en su versión Concurrente (DISTRACT) durante la primera etapa y en su versión Secuencial (DITRAS) durante la segunda etapa debido a que su finalidad es comprender y mitigar la violencia escolar, por ende, transformar una realidad específica a través de un plan de acción (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Este tipo de diseño, según los autores, ha permitido integrar las metodologías cuantitativa y cualitativa en las diferentes fases, proporcionando una perspectiva más holística del fenómeno con mayor riqueza y

variedad de datos, creatividad, dinamismo, solidez y rigor en el análisis.

Cabe resaltar que la aplicación del diseño metodológico se caracteriza por un marco conceptual para guiar el estudio (Creswell et al., 2008), el cual en la primera etapa se fundamenta en el análisis de bases de datos internacionales y nacionales sobre el tema, así como en la producción y análisis de información de índole cualitativo y cuantitativo de forma simultánea, que tiene como objetivo identificar las formas y causas de violencia escolar en una institución escolar a nivel primaria de Bogotá. La segunda etapa está dividida en dos fases, en las cuales se opta por una vía multimétodo bajo el procedimiento de investigación-acción desde la metodología cualitativa en la primera fase a partir del diseño e implementación de la propuesta de intervención de la Educomunicación en la cultura en el contexto de la Educación para la Paz, y en la segunda fase, se realiza una indagación cuantitativa para evaluar el impacto de dicha estrategia en relación a la mitigación de la violencia escolar (Véase Gráfica 1).

Gráfica 1. Diseño Transformativo Concurrente (DISTRACT) y Secuencial (DITRAS)



Nota:

Adaptación de los formatos generales de los Diseños Transformativos Secuencial y Transformativo Concurrente (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Como se puede observar, ambas metodologías adquirieron la misma preponderancia en la implementación del diseño de investigación (CUAL-CUAN), de tal forma que se generó una complementación de los datos, respetando las condiciones de los diseños concurrentes (representado con un símbolo + según la ejecución de Hernández et al., 2014); en la medida en que los datos cuantitativos y cualitativos, su análisis e interpretación se recolectaron paralelamente y de forma separada, para posteriormente establecer las meta inferencias de la conexión (Onwuegbuzie & Johnson, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2009).

Por su parte, los diseños secuenciales (representados con una flecha según la ejecución de Hernández et al., 2014) en la recolección y análisis de una fase del estudio complementaron la otra mediante un análisis previo (Onwuegbuzie & Johnson, 2008), lo cual permitió llevar a cabo una evaluación guiada por la teoría, a través de la estrategia basada en aplicar el método cualitativo para poder vislumbrar el problema y luego emplear el método cuantitativo para darle mayor validez al estudio (Hernández et al., 2014).

3.2.1.1. Metodología cualitativa

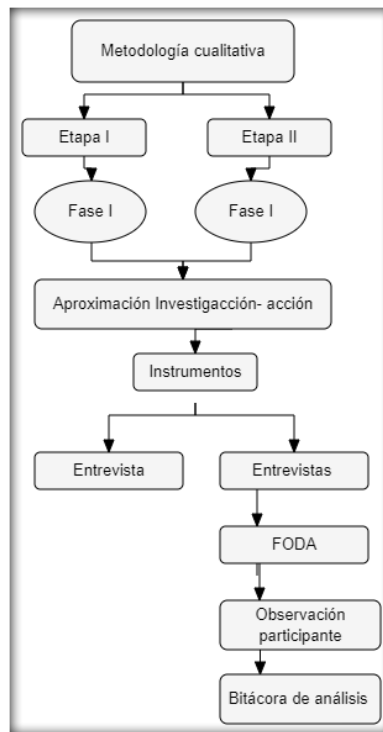
La metodología cualitativa se implementó en las dos etapas del estudio de la siguiente forma: en la *Etapa I* se fundamentó por una inmersión en la problemática y el ambiente desde el procedimiento de la investigación-acción, donde se aplicó una entrevista a uno de los docentes orientadores de la institución educativa de forma paralela y separada es decir, de forma concurrente junto con la metodología cuantitativa, que se analizó mediante una escala conceptual con base en una escala numérica (Fierro et al., 2013) y a partir del análisis de contenido, tomando como unidad de análisis principal el párrafo, y estructurándolo en una matriz manual, cuyos resultados también

fueron recolectados, analizados y consolidados de manera separada. Para luego, interpretarse de manera conjunta y obtener conclusiones generales (Hernández et al., 2014). En esta etapa, la metodología cualitativa permitió realizar un primer diagnóstico del problema, basado en la percepción y experiencia de uno de los actores de la institución, encargado de abordar las cuestiones psico-pedagógicas de la comunidad escolar (alumnos, familias, profesores) a partir de la identificación de categorías y dimensiones del problema en su narrativa.

En la *Etapa II*, se continuó con el orden del procedimiento de la investigación–acción en forma secuencial, lo que incluyó la elaboración del plan de acción basado en una perspectiva teórica y su correspondiente puesta en marcha y retroalimentación a partir de la recolección de datos mediante varios instrumentos, entre ellos, una entrevista a los estudiantes, una matriz FODA a los maestros y la observación participante en el campo, cuyo análisis se realizó de forma separada con la ayuda asistida del Programa QDA MINER y la herramienta WORDSTAT en el primer caso; mediante una matriz manual en el segundo caso; y a través del diario de campo en el tercer caso.

Este último, por tratarse de la recolección de datos en formato audiovisual como fotografías y vídeos, se recopilaron en forma de descripciones de las interacciones y experiencias de los actores escolares que se recabaron durante el proceso de la intervención (Hernández et al., 2014). En esta etapa, la metodología cualitativa permitió diseñar, implementar y retroalimentar el plan de acción para dar solución a la problemática. Como parte del trabajo práctico, se puede evidenciar algunos de los guiones radiales que elaboraron los estudiantes (véase anexo 14-18). A continuación, se presenta un esquema de las fases cualitativas de ambas etapas del estudio.

Gráfica 2. Esquema de las fases cualitativas de las Etapas I y II del estudio



En síntesis, la metodología cualitativa se fundamentó en el proceso de investigación–acción en las dos etapas del estudio: en la Etapa I-Fase I se abordó el diseño transformativo concurrente de forma simultánea con la metodología cuantitativa, bajo la recopilación de la entrevista y la encuesta, cuyo análisis y resultados se realizaron por separado, mientras que en la Etapa II–Fase I se abordó desde el diseño transformativo secuencial mediante instrumentos como la entrevista, la matriz DOFA y la observación participante.

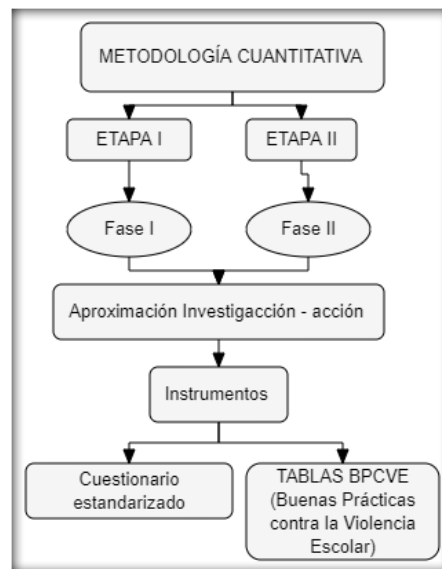
3.2.1.2. Metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa se implementó en las dos etapas del estudio de la siguiente manera: en la Etapa I se aplicó una encuesta a una muestra representativa de la población del alumnado, que se distribuyó de forma paralela y separada en simultáneo, es decir, de forma concurrente junto con la metodología cualitativa, por lo que también se analizó de forma separada con un programa a partir de la estadística inferencial, y sus resultados fueron recolectados,

analizados y consolidados de manera separada (Hernández et al., 2014). Durante esta etapa, la metodología cuantitativa permitió identificar las variables, dimensiones e indicadores del problema en el contexto específico.

En la Etapa II, la metodología cuantitativa se realizó en la Fase II del estudio a partir de dos escalas de Likert, denominadas Tablas BPCVE (Buenas Prácticas contra la Violencia Escolar), las cuales fueron distribuidas y aplicadas a una muestra representativa de los alumnos y a los maestros de la institución y analizadas a través de la estadística inferencial. En esta etapa, la metodología cuantitativa permitió realizar una evaluación de la intervención y su impacto para mitigar el problema abordado, lo cual concluyó con el estudio debido a la saturación de datos (Hernández et al., 2014). A continuación, se muestra un esquema de las fases cuantitativas en ambas etapas del estudio.

Grafica 3. Esquema de las fases cuantitativas de las Etapas I y II del estudio



En síntesis, el presente estudio empleó instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos en las dos etapas de la investigación, respondiendo al enfoque mixto que se orientó bajo el procedimiento de la investigación–acción, lo cual permitió comprender de forma holística el problema e identificar las variables y categorías más relevantes.

3.2.2. Alcance del estudio

El presente estudio tiene diferentes alcances según los objetivos de este, teniendo en cuenta que en la Etapa I busca correlacionar las categorías y/o variables de la violencia escolar, así como sus posibles causas, por lo cual, presenta un alcance correlativo y explicativo (Hernández et al., 2014). Posteriormente, durante la Etapa II se centra en la retroalimentación y la evaluación de la propuesta de la Educomunicación en la cultura para mitigar la violencia escolar, por lo que presenta un alcance evaluativo, cuyo proceso de recogida y análisis de la información y la observación es sistemático y tiene la finalidad de conocer el desarrollo y los efectos de un programa educativo, y así, poder tomar decisiones al respecto, lo cual es muy útil en la investigación educativa y pedagógica (Marín, 2018).

3.3. Participantes

El presente estudio fue realizado en un colegio público ubicado en la ciudad de Bogotá, conformado por participantes de la comunidad escolar, entre ellos, los estudiantes, los profesores y el docente orientador. En el caso de los estudiantes, se identifica que oscilan entre los 8 y 11 años y corresponden a los grados tercero, cuarto y quinto. En cuanto a los profesores, son profesionales licenciados en diferentes áreas del conocimiento y algunos de ellos tienen titulación de maestría. Su trayectoria y experiencia profesional es diferente, ya que se pueden distinguir dos grupos, a saber, los que llevan varios años laborando dentro de la institución, y quienes acaban de ingresar a la carrera docente o han sido trasladados de otra institución por motivos de salud, jornada o residencia. Con respecto al docente orientador, su formación es en psicopedagogía y tiene una amplia experiencia como docente y orientador en diferentes niveles de educación, entre ellos, primaria, secundaria y pregrado.

3.3.1. Selección de la muestra cuantitativa a estudiantes

La selección de la muestra cuantitativa de los estudiantes se realizó mediante un muestreo probabilístico intencional a partir del cálculo que arrojó una representativa de la población de 79 estudiantes. Teniendo en cuenta que la población “es un conjunto perfectamente definido de objetos” y que la muestra se entiende como “un subconjunto de una determinada población” (Rojo, 2006, p. 3), en este estudio se identificó la fórmula de una población finita de 363 estudiantes del nivel de primaria, cuyo tamaño de muestra se calculó mediante un método matemático en el que se usó una ecuación que permite relacionar seis parámetros (Bomba, 2018), obteniendo como resultado una cantidad de 79 estudiantes. No obstante, para reducir el nivel de error se tomó una muestra de 100 estudiantes, es decir, 21 sujetos más de lo que arrojó dicho cálculo. Los siguientes datos corresponden a la fórmula para calcular el tamaño de la muestra representativa de la población, donde n representa el tamaño de la muestra, N el tamaño de la población, Z el parámetro del nivel de confianza y e el error máximo aceptado como se muestra a continuación:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

n= tamaño de la muestra

N= tamaño de la población o universo

Z= parámetro del Nivel de confianza (NC) (Ver tabla de nivel de confianza)

e= error máximo aceptado

p= probabilidad de proporción esperada

q= (1-p)= probabilidad de fracaso

A su vez, se añade la tabla estadística de nivel de confianza, con la cual se validan los valores que pueden tomar Q (probabilidad de proporción esperada) y P (Probabilidad de fracaso)

con el fin de aumentar la confiabilidad de los resultados (ver tabla 1)

Tabla 1. Estadística de nivel de confianza

Nivel de confianza	Z
99.7%	3
99%	2, 58
98%	2, 33
96%	2, 05
95%	1, 96
90%	1, 645
80%	1, 28
50%	0, 674

Nota: Aguilar-Barojas (2005).

El tamaño de la muestra se define a partir de la aplicación de la fórmula de población finita que corresponde a 363 estudiantes bajo un nivel de error del 6% y con un nivel de confianza del 95%, donde Q y P equivalen a los parámetros de confiabilidad, lo cual se ilustra en la siguiente representación:

Número total población = 363

E= error = 6%= 0,06

Z= Nivel de confianza = 95% = 1,96

Q= 0.5

P= 0.5

$n = (1,96) \cdot (0,5) \cdot (0,5) \cdot 363$

$(0,06)^2 \cdot (363) + (1,96)^2 \cdot (0,5) \cdot (0,5)$

$n = 177, 87$

$\frac{177, 87}{2} = 79$

2.2636

3.3.2. Selección de la muestra cuantitativa a docentes

La muestra de los docentes se realizó a la mayoría de los profesores del nivel de primaria, que en su totalidad correspondían a 14, por lo que el formato se aplicó a un total de 10 maestros por ser un valor cerrado más sencillo de trabajar al momento de sistematizar la información, por lo cual no se empleó ninguna fórmula para calcular la población descrita.

3.3.3. Muestreo cualitativo

El muestreo cualitativo se guio con el propósito tanto de diagnosticar el fenómeno y sus categorías en el contexto de la investigación, como de retroalimentar y evaluar el impacto del plan de acción ejecutado. Así, la primera muestra se determinó en la Etapa I Fase I con la entrevista al actor escolar que se desempeña como docente orientador dentro de la institución para cumplir con el primer objetivo mencionado. La segunda muestra se obtuvo en la Etapa II en la Fase I, donde se realizó una entrevista a los alumnos que participaron activamente en el proyecto, lo cual sirvió para cumplir con el segundo objetivo descrito, al igual que el DOFA aplicado a algunos maestros de la institución en la Etapa II Fase I. Por último, se consideró el análisis de datos adicionales como material audio visual y anotaciones que surgieron del resultado de la observación participante, las cuales surgieron de la bitácora o diario de campo.

En el caso del docente orientador, fue considerado como uno de los participantes clave dentro del estudio, debido a que sus principales funciones corresponden a la definición de los proyectos pedagógicos que permiten contribuir a la resolución de conflictos, la garantía de los derechos humanos, el apoyo a estudiantes con problemas de aprendizaje o necesidades de atención y la gestión interinstitucional para promover el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Decreto 2105, 2017). En este sentido, Borja (2019) menciona tres escenarios en los que cobra importancia su labor: el institucional, el académico y el psicosocial comunitario.

En el primer escenario, el orientador cumple la función de fomentar climas escolares propicios y la implementación del PEI. En el segundo escenario, tiene la labor de apoyar el aprendizaje efectivo; y en el tercer escenario, se encarga de promover la convivencia ciudadana (MEN, 2012; Delgado, 2018). Por lo tanto, el valor de sus conocimientos y experiencia en el campo lo convierten en un “actor estratégico para alcanzar objetivos, fortaleciendo y potenciando el trabajo” (Carrera, López, Matías & Santamaría, 2016) como agente de “cambio y apoyo” (Amber & Martos, 2017, p. 434) para mejorar los procesos de convivencia escolar y sistematizar o compartir sus prácticas profesionales (Borja, Brunal & Osorio, 2018). En síntesis, la entrevista al docente orientador constituye un autodiagnóstico fundamental de la convivencia escolar (Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez, Macouzet & Jiménez, 2013).

3.4. Escenario

El escenario en el que se desarrolla la presente Tesis Doctoral es una institución educativa de carácter público, mixto y urbano, ubicada en la localidad de Kennedy en el barrio Pio XII, la cual se enfoca en la educación preescolar y primaria. En este contexto, las problemáticas con las que más ha tenido que enfrentar la institución son la inseguridad del entorno y la disfuncionalidad familiar, así como la inmigración del campo a la urbe, especialmente en la localidad de Ciudad Bolívar y Kennedy como resultado del desplazamiento forzado generado por el conflicto interno armado (Granados & Loaiza, 2017). Además, en varios barrios aledaños a la escuela existe una marginalidad social evidente con casos de violencia intrafamiliar, acoso sexual, drogadicción y embarazos a temprana edad (Cfr. PEI, Proyecto Educativo Institucional, 2012). De hecho, según Hurtado y Gordillo (2018), la localidad presenta altos índices de violencia y delitos de alto impacto como hurtos a viviendas, personas y vehículos con el mayor registro de casos al 2016, comparándola con otras localidades. Se estima que Kennedy ocupa el séptimo lugar entre las 20

localidades con mayor número de homicidios (Secretaría de Planeación Distrital, 2011).

Sumado a ello, se produce un hacinamiento al interior de la institución y en los hogares de las familias de los estudiantes del colegio, quienes conviven en pensiones en los alrededores de la institución. Cabe señalar que el hacinamiento crítico se estima como uno de los problemas más evidentes de la localidad de Kennedy con un importante aumento entre 2011 y 2014 (Secretaría Distrital de Planeación, 2014). Adicionalmente, se ha evidenciado que la población infantil de la institución no posee los espacios de recreación necesarios para su desarrollo integral dentro de la escuela, puesto que no hay zonas verdes, ni parque o ludoteca, lo cual genera una alta accidentalidad y agresiones constantes en el patio, donde sólo hay una cancha que se emplea tanto para la clase de educación física, como para jugar básquetbol y microfútbol en las horas del descanso.

La institución no cuenta con biblioteca y salas especializadas, únicamente con un aula de sistemas y en total con 13 aulas de clase pequeñas, las cuales pueden albergar máximo 35 alumnos, además, una sala de profesores pequeña. En cuanto a los recursos, se cuenta con 1 consola y 2 bafles, 2 micrófonos, 5 minicomponentes de sonido, 1 fotocopiadora, 1 televisor inteligente y 9 de los salones poseen televisor propio con acceso a internet, los demás salones no tienen aún esta herramienta. Con respecto a los recursos humanos, se cuenta con los maestros directores de curso para cada grado, un docente de educación física y uno de inglés, así como una orientadora, una educadora especial y una coordinadora, y por último, el rector, quien se encarga de la parte administrativa en ambas sedes, ya que hay una sede de secundaria cerca a la que se acaba de describir, la cual es mucho más grande y moderna y cuenta con más recursos e infraestructura adecuada.

3.4.1. Aspectos geográficos

EL Colegio Isabel II se encuentra ubicado en la Localidad de Kennedy, que según la Secretaría de Planeación (2009) se localiza en el sector sur occidente de la ciudad, limitando al norte con Fontibón; al sur con Bosa y Tunjuelito; al oriente con Mosquera; y al occidente con Puente Aranda (Véase anexo 1). En algunos barrios de la localidad existen áreas protegidas debido a que su conservación es indispensable para el funcionamiento de los ecosistemas, la conservación de la biodiversidad y el progreso de la cultura. No obstante, en los humedales de El Burro y Techo se han establecido rellenos ilegales y depósitos de escombros que disminuyen su extensión, así como asentamientos que constituyen una zona de alto riesgo por inundación porque impiden el proceso adecuado de drenaje.

Adicionalmente, el río Fucha y el río Bogotá generan vertimiento de aguas residuales domésticas en diferentes zonas de la localidad, lo cual ha empeorado las condiciones de vida de algunos de sus habitantes, generando dificultad en la obtención adecuada de los servicios públicos (Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2004). Por su parte, el humedal La Vaca, también presenta asentamientos humanos, que se vuelven un área crítica en la zona comercial de Corabastos con vertimientos de aguas residuales, domésticas y disposición de residuos sólidos que afectan la salud de la población.

Con respecto a los usos actuales del suelo, Kennedy presenta uno residencial, con dos sectores importantes de uso comercial como es Corabastos y las Américas, los cuales han generado contaminación auditiva. También se destaca una zona industrial predominante, destinada a la producción de equipamientos urbanos y otros servicios (Ver Anexo 2). No obstante, esta zona genera altos niveles de contaminación por material particulado, los cuales sobrepasan el límite normativo (Hurtado & Gordillo, 2018).

3.4.2. Aspectos culturales y sistemas de equipamiento

En cuanto a los sistemas de equipamiento, en la localidad se cuenta con equipamiento colectivo, deportivo-recreativo y de servicios urbanos básicos, entre los cuales se encuentra el bienestar social, la educación, la salud, la cultura, el culto, la recreación y el deporte, el abastecimiento de alimentos, la administración, la seguridad, defensa y justicia, los recintos feriales y los cementerios y servicios. No obstante, Kennedy cuenta con una cantidad de equipamientos que resulta por debajo del promedio de la ciudad, ubicándose como la primera con menos equipamientos por cada 10.000 habitantes (Secretaría de Planeación Distrital, 2009, 2011).

3.4.3. Aspectos demográficos

Según la Secretaría de Planeación (2009, 2011), en Kennedy se pueden distinguir grupos poblacionales, caracterizados por un descenso de personas menores de 25 años y un aumento de personas mayores a esta edad, debido a que la tasa de fecundidad en la localidad ha disminuido (desde los Censos realizados a partir de 1960 hasta la proyección 2015). De hecho, el rango de mayor cantidad de población en la localidad está entre los 25 y 59 años, seguido de los 60 años en adelante. Según la misma fuente, la fecundidad se concentra en edades de 20 a 24 años, pero también ha incrementado en la adolescencia, lo cual es motivo de preocupación en las comunidades debido a que un alto porcentaje de jóvenes no finaliza los estudios, no logra acceder a trabajos bien remunerados, lo que implica la baja calidad de vida de sus familias y un incremento de la pobreza.

En cuanto a la densidad, Kennedy es considerablemente superior a la densidad urbana promedio con el barrio Patio Bonito como la mayor representación de ella, seguida de Gran Britalia, lo cual implica problemas de hacinamiento en dichas zonas. De hecho, según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012), el hacinamiento es una de las problemáticas más acentuadas en la localidad, lo que influye negativamente en la calidad de vida y salud de sus habitantes.

3.4.4. Aspectos socio económicos

En cuanto al aspecto socio económico, de acuerdo con el estudio de la Secretaria de Planeación Distrital (2009), la localidad de Kennedy se destaca por sus altos niveles de pobreza estructural, los cuales se pueden evidenciar en el índice de condiciones de vida (ICV) (Guzmán, 2016) mediante la percepción de la baja cantidad de ingresos de las familias, la carencia en el acceso a bienes y servicios adecuados, la baja calidad de las viviendas, la inasistencia escolar, el hacinamiento y la falta de proyectos de inclusión social. De hecho, el modelo estatal de estratificación socio económica colombiano permite clasificar a la población bogotana en diferentes estratos o grupos según las características socio económicas similares de las personas, señalando que más de la mitad de los habitantes de Kennedy se ubican en el estrato bajo y una cantidad considerable se encuentra en el estrato medio-bajo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004). En efecto, un estudio realizado por el DANE (2003) estima que el 49% de familias de la localidad se encuentra en la pobreza y el 13,8% en la indigencia.

Adicionalmente, según la Secretaria de Planeación Distrital (2009), en Kennedy se identifica una importante proporción de la población infantil trabajadora entre los 5 y 10 años de edad, especialmente en la plaza de mercado de Corabastos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004), lo que genera consecuencias como la deserción, el retraso escolar (Pedraza & Ribero, 2006), la explotación infantil, el deterioro de la salud física y mental y la exposición a factores de riesgo en relación a la seguridad física, química, ergonómica y psicosocial en los niños y niñas como resultado de la violencia, las migraciones y la pobreza en las distintas zonas del país (Pinzón, Briceño, Gómez & Latorre, 2003).

Otras problemáticas identificadas en Kennedy a nivel infantil son el maltrato físico y psicológico y la violencia sexual e intrafamiliar, asociadas con la negligencia parental con el 57,8%

(Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004). Adicionalmente, de acuerdo con el Diagnóstico Local con Participación Social 2012 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012), algunos barrios de la localidad de Kennedy tales como Patio Bonito, Corabastos, Calandaima y Britalia presentan una inequidad que persiste a través del tiempo y se evidencia en la baja calidad de vida y salud de la población infantil, por ejemplo, la prevalencia en la desnutrición.

3.5. Instrumentos de recolección de información

Para poder ejecutar los objetivos del estudio, se emplearon varios instrumentos de recolección de la información, entre los cuales se encuentran instrumentos cualitativos tales como la entrevista, el FODA y la observación participante mediante el diario de campo, así como instrumentos cuantitativos tales como el cuestionario, los cuales se describen a continuación según cada metodología, teniendo en cuenta su validación. En este sentido, la validación de los instrumentos del estudio se fundamentó en los planteamientos teórico-metodológicos de Hernández et al. (2014), teniendo en cuenta la validez de contenido y la de constructo, siendo la primera la que corresponde al nivel en que un instrumento refleja un ámbito específico del contenido de lo que se busca medir, y la segunda, la que alude a la explicación de la medición del concepto de forma coherente con la medición de otros conceptos o variables correlacionados de forma teórica.

3.5.1. Instrumentos cualitativos

3.5.1.1. Entrevista

La entrevista cualitativa es una técnica conversacional que permite la comunicación y la construcción de sentido sobre un tema específico a partir de preguntas y respuestas (Janesick, 1998). En este estudio se empleó la entrevista semi estructurada que corresponde a una guía de preguntas específicas que siguen un orden determinado, pero, además, se pueden introducir

preguntas complementarias para obtener más información o profundizar conceptos (Hernández et al., 2014). Para el diseño de estas entrevistas, se empleó el orden de formulación de preguntas planteado por Hernández et al. (2014) como uno de los elementos de validez a nivel estructural, mediante la formulación de preguntas generales, preguntas complejas, preguntas sensibles y delicadas, culminando con unas preguntas de cierre.

3.5.1.1.1. Entrevista semiestructurada 1

La primera entrevista del estudio fue auto administrada de forma directa a uno de los docentes orientadores de la institución educativa en la Etapa I-Fase I (anexo 4) inmersión al problema y al ambiente, lo cual se describió como parte del procedimiento de la modalidad de investigación–acción (Gráfica 1), que consistió en una conversación basada en interrogantes que permitieron la aproximación al problema e identificar las formas y causas de la violencia escolar, así como otros elementos que influyen en la construcción de la convivencia escolar en el contexto descrito.

Este instrumento presenta una validez de constructo, puesto que las dimensiones cualitativas se adoptaron del autodiagnóstico de la convivencia escolar, elaborado por expertos de la Universidad Iberoamericana León (Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez, Macouzet & Jiménez, 2013), que plantearon la autoevaluación de la convivencia escolar desde la óptica de la gestión escolar, caracterizada por el reconocimiento de la experiencia y significación de los docentes orientadores, quienes a través de la conversación producen narrativas particulares en torno al tema. Cabe resaltar que dicho estudio se realizó desde una perspectiva analítica de la convivencia escolar, centrada en la comprensión e interpretación del sentido de las interacciones escolares cotidianas, que alude a la comunicación e incluye el ámbito micro político, cultural y de gestión, donde la convivencia consiste en una experiencia compartida, la cual es narrada por los actores escolares

según sus significados y percepciones (Véase Capítulo II). Así pues, desde la parte teórica, la narrativa constituye una reconstrucción de la vivencia particular, que a través de la reflexión construye sentido a la experiencia (Bruner, 1988; Ferrarotti, 2007; Ricoeur, 1995), y desde la parte metodológica, permite la interpretación cualitativa de la vida escolar (Suárez et al., 2011).

Por lo tanto, la auto evaluación cualitativa resultó ser un instrumento metodológico útil para el presente estudio debido a que permitió acceder a la auto evaluación realizada por el actor escolar, quien tiene un alto grado de responsabilidad y participación sobre las prácticas, políticas y procesos de la gestión escolar como eje de análisis de la convivencia. En este sentido, más adelante se presenta una tabla con la operacionalización de las categorías cualitativas empleadas y su descripción.

3.5.1.1.2. Entrevista semiestructurada 2

La segunda entrevista del estudio fue aplicada a varios estudiantes que participaron de forma activa durante el proceso de intervención-retroalimentación-evaluación del procedimiento de investigación–acción en la Etapa II- Fase I (Ver anexo 6), cuyos objetivos consistieron en diseñar e implementar la propuesta de Educomunicación en la cultura, así como retroalimentarla y evaluar su impacto en la mitigación del problema. Esta entrevista también se caracterizó por ser semiestructurada debido a que se formularon las mismas preguntas con un orden similar a todos los entrevistados (Corbetta, 2007), lo cual se analizó mediante el programa QD MINER y la herramienta WORDSTAT bajo el análisis de contenido.

Cabe resaltar que debido a que los entrevistados eran niños del nivel de primaria, las preguntas fueron efectuadas en varias etapas de forma flexible, formuladas de manera abierta y neutral y se adecuaron al lenguaje y contexto de los participantes, lo que significó una medida anecdótica, permitiendo obtener las opiniones de los participantes en su propio lenguaje con base

en la propuesta de Hernández et al. (2014). De igual forma, se tuvo en cuenta la organización de las preguntas propuesta por los autores para validar la estructura de la entrevista. Respecto a los demás elementos de validación del instrumento, se fundamentó en la validez de constructo a través de las dimensiones y subdimensiones cualitativas elaboradas desde la perspectiva teórica de Muñoz et al., (2016) sobre la Educomunicación en la Cultura para la convivencia (Véase Capítulo II), lo cual se describe y explica a continuación.

3.5.1.1.3. Matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas)

El instrumento Matriz FODA es una técnica para analizar las fortalezas y debilidades, así como las oportunidades y amenazas de un proyecto educativo, lo cual constituye una propuesta para analizar y mejorar la práctica en torno a éste (Laso, 2018). Para validar dicho instrumento, se empleó la propuesta de Trujillo (2012), quien propone un modelo para llevar a cabo el diseño y análisis de la herramienta mediante una serie de criterios que se evalúan en cada dimensión, teniendo en cuenta que las fortalezas y las debilidades corresponden a factores internos, y las oportunidades y amenazas aluden a los factores externos (anexo 5). Por lo tanto, el instrumento presenta una validez de constructo (Hernández et al., 2014).

3.5.1.1.4. Observación participante

La observación participante es “una técnica que permite el registro de las acciones perceptibles en el contexto natural y la descripción de una cultura desde el punto de vista de sus participantes” (Monje, 2011, p. 154), lo cual se realizó para estudiar la respuesta de la comunidad escolar en relación con la propuesta formulada en el presente estudio durante la Etapa II- Fase I del procedimiento de investigación-acción, es decir, en el momento en el que se retroalimentaba. Adicionalmente, el uso de la observación participante a través de la bitácora o diario de campo para brindar mayor rigor al estudio (Monistrol, 2007).

Teniendo en cuenta la doble labor de desempeño como investigadora y docente en dicho contexto escolar, la observación se realizó durante un período de tiempo relativamente largo que duró 3 años (2017-2019), estableciendo una interacción personal con los miembros de la comunidad escolar para describir sus acciones y comprender sus motivaciones (Corbetta, 2007). El proceso de observación se planeó con base en los objetivos de la propuesta y el desarrollo de esta, lo cual ocurrió en el patio de la institución, en concordancia con el concepto de aula abierta como territorio formativo en la construcción de sentidos compartidos y experiencias de aprendizaje desde la perspectiva de la Educomunicación en la Cultura (Véase capítulo II).

3.5.1.1.4.1. Formato de observación

El formato de observación se elaboró con base en la guía de Hernández et al. (2014) en relación a su estructura y con base en Muñoz et al. (2016) en relación a su contenido, cuyas dimensiones cualitativas fueron la vida diversa; la cultura en la vida cotidiana, los saberes del mundo, el compartir saberes y el buen vivir, que se enfocaron principalmente en tres categorías, a saber, diversidad e identidad; comunicación y cultura, y convivencia, con el fin de abordar los siguientes elementos en cada una de ellas:

Tabla 2. Categorías y Elementos de la Observación

<u>Categorías</u>	<u>Elementos</u>
Diversidad e identidad	Rol de participación en el proyecto Nivel de identificación con el proyecto Autoestima Trabajo cooperativo Tolerancia Igualdad y justicia Aprendizaje significativo
Comunicación y cultura	Habilidades comunicativas Capacidad analítica, reflexiva y crítica Lúdica Aprovechamiento del tiempo libre
Convivencia	Relaciones interpersonales Liderazgo Solidaridad

Respeto

Nota: Muñoz et al. (2016)

Las categorías del instrumento se analizaron mediante la ayuda de la interpretación de la bitácora o diario de campo, encontrando un sentido global a través del contraste con la escala de Likert aplicada a los estudiantes en la evaluación final de la intervención, teniendo en cuenta que en dicho instrumento cuantitativo se identificaron elementos similares, asociados con los indicadores de las variables, lo cual permitió comprender algunos significados de las interacciones del entorno escolar observado durante el proceso.

3.5.1.1.4.2. Bitácora o diario de campo

La bitácora o diario de campo es una técnica para acompañar las propuestas pedagógicas en el proceso de investigación-acción educativa, por lo que los relatos del diario permiten identificar la efectividad y las necesidades insatisfechas en la práctica al ser interpretados o releídos con intencionalidad hermenéutica, así como evaluar la estrategia en sí misma (Restrepo, 2004). Por lo tanto, en el diario de campo se incluyeron las descripciones de algunas fotografías tomadas en el patio de la institución como parte de los relatos, lo cual permitió elaborar un registro descriptivo y crítico de las interacciones de la comunidad escolar en torno al proyecto (anexo 13).

3.5.2. Instrumentos cuantitativos

3.5.2.1. Cuestionario

El cuestionario es un conglomerado de preguntas relacionadas con una o más variables a medir, el cual es frecuentemente empleado en la investigación de fenómenos sociales para obtener información sobre el problema y las relaciones existentes entre las variables (Hernández et al., 2014). El instrumento se aplicó a una muestra del alumnado en la Fase I de la investigación de forma concurrente con la entrevista al docente directivo, con el fin de identificar las formas y causas de violencia escolar en el contexto abordado. Para lo cual, se empleó la validez de constructo

mediante el uso del cuestionario denominado *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan– ECECA*, el cual se ha venido distribuyendo de forma sistemática en los colegios de la capital colombiana durante los años 2006, 2011 y 2013 con el fin de indagar sobre la convivencia en los colegios.

La razón por la cual se decidió aplicar dicho instrumento como parte del diagnóstico fue debido a que, durante el proceso conceptual de la investigación, se encontró como el más pertinente para evaluar el problema en términos de contextualización y conceptualización de las variables de estudio. En tal caso, se realizó la encuesta en el año 2011 (Ver anexo 3) porque contenía ajustes de los resultados y aprendizajes del formulario anterior de 2006 en relación con la precisión de las preguntas y se adaptaba más que el formulario de 2013 a los alumnos del nivel de primaria debido que éste último contenía preguntas más complejas y delicadas en relación a la edad de los mismos. De hecho, en el formulario de 2011 se incluyó el nivel de primaria, mientras que el formulario de 2013 se catalogó sólo para secundaria.

El cuestionario de 2011 fue elaborado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) en el contexto de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia como uno de los ejes de la Educación para la Paz en concordancia con el marco teórico (véase capítulo II). Esta encuesta se empleó para medir la exposición de los alumnos a factores de riesgo y factores protectores en relación con la violencia (Bromberg, Pérez & Ávila, 2014), lo cual brindó validez de contenido al instrumento (Hernández et al., 2014), permitiendo diagnosticar la violencia escolar al ser comparado con otros instrumentos sobre el tema a nivel internacional (Chaux, Velásquez, Melgarejo & Ramírez, 2007). En cuanto al análisis, las respuestas se agruparon y cuantificaron, para luego, ser analizadas a través del uso del Programa EXCEL (V.2) bajo la estadística inferencial (Juárez, Villatoro & López, 2002). A

continuación, se describe y explica la operacionalización de las variables cuantitativas del cuestionario.

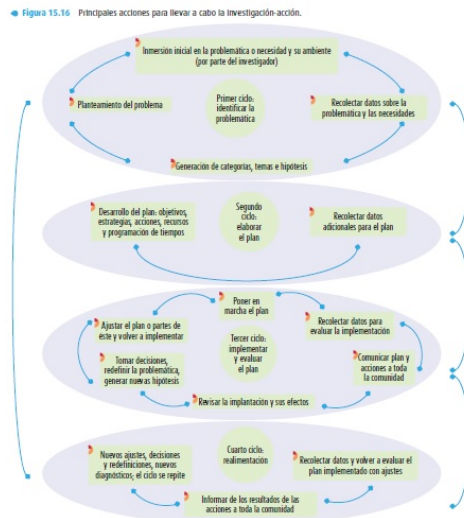
3.5.2.2. Escala de Likert

La escala de Likert es un conglomerado de ítems o afirmaciones, preguntas u observaciones para medir la reacción del sujeto a ciertas categorías u opciones de respuesta, a las cuales se les asigna un valor numérico (Hernández et al., 2014). En este estudio, se emplearon dos escalas de Likert, denominadas Tablas BPPCVE (Buenas Prácticas contra la Violencia Escolar), las cuales fueron retomadas del Modelo Teórico de Oliva (2017) previamente abordado en el marco teórico (véase capítulo II) como un instrumento para evaluar proyectos e intervenciones contra la violencia en el ámbito escolar. Por lo tanto, las dimensiones cuantitativas del instrumento presentan una validez de constructo. En este caso, se empleó tanto el formato de docentes (ver anexo 6) como el de estudiantes (anexo 10), ya que cada uno de ellos aborda distintas dimensiones y variables a evaluar según el grupo de población encuestada.

3.6 Procedimiento

La investigación se fundamentó en el diseño Transformativo Concurrente (DISTRACT) durante la primera etapa y en el Diseño Transformativo Secuencial (DITRAS) durante la segunda etapa, lo cual permitió desarrollar el procedimiento de la Investigación–Acción, así como integrar ambas metodologías bajo el tipo de combinación de conexión (Hernández et al., 2014). En este sentido, Stringer (1999) señala que el procedimiento implica observar, pensar y actuar mediante un proceso cíclico (Ver Gráfica 1).

Gráfica 4. Procedimiento del estudio desde la investigación – acción



Nota: Hernández, Fernández & Baptista (2014).

El proceso de la investigación-acción tiene el propósito de comprender y resolver problemáticas de un determinado colectivo en su ambiente natural, en este caso, el problema de la violencia escolar; lo que implica aplicar teoría y mejores prácticas según el planteamiento (Creswell, 2013b), propiciando el cambio social a partir de la toma de conciencia de los participantes. Por lo tanto, esta modalidad de investigación se ubica en los marcos referenciales interpretativo y crítico (Sandín, 2003), que al combinarse con una perspectiva de la educación emancipadora (Freire, 1985), permiten que la formación adquiriera una función verdaderamente social y humana.

3.7. Operacionalización de las categorías de estudio

3.7.1. Entrevista al orientador

Esta entrevista se construyó bajo el constructo de la convivencia escolar como categoría de análisis desde las dimensiones y subdimensiones de la convivencia inclusiva, la convivencia democrática y la convivencia pacífica para su fundamentación (Fierro, 2012) con base en los

planteamientos previos de la inclusión (Booth & Ainscow, 2004), la democracia y la cultura de paz (Hirnas & Carranza, 2008) y la eficacia social (Loera, 2006), por lo que se considera que también presenta una validez de contenido pertinente en relación al problema (Hernández et al., 2014). Por consiguiente, el instrumento se dividió en seis (6) bloques de la siguiente forma: el primer bloque correspondió a la caracterización de los datos personales y profesionales del entrevistado bajo los indicadores de profesión y trayectoria laboral, respondiendo a la primera parte de la estructura de la entrevista correspondiente a las preguntas generales y fáciles con base en Hernández et al. (2014). El segundo bloque correspondió a las preguntas complejas según el mismo autor, las cuales se enfocaron en la dimensión de la diversidad, cuyos subdimensiones correspondieron a la atención a la diferencia, así como al reconocimiento y compromiso ante las necesidades de la población escolar.

El tercer, cuarto y quinto bloque se caracterizaron por preguntas sensibles y delicadas según Hernández et al. (2014). El tercer bloque indagó por la dimensión del buen trato, bajo las subdimensiones del trato respetuoso y considerado hacia todos los actores escolares, la relación dialógica entre estudiantes y docentes y la prevención y atención a conductas de riesgo. El cuarto bloque se fundamentó en la dimensión relacionada con la elaboración de acuerdos para regular la convivencia, compuesto por las subdimensiones de la aplicación coherente de las normas, la democracia en el seguimiento de normativas y la atención a los conflictos desde una perspectiva pedagógica. El quinto bloque se enfocó en el fortalecimiento de la enseñanza, cuyas subdimensiones respondieron a la participación en la toma de decisiones y compromiso en las prácticas con la mejora de la enseñanza. Por último, el sexto bloque correspondió a las preguntas de cierre, dirigido a solicitar la opinión predictiva del entrevistado en torno al diseño e implementación de una intervención para la mejora de la convivencia escolar, y su vez, indagó

sobre los aportes y recomendaciones que debería tener en cuenta el proyecto en cuestión. A continuación, se evidencia la operacionalización de las categorías (Véase tabla 3).

Tabla 3. Operacionalización de las Categorías de la Entrevista al orientador

Dirigido a	Objetivos	Bloques	Categorías		Dimensiones	Subdimensiones
Docente directivo orientador de la institución educativa	Introducir la conversación mediante la caracterización personal y profesional.	Bloque I	Preguntas generales y fáciles (datos personales)		Caracterización personal y profesional	Profesión Trayectoria laboral
	Conocer la percepción del actor escolar frente al reconocimiento y Atención a la diversidad a nivel institucional y pedagógico	Bloque II	Principal	Violencia escolar	Diversidad	-Reconocimiento y atención institucional a la diferencia -Reconocimiento y compromiso hacia las necesidades de los alumnos y sus familias.
Docente directivo (orientador de la institución educativa)	Indagar sobre la experiencia del orientador frente a las relaciones interpersonales entre los actores escolares.	Bloque III	Principal	Violencia escolar	Promoción del buen trato y generación de espacios de diálogo y reflexión	-Trato hacia todos los miembros de la comunidad escolar basado en el respeto
	Conocer las estrategias de prevención frente a las conductas de riesgo.		Secundaria	Convivencia pacífica		-Relación dialógica entre estudiantes y docentes -Prevención y atención a conductas de riesgo.
Docente orientador de la institución educativa	Identificar la elaboración de acuerdos para regular la convivencia.	Bloque IV	Principal	Violencia escolar	Elaboración de acuerdos para regular la convivencia	-Aplicación coherente de las normas.
			Secundaria	Convivencia democrática		- Democracia en la elaboración y seguimiento de normativas -Seguimiento y atención a los conflictos desde una perspectiva pedagógica.

Dirigido a	Objetivos	Bloques	Categorías		Dimensiones	Subdimensiones
Docente orientador de la institución educativa	Indagar sobre la opinión del actor escolar en torno al fortalecimiento de la enseñanza	Bloque V	Principal	Violencia escolar	Fortalecimiento de la enseñanza	-Participación en la toma de decisiones y compromiso en las prácticas con la mejora de la enseñanza.
Docente directivo orientador de la institución educativa	Reconocer los aportes y recomendaciones del actor escolar en relación con el proyecto	Bloque VI	Preguntas de cierre	Mejoras	Predictiva y propositiva	-Aportes y recomendaciones para el proyecto en construcción.

Nota: Adaptado de Fierro et al. (2013).

3.7.2. Entrevista a los estudiantes

Esta entrevista se organizó de acuerdo con las dimensiones cualitativas del modelo teórico propuesto por Muñoz et al. (2016) en relación con la reconGráficación de la Educomunicación en la Cultura para fundamentar de forma conceptual y pedagógica proyectos escolares orientados a solucionar diversos problemas, entre ellos, la violencia escolar. Las dimensiones permitieron identificar los elementos fundamentales para poder diseñar, implementar y evaluar la presente intervención, teniendo en cuenta que el campo general de la propuesta corresponde a la Educomunicación en la Cultura (C-E-C), la cual se divide en cinco subcampos temáticos, a saber, la cultura en la vida cotidiana, la vida diversa, los saberes del mundo, el compartir saberes y el Buen Vivir, los cuales se reagruparon en tres grandes dimensiones en este instrumento, sin contar con las preguntas fáciles y sencillas de inicio (Hernández et al., 2014), teniendo en cuenta que se preguntó sobre datos personales de los alumnos como la edad, el nivel y el barrio. En cuanto a las preguntas de cierre con base en los mismos autores, se incluyeron en el tercer bloque en forma de mejoras y propuestas para el proyecto desde la perspectiva de los actores escolares entrevistados.

La primera dimensión corresponde a la vida diversa, que alude a las categorías de la diversidad y la identidad en tanto busca fortalecer lo propio en la diferencia para construir lo

colectivo y poder establecer relaciones éticas de alteridad en la convivencia escolar. La segunda dimensión reúne los subcampos de la cultura en la vida cotidiana, los saberes del mundo y el compartir saberes, los cuales se relacionan entre sí debido a que aluden a la producción colectiva de sentidos sociales que se construyen en el contexto escolar, de tal forma que conGráficos distintos saberes que se comunican y comparten en las interacciones cotidianas, lo que incluye las emociones y las vivencias, por lo que las categorías corresponden a la cultura y la comunicación. La tercera dimensión corresponde al Buen Vivir con los otros, que se enfoca en la categoría de la convivencia en tanto las diferentes formas de comunicación y expresión están mediadas por la interacción social, lo cual permite reconocer, visibilizar y poner en diálogo los saberes, las experiencias y las prácticas cotidianas de los sujetos en el contexto escolar.

Cabe resaltar que la entrevista fue aplicada a algunos de los alumnos que participaron activamente en el proyecto de Educomunicación en la Cultura (Ver anexo 6) de forma secuencial, lo cual permitió evaluar la propuesta durante la intervención, retroalimentando el proceso en lo que se refiere a las propuestas para llevar a cabo las mejoras correspondientes y sirvió de insumo para comprender y explicar la evaluación final que arrojó la parte cuantitativa desde la escala de Likert (Hernández et al., 2014).

Tabla 4. Operacionalización de las categorías cualitativas de la entrevista a los estudiantes

Dirigido a	Objetivos	Bloques	Categorías	Dimensiones	Subdimensiones
Estudiantes	Diseñar e implementar la propuesta de intervención de Educomunicación en la cultura en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá	Bloque 1	Identidad y diversidad	Vida diversa	Caracterización general de la población Rol de participación en el proyecto Nivel de identificación con el proyecto Autoestima Tolerancia
Estudiantes	Retroalimentar la propuesta de	Bloque 2	Comunicación y	Cultura en la vida cotidiana	Aprendizajes significativos Habilidades comunicativas

Estudiantes	Educomunicación en la cultura en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá.	Cultura	Los saberes del mundo	Capacidad analítica, reflexiva y crítica Lúdica Aprovechamiento del tiempo libre
	Evaluar el impacto de la estrategia en la mitigación de la violencia escolar en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá	Bloque 3	Convivencia	-El buen vivir Relaciones interpersonales Liderazgo Solidaridad Respeto Mejoras Propuestas

Nota: Muñoz et al. (2016).

Teniendo en cuenta que la ejecución del proyecto involucró actividades artísticas, deportivas y lúdicas, se tomó la decisión de entrevistar a los participantes según su enfoque de participación en cada una de ellas, con el fin de poder evaluar la propuesta en su conjunto desde todas las voces de los participantes, tanto de quienes tuvieron roles específicos en la emisora escolar como productores, como de quienes asumieron el papel de público o espectadores, o simplemente quienes a pesar de no hacer parte del equipo de producción de la emisora o del público, participaron en las distintas actividades convocadas por ésta, lo cual se organizó por ciclos (Véase tabla 5).

Tabla 5. Descripción de los Ciclos de Aplicación de la Entrevista

Ciclos	Fecha	Descripción	Número de entrevistas
I	Agosto 28- 13 de septiembre de 2018	Las preguntas se orientaron hacia quienes participaron de forma directa en la emisora escolar.	14
II	4 - 19 de octubre de 2018	Las preguntas se orientaron hacia quienes participaron específicamente en las actividades deportivas y lúdicas.	13
III	Octubre 30- 9 de noviembre de 2018	Las preguntas se orientaron hacia los estudiantes que participaron en las actividades	21

| artísticas.

3.7.3. Matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas)

En este caso, la operacionalización se fundamentó las preguntas orientadoras, formuladas por Trujillo (2012), para determinar las categorías de análisis y las dimensiones, las cuales se fijaron en concordancia con las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas que plantea la matriz (Ver Anexo 5). Así pues, el FODA se socializó con los docentes antes de ser aplicado con el fin de que comprendieran las categorías de análisis en la herramienta presentada, lo cual permitió que los maestros reflexionaran sobre las mismas mediante el trabajo en equipo, ya que el instrumento fue completado de forma grupal por niveles, aportando a la evaluación de la propuesta mediante las percepciones y experiencias de cada participante y equipo en particular.

Por lo tanto, el instrumento permitió hacer reajustes e implementar un plan de mejoramiento para contrarrestar las debilidades internas y minimizar las amenazas externas mediante las oportunidades, siguiendo la estrategia de actuación de la supervisión, la cual consiste en crear redes docentes trabajando una misma línea de mejora, innovando y comprometiéndose aún más con el proyecto (Laso, 2018). A su vez, se lograron evaluar las fortalezas y el impacto de la estrategia durante ese momento específico de la intervención. Así pues, se retroalimentó y evaluó la propuesta desde la perspectiva de los maestros con base en los elementos mencionados durante la intervención, proponiendo un plan de acción, lo cual fue útil debido a que el estudio se enfoca en el procedimiento de la investigación-acción, lo que implica retroalimentar y evaluar la propuesta (Hernández et al., 2014).

Tabla 6. Operacionalización de las Categorías Cualitativas del FODA

Dirigido a	Tipo de validez	Objetivos	Bloques	Categorías	Dimensiones	Indicadores
<i>Profesores</i>		Retroalimentar la propuesta de la	1		Fortalezas	Relevancia del proyecto

	Validez de constructo	Educomunicación en la cultura en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá		Organización y continuidad de los procesos Desarrollo de habilidades y valores Diversidad e identidad Mejoramiento de la convivencia escolar Innovación Trabajo en equipo Aprovechamiento del tiempo libre Manejo de recursos		Evaluación y seguimiento de procesos Compromiso Habilidades cognitivas Habilidades comunicativas Habilidades artísticas Habilidades socio emocionales Valores Conocimientos culturales Intereses individuales y colectivos Talentos Liderazgo Cambios de conducta positivos Disminución de accidentalidad Reducción de la violencia escolar Mejoras en las relaciones interpersonales Apropiación del tema Creatividad Capacitación Participación de la comunidad Prsencia de instituciones externas. Lúdica Recreación y deporte Arte Recursos humanos Materiales Uso de medios tecnológicos Mayor interés de toda la comunidad educativa Trabajo en equipo Uso de la ciudad y del patio como espacios de aprendizaje Talentos
<i>Profesores</i>	Validez de constructo	Retroalimentar la propuesta de la Educomunicación en la cultura en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá	2	Participación activa Aula abierta	Oportunidades	

				Desarrollo de diferentes saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales		Habilidades artísticas, comunicativas, socio emocionales y valores
				Apoyos interinstitucionales o de entes externos		Experiencias con otras instituciones
				Desarrollo tecnológico e innovación		Participación en redes de investigación educativa
				Política educativa		Uso de recursos y equipos tecnológicos
						Uso de medios de comunicación
						Legislación sobre convivencia escolar
						Estudios empíricos nacionales e internacionales
<i>Profesores</i>	Validez de constructo	Retroalimentar la propuesta de la Educomunicación en la cultura en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá	3	Pérdida/ falta de personal	Amenazas	Traslados docentes
				Obstáculos del entorno		Carencia de apoyo familiar
				Falta de respaldo financiero		Espacios reducidos
				Manejo del sonido		Accidentalidad por falta de mantenimiento
				Escasa capacidad financiera		Presupuesto bajo
<i>Profesores</i>	Validez de constructo	Retroalimentar la propuesta de la Educomunicación en la cultura en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá	4	Falta de apoyo logístico	Debilidades	Volumen
				Sobrecarga de actividades		Falta de inversión en compra y mantenimiento de equipos
				Falta de tiempo		Falta de más recursos didácticos
				Falta de espacios adecuados		Falta de compromiso de todo el personal docente
						Equilibrar las actividades
						Desarrollo de más actividades
						Hacinamiento

Nota: Elaboración propia con base en Trujillo (2012).

3.7.4. Cuestionario estandarizado

Este instrumento permitió realizar parte de la caracterización de la población y el contexto escolar en donde se realizó el estudio, así como identificar las diferentes formas y causas de la

violencia escolar, y si bien es cierto, el orden del cuestionario no es el adecuado debido a que las dimensiones están desorganizadas en el mismo, se pueden reunir de la siguiente forma, con base en el estudio de los autores abordados (véase capítulo II). Con respecto a la unidad de medición o variable dependiente (Juárez. et al, 2002) se catalogó la violencia escolar, puesto que constituye el problema de estudio. La primera parte de la encuesta fue la caracterización de la población, que corresponde a las condiciones sociodemográficas de los estudiantes, cuya variable es la primera. La segunda unidad de análisis o variable independiente considerada fue la convivencia, asociada a la categoría de la variable del clima escolar, cuyos indicadores correspondieron al ambiente en el aula, el apoyo e intervención docente, los métodos de resolución de conflictos, las estrategias pedagógicas para la convivencia, el manual de convivencia y las situaciones que afectan el ambiente.

La tercera variable corresponde a las tipologías del bullying, vinculadas con las categorías de la variable de la victimización-intimidación, bajo indicadores tales como los insultos verbales entre pares y de maestros a alumnos (rol víctima agresor); los daños a propiedad entre pares (rol de víctima y agresor); el rechazo o exclusión entre pares (rol de víctima y agresor); el maltrato físico (rol de víctima y agresor); las amenazas entre pares (rol de víctima); las lesiones personales; las peleas físicas entre pares (rol agresor-victimizado y espectador); la involucración en pelea física entre grupos; la pelea física con armas (rol agresor-victimizado o víctima agresora); las ofensas y golpes todo el tiempo entre pares (rol de víctima y espectador); las amenazas por internet (rol de víctima y agresor); agresión sexual de carácter verbal entre pares (rol víctima y agresor); agresión sexual de carácter verbal por profesor (a); el abuso sexual por parte de alguien del colegio (contacto físico); intento de abuso sexual por parte de alguien del colegio (rol de víctima); intento de ciber acoso sexual por parte de alguien del colegio; el ciber acoso sexual por parte del alguien del colegio

(rol de víctima) y la recompensa por relaciones sexuales por parte de alguien del colegio (rol de víctima y espectador).

La cuarta variable cuantitativa corresponde al uso y porte de armas, asociada a los factores de riesgo, cuyos indicadores fueron la agresión psicológica o física con armas dentro y fuera del colegio (rol de víctima y espectador (amenazas, atraco, heridas intencionales); el porte de armas de fuego por parte de estudiantes dentro y fuera del colegio y el acceso y porte de armas de fuego o blancas en el barrio y amigos. La quinta variable cuantitativa corresponde a las situaciones de la agresión sexual ida y vuelta al colegio, la recompensa por tener relaciones sexuales ida y vuelta al colegio, los actos de acoso sexual (contacto físico) ida y vuelta al colegio y el intento de abuso sexual ida y vuelta al colegio. La sexta variable los robos y vandalismo en el colegio, relacionada con la categoría de la variable incivildades, la cual se manifiesta en indicadores como el robo a propiedad entre pares (rol de víctima y agresor) y el daño a propiedad institucional (rol de agresor y espectador).

La séptima variable cuantitativa identificada corresponde al barrio y a la familia como parte de la categoría de la variable de los entornos, teniendo en cuenta que la primera fue analizada bajo los indicadores de las peleas físicas, los atracos y los disparos en la calle, mientras que la segunda fue analizada desde los indicadores de las amenazas y ofensas por parte de familiares adultos (rol de víctima), el maltrato físico por parte de familiares adultos (rol de víctima) y con uso de objetos contundentes, el uso de armas por parte de familiares (rol de espectador), Robo por parte de familiares (rol de espectador), la violencia interpersonal por parte de familiares (rol de espectador), el acoso o abuso sexual por parte de familiares (rol de víctima), la afectividad, las relaciones y comunicación familiar y las pautas de crianza.

La octava variable corresponde al grupo de amigos y las pandillas como parte de la

categoría de la variable factores de riesgo, asociada a las conductas delictivas. La primera variable con indicadores como el uso de armas por parte de amigos (rol de espectador), el robo por parte de amigos (rol de espectador), la violencia interpersonal por parte de amigos (rol de espectador). La segunda variable relativa a los indicadores de pertenencia a pandillas, violencia de pandillas, pandillas en el barrio, pandillas en la familia, pandillas en el curso y pandillas en el grupo de amigos. La novena variable corresponde al alcohol y las drogas, asociados a los factores de riesgo de las adicciones, cuyos indicadores fueron el alcohol y drogas en la familia, en el barrio, en las amistades y en el colegio. La décima variable corresponde a la seguridad y la confianza como parte de la categoría de la variable factores de riesgo, asociados a la seguridad ciudadana, cuyos indicadores son la seguridad alrededor de la escuela y la confianza. Por último, se considera la undécima variable relativa a las actitudes y competencias individuales, reflejadas en indicadores como la actitud hacia la violencia, la tolerancia, el manejo del conflicto y las emociones, las habilidades comunicativas y las autoestima.

En relación con los ítems, corresponden a las secciones de la encuesta que se describen en letras según la variable (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P) y en números según el indicador de cada pregunta (Véase Tabla 7).

Tabla 7. Operacionalización de las Variables Cuantitativas del Cuestionario Estandarizado

Variables	Categorías de variables	Indicadores	Item
Convivencia	Condiciones socio-demográficas	Sexo	A 1
		Edad	A2
		Pertenencia étnica	A3
	Clima escolar	Estudios realizados	A4-A8
		Personas con las que vive	A9
		Percepción de desempeño escolar	A10
		Ambiente en el aula	B 1
		Apoyo e intervención docente	B 2
		Métodos de resolución de conflictos	B 3
		Estrategias pedagógicas para la convivencia	B 4
		Manual de convivencia	B 5-B6
		Situaciones que afectan el ambiente	B 7

Tipologías del bullying	Victimización-intimidación	Insultos verbales entre pares y de maestros a alumnos (rol víctima agresor)	C 1, 8
		Daños a propiedad entre pares (rol de víctima y agresor)	C 3, 9
		Rechazo o exclusión entre pares (rol de víctima y agresor)	C4,10, 12
		Maltrato físico (rol de víctima y agresor)	C5, 11
		Amenazas en grupo y entre pares (rol de víctima)	C6, 7
		Lesiones personales	C13
		Pelea física sin armas entre pares (rol agresor-victimizado y espectador)	F 1,2
		Ofensas y golpes todo el tiempo entre pares (rol de víctima y espectador)	D 1, 4
		Amenazas por internet (rol de víctima y agresor)	D5, 6
		Agresión sexual de carácter verbal entre pares (rol víctima y agresor)	I 1, 2, 10
		Agresión sexual de carácter verbal por profesor (a)	I 3
		Abuso sexual por parte de alguien del colegio (contacto físico)	I 4
		Intento de abuso sexual por parte de alguien del colegio (rol de víctima)	I 5
		Intento de ciber acoso sexual por parte de alguien del colegio	I 6, 7
		Ciber acoso sexual por parte del alguien del colegio (rol de víctima)	I 8
Recompensa por relaciones sexuales por parte de alguien del colegio (rol de víctima y espectador)	I 9, 11		
Uso y porte de armas	Factores de riesgo	Pelea física con armas (rol de espectador)	F 3
		Involucración en pelea física entre grupos con armas (rol de víctima o agresor)	F 4,5
		Porte y uso de armas por parte de miembros de la comunidad escolar dentro y fuera del colegio	G 2, G4-G6, E1-E4.
		Aceso y porte de armas de fuego o blancas en el barrio y amigos	G 7, 8, G 10, 11
		Porte de armas de fuego en la casa.	G 9
Situaciones de agresión sexual		Agresión sexual (acoso y abuso) ida y vuelta al colegio	J 4-J 9
		Intentó de abuso sexual ida y vuelta al colegio	J 8
Robos y Vandalismo En el colegio	Incivilidades	Robo a propiedad entre pares (rol de víctima y agresor)	H 1, 2.
		Daño a propiedad institucional (rol de agresor y espectador)	H 3, 4
Barrio	Entornos	Robo con o sin armas en el colegio	E 5, J4
		Peleas físicas con armas y sin armas en la calle	K 1-J1, J3
		Amenaza con armas en la calle	J2
		Atracos en la calle con y sin armas	K2, J3
		Disparos en la calle	K3
Lugares a los que se dirigen los estudiantes después del colegio	J10		

Familia			Amenazas y ofensas por parte de familiares adultos (rol de víctima)	K4 , 5
			Maltrato físico por parte de familiares adultos (rol de víctima) y con uso de objetos contundentes	K6
			Uso de armas por parte de familiares (rol de espectador)	K7
			Robo por parte de familiares (rol de espectador)	K8
			Violencia interpersonal por parte de familiares (rol de espectador)	K9
			Acoso o abuso sexual por parte de familiares (rol de víctima)	K10
			Afectividad, relaciones y comunicación familiar Pautas de crianza	K11, P 1-3
Grupo de amigos	Factores de riesgo Conductas delictivas	de	Uso de armas por parte de amigos (rol de espectador)	K13, 14
			Robo por parte de amigos (rol de espectador)	K15
			Violencia interpersonal por parte de amigos (rol de espectador)	K16
Pandillas			Actitud del grupo de amigos hacia la violencia	K 17-20
			Pertenencia a pandillas	L 1,2
			Violencia de pandillas	L3
			Pandillas en el barrio	L4
			Pandillas en la familia	L5
			Pandillas en el curso	L6
			Pandillas en el grupo de amigos	L7
Alcohol y drogas	Factores de riesgo adicciones	de	Alcohol y drogas en la familia	M 1-3
			Alcohol y drogas en el barrio	M 4-5
			Alcohol y drogas en el colegio	M6-11
			Alcohol y drogas en las amistades.	M 12-13
			Consumo de alcohol o drogas dentro del colegio	M 14-17
Seguridad confianza	y	Factores de riesgo de seguridad Ciudadanía	Seguridad en la escuela y sus alrededores	N 1-N 5
			Seguridad y confianza en su familia	N 6-11
Actitudes competencias individuales	y	Factores de riesgo individuales	Actitud hacia la violencia	O1-O7
			Tolerancia	O 19-22
			Manejo del conflicto y emociones	O 8-9
			Habilidades comunicativas	O 10-12.
			Autoestima y seguridad en sí mismos	O 16-18
			Solidaridad y empatía	O 23-25 O

Nota: Elaboración propia con base en SED-DANE (2011).

3.7.5. Escala de Likert

Para la escala de Likert, la variable dependiente corresponde a la violencia escolar en relación con la convivencia como variable independiente, analizada a partir de las dimensiones del clima escolar, la diversidad, el buen trato y creación de espacios de reflexión y diálogo, la democracia, y la gestión educativa. En cuanto al clima escolar, el indicador a evaluar corresponde

a los ambientes de aprendizaje. Con respecto a la diversidad, el indicador es el fortalecimiento de valores como el respeto y la participación pluralista. En relación con el fomento del buen trato y la creación de espacios de reflexión y diálogo, los indicadores corresponden a la reflexión individual, el trabajo en equipo y los cambios conductuales. En cuanto a la democracia, los indicadores corresponden al reconocimiento de los acuerdos y la resolución de los conflictos en equipo. Por último, la gestión educativa tiene que ver con la capacidad de la BPCVE para generar mejoras en la convivencia escolar; en la interacción entre la teoría y la práctica; en la adaptación a los lineamientos didácticos, y la innovación y utilidad de la intervención. Cabe resaltar que los resultados del instrumento fueron analizados a partir del procedimiento explicado por Hernández et al. (2014) y con la ayuda del paquete estadístico SPSS Statistics una vez obtenidas las puntuaciones de las escalas.

La escala dirigida a los docentes, Oliva (2017) desarrolló cinco (5) puntos de la escala para evaluar las BPCVE (Buenas Prácticas contra la Violencia Escolar), a saber, excelente, muy bueno, bueno, regular y malo, relacionados con los indicadores del trabajo metodológico docente en el que se abordan cinco (5) dimensiones a partir de la variable de la convivencia escolar, cuyos indicadores fueron estructurados en forma de preguntas (Véase tabla 8).

Tabla 8. Operacionalización de las variables cuantitativas de la TABLA BPCVE a docentes

Tipo de validez	Variables	Instrumentos	Dimensiones	Indicadores
Validez de constructo	Dependiente	Escalamiento de Likert	Clima escolar	-Ambiente de aprendizaje
	Independiente		Convivencia	Diversidad
			Promoción del buen trato y creación de espacios de reflexión y diálogo	

Democracia	-Reconocimiento de los acuerdos
Gestión educativa	-Estrategias metodológicas
	-Relación teoría-práctica
	-Adaptación a los lineamientos didácticos
	-Innovación y utilidad

Nota: Teoría de las Buenas Prácticas contra la Violencia Escolar (BPCVE, Oliva, 2017).

La escala de Likert para estudiantes, Oliva (2017) tuvo en cuenta sólo dos (2) puntos en la escala, sintetizados en las expresiones: “se logró” o “no se logró”, posiblemente para facilitar la discriminación de las opciones de respuesta a los alumnos, quienes debían evaluar la propuesta con base en tres (3) ejes, cuyos indicadores fueron estructurados en forma de afirmaciones con el fin de que los participantes pudieran calificar al objeto de actitud, que en este caso es la propuesta de intervención. Además, la dirección con la que está elaborada la afirmación es positiva, lo cual simplifica la codificación de las alternativas de respuesta (Hernández et al., 2014). En consecuencia, a continuación, se describen y explican las variables cuantitativas del instrumento aplicado a los estudiantes (Véase tabla 9).

Tabla 9. Operacionalización de las variables cuantitativas de la TABLA BPCVE (Buenas prácticas contra la violencia escolar) a estudiantes

Variables	Dimensiones	Indicadores
Violencia escolar	Formación y desarrollo personal libre de violencia	-Aprendo a construir mi futuro para una convivencia pacífica
Convivencia escolar	Formación y adquisición de valores morales que contribuyen a una vida libre	-Adquiero una formación para fortalecerme como persona tolerante -He aprendido a dar y recibir buen trato a fin de fomentar la convivencia pacífica con las demás personas -Valoro la importancia de la convivencia en grupo, por lo que he aprendido como tratar con otras personas que piensan diferente a mi -La convivencia pacífica entre mis compañeros me ayuda a sobrellevar mi vida cotidiana -Durante el desarrollo de las actividades que conforman las BPPCVE, he desarrollado liderazgo y he aprendido a ser responsable -Gracias al ejercicio de las BPPCVE he adquirido mejores competencias para ayudar a los demás, por lo que ahora soy más solidario -El intercambio que tengo con otros compañeros durante el desarrollo de BPPCVE me ha ayudado a compartir en mejor forma con mi grupo escolar, motivo por el cual soy ahora más tolerante.

de violencia escolar	-Después de haber desarrollado cada una de las acciones formativas implícitas en las BPPCVE, he logrado empoderarme en mayor medida del respeto y valoración por las demás personas.
Generación de aprendizaje significativo en relación con el manejo de la violencia escolar.	-Las buenas prácticas contra la violencia escolar fortalecen mi capacidad de aprendizaje de forma crítica, analítica y reflexiva. -Las buenas prácticas contra la violencia escolar fortalecen mi capacidad de aprendizaje de forma divertida y recreativa -Las buenas prácticas contra la violencia escolar fortalecen mis competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en lo concerniente a la educación en derechos humanos y convivencia pacífica en contextos escolares.

Nota: Teoría de las Buenas Prácticas contra la Violencia Escolar (BPCVE, Oliva, 2017)

Como se observa, las dimensiones cuantitativas independientes del instrumento se organizaron en tres ejes relacionados con la convivencia escolar como variable independiente, en relación a la violencia escolar como variable dependiente, las cuales corresponden a la formación y desarrollo personal libre de violencia; a la formación y adquisición de valores morales que contribuyen a la convivencia pacífica; y a la generación de aprendizaje significativo en relación al manejo de la violencia escolar. En relación a la primera dimensión, está estructurada con base en cinco indicadores, a saber: aprendo a construir mi futuro para una convivencia pacífica; adquiero una formación para fortalecerme como persona tolerante; he aprendido a dar y recibir buen trato a fin de fomentar la convivencia pacífica con las demás personas; valoro la importancia de la convivencia en grupo, por lo que he aprendido como tratar con otras personas que piensan diferente a mí; y la convivencia pacífica entre mis compañeros me ayuda a sobrellevar mi vida cotidiana.

En cuanto a la segunda dimensión, está compuesta por cuatro indicadores, que son: Durante el desarrollo de las actividades que conforman las BPPCVE, he desarrollado liderazgo y he aprendido a ser responsable; gracias al ejercicio de las BPPCVE he adquirido mejores competencias para ayudar a los demás, por lo que ahora soy más solidario; el intercambio que

tengo con otros compañeros durante el desarrollo de BPPCVE me ha ayudado a compartir en mejor forma con mi grupo escolar, motivo por el cual soy ahora más tolerante; y después de haber desarrollado cada una de las acciones formativas implícitas en las BPPCVE , he logrado empoderarme en mayor medida del respeto y valoración por las demás personas.

Respecto a la tercera dimensión, los indicadores abordados fueron: las buenas prácticas contra la violencia escolar fortalecen mi capacidad de aprendizaje de forma crítica, analítica y reflexiva; las buenas prácticas contra la violencia escolar fortalecen mi capacidad de aprendizaje de forma divertida y recreativa; las buenas prácticas contra la violencia escolar fortalecen mis competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en lo concerniente a la educación en derechos humanos y convivencia pacífica en contextos escolares.

Por último, las escalas de Likert descritas permitieron evaluar el impacto de la intervención de la Educomunicación en la Cultura en su última fase desde la perspectiva de ambos actores escolares (docentes-estudiantes), teniendo en cuenta los ajustes que resultaron de los instrumentos señalados antes, a saber, el DOFA a maestros y las entrevistas a estudiantes, donde se realizó un proceso de retroalimentación y mejoras al proyecto previo, en concordancia con el procedimiento de investigación–acción. Adicionalmente, el instrumento fue analizado a partir de la estadística inferencial, una vez obtenidas las puntuaciones de las escalas mediante el procedimiento de Hernández et al. (2014) con base en el paquete estadístico SPSS Statistics.

3.8 Análisis de datos

El análisis de datos del presente estudio se fundamentó en la estadística inferencial para la metodología cuantitativa, mientras que para la metodología cualitativa se basó en el análisis de contenido.

3.8.1. Análisis de datos cuantitativos

Para el análisis de los datos cuantitativos se hizo uso del programa Excel (V.2) y el paquete SPSS Statistics, los cuales arrojan gráficas, que una vez interpretadas, permiten acceder a datos confiables y generalizados sobre la población, teniendo en cuenta que las muestras son representativas. Además, se tomaron en cuenta los procedimientos propuestos por algunos autores según el instrumento.

3.8.1.1. Cuestionario

Antes de iniciar el análisis estadístico del cuestionario como tal, se realizó una fase previa denominada análisis exploratorio de datos (Rojo, 2006), donde hubo una familiarización con la naturaleza de estos, sin ninguna hipótesis a priori, utilizando la técnica de empezar a revelar las relaciones más evidentes existentes entre las variables que posteriormente se estudiarían con mayor rigor. Para ello, lo primero que se hizo fue conocer la naturaleza de los datos, establecer la unidad muestral y distinguir entre los diferentes niveles de medida de las variables.

En este sentido, los niveles de medida de las variables que se identificaron en el cuestionario fueron el nominal, el ordinal, el intervalo y la razón. En cuanto al primero, “cada valor de una variable nominal se corresponde con una categoría de la variable; este emparejamiento es por lo general arbitrario” (Rojo, 2006, p. 4). Por ejemplo, en la encuesta se consideran niveles nominales tales como el curso, el sexo y el lugar de residencia (A. Información general: preguntas 1, 2 y 4). Con respecto al segundo, equivale a que cada valor representa la ordenación o el ranking (Rojo, 2006), hay jerarquías (Juárez et. al, 2002). Por ejemplo, dentro de la encuesta se considera como nivel ordinal el número de personas con las que convive el encuestado y la calificación de este en comparación con sus compañeros (A. Información general: preguntas 9 y 11).

En cuanto al tercero, se refiere a “un incremento de una unidad en el valor numérico

representa el mismo cambio en la magnitud medida, con independencia de donde ocurra en la escala” que se delimitan por los estadísticos: media, mediana y desviación típica (Rojo, 2006, p. 5). En cuanto a las variables de razón, según el autor, tienen un punto cero, el cual representa una ausencia completa de la característica medida. En este caso, en la encuesta se considera la edad (A. Información general: la pregunta 3 referida a la edad) y las preguntas de la sección C (Ofensas y golpes en el colegio: preguntas de la 1 a la 13), la sección F (Peleas en el colegio: preguntas 1 a la 5) y la sección H (Robos y vandalismo en el colegio: preguntas 1 a la 4).

Tanto los niveles de medición de las variables intervalares como las de razón indican frecuencias, las cuales están representadas mediante opciones como “Totalmente de acuerdo”, “más o menos de acuerdo”, “más o menos en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” y las opciones “5 o más veces”, “2 a 4 veces”, “1 vez” y “ninguna vez”, así como las opciones “todos los días”, “casi todos los días”, “de vez en cuando”, “nunca” y “no sé”, las cuales son de razón porque incluyen un 0 a nivel cualitativo que equivale a la palabras “ninguna vez” y “nunca”.

Este análisis exploratorio de datos permitió determinar asociaciones entre las variables. Por ejemplo, las variables que preguntaban directamente por la frecuencia son las que tenían que ver con el entorno (Sección K. Entornos y sección P. Entorno familiar), mientras que las variables que no mencionaban la frecuencia de forma directa sino a partir de las expresiones: “en los últimos 12 meses, ¿cuántas veces...?” y “en el mes pasado (...) todo el tiempo” hacían referencia directamente a los tipos de violencia (Sección C. Ofensas y golpes en el colegio; sección D: agresión repetida en el colegio; sección F: Peleas en el colegio, etc.). Además, se incluyó dentro de las preguntas las incivildades en la Sección H (Robos y vandalismo en el colegio) mediante las conductas de robo y daño ajeno.

Adicionalmente, las variables referidas a la sección H “Actitudes y Competencias”, las

cuales se catalogaron dentro de los niveles intervalares permitieron leer entre líneas cuestiones de carácter cualitativo en términos de categorías tales como el manejo de las emociones, el reconocimiento de la autoridad, la justicia por las propias manos, las reacciones naturales de supervivencia (miedo, defensa, venganza, etc.), y en general, valores como la solidaridad, la empatía, el respeto, la auto estima, etc.). Una vez realizado el “análisis exploratorio de datos” y calculado el tamaño de la muestra significativa, se aplicaron los conceptos básicos de la estadística, entendida como “un conjunto de procedimientos para reunir, clasificar, codificar, procesar, analizar y resumir información numérica adquirida sistemáticamente” (Ritchey, 2002, p.9) que permite hacer inferencias a partir de una muestra para extrapolarlas a una población (Juárez, Villatoro & López, 2002).

La estadística escogida en este estudio fue la inferencial univariada, la cual requiere 2 tipos de variables, a saber, varias variables independientes y solo una variable dependiente (Cfr. Juárez. et al, 2002). Esto teniendo en cuenta que una variable se define como “una característica o propiedad que asume diferentes valores dentro de una población de interés y cuya variación es susceptible de medirse” (Juárez et al., 2002, p. 10). Ahora bien, la dependiente es “el fenómeno o proceso que se va a medir, donde las variaciones dependen de la variable independiente, y la variable independiente, corresponde a la variable que identifica los tratamientos empleados para influir sobre la variable dependiente” (Cfr. Juárez. et al, 2002, p. 16).

En este tipo de estadística hay dos tipos de problemas, a saber, los de comparación y los de asociación, donde el primero equivale a muestras independientes y muestras relacionadas. En este caso, se determinó que se trata de un problema de muestra relacionada, ya que la variable dependiente es medida varias veces en la unidad de análisis. Por lo tanto, se descarta que el problema de este estudio sea de asociación, ya que ésta puede o no tener variables dependientes,

lo cual no importa ya que se busca saber la asociación entre dos variables. Además, Juárez et al. (2002) señalan que el problema de comparación se distingue ya sea porque se tienen grupos a comparar, o bien, porque hay tratamientos o intervenciones. En este caso, la última confirma la naturaleza del problema. De lo anterior, se concluye que el problema es de comparación con una muestra relacionada, puesto que existe una variable dependiente que se mide varias veces en la unidad de análisis, lo cual está mediado por una intervención.

Para lograr emplear el método estadístico también fue indispensable medir las variables, las cuales fueron descritas en el proceso de análisis exploratorio de datos (Juárez et. al, 2002). Según los autores, el análisis estadístico implica identificar las unidades de medición y las unidades de análisis, teniendo en cuenta que la primera está asociada a la variable dependiente, mientras que la segunda está definida por la variable independiente). En este caso, la unidad de medición o variable dependiente fue la violencia escolar, mientras que las unidades de análisis fueron la convivencia (Sección B), las ofensas y golpes (Sección C), la agresión repetida (Sección D), las armas en el colegio (Sección E), las peleas en el colegio (Sección F), el porte de armas (Sección G), los robos y el vandalismo (Sección H), los incidentes de tipo sexual en el colegio (Sección I), los incidentes sexuales en el camino de ida y vuelta del colegio (Sección J), los entornos (Sección K), las pandillas (Sección L), el alcohol y las drogas M, la seguridad y confianza (Sección N), las actitudes y competencias (Sección O) y el entorno familiar (Sección P) (Ver anexo 5: Encuesta).

De igual forma, la estadística inferencial está fundamentada en tablas de frecuencia y porcentajes que permiten acceder al número de sujetos que respondieron a cada variable del estudio (Juárez, et. al, 2002). En este caso, se usaron únicamente porcentajes, los cuales se relacionan en gráficos que remiten a representaciones visuales de los datos, donde se obtuvieron gráficas de barras y de pastel como resultado del uso del programa EXCEL, que fue de gran utilidad, ya que

permitió optimizar el trabajo de organización y sistematización de datos cuantitativos de forma sencilla y gratuita. En este caso, el método de resumen o numérico que se empleó fue el de medidas de tendencia central en términos de la Moda (*Mo*), relacionada con la puntuación que obtiene una mayor frecuencia (Juárez, et. al, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que tanto el análisis exploratorio como la estadística inferencial constituyeron herramientas esenciales en el análisis cuantitativo de la investigación, ya que permitieron realizar generalizaciones, relacionar variables, e incluso, determinar categorías más adelante por la característica de que fue un estudio mixto. Todo ello mediante un apropiado cálculo del tamaño de la muestra para obtener resultados óptimos en relación con la validez y la precisión. En síntesis, el procedimiento de análisis de la parte cuantitativa se llevó a cabo a partir del análisis exploratorio y la estadística inferencial con ayuda del programa EXCEL.

Dicho análisis se dividió en una fase exploratoria de datos (Rojo, 2006) que permitió determinar la naturaleza de los datos e identificar la unidad muestral, así como los niveles de medida de las variables. Luego se graficó la información con el programa EXCEL y se redactaron las correspondientes interpretaciones de cada gráfica desde las bases de la estadística inferencial, de lo que surgió una interpretación global y unas conclusiones preliminares sobre el fenómeno basadas en una matriz de análisis manual, donde se emplearon colores para sintetizar la información. Algunos de los hallazgos que resultaron de este análisis, aportaron información para establecer metainferencias con respecto a otros instrumentos cualitativos.

3.8.1.2. Escala de Likert

El escalamiento de Likert fue analizado a partir de la estadística inferencial, una vez obtenidas las puntuaciones de las escalas u opciones de respuesta, a las cuales se asignó

previamente un valor numérico, de tal forma que se obtuvo una puntuación de cada afirmación, y posteriormente una puntuación total con base en la sumatoria de las mismas, siguiendo el procedimiento de Hernández et al. (2014).

En este sentido, en el caso de las Tablas BPCVE a alumnos, la escala para evaluar la actitud hacia las variables del proyecto se identificó como la “escala bipolar” (Hernández et al., 2014), ya que asigna una puntuación mínima de 0 y una máxima de 1 para cada ítem debido a que sólo se consideraron dos escalas de respuesta (se logró-no se logró) para facilitar a los niños (as) responder el instrumento, el cual contenía 12 ítems en total. Por lo tanto, la puntuación mínima total posible fue cero (0), mientras que la máxima fue doce (12) porque estaba constituida por 12 afirmaciones. Así, la fórmula para determinar el nivel de favorabilidad o des favorabilidad de cada ítem se obtuvo fraccionando el número de puntos obtenidos sobre el número total de participantes. De ahí que se obtuvo un número en el rango entre 0 y 1, donde 0 fue totalmente desfavorable y 1 totalmente favorable, lo cual se representó en una gráfica escalar mediante el Programa de Excel por su facilidad de uso y pragmatismo.

En el caso de las Tablas BPCVE a docentes, la escala para evaluar la actitud hacia las variables del proyecto tuvo una puntuación mínima de 1 y una máxima de 5 para cada pregunta debido a que se consideraron cinco (5) escalas de respuesta -equivalentes a excelente, muy bueno, bueno, regular, malo-, cada una con un valor numérico de mayor a menor (de 5 a 1 respectivamente). Por lo tanto, la puntuación mínima total posible fue de 11, mientras que la máxima fue de 55 porque se planteó un total de 11 preguntas, lo cual fue analizado de la misma forma que la anterior herramienta, teniendo en cuenta la particularidad de cada una de éstas.

3.8.2. Análisis de datos cualitativos

El análisis de datos cualitativos se realizó mediante el Programa QDA MINER y la

herramienta WORDSTAT, junto con las matrices de contenido realizadas de forma manual, las cuales permitieron acceder a las narrativas de los participantes mediante la determinación de las palabras clave y a las oraciones como las principales unidades de análisis, cuyo propósito incluye identificar percepciones, significados, experiencias, comportamientos, etc.

Entrevista al docente orientador de la institución

Este instrumento permitió identificar algunos elementos que influyen en la violencia escolar desde la categoría de la convivencia mediante el análisis del auto diagnóstico realizado por el actor escolar entrevistado, y posteriormente, codificado bajo los parámetros de Fierro et al. (2013) a partir de una escala conceptual de las respuestas obtenidas en relación con una escala numérica, empleando números pares y el cero (0) como caso extremo de ausencia de prácticas o carencia de información.

Por lo tanto, la escala numérica permitió la obtención de un puntaje por cada dimensión y la sumatoria de todas las dimensiones abordadas en la entrevista, las cuales posteriormente se analizaron a través del análisis del contenido, tomando como unidad de análisis principal la línea y estructurándola en una matriz manual para poder comprender los significados encontrados e identificar categorías y temas, teniendo en cuenta que se trataba de un instrumento cualitativo (Hernández et al., 2014).

Entrevista a los estudiantes

El análisis de este instrumento también se realizó a través del análisis de contenido, que constituye una técnica de investigación que pretende ser objetiva, sistemática y cuantitativa en el estudio del contenido manifiesto de la comunicación (Berelson, 1952). A juicio de Bardin, el análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a los discursos (contenidos y continentes). El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas es una

hermenéutica controlada, basada en la inferencia (López, 2002). Este análisis se dividió en cuatro fases, a saber, la limpieza de datos (transcribir, escanear, depurar datos); la organización de los mismos (visual, textual, etc.), la codificación y la categorización (Vargas & Chacón, 2016, retomando a Hernández, 2014).

Todo ello bajo la interpretación tanto manual como asistida a partir del uso del Programa QDA MINER y la herramienta WORDSTAT, lo que permitió estudiar y analizar las comunicaciones en un contexto dado (Mayring, 2000), favoreciendo la obtención de resultados profundos y hermenéuticos (Pérez, 1994), que no se restringen al plano verbal sino que también implican material simbólico (Kolbe & Burnett, 1991) tales como materiales visuales y sonoros (Gustafson, 1998; Leavy, 2000, citados en Cáceres, 2003).

En síntesis, el diseño metodológico mixto permitió llevar a cabo un estudio holístico del fenómeno abordado, cuyo procedimiento concurrente logró identificar las formas de violencia escolar y sus causas en una institución determinada de Bogotá, mientras que el procedimiento secuencial permitió diseñar e implementar la propuesta de Educomunicación en la Cultura en dicho contexto en el marco de la Educación para la Paz desde la investigación–acción. Por último, se logró evaluar el impacto de dicha estrategia en la mitigación de la violencia escolar. Para lo cual, se hizo uso de diferentes instrumentos de recolección de datos tales como la encuesta, la entrevista, la escala de Likert, el DOFA y la observación participante. Adicionalmente, el análisis de datos a nivel cualitativo se realizó a través del análisis de contenido, mientras que el análisis cuantitativo se realizó mediante la estadística inferencial a partir de programas computarizados y de forma manual.

3.9. Consideraciones éticas

Los aspectos éticos del estudio se fundamentaron en la responsabilidad social que implica la investigación educativa, teniendo en cuenta que la práctica directa concierne a seres humanos. En este sentido, la ética profesional incluyó la responsabilidad de evitar perjuicio a las personas implicadas, garantizando el respeto a su autonomía y privacidad, por lo que los participantes del estudio no fueron considerados como medios de coacción económica o poder y se guardó el principio de confidencialidad, así como la explicación oportuna de los fines de la investigación. Sumado a ello, la emisión de juicios se realizó con cautela, lo cual permitió no caer en subjetividades ni juicios a priori (Buendía & Berrocal, 2001, p. 8). En adición, el presente estudio tuvo en cuenta el principio de paridad, que implicó el trato igualitario a todos los participantes sin preferencias, ni actitudes partidistas, tampoco se excluyó o discriminó a ninguna de las personas o grupos que participaron por ninguna razón (Murphy & Johannsen, 1990; Wax, 1982). Por lo tanto, se fundamentó en valores como el respeto, la solidaridad y la tolerancia hacia los recursos humanos (Buendía & Berrocal, 2001).

Además de la parte ética respecto a los participantes, el desarrollo del trabajo de investigación implicó la utilización adecuada de las diferentes etapas del proceso de investigación – acción (Hernández et al., 2014), así como el hecho de que no hubo provecho político o personal, publicidad, prestigio o justificación de resultados en la planificación del estudio. Tampoco se prorrogaron decisiones, ni se trabajó con muestras intencionales con fines políticos o personales, no se utilizaron influencias o se saboteó la investigación durante el proceso, lo cual acarrearía un mal uso de los resultados y una investigación inconclusa. Además, no se aceptaron hipótesis falsas, no se modificaron conclusiones, ni se simplificó, exageró u ocultó resultados, ni se elaboraron informes falsos intencionados (Cfr.Christie & Alkin, 1999; Buendía & Berrocal, 2001).

Para ello, durante el procedimiento de investigación-acción se llevaron a cabo varias socializaciones de la propuesta y se compartieron los objetivos y resultados de la misma con la comunidad académica y educativa, lo cual se logró evidenciar principalmente en el Foro Institucional (2017) con una ponencia del proyecto enmarcada en la temática de la “Ciudad Educadora para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz (véase anexo 9), así como en la socialización de la experiencia en la plataforma del IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) en 2019. Adicionalmente, se evitó el plagio, derivado de la copia literal de un trabajo de investigación, la utilización de fragmentos sin citarlos o el uso de la propiedad intelectual sin previo permiso. Igualmente, se enfatizó en la citación de los colaboradores del proyecto. Para poder evitar esta práctica muy común en algunos trabajos de investigación, se hizo uso de las normas APA actualizadas. Finalmente, cabe resaltar el uso del consentimiento informado a los participantes (ver anexo 12).

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Introducción

En este apartado, se realiza una descripción de los resultados del estudio en relación con los objetivos planteados, teniendo en cuenta que el análisis cuantitativo se abordó desde la estadística inferencial (Juárez, Villatoro & López, 2002), mientras que la interpretación cualitativa se planteó desde el análisis de contenido (Hernández et al., 2014). Los instrumentos de carácter cuantitativo consistieron en una encuesta aplicada a los estudiantes y en dos escalas likert aplicadas tanto a una muestra representativa de los estudiantes como a los docentes de la institución educativa.

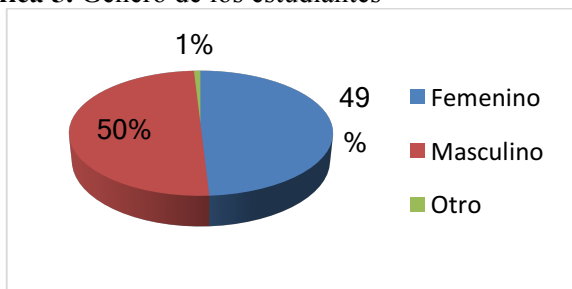
4.1.1. Principales resultados Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

A continuación, se describen los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes durante la Fase I de la investigación, cuyo objetivo consistió en identificar las formas y causas de la violencia escolar en una institución educativa de nivel primaria de Bogotá. Cabe resaltar que el análisis exploratorio de datos (Rojo, 2006) como primer paso de la estadística inferencial permitió comprender la naturaleza de los datos de la encuesta a partir de la identificación de los niveles nominales, intervalares y de razón presentes en dicho instrumento, descritos en relación con las variables y las categorías de las variables. Por ejemplo, el nivel nominal se identificó al indagar las condiciones socio demográficas de la población encuestada en preguntas relativas al género, la edad, el nivel de estudios de la familia, la composición familiar y la percepción sobre el desempeño académico. El nivel intervalar se determinó en relación con algunas preguntas socio demográficas como el nivel de educación de los padres, las personas con las que convivía el estudiante y la percepción del desempeño escolar. Así mismo, se identificaron niveles intervalares en las

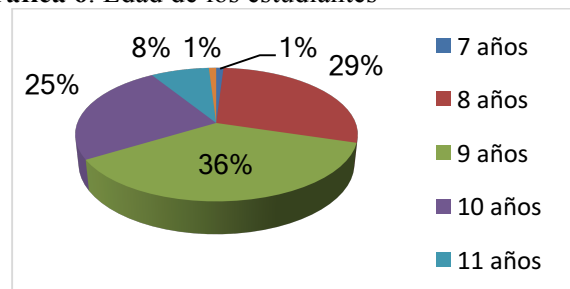
preguntas relacionadas con los entornos de los alumnos y sus actitudes y competencias individuales. En cuanto al nivel de razón, se identificaron las preguntas vinculadas con las tipologías del bullying e incivildades.

Por otro lado, los primeros resultados de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011) corresponden a su aplicación en la institución del nivel de primaria en el año 2016 con un total de 100 estudiantes adscritos, quienes conformaron la muestra respresentativa a nivel probabilístico según la fórmula descrita previamente (veáse capítulo III). En este sentido, las gráficas proporcionadas por el Programa Excel (v 14.0) permitieron realizar la correspondiente interpretación de las respuestas a cada una de las preguntas del cuestionario, las cuales fueron posteriormente reagrupadas y analizadas, teniendo en cuenta la extensión del cuestionario, tal y como se ilustra a continuación.

Gráfica 5. Género de los estudiantes



Gráfica 6. Edad de los estudiantes

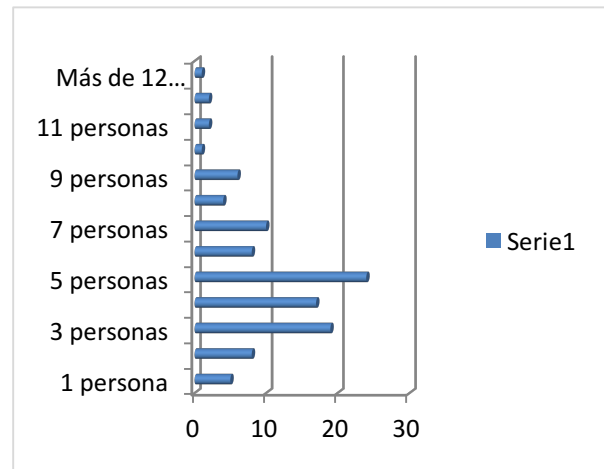
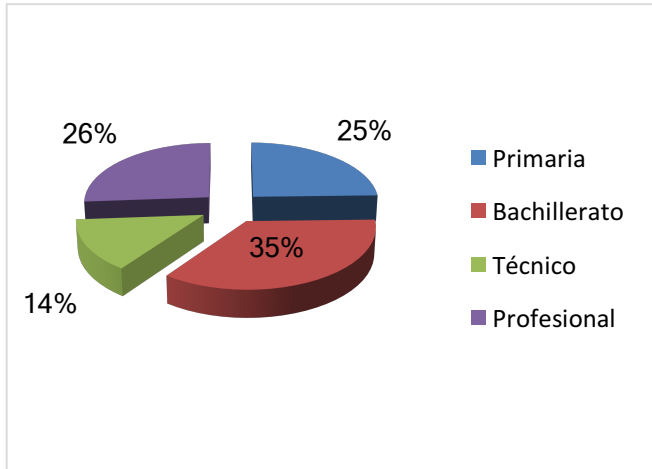


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

La mitad de los estudiantes encuestados corresponde al género masculino y la otra mitad pertenece al femenino, de los cuales, la mayoría tiene 9 años, seguida de 8 años y 10 años, poco menos tiene 11 y 7 años (tabla 5).

Gráfica 7. Nivel de educación de los padres

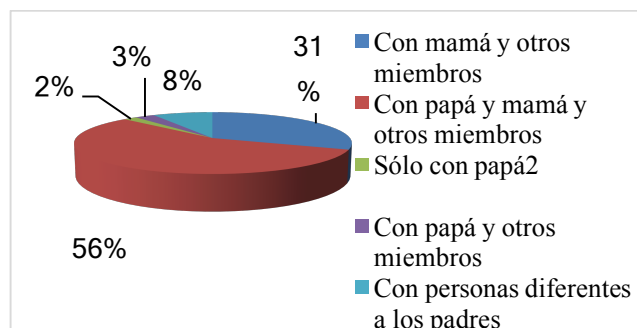
Gráfica 8. Número de personas con las que vive actualmente el estudiante



Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

Respecto al nivel educativo de las familias, la mayoría tienen un nivel de estudio de bachillerato (35%), seguido por quienes son profesionistas (26%) y quienes sólo tienen nivel de primaria (25%), lo cual indica que casi la misma cantidad son profesionales y poseen un título de primaria, y solo el 14% de familias son técnicos. Por otro lado, la mayoría de las familias se integran por 3 a 5 personas (Gráfica 7).

Gráfica 9. Personas con las que viven los estudiantes

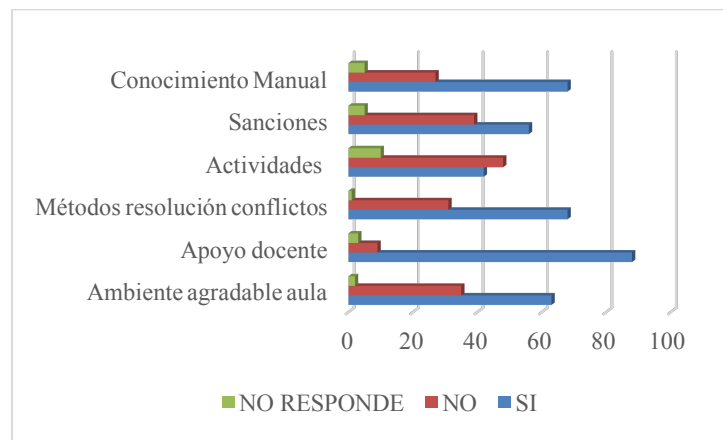


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

El 56% de los estudiantes viven con ambos padres y otros miembros de la familia, mientras que un 31% viven con sus madres y otros miembros. Solo el 8% vive con personas diferentes a sus padres y el 3% sólo con su padre u otros miembros, y finalmente, un 2% vive solos con sus padres.

Lo presentado anteriormente, corresponde a los datos sociodemográficos de la muestra, en la que se evidencia que hay una cantidad similar de alumnos de género femenino y masculino, la cual corresponde a una población infantil de niños que oscilan entre los 7 y los 11 años, cuya mayor cantidad de encuestados se encuentra en el rango de los 8 y los 10 años. Respecto al núcleo familiar, se identifica que la cantidad de personas que conviven con los estudiantes se encuentra entre las 3 y las 5 personas, quienes corresponden en su mayoría a ambos padres u otros familiares, aunque se destaca que casi la tercera parte de la población vive sólo con su madre, lo que constituye un hogar monoparental. En cuanto a los estudios de los padres, presentan en su mayoría un nivel educación básica y media, mientras que la cuarta parte de la población es profesional y un grupo menor tiene formación técnica. A continuación, se presentan las variables relacionadas con la convivencia escolar y las circunstancias que la afectan, entre las cuales se encuentran los principales factores de riesgo asociados a la violencia escolar y los diferentes contextos que influyen en ésta.

Gráfica 10. Factores que inciden en la convivencia escolar según porcentaje estudiantil (Sección B)



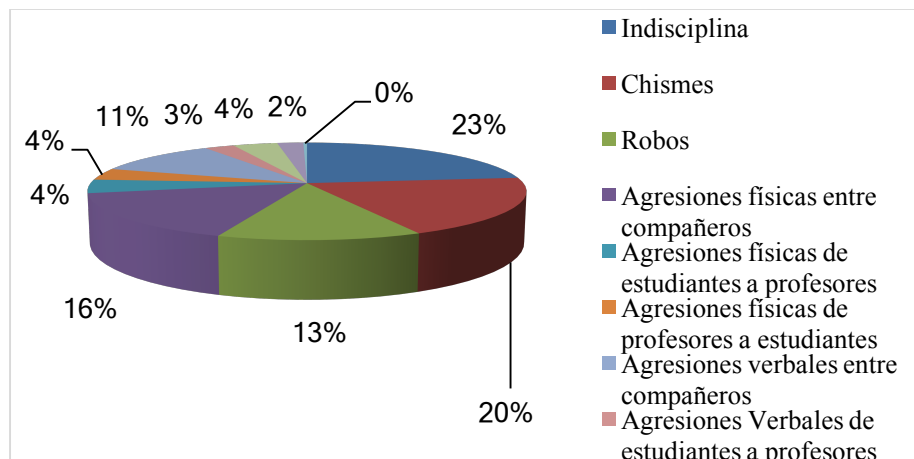
Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

El 67% de los estudiantes considera que existe un reglamento o manual de convivencia institucional, mientras que el 27% no tiene conocimiento del manual de convivencia. El 5% no

respondió la pregunta. Respecto a las sanciones, el 56% de los alumnos considera que, al incumplir una norma se aplica una determinada sanción, mientras que un 39% considera que el incumplimiento de normas no acarrea consecuencias. Por su parte, el 5% de los alumnos no respondió la pregunta.

Adicionalmente, se identifica que el 48% opina que no existen actividades que favorezcan la convivencia escolar, mientras que el 42% percibe actividades que la fortalecen y el 10% no respondió la pregunta. Con respecto a los métodos de resolución de conflictos en el aula, el 68% de los estudiantes considera que son prácticos, mientras que el 31% piensa que no existen métodos o que no son prácticos. El 1% no respondió la pregunta. Para el apoyo e intervención docente en el aula, el 88% de la población considera que los profesores contribuyen al fomento de la convivencia escolar, mientras que el 9% piensa lo contrario. El 3% no respondió la pregunta. Mientras tanto, el 75% del estudiantado considera que el ambiente es agradable, mientras que el 25% lo percibe inadecuado. Por otra parte, el 2% de estudiantes no respondió la pregunta.

Gráfica 11. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica las situaciones que más afectan el ambiente del salón de clase (Sección B)

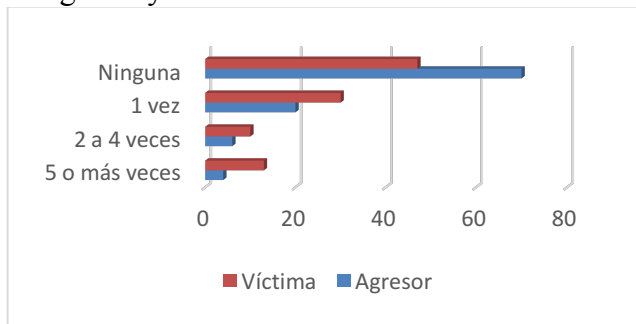


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

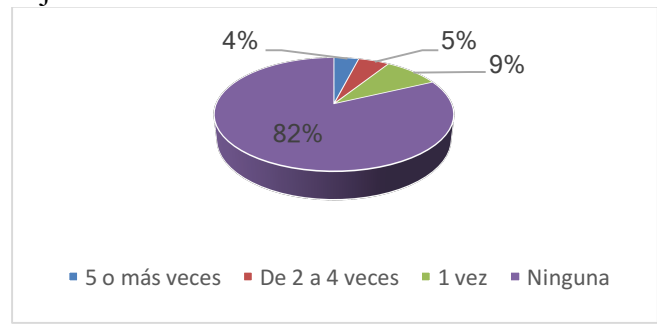
Las situaciones que más afectan el ambiente del salón de clase son la indisciplina (23%),

los chismes (20%), las agresiones físicas entre compañeros (16%), los robos (13%) y las agresiones verbales entre compañeros (11%). Otras situaciones tienen que ver con las agresiones físicas de estudiantes hacia profesores, y viceversa (4%), y finalmente, las agresiones verbales de estudiantes hacia maestros (2%).

Gráfica 12. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica los insultos verbales entre pares según el rol de agresor y/o víctima



Gráfica 13. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica insultos verbales por parte de sus maestros bajo el rol de víctima

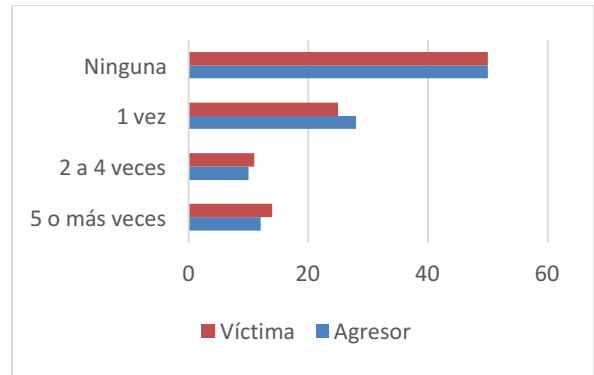
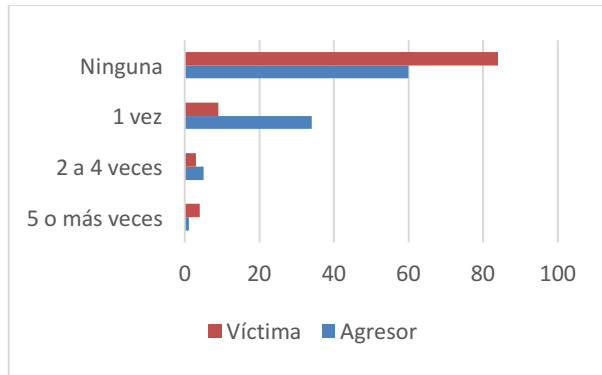


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

El 47% de la población escolar afirma no haber sido víctima de ningún tipo de insulto por parte de sus compañeros de clase, mientras que el 30% de alumnos asegura que sufrió alguna clase de insulto 1 vez por semana, el 10% afirma haber sido víctima de insultos con una frecuencia de 2 a 4 veces por semana, y finalmente, el 13% de estudiantes considera que fue insultado 5 o más veces. Además, el 70% de la población manifiesta no haber sido agresor, el 20% indica que ha sido víctima de agresión verbal con una frecuencia de 1 vez a la semana, mientras que el 6% afirma que ha sido insultado de 2 a 4 veces y el 4% considera que ha sufrido insultos 5 o más veces. La gráfica 13 indica que el 82% de los estudiantes no han sido víctimas de insultos por parte de sus maestros, mientras que un 9% han sido insultados; el 5% considera que ha sido insultado de 2 a 4 veces por semana y el 4% indica que ha sido insultado más de 5 veces.

Gráfica 14. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica daños a propiedad entre pares bajo el rol de víctima y/o agresor

Gráfica 15. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica rechazo o exclusión entre pares bajo el rol de víctima y/o agresor

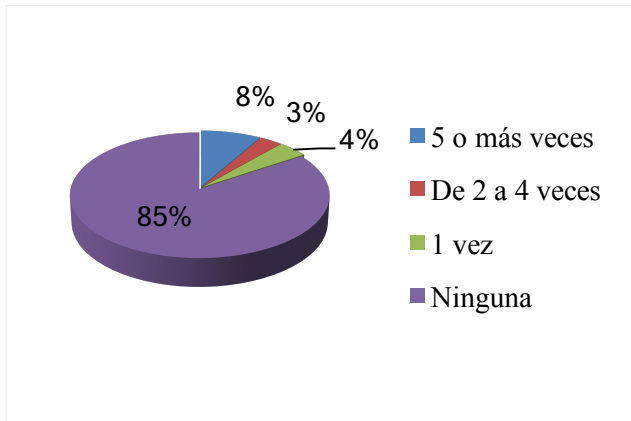


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

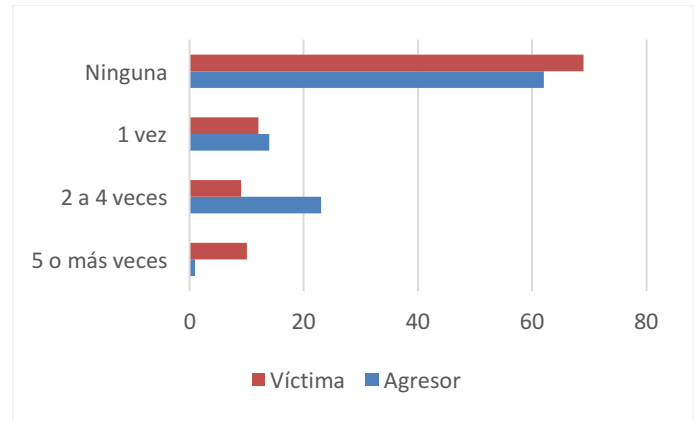
El 84% de los estudiantes afirma que no ha sido víctima de daños a propiedad por parte de sus compañeros de clase, mientras que el 7% manifiesta que alguno de sus compañeros le ha dañado cosas personales de 1 a más de 5 veces a la semana con un porcentaje del 9%, de 2 a 4 veces con el 3% y 1 vez con el 4%. Bajo el rol de agresor, el 60% de estudiantes manifiestan no haber dañado intencionalmente objetos de sus compañeros ninguna vez, mientras que el 40% reconoce haber dañado de forma alguna pertenencia de sus compañeros, lo cual se distribuye teniendo en cuenta que el 34% reconoce que lo ha hecho 1 vez, el 5% de 2 a 4 veces y el 1% 5 o más veces.

Respecto al rechazo o exclusión entre pares bajo el rol de víctima, el 50% de los estudiantes considera que no fue rechazada por parte de sus compañeros o del grupo, mientras que el 25% afirma que fue rechazado (a) 1 vez, el 14 % 5 o más veces y el 11% de 2 a 4 veces por semana. Bajo el rol de agresor, el 50% de los estudiantes considera que no ha rechazado ninguna vez a un compañero, mientras que el 28% afirma que ha rechazado con una frecuencia de 1 vez por semana a alguno de sus compañeros, el 12% reconoce que ha rechazado entre 5 y más veces a un compañero y el 10% de 2 a 4 veces por semana.

Gráfica 16. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce haber rechazado a alguno de sus compañeros porque parecía homosexual



Gráfica 17. Porcentaje de estudiantes de primaria que ha sido víctima de maltrato físico por parte de sus compañeros en rol de víctima o agresor

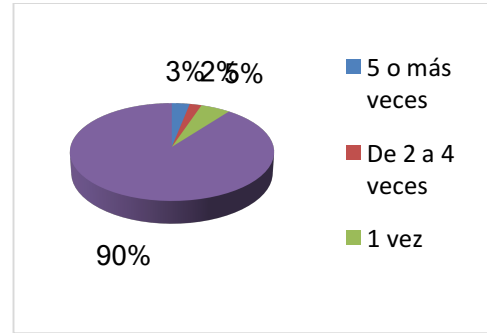
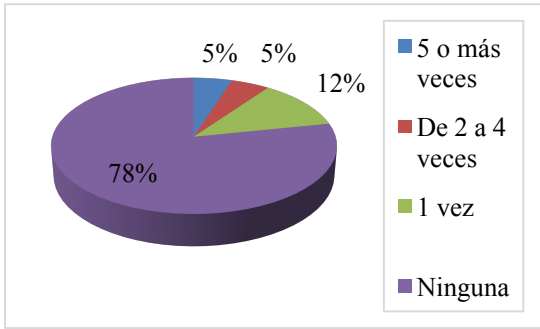


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

El 85% de estudiantes afirma que nunca vieron a alguien ser rechazado en su colegio porque parecía homosexual. El 4% observó esta situación una sola vez, mientras que el 3% la observó de 2 a 4 veces, y el 8% la observó entre 5 o más veces. Por otro lado, el 69% de los estudiantes manifiesta no haber sido víctima de agresión física por parte de sus compañeros de curso, el 12% expresa que ha sido víctima de este tipo de agresión 1 vez, seguido del 10%, que manifiesta haber sufrido este tipo de agresión 5 o más veces por semana. Finalmente, el 9% de alumnos manifiesta que ha sido agredido físicamente de 2 a 4 veces por semana. Además, el 62% de alumnos no ha ejercido violencia física contra sus compañeros bajo el rol de agresor, el 23% reconoce que lo ha hecho 1 vez, el 14% de 2 a 4 veces y el 1% más de 5 veces.

Gráfica 18. Porcentaje de estudiantes de primaria que ha sido víctima de amenazas de carácter físico en la modalidad de hostigamiento grupal

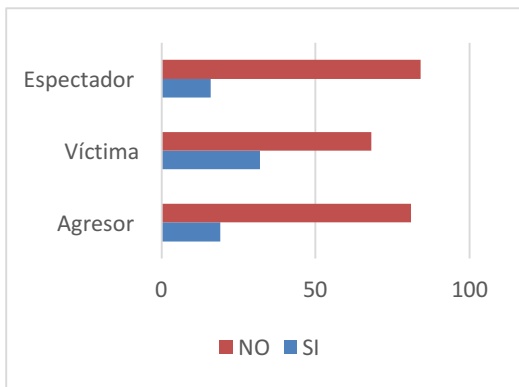
Gráfica 19. Porcentaje de estudiantes de primaria que se identifica como víctima de violencia física con lesiones personales



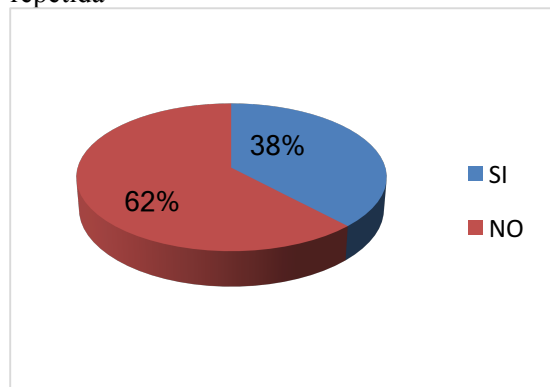
Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

El 78% de los alumnos señala que no ha sido víctima de este tipo de agresión, el 12% 1 vez, el 5% de 2 a 4 veces y el 5% de 5 a más veces. Además, el 90% afirma que nunca ha sido llevado a un centro médico por ser víctima de violencia física por parte de un compañero, el 5% señala que ha vivido esta situación sólo una vez, mientras que otros señalan que unos pocos aseguran que han sido llevados al hospital entre 2 a 4 veces (2%) o más de 5 veces (3%).

Gráfica 20. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica ofensas y golpes en el aula todo el tiempo bajo el rol de víctima, agresor y/o espectador



Gráfica 21. Porcentaje de estudiantes de primaria que se identifica como víctima de ofensas y golpes por parte de estudiantes de otros cursos en la modalidad de agresión repetida



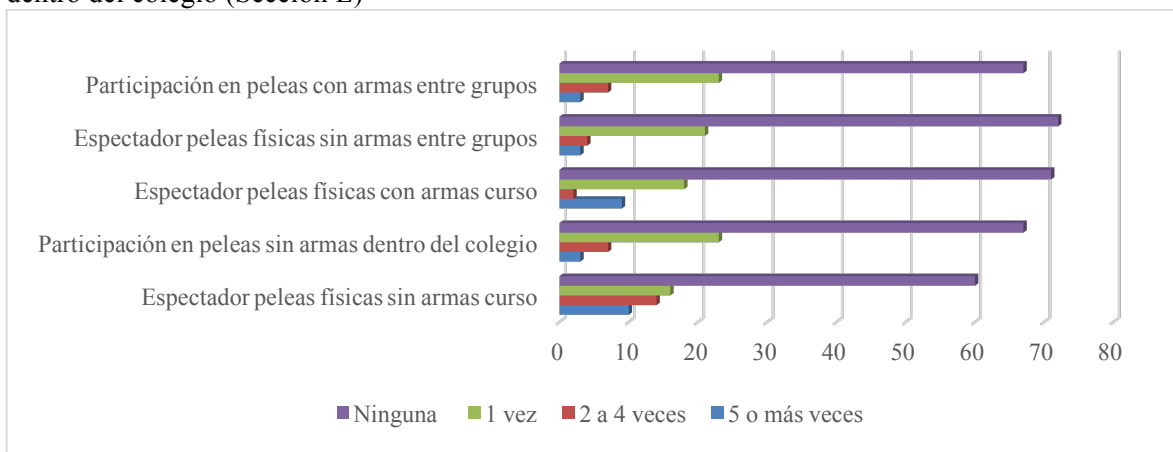
Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

También se identifica que el 68% del estudiantado no ha sido víctima de agresión repetida, mientras que el 32% ha sido víctima de ofensas y golpes en el aula. El 81% no se reconoce a sí mismo como agresor dentro del colegio y el 19% reconoce haber ofendido o agredido con golpes

de forma repetida a uno de sus compañeros. Adicionalmente, el 84% señala no haber sido espectador de ofensas y golpes en el aula todo el tiempo, mientras que el 16% asegura lo contrario. Por otro lado, según la gráfica 21, el 62% de la población reconoce no haber sido víctima de violencia verbal ni física por parte de sus compañeros de otros cursos, mientras que el 38% afirma que ha sido víctima de este tipo de violencia.

El 89% de estudiantes no ha sido víctima de cyber bullying u hostigamiento a través de internet, mientras que el 11% asegura haber sido víctima de este tipo de violencia. Además, el 94% manifiesta no haber agredido a ninguno de sus compañeros por medio del uso del internet y el 6% asegura haber cometido este tipo de agresión contra un compañero del colegio. Según la gráfica 23, el 52% de los alumnos afirma no haber sido víctima de amenazas con armas dentro del colegio ninguna vez, el 20% 1 vez, el 18% de 2 a 4 veces y el 10% de 5 o más veces. En cuanto al atraco con armas, el 68% de los alumnos señala que no ha sido víctima de esta situación ninguna vez, el 12% señala que ha sido víctima de esta situación 1 vez, el 10% ha sido víctima de 2 a 4 veces y el 5% 5 veces o más. Con respecto a la violencia física con armas, el 52% señala que no ha sido víctima ninguna vez, el 20% 1 vez, el 10% de 2 a 4 veces y el 10% 5 o más veces.

Gráfica 22. Porcentaje de estudiantes de primaria que han visto o han participado en peleas con o sin armas dentro del colegio (Sección E)

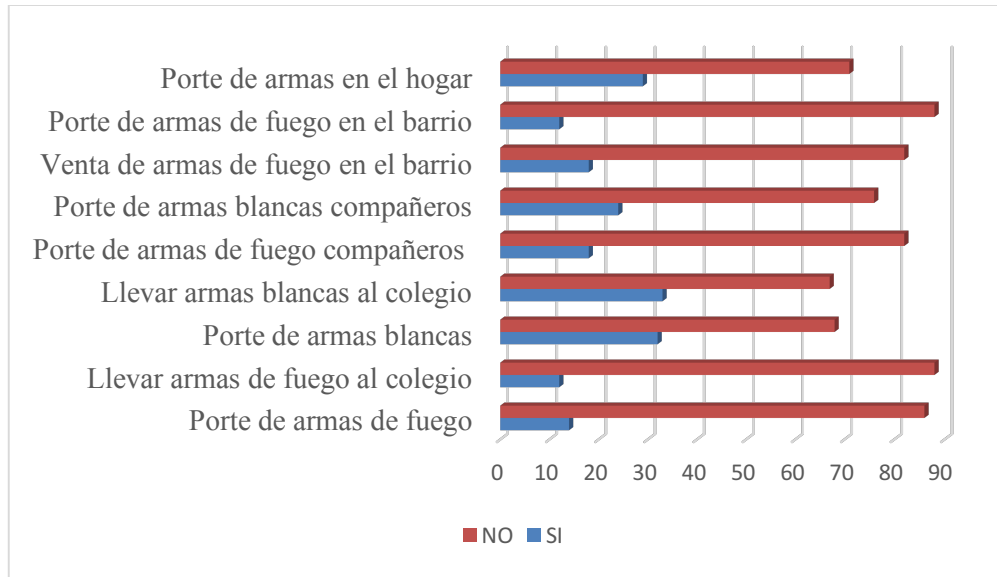


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las

Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

El 60% de los estudiantes no ha visto peleas físicas sin armas entre dos compañeros en su aula ninguna vez, el 16% asegura haberlo hecho una vez, el 14% reconoce haberlas visto de 2 a 4 veces y el 10% 5 veces o más. En relación con la participación sin armas, el 67% reconoce no haber participado en una pelea física sin armas con otra persona, el 23% reconoce haber sido agresor de forma física una vez, el 7% de 2 a 4 veces y el 3% 5 o más veces. El 71% no ha presenciado situaciones de violencia física entre dos compañeros de su curso mediante el uso de armas, el 18% indica que ha sido espectador (a) de este tipo de violencia 1 vez, el 2% considera que ha sido víctima de ello de 2 y 4 veces y el 9% la ha presenciado 5 o más veces. En cuanto a la violencia física entre grupos, el 72% menciona que no ha observado este tipo de violencia, el 21% que la ha visto una sola vez, el 4% de 2 a 4 veces y el 3% 5 veces o más. Por otra parte, el 67% de la población estudiantil asegura no haber participado en agresiones físicas con armas entre dos grupos del colegio, el 23% afirma haberlo hecho 1 vez, el 7% de 2 a 4 veces y el 3% de 5 a más veces al año.

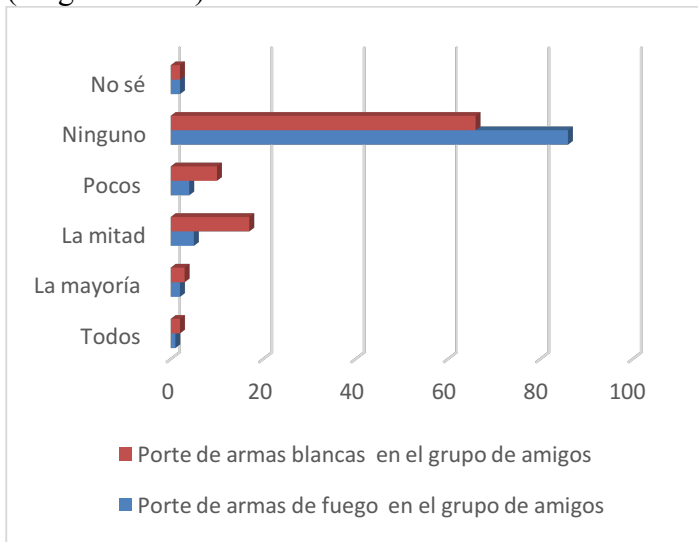
Gráfica 23. Porcentaje de venta y porte de armas (fuego/blancas) en colegio, barrio y/o hogar del estudiante (Sección G)



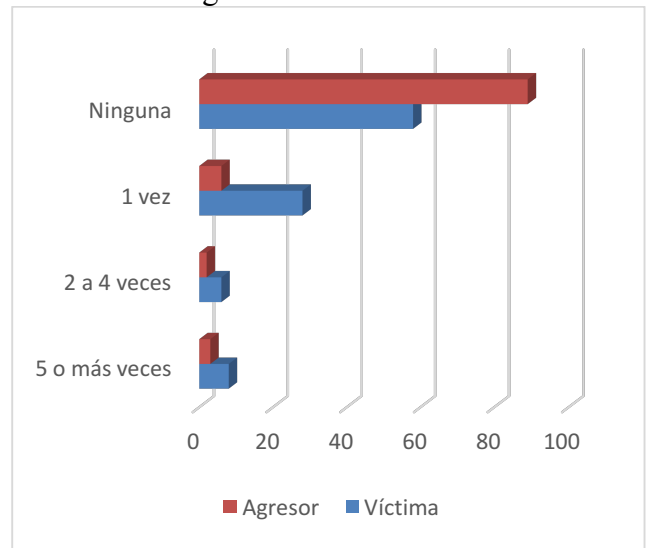
Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

El 86% del estudiantado señala no haber portado nunca armas de fuego, mientras que el 14% indica que si lo ha hecho. Además, el porcentaje de estudiantes que reconoce haber llevado armas de fuego al colegio corresponde al 88% de y el 12% afirma que no ha llevado ese tipo de armas nunca. En cuanto al porte de armas blancas, el 67% de la población reconoce que las ha llevado al colegio, mientras que el 33% no. El rango de alumnos que indica no haber visto que otro compañero de su curso llevara armas de fuego representa el 82%, mientras que una cantidad del 18% señala que ha sido espectador de esta situación en el colegio. Para las armas blancas, el 76% de los alumnos han visto que alguno de sus compañeros de curso las lleva al colegio y el 24% señala que no ha sido espectador (a) de esta conducta. En relación con la venta de armas en el entorno barrial, el porcentaje de estudiantes que asegura que en su barrio se pueden conseguir armas de fuego fácilmente es del 18%, mientras tanto, la cantidad de estudiantes que percibe que las personas de su barrio portan armas de fuego es mínima (12%). En cuanto al porte de armas de fuego en la casa, el 29% indica que ha visto que algunas personas de con las que convive portan armas de fuego.

Gráfica 24. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconocen que su grupo de amigos porta armas (fuego/blancas)



Gráfica 25. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce haber sido víctima o agresor de robo dentro del colegio

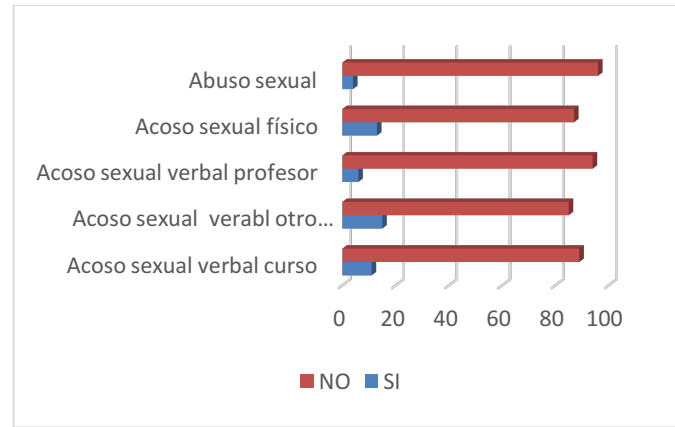
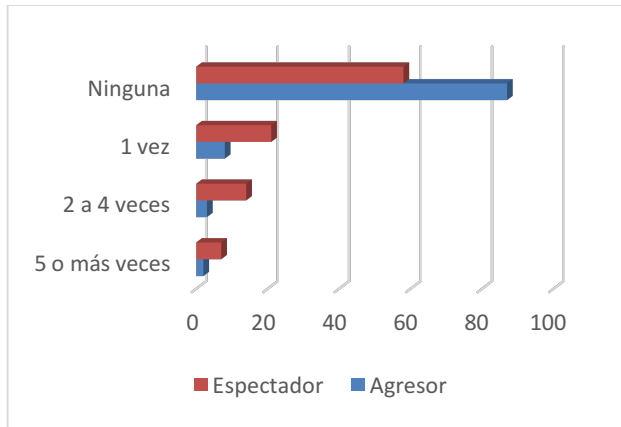


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

El porcentaje de estudiantes que señala que ninguno de sus amigos ha portado armas de fuego es del 86%. Mientras tanto, el 4% señala que pocos amigos lo han hecho, el 5% señala que la mitad, el 2% indica que la mayoría y el 2% señala que no sabe. En cuanto al porte de armas blancas, el porcentaje de alumnos que reconoce que ninguno de sus amigos porta armas blancas es del 66%, el 10% señala que pocos amigos lo han hecho, el 17% señala que la mitad, el 3% indica que la mayoría y el 2% señala que no sabe. Según la gráfica 27, el 58% del estudiantado asegura no haber sido víctima de robo, el 28% fue víctima de ello 1 vez al año, el 6% de 2 a 4 veces y el 8% 5 o más veces. Mientras tanto, el 89% indica no haber robado a nadie en su colegio, el 6% reconoce haber robado a alguien 1 vez, el 2% lo han hecho de 2 a 4 veces y el 3% 5 o más veces al año.

Gráfica 26. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce haber hecho daños o ver que alguien haya hecho daño a alguna de las propiedades del colegio

Gráfica 27. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce haber sido víctima de acoso verbal o psicológico o abuso sexual entre pares, por parte de un profesor u otra persona del colegio

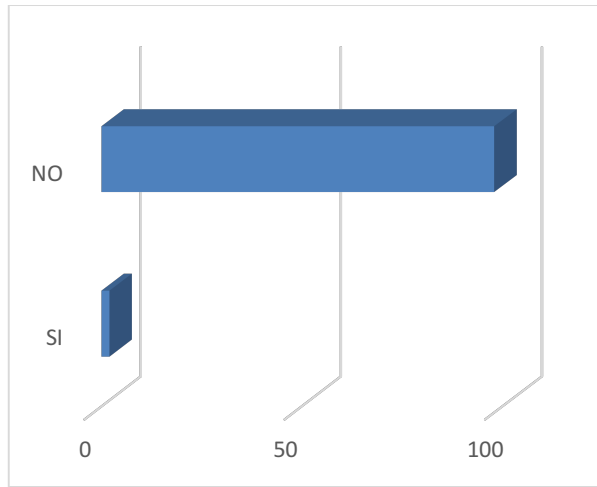


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

El 87% del estudiantado señala no haber hecho daño intencionalmente a ninguna propiedad del colegio, teniendo en cuenta que el 8% manifiesta haberlo hecho 1 vez, el 3% de 2 a 4 veces y 2% 5 o más veces. En cuanto al rol de espectador, el 58% señala que no ha observado actos de vandalismo en su colegio, el 21% dice haber visto actos vandálicos 1 vez, el 14% dice haberlos presenciado de 2 a 4 veces y el 7% asegura haberlos visto 5 o más veces. De acuerdo con la gráfica 29, el 89% considera que no ha sido víctima de este tipo de conductas por parte de sus compañeros del curso, mientras que el 11% señala lo contrario.

Además, quienes reconocen haber sido víctimas de acoso sexual verbal por parte de algún compañero de otro curso oscilan entre el 15%, mientras que quienes no han sido víctimas son la mayoría con un 85%. A su vez, el porcentaje de estudiantes que reconoce haber sido víctima de agresión sexual dentro del colegio corresponde al 13% y el porcentaje de estudiantes que indica haber sido de víctima de abuso sexual es del 4%. Por otro lado, el indicador acoso sexual verbal de profesor (a) a alumno (a) representa el 6% de la población, ya que el 94% señala que no ha sido víctima de este tipo de violencia. Con respecto al abuso sexual por parte de alguien del colegio, el 4% de los encuestados afirma haber sido víctima de este tipo de violencia y el 96% asegura que no ha sido víctima de ello.

Gráfica 28. Porcentaje de estudiantes de primaria que asegura haber sido víctima de ciberacoso sexual dentro del colegio



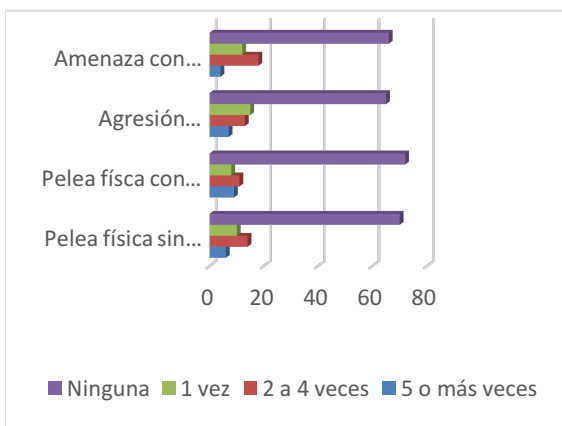
Gráfica 29. Porcentaje de estudiantes de primaria que afirma haber sido víctima, agresor o espectador de presiones psicológicas a cambio de tener relaciones sexuales



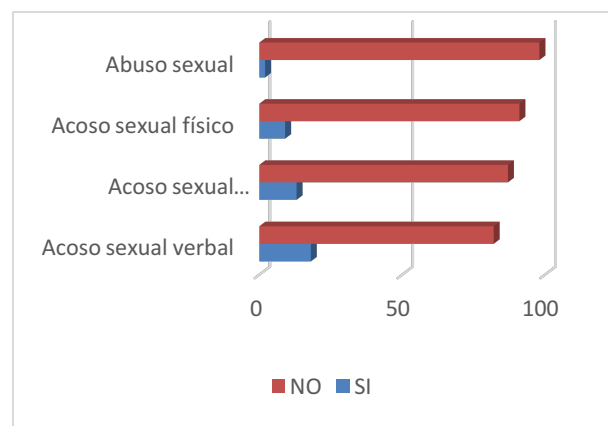
Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

Se destaca que el 98% de los estudiantes no ha sido víctima de acoso sexual dentro del colegio y el 2% reconoce haber sido víctima de este tipo de violencia escolar. Según la gráfica 31, el 2% ha sido víctima de este tipo de violencia dentro del colegio, el 1% reconoce haber sido agresor y el 6% espectador.

Gráfica 30. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica incidentes de ida y vuelta al colegio



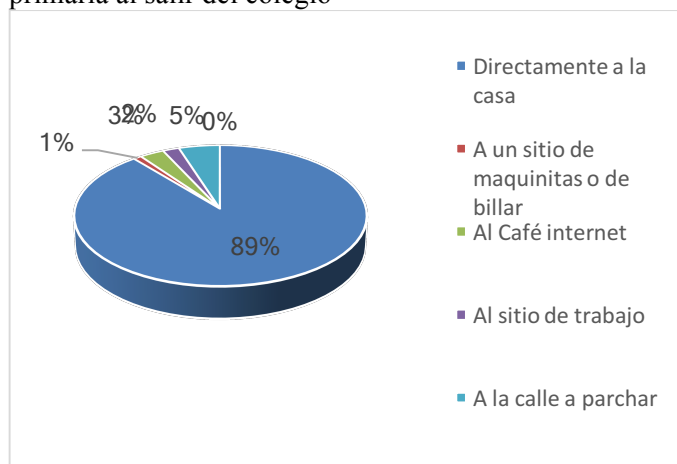
Gráfica 31. Porcentaje de estudiantes de primaria que fue víctima de acoso o abuso sexual en el camino de ida y vuelta al colegio



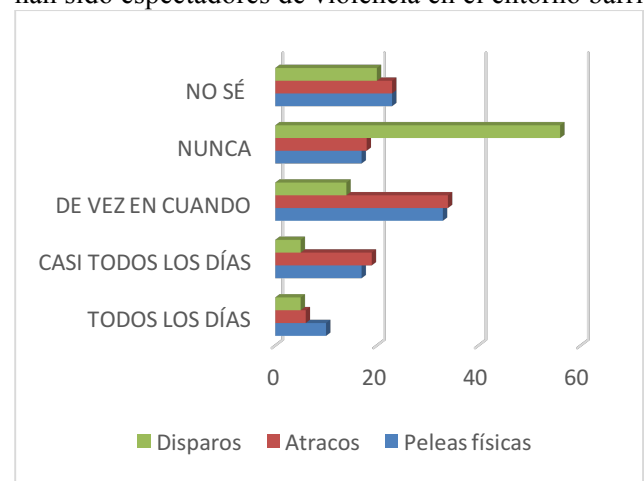
Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

Para la participación en peleas físicas sin armas, el 70% de estudiantes señala que no ha participado en estas situaciones en trayecto de ida y vuelta al colegio, mientras que el 10% afirma que lo ha hecho 1 vez, el 14% señala que de 2 a 4 veces y el 6% indica que le ha ocurrido entre 5 o más veces. En el caso de las peleas físicas con armas, el 72 % de la población muestra que no ha sido víctima ninguna vez, el 8% de los estudiantes ha sido víctima de ello 1 vez, el 9% de 2 a 4 veces, y el 11% 5 o más veces. En cuanto a las amenazas con armas, el 66% del estudiantado señala que no ha sido víctima de este tipo de violencia, el 12% 1 vez, el 18% de 2 a 4 veces y el 4% 5 o más veces. Según la violencia psicológica o física con armas, el 65% señala que no ha sido víctima, mientras que el 35% sí. Adicionalmente, el 18% de la reconoce haber sido víctima de acoso sexual verbal camino ida y vuelta al colegio, mientras que el indicador de acoso sexual psicológico muestra que el 13% de la población ha sido víctima. Para el acoso sexual físico, se identifica que el 9% ha sido víctima y respecto al abuso sexual se tiene que el 2% se reconoce como víctima.

Gráfica 32. Lugares a los que se dirigen los estudiantes de primaria al salir del colegio



Gráfica 33. Porcentaje de estudiantes de primaria que han sido espectadores de violencia en el entorno barrial

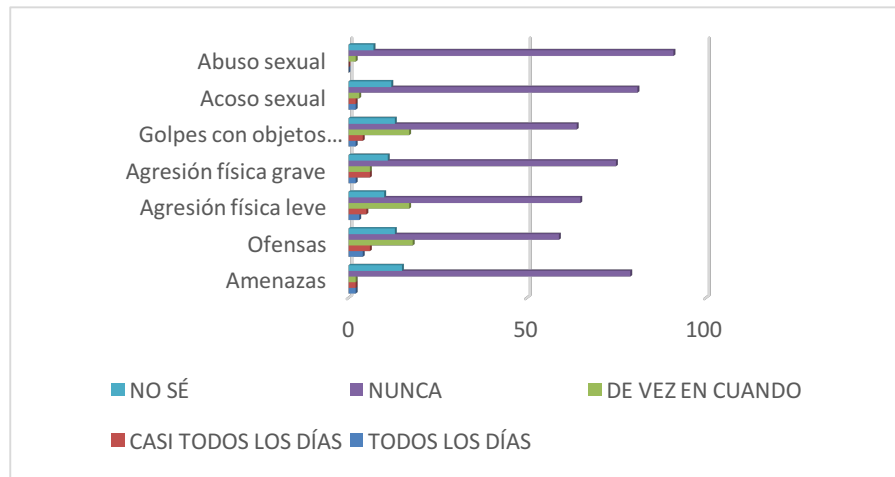


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

Los lugares a donde se dirige la mayoría de los estudiantes después de salir del colegio

señalan que el 89% va directamente a casa, el 5% a la calle, el 3% al internet (3%), el 2% al sitio de trabajo y el 1% a las maquinitas o el billar. Por otro lado, la gráfica 35 indica que el 33% de la población ha presenciado violencia física “de vez en cuando” en las calles de su barrio, el 10% “todos los días” y el 17% “casi todos los días”. Mientras tanto, el 17% señala que nunca ha presenciado violencia física y el 23% no conoce la respuesta. En cuanto a los atracos, el 34% señala que en su barrio ocurren “de vez en cuando” el 6% afirma que los atracos ocurren “todos los días” y el 19% “casi todos los días”. Mientras tanto, el 18% nunca ha visto estos hechos en las calles de su barrio y el 23% no sabe la respuesta. Con respecto a los atracos, el 56% de la población no ha escuchado disparos en su barrio, el 20% escucha disparos “todos los días”, el 14% “de vez en cuando”, el 5% “casi todos los días” y el 5% no conoce la respuesta.

Gráfica 34. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica haber sido víctima de amenazas por parte de alguno de los adultos con los que convive (Sección K)



Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

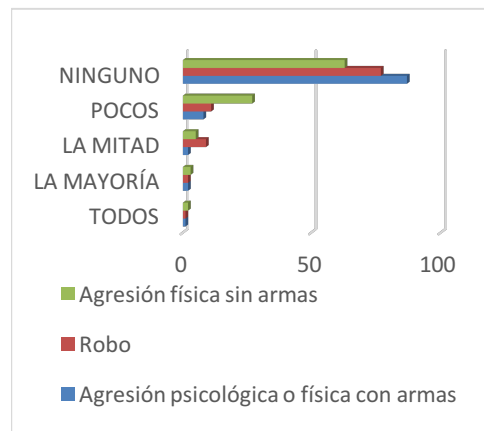
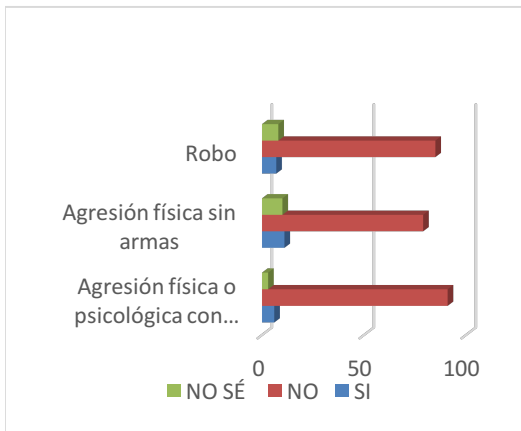
El 79% de los estudiantes nunca ha sido víctima de amenazas por parte de los adultos con quien vive, el 2% asegura que “todos los días”, el 2% que “casi todos los días” y el 2% que “de vez en cuando”. Además, un 15% de la población desconoce la respuesta a esta pregunta. De acuerdo con la gráfica, el 59% de los estudiantes identifica haber sido víctima de ofensas por parte

de los adultos con quienes convive, el 18% asegura que, si ha sido víctima de ofensas “de vez en cuando”, el 4% “todos los días”, el 3% “casi todos los días” y el 13% no sabe la respuesta. En el caso del maltrato físico leve en el ámbito familiar, el 65% no de la población ha sido víctima de violencia física por parte de los adultos con quienes convive, el 17% lo ha sido “de vez en cuando”, el 3% “todos los días”, el 5% “casi todos los días” y el 10% no responde.

Respecto al maltrato físico grave, el 75% de los estudiantes no manifiesta haber sido maltratado físicamente por sus acudientes o las personas con quienes convive; el 6% ha sido víctima de este tipo de violencia en el hogar “casi todos los días”, el 6% “de vez en cuando” y el 2% “todos los días”, mientras que el 11% no conoce la respuesta. En cuanto al maltrato físico con objetos contundentes (cinturones, palos, cables, etc.) infligido por parte de las personas con quienes vive, el 64% de la población indica que no ha sido víctima de este hecho, el 17% ha recibido este tipo de violencia “de vez en cuando” el 4% “casi todos los días”, el 2% “todos los días” y el 13% no sabe o no responde la pregunta. En cuanto al acoso sexual, el 81% de los estudiantes señalan que no han sido víctimas de éste por parte de las personas con las que conviven, el 7% acepta haber sido víctima y el 12% no conoce la respuesta. En cuanto al abuso sexual, el 91% señala que no ha sido víctima, el 2% reconoce haber sido víctima y el 7% no conoce la respuesta.

Gráfica 35. Porcentaje de estudiantes de primaria que identifica que alguno de los adultos con los que convive ha usado un arma para amenazar o herir a alguien (Sección K)

Gráfica 36. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce que alguno de sus amigos ha participado en agresiones físicas y/o psicológicas y/o conductas delictivas (Sección K)



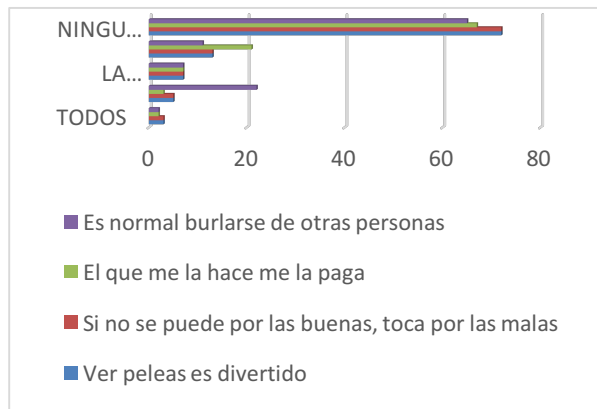
Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

Para el caso de los espectadores, el 91% del estudiantado afirma que no ha visto a ninguna de las personas con las que vive ser agresor de este tipo de violencia, mientras que el 6% lo ha hecho y el 3% no conoce la respuesta. Con respecto al maltrato físico sin armas, el 79% afirma no haber visto a sus acudientes ni a las personas con quienes vive agredir físicamente a alguien en los últimos 12 meses. Sin embargo, el 11% indica la presencia de este tipo de situación en su entorno familiar y el 10% no sabe la respuesta. En cuanto al robo, el 85% del estudiantado indica que sus acudientes no han robado nunca, mientras que el 7% reconoce que si lo han hecho y el 8% no conoce la respuesta.

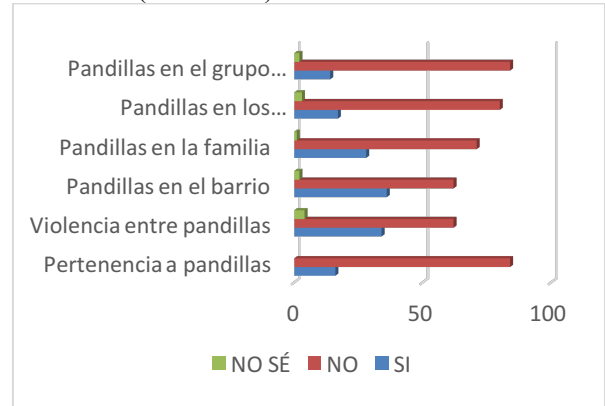
Para el grupo de amigos, el 87% de los estudiantes señala que no ha tenido amigos que hayan usado un arma para agredir a otros, mientras que el 8% acepta haber tenido amigos con este tipo de conductas, el 2% indicando que “la mayoría” y el otro 2% que “la mitad”. En cuanto al robo, el 77% asegura que no ha tenido amigos que hayan robado, mientras que el 11% acepta haber tenido amigos con este tipo de conductas, con el 9% indicando que “la mitad” y el 2% que “la mayoría”. En cuanto a los actos de violencia física, el 63% no ha tenido amigos que hayan cometido este tipo de actos contra otros, mientras que el 27% acepta haber tenido pocos amigos con estas

conductas. Otro rango del 5% afirma que “la mitad” de sus amigos han tenido esta conducta, el 3% señala que “la mayoría” y el 2% que todos.

Gráfica 37. Actitudes hacia la violencia por parte del grupo de amigos (Sección K)



Gráfica 38. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce haber pertenecido a una pandilla o pertenecer a una en la actualidad (Sección L)



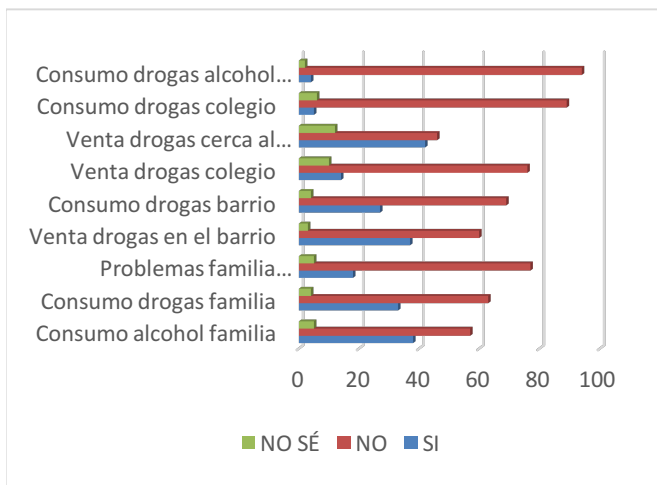
Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

Además, el 72% de los alumnos afirma que ninguno de sus amigos piensa que ver peleas sea divertido, el 13% dice que “pocos”, el 7% que “la mitad”, el 5% que “la mayoría (5%) y el 3% identifica a “todos” sus amigos con dicha actitud. Adicionalmente, el 72% del estudiantado afirma que ninguno de sus amigos considera que “si no se puede por las buenas, toca por las malas”, el 13% dice que “pocos”, el 7% dice que “la mitad” y el 5% que “la mayoría”. A su vez, el 67% afirma que ninguno de sus amigos piensa que “el que me hace, me la paga”, el 21% dice que “pocos”, el 7% señala que “la mitad”, el 3% indica que “la mayoría” y el 2% señala que “todos”. Así mismo, el 65% de la población afirma que ninguno de sus amigos considera que burlarse de los demás sea normal, el 22% indica que para la mayoría de sus amigos es normal, el 11% piensa que para “pocos” es normal, el 7% considera que para “la mitad” de ello es normal y el 2% afirma que para todos sus amigos es normal.

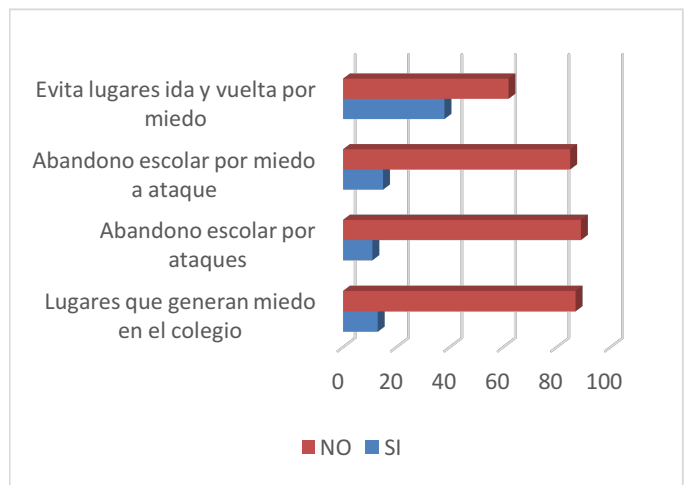
En cuanto a las pandillas, el 84% de la población no ha pertenecido a estos grupos en el pasado ni tampoco en la actualidad, comparada con el 16% de quienes reconocen el hecho.

Adicionalmente, el 34% identifica que ha sido espectador de violencia entre pandillas, mientras que el 62% indica que no. En cuanto a las pandillas en el barrio, el 36% identifica la presencia de estos grupos en su entorno barrial y el 64% no. Las pandillas en la familia tienen una proporción del 28%, ya que se reconoce que algunas de las personas con las que viven los alumnos pertenecen a estos grupos, mientras que el 72% señala que no. Para el porcentaje de pandillas en el curso, se indica que el 80% de la población estudiantil identifica que algunos de sus compañeros pertenecen a pandillas, mientras que el 17% señala lo contrario y el 3% no conoce la respuesta. Además, las pandillas en el grupo de amigos muestran que el 84% no tiene amigos que pertenezcan a estos grupos, mientras que el 14% sí.

Gráfica 39. Porcentaje de estudiantes de primaria que reconoce que algunos de los adultos con los que convive ha tenido problemas por consumir alcohol frecuentemente



Gráfica 40. Porcentaje de estudiantes de primaria que evitan pasar por algunos lugares del colegio por miedo a ser atacados por alguien



Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

El rango de conductas de riesgo, relacionadas con el consumo de alcohol en el entorno familias, identifica que el 38% de los alumnos perciben que alguno de los miembros de su familia ha consumido alcohol, mientras que el 57% dice que no y el 5% no sabe. Para el consumo de drogas, el 63% no identifica esta conducta en dicho entorno, mientras que el 33% reconoce que

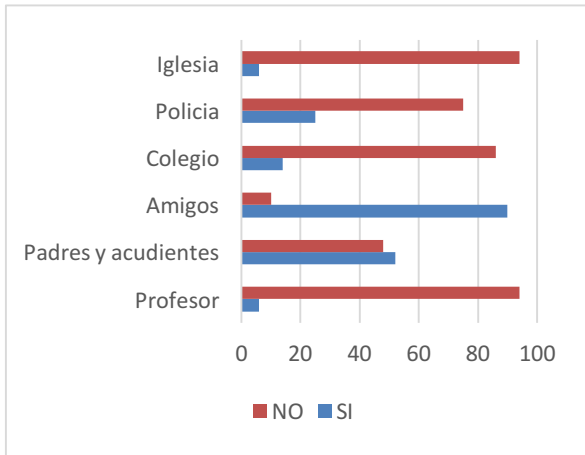
algunos de los adultos con los que convive han consumido drogas y el 4% no conoce la respuesta. En cuanto a los problemas generados por el consumo de drogas, el 77% del estudiantado no identifica esta conducta en su grupo familiar, mientras que el 18% reconoce que algunos de los adultos con los que convive ha tenido problemas por este motivo y el 3% no conoce la respuesta. En relación con el alcohol y las drogas en el entorno barrial el 60% de los estudiantes percibe que en su barrio no se venden drogas, mientras que el 37% señala que es fácil conseguirlas y el 3% no sabe. Además, la gráfica determina que el 69% identifica que no ha sido espectador (a) del consumo de drogas por parte de los habitantes de su barrio, mientras que el 27% si y el 4% no sabe al respecto.

En cuanto a la venta de drogas dentro del colegio, se determina que el 76% afirma que no se venden drogas, mientras que el 14% indica que sí y el 10% señala que no tiene conocimiento. Para la venta de drogas cerca al colegio, se determina que el 42% de la población identifica el hecho, en comparación del 46% que indica que no se venden drogas en dichas zonas. Mientras tanto, el 12% del estudiantado señala que no conoce el hecho. En el caso de la venta de drogas por parte de compañeros del colegio, el 89% señala que no ha visto a ningún compañero vender droga, aunque el 5% indica lo contrario y el 6% no conoce la respuesta. Para el consumo de drogas por parte de los compañeros bajo el rol de espectador, se identifica que el 94% no ha visto a ninguno de sus compañeros consumir drogas dentro del colegio, mientras que el 4% si ha presenciado esta conducta y el 2% no conoce la respuesta. Además, el 94% del estudiantado señala que no ha ingerido bebidas alcohólicas, el 4% indica este hecho como afirmativo y el 2% no sabe.

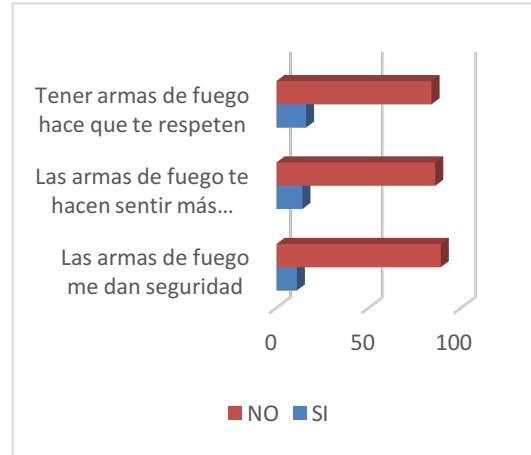
Para el caso de los ataques, se determina que el 15% de la población ha dejado de asistir al colegio por miedo a ser víctima de estas conductas, el 11% ha abandonado la institución porque fue atacado dentro de ésta, el 13% indica evitar ciertos lugares dentro del colegio por miedo a ser

atacado (a) y el 38% evita lugares de ida y vuelta al colegio por la misma razón.

Gráfica 41. Percepción de confianza de los estudiantes de primaria en diferentes entornos



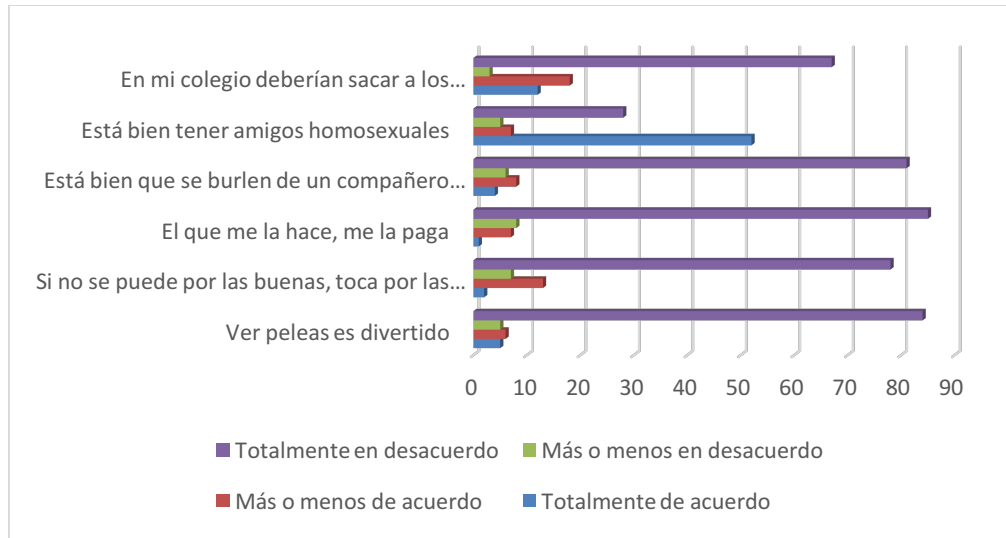
Gráfica 42. Actitud de los estudiantes hacia las armas de fuego en casa



Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

Para el indicador de confianza, el 94% del estudiantado señala que confía en su profesor, mientras que el 6% no confía; el 52% confía en sus padres o acudientes y el 48% no confía; el 90% confía en sus amigos y el 10% no; el 86% confía en su colegio y el 14% no. Adicionalmente, el 75% confía en la policía y el 25% no confía; el 94% confía en la iglesia y el 6% no lo hace. Según la gráfica 44, el 11% de los estudiantes cree que tener un arma de fuego en su casa le da seguridad, el 14% considera que lo hace sentir más fuerte y el 11% opina que las armas de fuego hacen que lo respeten.

Gráfica 43. Actitudes y competencias de los estudiantes ante la violencia

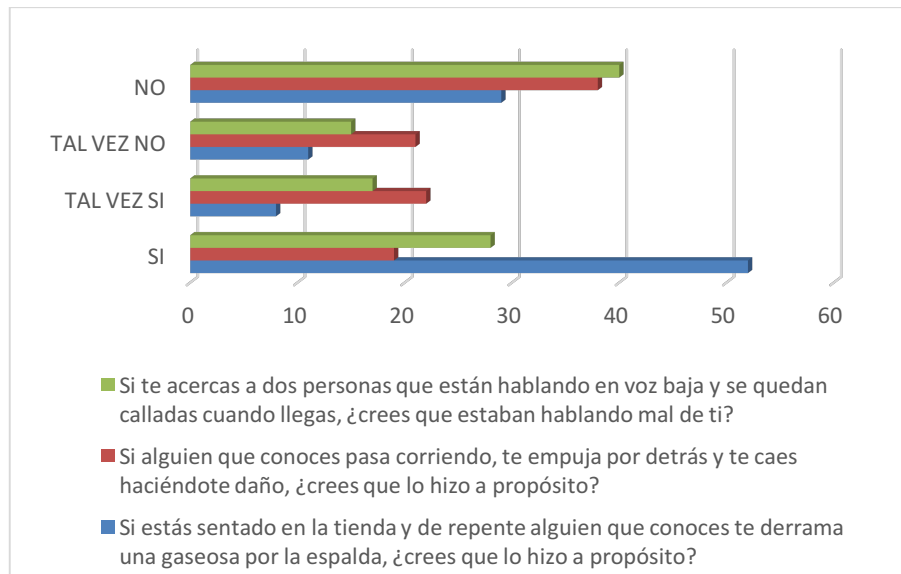


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

Las actitudes hacia la violencia muestran que el 84% de la población está totalmente en desacuerdo con que ver peleas sea divertido, el 5% está más o menos en desacuerdo, unos pocos 6% están más o menos de acuerdo el 5% está totalmente de acuerdo. A su vez, el 78% de la población afirma que está totalmente en desacuerdo con que, si no se puede por las buenas, toca por las malas, el 13% está más o menos en desacuerdo, el 7% está más o menos de acuerdo y el 2% está totalmente de acuerdo. Además, el 85% afirma que está totalmente en desacuerdo con la frase: El que me la hace me la paga, el 8% está más o menos en desacuerdo, el 7% está más o menos de acuerdo y el 1% está totalmente de acuerdo con la afirmación. El 81% de la población considera que está totalmente en desacuerdo con que se burlen de un compañero, mientras no se metan con él o ella, el 6% está más o menos en desacuerdo con la afirmación, el 8% está más o menos de acuerdo y el 4% está totalmente de acuerdo. Para el caso de la exclusión por motivos de homofobia, el 52% señala que tener amigos homosexuales está bien, el 28% está totalmente en desacuerdo, el 7% está más o menos de acuerdo y el 5% está más o menos en desacuerdo. El 12% está totalmente de acuerdo en sacar del colegio a los homosexuales, el 18% está más o menos de

acuerdo, el 3% está más o menos en desacuerdo “y el 67% está totalmente en desacuerdo.

Gráfica 44. Predisposición de los estudiantes a situaciones de violencia hipotética (Sección O)

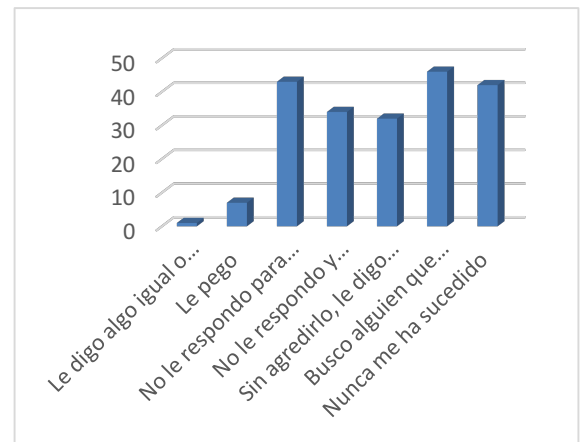
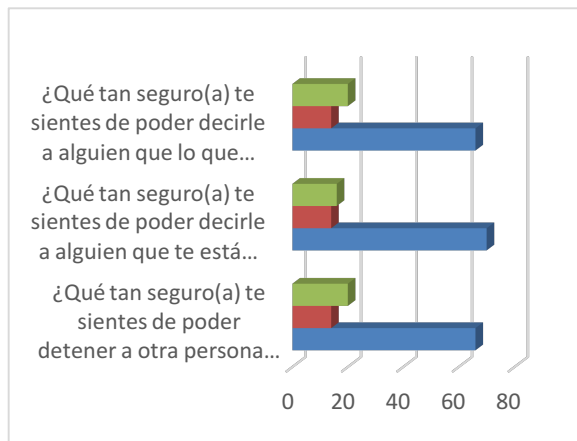


Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

En las situaciones hipotéticas de violencia física, se identifica que el 38% de los estudiantes no cree que los demás ejerzan violencia física contra ellos a propósito, el 21% piensa que “tal vez no”, el 22% cree que “tal vez si” y el 19% piensa que definitivamente lo hacen intencionalmente. Además, el 40% no cree que los demás ejerzan violencia verbal y psicológica contra ellos a propósito y el 15% piensa que “tal vez” no. Sin embargo, el 28% piensa que definitivamente si lo hacen y el 17% considera que tal vez lo hagan intencionalmente.

Gráfica 45. Capacidad para manejar conflictos o situaciones de violencia

Gráfica 46. Actitudes y competencias de los estudiantes de primaria en situaciones de violencia física entre pares bajo el rol de víctimas



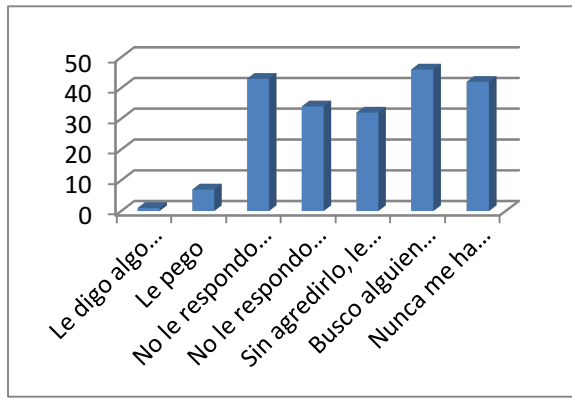
Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan–ECECA (DANE & SED, 2011)

Por otro lado, el 66% de los estudiantes afirman que se sienten totalmente seguros (as) de poder detener a otra persona que los está insultando, sin utilizar la agresión, mientras que una proporción del 14% afirman que están más o menos seguros (as) de esta afirmación y el 16% piensa que definitivamente no están nada seguros ante esta situación. En adición, el 66% afirma que se siente totalmente seguro (a) de poder detener a otra persona que lo está insultando, sin utilizar la agresión, mientras que una proporción del 14% piensa que no están más o menos seguros (as). Sin embargo, una proporción del 20% piensa que definitivamente no están nada seguros ante esta situación. Por su parte, el 70% de los alumnos afirma que se siente totalmente seguro(a) de poder detener a otra persona que lo está insultando, sin utilizar la agresión, mientras que una proporción del 14% afirma que está más o menos seguro (a) y una proporción del 16% piensa que definitivamente no están nada seguro (a) ante esta situación.

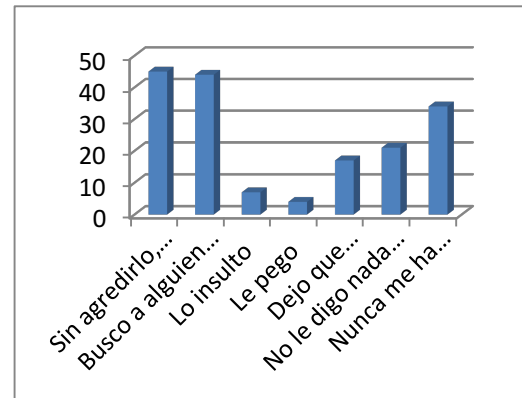
También se evidencia que el 46% de los estudiantes buscan a alguien para que les ayude a resolver un conflicto, seguido del 43% de quienes aseguran no responderle nada al agresor y evitarlo, el 42% opina que lo mejor es alejarse de la persona y el 42% señala que nunca le ha sucedido esta situación. Por último, el 34% de estudiantes indica que le dicen algo a su agresor

para que deje de pegarles, el 7% admite pegarles a sus agresores y el 1% les pegan.

Gráfica 47. Actitudes y competencias de los estudiantes de primaria en situaciones de violencia verbal bajo el rol de víctima



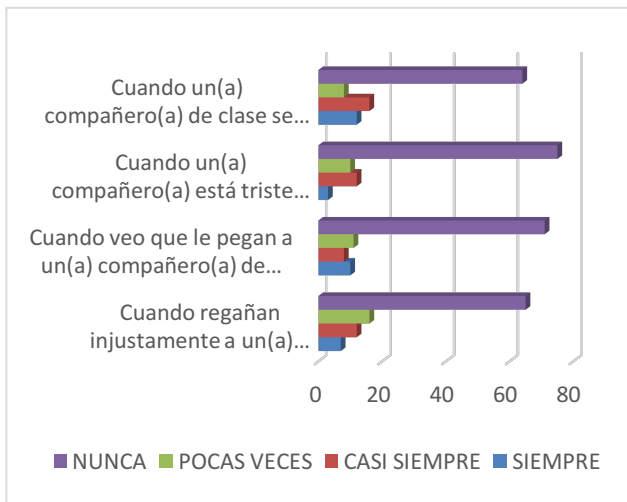
Gráfica 48. Actitudes de los estudiantes de primaria ante situaciones de difamación verbal



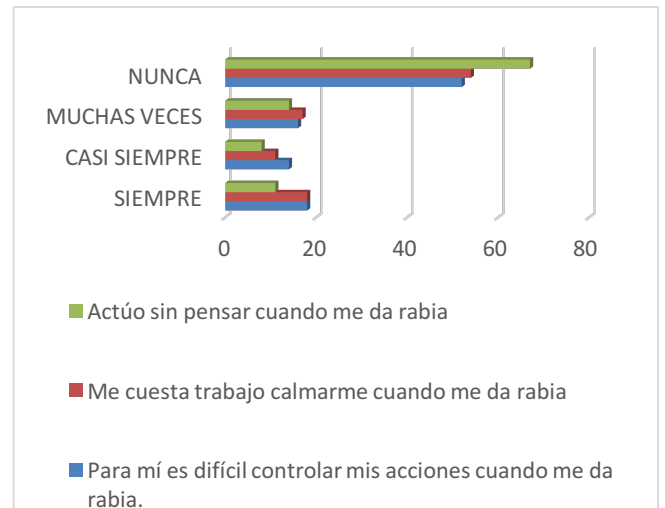
Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

De hecho, el 46% de los estudiantes buscan un adulto o un par mediador que les ayude a resolver sus conflictos ante la agresión verbal de un compañero, mientras que el 43% toma la decisión de no responderle a su agresor para no pelear, el 43% asegura que nunca le ha pasado esta situación y el 34% señala que no le responde al agresor para evitar la pelea. Finalmente, el 32% señala que le dice algo al agresor para que deje de molestarlo, sin agredirlo, el 7% admite pegarle y el 1% decide devolverle la agresión verbal de igual o peor forma a su agresor. El 45% de los alumnos asegura que, sin agredir a su agresor, hablan con él (ella) para que no los siga difamando, el 44%, asegura que busca un mediador para resolver la situación, mientras que el 34% asegura no haber vivido nunca esa situación, el 21% señala quedarse callado y no volver a hablarle, el 17% toma la decisión de aplicar la indiferencia, el 7% lo insulta y el 4% admite pegarle.

Gráfica 49. Actitudes del estudiantado



Gráfica 50. Manejo de emociones



Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

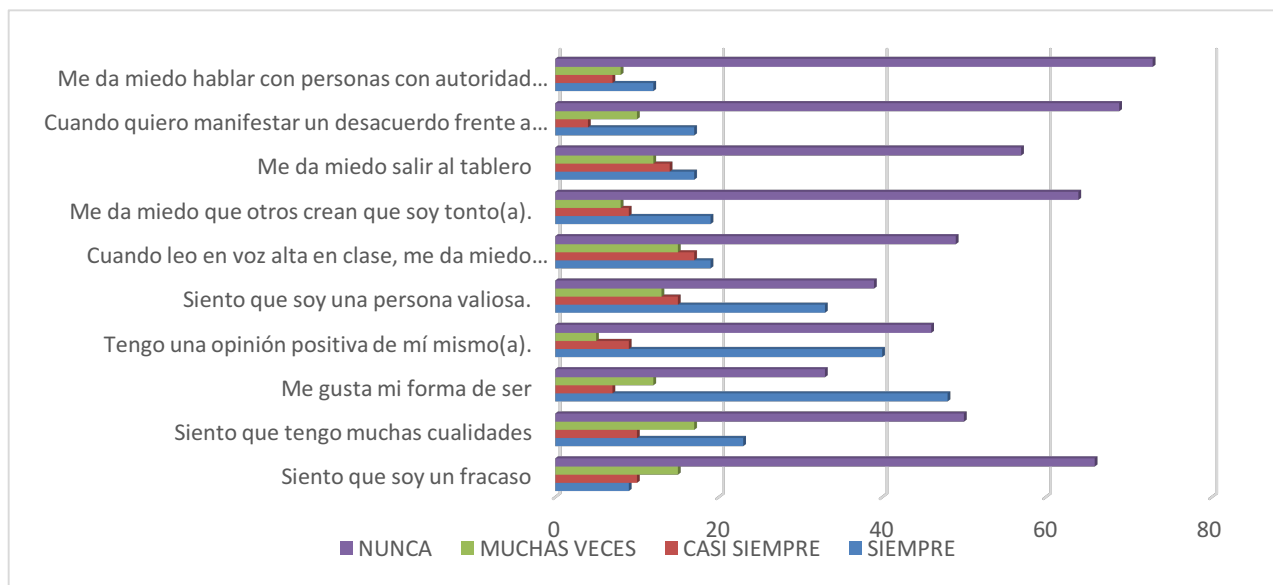
Para la actitud hacia la injusticia, se identifica que el 65% de los estudiantes nunca siente satisfacción propia cuando regañan injustamente a un compañero(a), el 7% indica que siempre o casi siempre reacciona de esta forma, mientras que el 16% señala que pocas veces lo hace y el 12% reconoce que casi siempre actúa de esta forma. Además, el 71% de los alumnos admiten ser solidarios ante la agresión física hacia uno de sus compañeros de clase y de no tomarlo como un asunto de diversión. Mientras tanto, un total del 18% reconoce que siempre o casi siempre actúa de esta forma en la misma situación y otro grupo del 11% señala que lo hace pocas veces.

Además, se puede observar que el 75% del estudiantado nunca se siente bien cuando un compañero está triste por el rechazo de los demás, el 3% señala que siempre se siente bien, el 12% se siente bien casi siempre, el 10% señala que pocas veces se siente bien y el 25% de la población considera esta reacción como algo normal ante la situación descrita. Ahora bien, el 64% de los estudiantes señala que nunca se burla de un compañero cuando se cae y se hace daño, el 8% señala que se burla pocas veces, el 16% se burla casi siempre y el 12% se burla siempre.

En el caso del control de las emociones, se identifica que a un rango del 52% de la población

no le es difícil controlar sus acciones cuando siente rabia, mientras que el 48% reconoce que le cuesta controlarse cuando siente rabia. Este último grupo se divide en quienes reconocen que siempre les cuesta controlarse con un porcentaje del 18%; a quienes muchas veces les cuesta controlarse con el 16% y aquellos a quienes casi siempre les cuesta controlarse con el 14%. Además, el 54% de los alumnos considera que nunca le cuesta trabajo calmarse cuando siente rabia, mientras que el 46% reconoce que le cuesta calmarse cuando siente rabia. Este último grupo se divide en quienes reconocen que siempre les cuesta con un porcentaje del 18%, a quienes muchas veces les cuesta con el 17% y aquellos que casi siempre les cuesta con el 11%. Adicionalmente, el 67% de los estudiantes considera que nunca actúa sin pensar cuando siente rabia. Sin embargo, el 43% reconoce no pensar antes de actuar cuando siente rabia, grupo se divide en quienes reconocen que muchas veces actúan sin pensar con el 14%; quienes siempre actúan sin pensar con el 11% y los que casi siempre actúan sin pensar con el 8%.

Gráfica 51. Porcentaje de autoestima en los estudiantes



Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

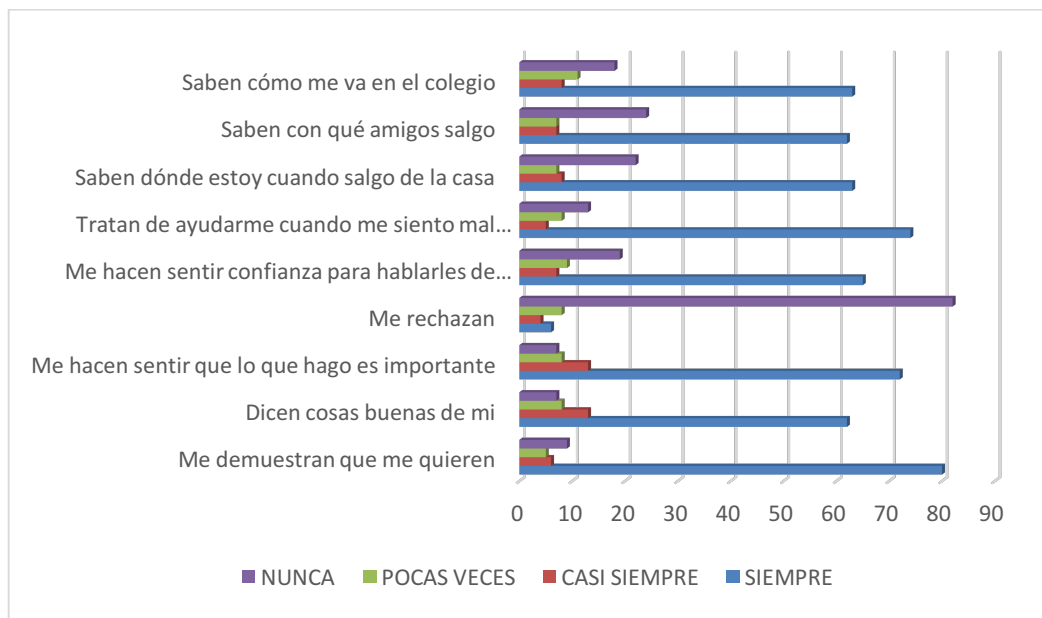
Con respecto a la autoestima, se identifica que el 34% presenta baja auto estima, ya que siente que es un fracaso. De hecho, este grupo se divide en quienes reconocen que muchas veces se sienten fracasados con el 15%; quienes casi siempre se sienten fracasados con el 10% y quienes siempre se sienten fracasados con el 9%. Por su parte, el 66% de la población muestra una autoestima satisfactoria. También se identifica que el 50% nunca ha sentido que tiene muchas cualidades, mientras que la otra mitad si, teniendo en cuenta que el 23% de los alumnos siente que siempre ha tenido muchas cualidades, el 17% siente que muchas veces las ha tenido y el 10% siente que casi siempre ha tenido muchas cualidades. Además, el 48% de los estudiantes siente que siempre le gusta su forma de ser, el 7% manifiesta que le gusta su forma de ser casi siempre y el 12% señala que muchas veces le gusta su forma de ser. Mientras tanto, el 33% de los alumnos siente que nunca le ha gustado su forma de ser.

Adicionalmente, el 46% señala que nunca ha tenido una opinión positiva de sí mismo, el 40% siempre ha tenido una opinión positiva de sí mismo, el 9% casi siempre y el 5% muchas veces. El 61% de los alumnos sienten que son personas valiosas, el 15% casis siempre y el 13% muchas veces, mientras que el 39% sienten que no son personas valiosas. Por su parte, el 49% de los estudiantes nunca siente miedo al leer en voz alta, mientras que el 51% manifiesta sentir miedo, valor dividido en el 19%, entre quienes siempre sienten miedo, seguido por el de quienes casi siempre lo hacen con el 17% y quienes muchas veces sienten miedo con el 15%. Además, al 57% de estudiantes nunca le da miedo al pasar al tablero, pero el 43% reconoce que siente miedo al pasar al tablero con una frecuencia de siempre (17%), seguido de casi siempre (14%) y muchas veces (12%).

Por último, el 64% de los estudiantes indica que nunca siente miedo de que los demás lo crean tonto. Sin embargo, al 36% le da miedo que los demás piensen que es tonto siempre (19%),

casi siempre (9%) y muchas veces (8%). Mientras tanto, el 69% de la población señala que nunca siente miedo y ni se queda callado(a) cuando quiere manifestar desacuerdos frente a un compañero. Sin embargo, el 31% manifiesta que siente miedo y se queda callado (a) al querer manifestar desacuerdos. Por su parte, el 73% señala que nunca siente miedo al hablar con personas que representan autoridad, mientras que el 27% siente miedo al hablar con este tipo de personas.

Gráfica 52. Porcentaje en la percepción familiar de atención, afecto y confianza (Sección P)



Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

Respecto al afecto en la familia, se identifica que el 86% de los padres o acudientes demuestran amor hacia sus hijos (estudiantes) con una frecuencia de siempre del 80% y una frecuencia de casi siempre del 6%. Mientras tanto, el 9% siente que sus padres o acudientes nunca le demuestran cariño y el 5% pocas veces siente esta emoción. Además, el 81% de la población estudiantil considera que sus padres o acudientes le hacen sentir que lo que hace es importante, teniendo en cuenta una frecuencia de siempre con el 70% y una frecuencia de casi siempre con el 11%. No obstante, el 12% reconoce que sus padres o acudientes nunca le han hecho sentir que lo

que hace es importante y el 7% asume que pocas veces ocurre esto. A su vez, el 85% de los estudiantes percibe que sus padres o acudientes siempre (72%) y casi siempre (13%) dicen cosas buenas de él o ella, mientras que el 7% reconoce que sus padres o acudientes nunca tienen una opinión positiva sobre ellos (as) y otra cantidad similar del 8% asume que pocas veces ocurre esto en su entorno familiar.

Adicionalmente, el 82% del estudiantado ha sentido que sus padres o acudientes nunca los rechazan, el 8% han sentido que sus padres o acudientes los han rechazado pocas veces, el 10% ha sentido que sus padres o acudientes les rechazan siempre 6% y el 4% sienten casi siempre les rechazan. En cuanto a la confianza, el 65% de los estudiantes señalan que siempre y el 7% señalan que casi siempre sienten confianza hacia sus padres o acudientes como para contarles sus cosas, pero el 19% señala que nunca siente confianza en sus padres o acudientes como para comentarles sus asuntos y el 9% dice que pocas veces. Además, el 81% de los estudiantes señala que siempre (74%) y casi siempre (5%) percibe que sus padres o acudientes tratan de ayudarles cuando se sienten mal, mientras que una minoría (13%) percibe que éstos nunca tratan de ayudarle en situaciones difíciles. Finalmente, el 8% piensa que sus padres o acudientes pocas veces tratan de ayudarle cuando se sienten mal.

La mayoría de los estudiantes (81%), siempre (63%) y casi siempre (8%) perciben que sus padres o acudientes saben dónde están cuando salen de casa. No obstante, el 22% percibe que éstos nunca están pendientes de ellos (as) cuando salen de casa. Además, el 7% de alumnos percibe que pocas veces le ponen atención cuando sale de casa. El 69% de los alumnos señalan que sus padres o acudientes siempre (62%) y casi siempre (7%) saben con qué amigos salen, mientras que el 24% percibe que éstos nunca están pendientes de las personas con que salen y el 7% asume que pocas veces sus padres o acudientes conocen las personas con quienes salen. Según la gráfica, un total

del 71% de la población escolar, señala que siempre (63%) y casi siempre (8%) notan que sus padres o acudientes conocen su desempeño escolar, mientras que el 11% percibe que sus padres o acudientes pocas veces están pendientes de éste.

A continuación, se presenta una matriz que sintetiza los resultados del análisis cuantitativo desde la estadística inferencial, el cual se obtuvo de forma manual, subrayando con diferentes colores las variables extraídas de las interpretaciones previas de cada gráfica (Ver tabla 10).

Tabla 10. Matriz de resultados de la Encuesta de Convivencia Escolar y las Circunstancias que la Afectan– ECECA (DANE & SED, 2011)

Indicador variable	Resultados
Ambiente en el aula	Más de la tercera parte de la población percibe que el ambiente del aula no es agradable.
Apoyo e intervención docente	El apoyo e intervención docente para la convivencia en el aula es positivo.
Métodos de resolución de conflictos	Los métodos de resolución de conflictos son poco prácticos y coercitivos según la tercera parte de la población.
Estrategias pedagógicas para la convivencia	La mitad de la población percibe la falta de metodologías y/o estrategias adecuadas para manejo del tiempo libre y fortalecimiento de convivencia por vacío en el desarrollo de actividades deportivas, artísticas, lúdicas. Se infiere el predominio de la parte académica sobre la convivencial.
Manual de convivencia	Está basado en una pedagogía punitiva relacionada con el castigo y muchos lo desconocen.
Situaciones que afectan el ambiente	Las situaciones de mayor afectación negativa en el ambiente escolar de mayor rango son la indisciplina, los chismes, las agresiones físicas entre compañeros, los robos y las agresiones verbales entre compañeros.
Insultos verbales entre pares y de maestros a alumnos (rol víctima agresor)	La violencia verbal entre pares es medianamente alta y frecuente (la tercera parte de la población), lo cual denota la falta de respeto y tolerancia entre pares. La violencia verbal manifestada en insultos por parte de profesores hacia alumnos presenta bajos índices.
Daños a propiedad entre pares (rol de víctima y agresor)	El daño de objetos personales entre pares dentro del aula presenta un bajo porcentaje bajo el rol de víctima. Sin embargo, el porcentaje es mucho más alto bajo el rol de agresor, lo cual alude a la violencia física indirecta. Los índices de violencia psicológica con manifestación de rechazo y exclusión entre pares presentan un alto índice porcentual, especialmente bajo el rol del agresor (la mitad de la población).
Rechazo o exclusión entre pares (rol de víctima y agresor)	Los actos de intolerancia entre pares por homofobia son bajos, pero se están presentando.
Maltrato físico (rol de víctima y agresor)	La violencia física entre pares en el aula es alta (tercera parte de la población) tanto bajo el rol de víctima como de agresor, lo cual se manifiesta en cachetadas, golpes, empujones y pellizcos.
Amenazas en grupo y entre pares (rol de víctima)	El porcentaje de violencia psicológica entre pares bajo la modalidad de hostigamiento grupal es moderado. A pesar de que las cifras indican que la la violencia psicológica entre pares es mínima, continúa habiendo un porcentaje considerable en el que el indicador es la

	amenaza, especialmente mediante el uso de armas (casi la mitad de la población).
Lesiones personales	Los índices de lesiones personales como resultado de la violencia física entre pares son bajos.
Pelea física sin armas entre pares (rol agresor-victimizado y espectador)	La agresión repetida entre pares presenta índices altos bajo los roles de víctima y espectador (tercera parte de la población) en relación con la violencia física sin armas dentro del aula.
Ofensas y golpes todo el tiempo entre pares (rol de víctima y espectador)	La agresión repetida entre pares es mayor cuando los agresores pertenecen a otros cursos, teniendo en cuenta el rol de víctimas. Sin embargo, el índice de violencia repetida entre pares bajo el rol de agresor y de espectador es mínimo.
Amenazas por internet (rol de víctima y agresor)	El cyberbullying presenta escasos índices dentro de la población escolar.
Agresión sexual de carácter verbal entre pares (rol víctima y agresor)	El nivel de violencia sexual de carácter verbal entre pares es bajo en el contexto tanto para el rol de víctima como para el rol de agresor.
Agresión sexual de carácter verbal por profesor (a)	El nivel de violencia sexual de carácter verbal de profesores a estudiantes es escaso.
Abuso sexual por parte de alguien del colegio (contacto físico)	La violencia sexual presenta un porcentaje mínimo dentro de la institución.
Intento de abuso sexual por parte de alguien del colegio (rol de víctima)	El nivel de violencia sexual es escaso en el contexto.
Intento de ciber acoso sexual por parte de alguien del colegio	El nivel de ciberacoso de carácter sexual es escaso en el contexto escolar.
Ciber acoso sexual por parte del alguien del colegio (rol de víctima)	El nivel de ciberacoso de carácter sexual es escaso en el contexto escolar.
Recompensa por relaciones sexuales por parte de alguien del colegio (rol de víctima y espectador)	El nivel de acoso sexual es mínimo tanto desde el rol de víctima como de espectador.
Intentó de abuso sexual ida y vuelta al colegio	El nivel de intentó de violencia sexual es mínimo en el entorno escolar.
Agresión sexual (acoso y abuso) ida y vuelta al colegio	El nivel de violencia sexual es mínimo de ida y vuelta al colegio.
Pelea física con armas (rol de espectador)	El porcentaje de violencia física manifestada en las peleas bajo el rol de espectador es alto dentro del contexto (más de la tercera parte de la población).
Involucración en pelea física entre grupos con armas (rol de víctima o agresor)	El índice de peleas físicas entre grupos con armas corresponde un porcentaje medianamente alto, que representa casi la tercera parte de la población.
Porte y uso de armas por parte de miembros de la comunidad escolar dentro y fuera del colegio	El porcentaje de porte y uso de armas de fuego es bajo, mientras que el de armas blancas es medianamente alto dentro y fuera del colegio.
Acceso y porte de armas de fuego o blancas en el barrio y amigos	El acceso y porte de armas de fuego es bajo en el entorno del barrio y el grupo de amigos, mientras que el acceso y porte de armas blancas es más alto en dicho entorno.
Porte de armas de fuego en la	El porte de armas en la casa corresponde a un nivel medianamente alto que

<p>casa.</p> <p>Agresión sexual (acoso y abuso) ida y vuelta al colegio</p> <p>Intentó de abuso sexual ida y vuelta al colegio</p> <p>Robo a propiedad entre pares (rol de víctima y agresor)</p> <p>Daño a propiedad institucional (rol de agresor y espectador)</p> <p>Peleas físicas con armas y sin armas en la calle</p> <p>Amenaza con armas en la calle</p> <p>Atracos en la calle con y sin armas</p> <p>Disparos en la calle</p> <p>Lugares a los que se dirigen los estudiantes después del colegio</p> <p>Amenazas y ofensas por parte de familiares adultos (rol de víctima)</p> <p>Maltrato físico por parte de familiares adultos (rol de víctima) y con uso de objetos contundentes</p> <p>Uso de armas por parte de familiares (rol de espectador)</p> <p>Robo por parte de familiares (rol de espectador)</p> <p>Violencia interpersonal por parte de familiares (rol de espectador)</p> <p>Acoso o abuso sexual por parte de familiares (rol de víctima)</p> <p>Afectividad, relaciones y comunicación familiar</p> <p>Pautas de crianza</p> <p>Uso de armas por parte de amigos (rol de espectador)</p> <p>Robo por parte de amigos (rol de espectador)</p> <p>Violencia interpersonal por parte de amigos (rol de</p>	<p>representa casi la tercera parte de la población.</p> <p>Aunque el indicador presenta índices bajos (18%) es significativo para la ida y vuelta al colegio.</p> <p>El porcentaje para violencia sexual ida y vuelta al colegio es mínimo.</p> <p>Los robos son conductas frecuentes dentro de la institución, puesto que casi la mitad de la población ha sido víctima de ellos. No obstante, la mayoría de los estudiantes indica que no ha jugado el papel de agresor en dicha conducta.</p> <p>El vandalismo a propiedad institucional es mínimo cuando se refiere al rol de agresor, mientras que bajo el rol de espectador es mucho mayor (la mitad de la población).</p> <p>El porcentaje de peleas físicas sin armas en el camino de ida y vuelta al colegio equivale a la tercera parte, por lo cual es alto.</p> <p>El porcentaje de amenazas con arma en el camino de ida y vuelta al colegio es alto (tercera parte de la población se considera víctima) para ambos roles, de espectador y de víctima.</p> <p>El porcentaje de atracos en la calle es medianamente alto para el rol de espectador y de víctima.</p> <p>El porcentaje de estudiantes que ha escuchado disparos en su barrio es alto, ya que representa la mitad de la población.</p> <p>La mayor parte de la población va directamente a casa después del colegio y sólo un porcentaje mínimo frecuenta otros lugares como la calle (5%), el internet (3%), el sitio de trabajo (2%) y a un sitio de maquinitas o el billar (1%).</p> <p>El porcentaje de violencia psicológica, manifestada en amenazas bajo el rol de víctima es bajo dentro del entorno familiar. Sin embargo, el indicador de las ofensas (violencia verbal) es alto en dicho entorno.</p> <p>El porcentaje de violencia física es medianamente alto y aumenta (23%) con el uso de objetos contundentes (cinturones, palos, cables, etc.) en el entorno familiar bajo el rol de víctima.</p> <p>El uso de armas para ejercer la violencia física no representa un indicador importante en relación con la variable de la familia bajo el rol de espectador.</p> <p>El indicador de robo no es representativo en relación con la variable familiar bajo el rol de espectador.</p> <p>Se identifica un porcentaje mínimo de violencia interpersonal en el entorno familiar bajo el rol de espectador.</p> <p>La violencia sexual presenta un porcentaje mínimo en relación con la variable familiar bajo el rol de víctima.</p> <p>Un pequeño porcentaje del 15% de la población presenta percepciones negativas de rechazo, falta de afecto, falta de apoyo y desconfianza en la comunicación por parte de sus familiares.</p> <p>Se identifica un alto porcentaje de descuido y falta de atención en el cuidado diario por parte de los familiares (tercera parte de la población).</p> <p>El porcentaje de estudiantes que reconoce que alguno de sus amigos ha usado un arma para agredir a otros es mínimo.</p> <p>El robo presenta un índice moderado en el grupo de amigos desde el rol de espectador con el 23%.</p> <p>El porcentaje de estudiantes de violencia física en el grupo de amigos bajo el rol de espectador representa un nivel alto dentro del contexto (tercera parte de la</p>
---	--

espectador)	población).
Actitud del grupo de amigos hacia la violencia	Un rango alto de la población de amigos considera que las peleas son divertidas y que burlarse de los demás es una conducta normal, lo cual refiere a la violencia física y a la violencia psicológica (tercera parte). Adicionalmente, una cantidad considerable (casi la tercera parte) piensa que la violencia física es la única salida a los conflictos. Además, se identifica un porcentaje moderado de actitud vengativa hacia los demás en el grupo de amigos bajo el rol de espectador.
Pertenencia a pandillas	Se identifica un porcentaje mínimo de pertenencia a pandillas.
Violencia de pandillas	El porcentaje de violencia entre pandillas bajo el rol de espectador es alto, ya que representa la tercera parte de la población.
Pandillas en el barrio	El porcentaje de presencia de pandillas en el barrio es alto, ya que representa más de la tercera parte de la población.
Pandillas en la familia	El porcentaje de pertenencia a pandillas dentro del entorno familiar es moderado, ya que representa menos de la tercera parte de la población.
Pandillas en el curso	El porcentaje de pertenencia a pandillas dentro del curso es mínimo.
Pandillas en el grupo de amigos	El porcentaje de pandillas en el grupo de amigos es escaso.
Alcohol y drogas en la familia	El porcentaje de consumo de alcohol por parte de los miembros de la familia es alto, ya que representa más de la tercera parte del entorno familiar, mientras que el porcentaje de consumo de drogas es menor, pero aun así representa la tercera parte.
Alcohol y drogas en el barrio	El porcentaje de venta de drogas en el entorno barrial es alto, ya que representa más de la tercera parte de la población y el consumo es menor, pero alcanza casi la tercera parte de ella.
Alcohol y drogas en el colegio	El porcentaje de venta y consumo de drogas y alcohol dentro del colegio es mínimo.
Alcohol y drogas en las amistades.	El consumo de alcohol y drogas por parte del grupo de amigos es mínimo.
Seguridad en la escuela y sus alrededores	El porcentaje de inseguridad en la escuela es mínimo, pero aumenta en relación con los alrededores de la escuela (más de la tercera parte de la población).
Seguridad y confianza en su familia	La seguridad y confianza en los padres o acudientes es mínima, ya que la mitad de encuestados confía y la otra mitad no.
Actitud hacia la violencia	-El porte y uso de armas de fuego no genera confianza, ni obtención de respeto o seguridad en la mayoría de los estudiantes. -Una mínima cantidad considera que ver peleas es divertido. -La mayoría de los estudiantes opina que existen otras formas de resolver los conflictos diferentes a la violencia física. -La mayoría de los estudiantes no está de acuerdo en que la venganza sea una actitud positiva.
Tolerancia	-El indicador de tolerancia es positivo para la burla entre pares. -Sin embargo, la violencia física (más de la tercera parte) y la violencia verbal (casi la mitad) en situaciones hipotéticas es negativa, pues su porcentaje es alto. - El rechazo entre pares se ve como una conducta normal en un porcentaje medianamente alto de la población.
Manejo del conflicto y emociones	-La mayoría busca el diálogo para resolver los conflictos entre pares, evitando la confrontación directa y la violencia escolar (tercera parte de la población) y buscando un mediador de los conflictos. -Un porcentaje alto de la población reconoce que se le dificulta controlarse y pensar en situaciones de rabia. - A una mínima proporción de la población se le dificulta manejar sus conflictos y emociones de forma tal que pueda comunicar su desacuerdo ante cualquier

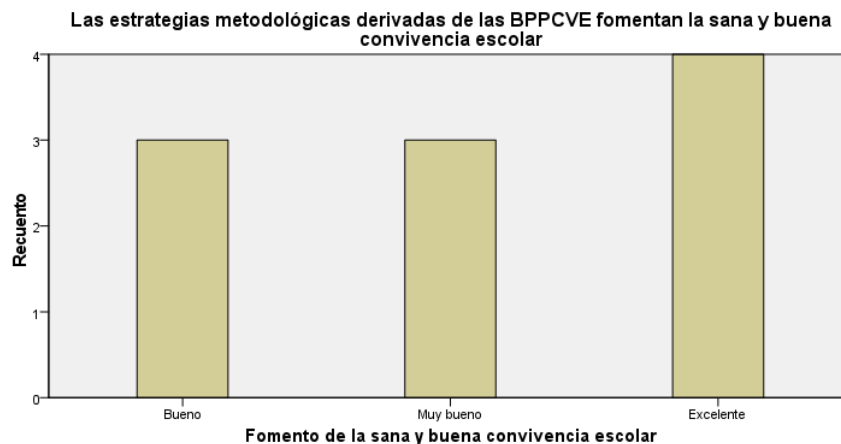
	situación de inconformidad individual. -Un porcentaje mínimo no está seguro de detener a una persona que lo está agrediendo sin usar la agresión.
Autoestima y seguridad en sí mismos	-Se identifican altos índices de baja auto estima e inseguridad (más de la tercera parte de la población), lo cual se manifiesta en el fracaso, en pocas cualidades individuales, insatisfacción consigo mismo y miedo al participar en algunas actividades escolares o manifestar desacuerdos por motivos de crítica o exclusión entre pares.
Solidaridad y empatía	Se identifica falta de solidaridad y la empatía en altas proporciones (más de la tercera parte de la población). -La agresión física entre pares es normal (casi la tercera parte de la población). -Los accidentes de sus compañeros son objeto de burla para una alta proporción de la población (más de la tercera parte).
Habilidades comunicativas	El porcentaje de estudiantes que siente miedo al hablar con personas que representan autoridad es moderadamente alto (casi la tercera parte), mientras que el porcentaje de estudiantes que siente miedo al expresarse con sus pares es mayor al manifestar desacuerdos o realizar algunas actividades académicas cotidianas como leer en voz alta o pasar al tablero.

Nota: Elaboración propia

4.1.2.1. Resultados de la Escala de Likert a docentes

Con respecto a la Escala de Likert aplicada a los docentes de la institución educativa, a continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante el análisis de las gráficas generadas por el programa SPSS Statistics (v 22), una vez recopiladas las puntuaciones del instrumento.

Gráfica 53. Porcentaje de docentes que considera que las estrategias metodológicas derivadas de las BPPCVE fomentan la sana y buena convivencia escolar

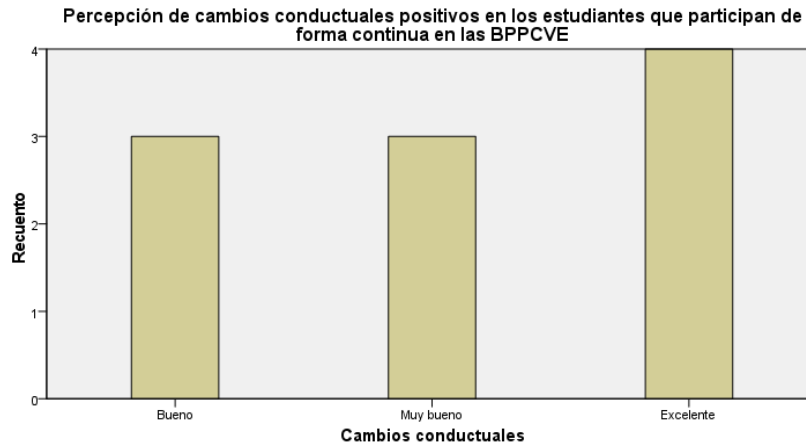


Nota: Elaboración propia

La mayoría de los docentes consideran que el proyecto ha fomentado la sana y buena

convivencia escolar en un nivel de valoración “excelente”, mientras que otro porcentaje no menos representativo considera que la valoración ha sido “buena” y otra proporción similar lo califica como “muy bueno”.

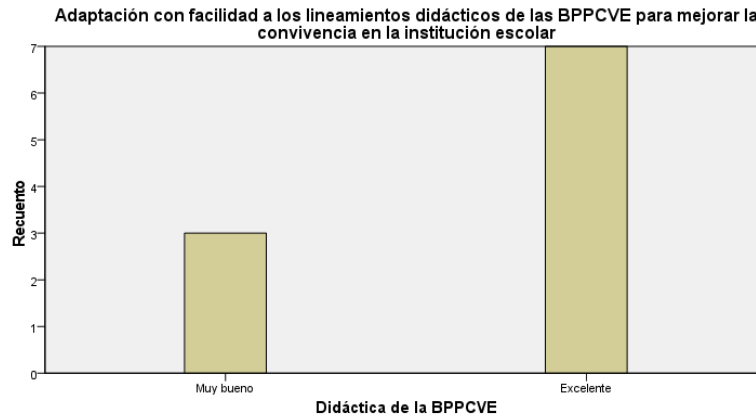
Gráfica 54. Porcentaje de docentes que percibe cambios conductuales positivos en los estudiantes que participan de forma continua en las BPPCVE



Nota: Elaboración propia

Para el caso de los cambios conductuales positivos, se identifica que la mayoría de los docentes los perciben en los estudiantes que participan continuamente en el proyecto, lo cual es valorado con una puntuación de “excelente”, mientras que dos proporciones similares consideran que la intervención ha sido “buena” y “muy buena” respectivamente.

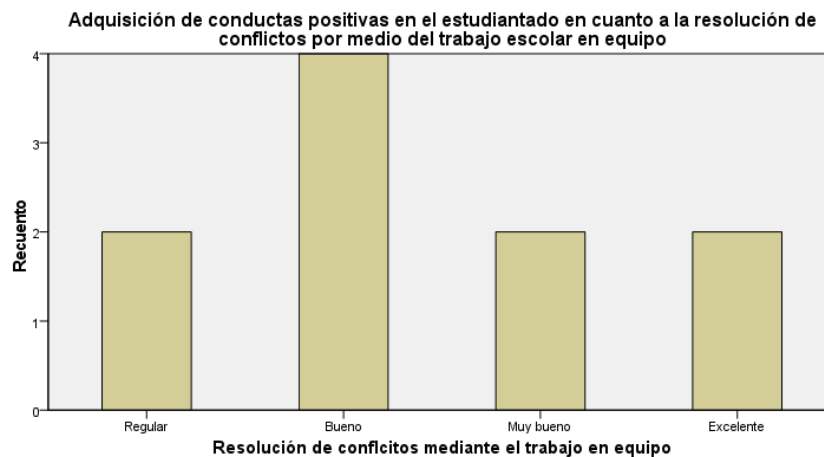
Gráfica 54. Porcentaje de docentes que opina que los estudiantes se adaptan con facilidad a los lineamientos didácticos de las BPPCVE para mejorar la convivencia en la institución escolar



Nota: Elaboración propia

Además, la mayoría de los docentes opina que los estudiantes se han adaptado con facilidad a los lineamientos didácticos del proyecto para mejorar la convivencia en la institución escolar, lo cual valoran con una puntuación de “excelente” y el resto, que representa menos de la mitad de los maestros, considera que éste ha sido “muy buena” en dicho aspecto.

Gráfica 55. Porcentaje de docentes que piensa que es evidente la adquisición de conductas positivas en el estudiantado en cuanto a la resolución de conflictos por medio del trabajo escolar en equipo

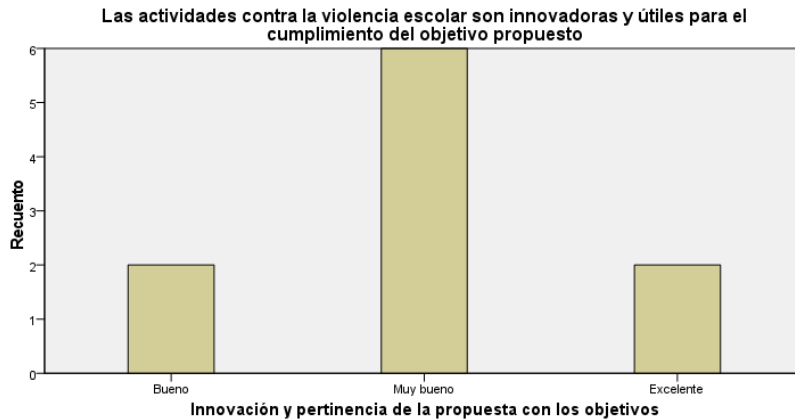


Nota: Elaboración propia

También se identifica que el proyecto ha promovido la adquisición de conductas positivas en el estudiantado en cuanto a la resolución de conflictos con una valoración de “bueno” y una proporción mucho menor pero representativa piensa que ha sido “regular”, “buena” y “excelente”

de forma similar.

Gráfica 56. Porcentaje de docentes que percibe que las actividades contra la violencia escolar son innovadoras y útiles para el cumplimiento del objetivo propuesto



Nota: Elaboración propia

Adicionalmente, los maestros observan que las actividades del proyecto han sido innovadoras y útiles para el cumplimiento del objetivo propuesto con una calificación mayor de “muy bueno”, mientras que una cantidad similar entre sí coincide en que dichas actividades han sido “excelentes” y buenas”.

Gráfica 57. Porcentaje de docentes que percibe que los estudiantes promueven el respeto y la participación pluralista dentro de los espacios de intervención establecidos por las BPPCVE

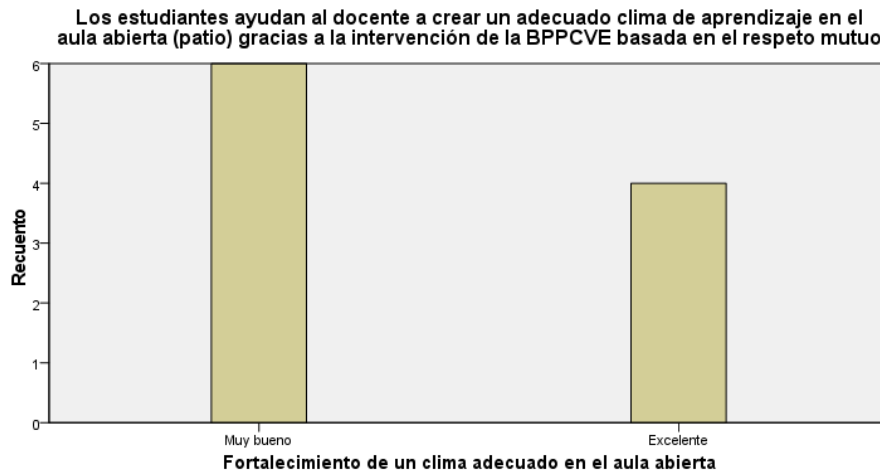


Nota: Elaboración propia

Para la promoción del respeto y la participación pluralista, se identifica que la mayoría de los docentes perciben que los estudiantes promueven estos valores dentro de los espacios de

intervención establecidos por el proyecto con una valoración excelente, mientras que el resto, le da una valoración de muy bueno a dicho aspecto.

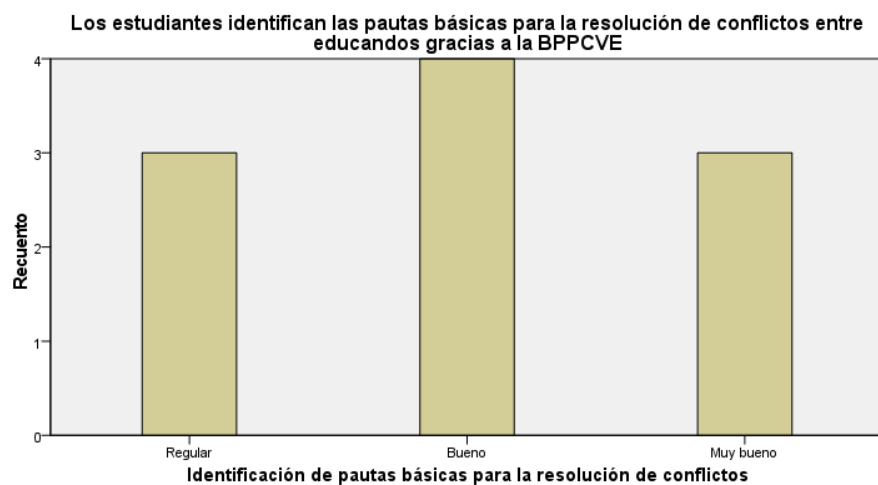
Gráfica 58. Porcentaje de docentes que opina que los estudiantes ayudan al docente a crear un adecuado clima de aprendizaje en el aula abierta (patio) gracias a la intervención de la BPPCVE basada en el respeto mutuo



Nota: Elaboración propia

Así mismo, la construcción de un clima adecuado de aprendizaje en el aula abierta (patio) se destaca, gracias a la intervención del proyecto con una calificación de muy bueno, mientras que el resto la valora como excelente.

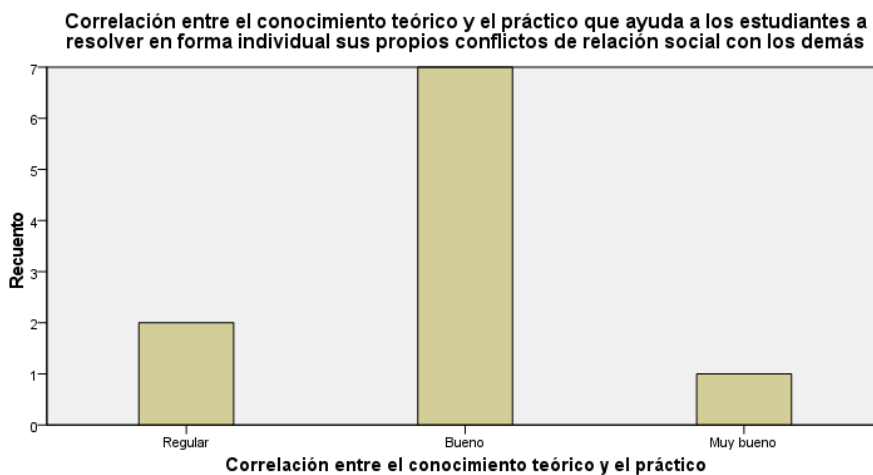
Gráfica 59. Porcentaje de docentes que percibe que los estudiantes identifican las pautas básicas para la resolución de conflictos entre educandos gracias a la BPPCVE



Nota: Elaboración propia

Además, se identifica que la mayoría de los docentes consideran que los estudiantes reconocen las pautas básicas para la resolución de conflictos gracias a la BPPCVE con una calificación de “bueno”, seguida de “regular”, con una cantidad similar que opina que la valoración es “muy buena”.

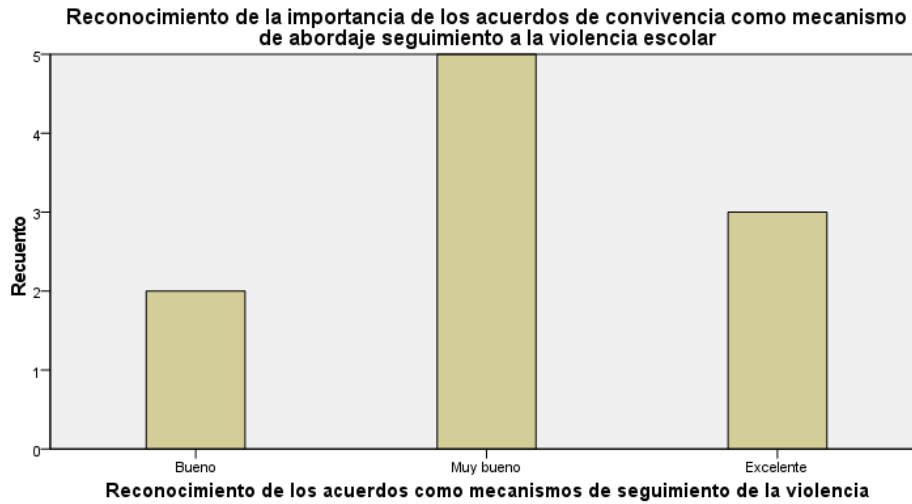
Gráfica 60. Porcentaje de docentes que perciben correlación entre el conocimiento teórico y el práctico que ayuda a los estudiantes a resolver en forma individual sus propios conflictos de relación social con los demás



Nota: Elaboración propia

En cuanto a la correlación entre el conocimiento teórico y el práctico, se identifica que ha ayudado a resolver en forma individual los propios conflictos de los educandos en su relación social con los demás ha sido perceptible en la intervención con una valoración de bueno, seguida de una valoración menor de regular y la proporción mínima que resta le da una puntuación de muy buena.

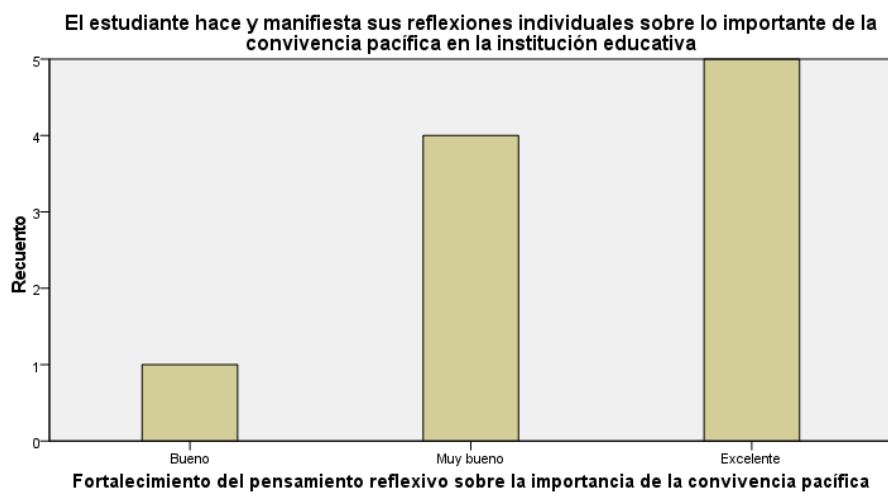
Gráfica 61. Porcentaje de docentes que consideran que el estudiante reconoce la importancia de los acuerdos de convivencia como mecanismo de abordaje seguimiento a la violencia escolar



Nota: Elaboración propia

A su vez, los educandos reconocen la importancia de los acuerdos de convivencia como mecanismo de abordaje en el seguimiento de la violencia escolar en el proyecto, con una calificación de “muy bueno”, seguida de una valoración menor que considera que la intervención ha sido “excelente” y una proporción mínima piensa que ha sido “buena” en este sentido.

Gráfica 62. Porcentaje de docentes que perciben que el estudiante hace y manifiesta sus reflexiones individuales sobre lo importante de la convivencia pacífica en la institución educativa



Nota: Elaboración propia

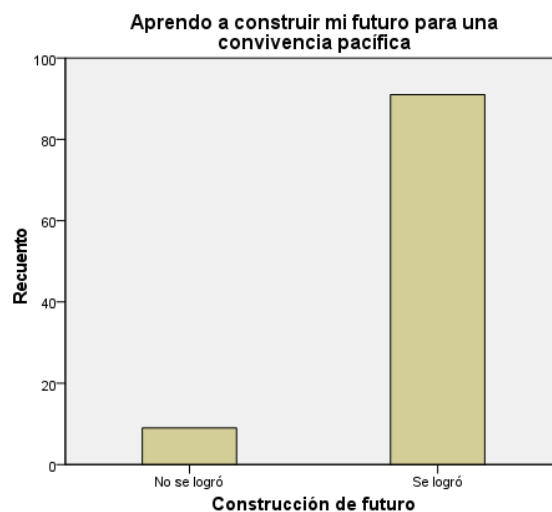
Por último, se identifica que el estudiante hace y manifiesta sus reflexiones individuales

sobre lo importante de la convivencia pacífica con una valoración excelente, mientras que otra proporción representativa le asigna una puntuación de muy bueno y una cantidad mucho menor opina que la calificación es buena.

4.1.2.2. Resultados de la Escala de Likert a estudiantes

En cuanto a los resultados de la escala de Likert, obtenidos de la aplicación del instrumento a una muestra representativa de los estudiantes de primaria descrita previamente (ver capítulo III) con la ayuda del paquete SPSS Statistics (v 22), se puede afirmar que permitieron evaluar el impacto de la estrategia en la mitigación de la violencia escolar en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá, tal y como se planteó en el último objetivo del presente estudio. Para ello, a continuación, se describe la interpretación y análisis individual y general de las gráficas con las conclusiones obtenidas desde la estadística inferencial, teniendo en cuenta las variables, dimensiones e indicadores propuestos.

Gráfica 63. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite aprender a construir un futuro para la convivencia pacífica

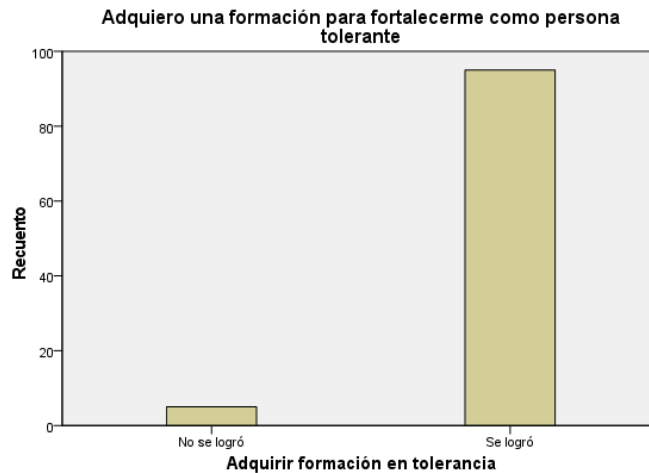


Nota: Elaboración propia

La mayoría de los estudiantes coinciden en que el proyecto ha logrado ayudar a construir su futuro para una convivencia pacífica, mientras que una menor cantidad considera que el proyecto

no logró este objetivo.

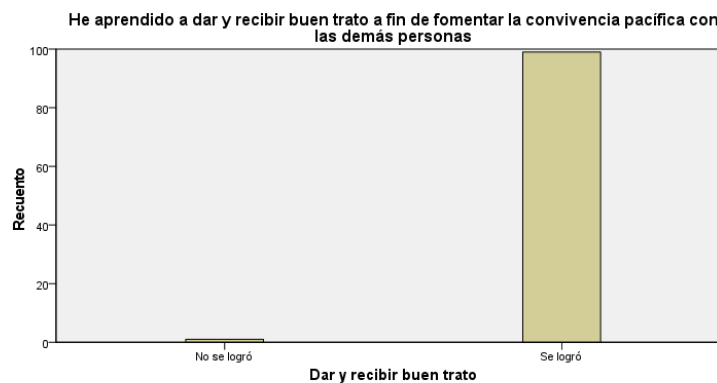
Gráfica 64. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite adquirir una formación para fortalecerse como persona tolerante



Nota: Elaboración propia

A su vez, la mayoría de los estudiantes consideran que a través del proyecto lograron adquirir una formación para fortalecerse como personas tolerantes, mientras que sólo una pequeña cantidad opina que no se logró el fortalecimiento del valor de la tolerancia.

Gráfica 65. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite aprender a dar y recibir buen trato a fin de fomentar la convivencia pacífica con las demás personas

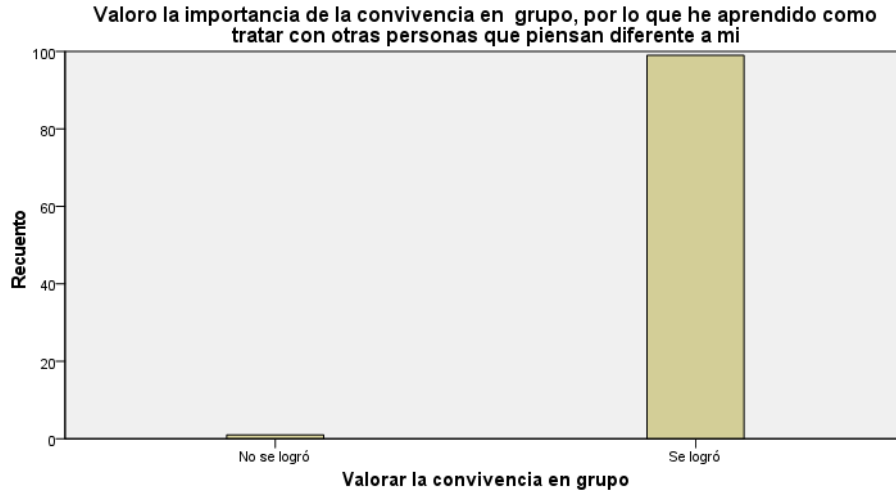


Nota: Elaboración propia

Con respecto a los aprendizajes, los estudiantes manifiestan que aprendieron a dar y recibir buen trato a fin de fomentar la convivencia pacífica con las demás personas mediante el proyecto,

mientras que una mínima cantidad afirma que no se logró.

Gráfica 66. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite valorar la importancia de la convivencia en grupo, por lo que ha aprendido como tratar con otras personas que piensan diferente



Nota: Elaboración propia

La mayoría de los estudiantes valoran la importancia de la convivencia en grupo, por lo que consideran que han aprendido a tratar otras personas que piensan diferente a ellos, aunque una mínima cantidad opina lo contrario.

Gráfica 67. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite que la convivencia pacífica entre sus compañeros le ayude a sobrellevar su vida cotidiana

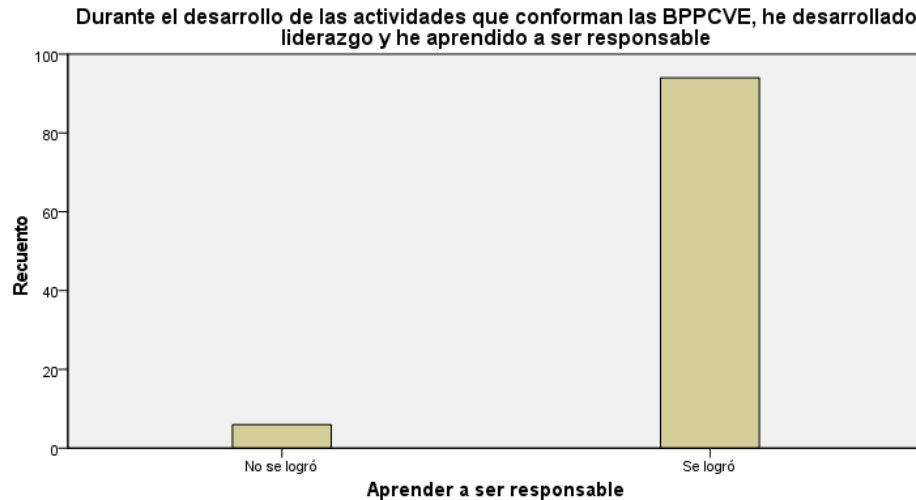


Nota: Elaboración propia

También se reporta que la convivencia pacífica entre compañeros ha ayudado a sobrellevar

la vida cotidiana del estudiantado en el colegio, aunque una pequeña cantidad reporta lo contrario, lo cual significa que las actividades propuestas por el proyecto han sido significativas para la mayoría del estudiantado, puesto que son útiles para su vida cotidiana.

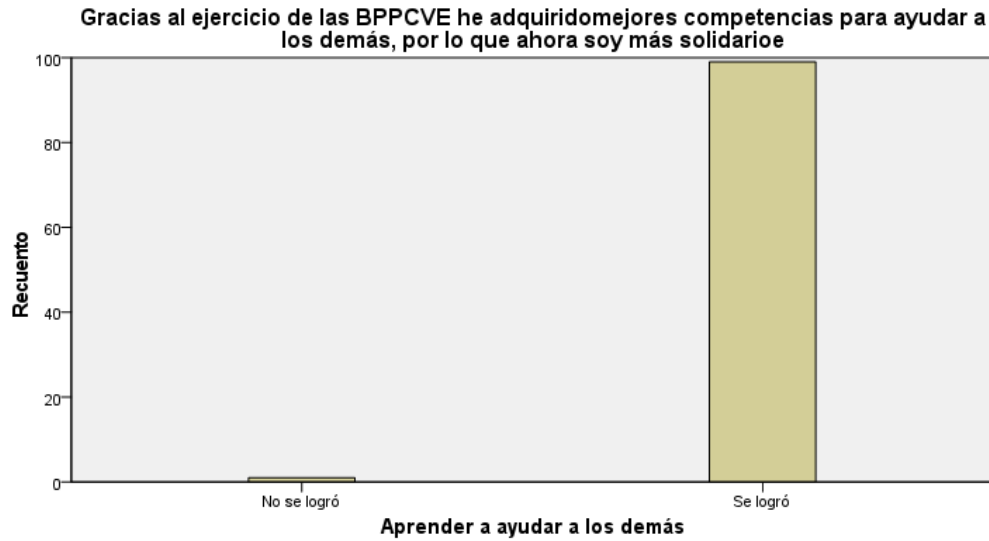
Gráfica 68. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite desarrollar liderazgo y aprender a ser responsable



Nota: Elaboración propia

Además, la mayoría de los estudiantes piensan que el desarrollo de las actividades que conforma el proyecto ha fomentado el liderazgo y la responsabilidad, mientras que sólo una mínima cantidad de la población considera que no han desarrollado dichos valores.

Gráfica 69. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite adquirir competencias para ayudar a lode demás, por lo que fortalece la tolerancia



Nota: Elaboración propia

Para el valor de la solidaridad, se identifica que la mayoría de la población reporta que gracias al ejercicio de la intervención han adquirido mejores competencias para ayudar a los demás, por lo que ahora son más solidarios. No obstante, una mínima proporción considera que el proyecto no desarrollo el valor de la solidaridad.

Gráfica 70. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite compartir en mejor forma con el grupo escolar para fortalecer la tolerancia

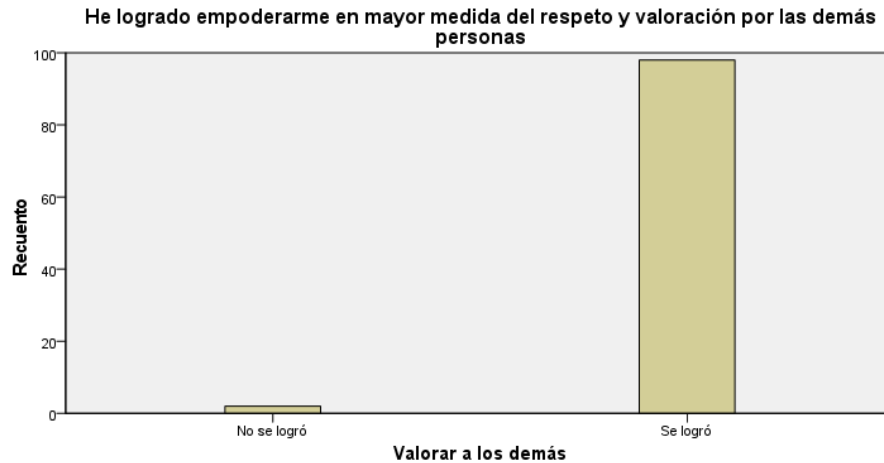


Nota: Elaboración propia

Adicionalmente, la mayoría de los estudiantes opina que el intercambio que ha tenido con

otros compañeros durante el desarrollo del proyecto, que les han ayudado a compartir en mejor forma con su grupo escolar, motivo por el cual ahora son más tolerantes, mientras que una cantidad mínima opina que esto no se logró.

Gráfica 71. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite empoderarse en mayor medida del respeto y la valoración hacia los demás



Nota: Elaboración propia

Después de haber desarrollado cada una de las acciones formativas implícitas en el proyecto, la mayoría de los alumnos piensan que han logrado empoderarse en mayor medida del respeto y valoración por las demás personas, mientras que una cantidad mínima opinan que no.

Gráfica 72. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite fortalecer la capacidad de aprendizaje de forma crítica, analítica y reflexiva



Nota: Elaboración propia

También se identifica que la intervención es considerada por la mayor parte del estudiantado como una buena práctica contra la violencia escolar, puesto que ha permitido fortalecer su capacidad de aprendizaje de forma crítica, analítica y reflexiva. No obstante, una cantidad significativa considera que el proyecto no logró desarrollar las habilidades de pensamiento crítico, reflexión y análisis.

Gráfica 73. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite fortalecer su capacidad de aprendizaje de forma divertida y recreativa

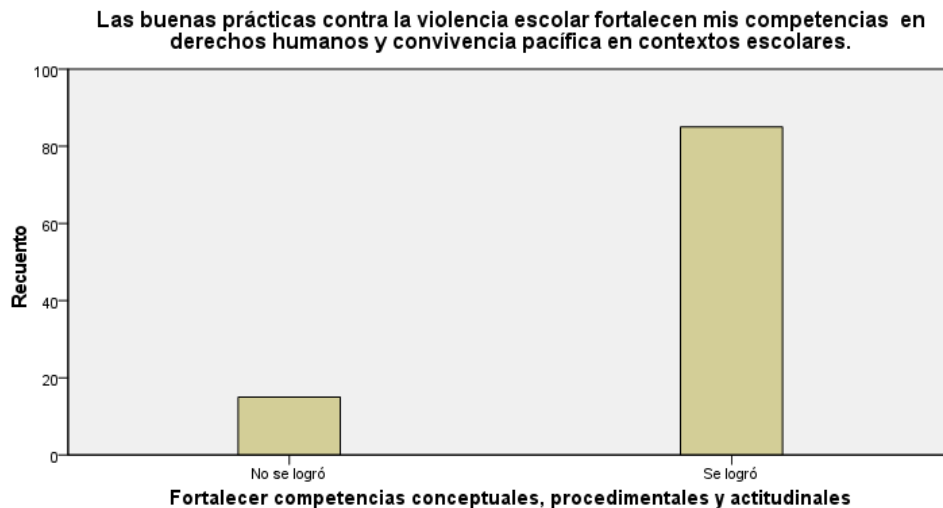


Nota: Elaboración propia

En cuanto a la didáctica del proyecto, se identifica que la mayoría de los estudiantes

reconocen que ha fortalecido su capacidad de aprendizaje de forma divertida y recreativa, mientras que sólo una mínima cantidad piensa que las actividades del proyecto no han sido divertidas y recreativas.

Gráfica 74. Porcentaje de estudiantes que considera que la intervención BPCVE permite fortalecer sus competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en lo concerniente a la educación en derechos humanos y convivencia pacífica en contextos escolares.



Nota: Elaboración propia

En el caso de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, la mayoría de los escolares registra que el proyecto ha desarrollado la educación en derechos humanos y la convivencia pacífica en su contexto escolar, mientras que una mínima proporción opina que el proyecto no logró dicho objetivo.

En síntesis, se puede afirmar que la mayoría de docentes consideran que el proyecto ha fomentado la sana y buena convivencia escolar en cuanto a la resolución de conflictos y acuerdos de convivencia como mecanismo de abordaje en el seguimiento de la violencia escolar, lo cual se refleja en los cambios conductuales positivos de los estudiantes que participan continuamente en la intervención y el desarrollo del respeto y la participación pluralista, así como la construcción de un clima de aprendizaje pacífico en el aula abierta (patio), adaptándose con facilidad a los

lineamientos didácticos mediados por la correlación entre la teoría y la práctica y la innovación. En adición, el estudiante manifiesta sus reflexiones individuales sobre la importancia de la convivencia pacífica.

Además, la mayoría de estudiantes consideran que después de haber desarrollado cada una de las acciones formativas implícitas en el proyecto, aprendieron a fomentar una convivencia pacífica de forma divertida y recreativa a través del buen trato entre compañeros, lo cual les ha ayudado a sobrellevar su vida cotidiana, fortaleciendo sus competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en relación a la educación en derechos humanos y valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, el trabajo en grupo, el liderazgo y la responsabilidad. No obstante, una cantidad significativa de estudiantes considera que el proyecto no logró desarrollar su aprendizaje de forma crítica, analítica y reflexiva.

4.2. Principales resultados a nivel cualitativo

En este apartado se describen los principales resultados obtenidos de los instrumentos cualitativos, aplicados a los diferentes actores escolares durante la intervención de la presente investigación, teniendo en cuenta el análisis de contenido de estos con base en la violencia escolar como categoría principal frente a sus respectivas categorías secundarias, dimensiones y subdimensiones (ver capítulo III). Para ello, se emplearon diferentes herramientas de análisis tales como el diseño de una matriz manual de análisis de las unidades textuales para el caso de la entrevista al psicólogo de la institución (Hernández et al., 2014); el programa QDA MINER y la herramienta Wordstat para el caso de la entrevista aplicada a los estudiantes; la técnica de diseño y análisis de la Matriz FODA aplicada a los docentes (Trujillo, 2012); y por último, la observación participante, fundamentada en el análisis de la bitácora que contiene la interpretación de material audiovisual como parte de la inmersión en el campo, así como algunas reflexiones respecto al tema

(Hernández et al., 2014).

4.2.1. Principales resultados de la entrevista al orientador

Para el indicador de la identidad y la diversidad como parte de la convivencia inclusiva, se identifica que la atención de estudiantes con necesidades especiales permite brindar una atención personalizada, y a su vez, se flexibiliza el currículo para alcanzar los objetivos educativos, lo cual se enfoca en el desarrollo de las habilidades para mejorar la calidad de vida de las comunidades: “Los colegios deben garantizar que los procesos pedagógicos, didácticos del aprendizaje se den en el ciento por ciento de los niños y velar porque los planes de estudio y los currículos propendan o propongan el desarrollo de habilidades inclusivas” (Docente 1).

Respecto a la convivencia pacífica y su relación con la promoción del buen trato y la generación de espacios de diálogo y reflexión, se indica que las condiciones del contexto en el que se ubica la escuela producen violencia, por ejemplo, cuando la familia del estudiante pertenece a pandillas y reaccionan de manera negativa ante situaciones que se presentan con docentes y/o el directivo: “hay un sector de esas poblaciones que es gente pesada, que pertenece a bandas, a grupos ligados con la delincuencia” (Docente 1). Además, el contexto familiar afecta de forma negativa la formación integral y la conducta de los estudiantes, especialmente en lo relacionado con el desarrollo de los valores morales y las competencias ciudadanas, puesto que la ausencia de familias nucleares y la sobrecarga laboral de los padres generan una evidente falta de acompañamiento que desencadena en el cuidado y la educación de sus hijos o familiares (estudiantes) por parte de sus hermanos, e incluso, de personas ajenas. Pues son familias compuestas, la mayoría no son nucleares. Además |la mayoría de los padres trabaja todo el día y tienen poco acompañamiento a la formación de sus hijos, los dejan a cargo de hermanos mayores y vecinos (...) lo que hace que sus valores, su conducta, su formación de ciudadano de derechos, de respeto al otro, se vea afectada

(Docente 1).

A su vez, el mínimo acompañamiento familiar genera escasez de pautas de crianza o modelos educativos paternos inadecuados como la permisividad, lo cual fortalece aún más la falta de valores sociales como la empatía y el respeto, y con ello, la violencia escolar: “Esos mismos chicos al no tener esa Gráfica de autoridad empiezan a vivir un mundo en el cual no tienen unos parámetros para guiarse y reconocerse a sí mismos, reconocer al otro, entonces ahí se generan agresiones” (Docente 1). En cuanto al trato entre pares (estudiantes), se identifican altos niveles de agresión psicológica y verbal (burlas) y bajos niveles de tolerancia, respeto y manejo de las emociones al presentar situaciones de conflicto o violencia escolar: “tenemos un índice alto, sobre todo, de digamos agresiones hacia el otro por burla. La mayoría de los estudiantes no tienen un nivel de respeto (...) llamémoslo, tolerancia, en el hecho de calmarse antes de tomar medidas agresivas” (Docente 1).

En cuanto a las relaciones entre docentes y estudiantes, se percibe respeto mutuo y afectividad en general. Sin embargo, se han presentado algunos casos de maltrato físico y verbal de docentes hacia estudiantes: “las relaciones entre los docentes y los estudiantes son afectivas (...) aunque si ha habido casos en los que los niños y las familias se quejan de maltrato (...) que el profe le dijo <<bobo>>, <<que lo pellizco>>” (Docente 1). Adicionalmente, se evidencia la presencia de jerarquías institucionales de cargo que, en ocasiones, fomentan el maltrato escolar, especialmente de los adultos (directivos) hacia los menores (estudiantes): “a veces los directivos pues les suben la voz a los chicos o los gritan, pero pues creo que es una situación general de las jerarquías que se manejan en las instituciones” (Docente 1).

La jerarquía que se genera en el interior de la institución educativa en la relación entre los docentes con el director, debido a que se producen dinámicas autoritarias que promueven brechas

en la comunicación, deterioro del ambiente laboral y situaciones de injusticia e inequidad: “se generan barreras en la comunicación y a veces el ambiente laboral se deteriora porque no hay un trato justo e igualitario” (Docente 1). Contrario a la relación entre los maestros, la cual es mayormente positiva: “hay camaradería, eh el grupo de profes son muy profesionales y se va construyendo un ambiente laboral humano digámoslo así donde hay camaradería, como una hermandad de amigos” (Docente 1).

En cuanto a la prevención y atención a conductas de riesgo, relacionadas con el desarrollo de la convivencia pacífica, las principales estrategias identificadas dentro de la institución son los tamizajes, los talleres y las charlas, los cuales se guían desde la orientación escolar: “Desde el colegio se hace a través de estrategias de tamizaje para identificar casos de vulnerabilidad social, económica, emocional, psicosocial, de problemas familiar, y bueno, ya con las poblaciones se hace un trabajo focalizado mediante talleres, charlas” (Docente 1). En el caso de la elaboración de acuerdos para regular la convivencia, se identifican algunas estrategias de seguimiento y atención de conflictos desde una perspectiva pedagógica, lo cual se ha orientado en el colegio a través del programa de sexualidad, el taller de padres y el seguimiento a los casos de forma individual: “las directoras de curso realizan talleres (...) ya que la sexualidad también trabaja sobre procesos de manejo de emociones. Acá también trabajamos los talleres de escuela de padres (...) con los chicos que presentan dificultades hacemos procesos de atención” (Docente 1).

No obstante, los acuerdos están basados en las jerarquías institucionales, ya que se evidencia la falta de procesos democráticos en la elaboración y seguimiento de normativas porque son en su mayoría los docentes y las directivas los que participan en su elaboración, mientras que los estudiantes tienen una mínima incidencia al respecto: “las normas son establecidas desde el manual de convivencia, pero los niños no tienen mayor participación en su creación, (...) existe un

reglamento que rige la conducta y se le han hecho cambios pero sólo desde los docentes y directivos” (Docente 1). Además, se evidencia un modelo de convivencia autoritario y poco dialógico, ya que “las normas deberían ser una negociación, más no una imposición y pues las jerarquías hacen que los procesos democráticos se pierdan, entonces si es importante trabajar esos aspectos, que el respeto sea más importante que el miedo” (Docente 1).

Respecto a la convivencia pacífica, pese a que el hacinamiento no se encuentra dentro de sus subdimensiones del instrumento, es una categoría emergente que surge durante la investigación, puesto que la infraestructura del colegio y los pocos espacios de recreación escolar permiten generar accidentes, conflictos, y en ocasiones, violencia escolar dentro del contexto: “El colegio no es muy grande para la cantidad de estudiantes que tenemos (...) lo que hace que los estudiantes pues se choquen, se toquen, y eso genera conflictos y a veces violencia escolar”. Para el fortalecimiento de la enseñanza y su relación con la participación en la toma de decisiones y compromiso en las prácticas con la mejora de la enseñanza, se identificó que falta compromiso por parte de las políticas educativas y el estado en el mejoramiento de la calidad educativa, lo cual está relacionado con el modelo de gobierno capitalista, la falta reconocimiento de las necesidades y contextos de las poblaciones y una mayor inversión en la educación, puesto que el compromiso de los docentes en el mejoramiento de la enseñanza se percibe, pero no es suficiente:

El compromiso con la calidad de la enseñanza viene desde las mismas políticas educativas y el estado (...) piensan más en el capitalismo (...) no hay un compromiso real para ofrecer una calidad basada en las necesidades del contexto, en la inversión (...) pero pues los docentes intentan al máximo mejorar sus prácticas (Docente 1).

Adicionalmente, dentro de los aportes y recomendaciones para el proyecto se identifica que

la emisora puede contribuir al aprovechamiento del tiempo libre, a la formación en valores como la tolerancia, la música y la danza, las cuales constituyen herramientas que permiten sensibilizar al ser y a la comunidad escolar en general. Además, la emisora fortalece la autonomía y construye convivencia y ciudadanía:

Significaría aprovechamiento del tiempo libre (...) permitiría desde el mismo hecho de la música, pensarse en la diversidad, la diferencia (...) La música como arte también le permite al ser humano ser más sensible (...) genera autonomía (...) para empezar a trabajar sobre convivencia y ciudadanía. (Docente 1).

En síntesis, el reporte del orientador de la institución educativa señala que existen varios factores que influyen en la convivencia escolar en relación con la violencia escolar tales como el entorno familiar, el contexto social e institucional. En el caso de la familia, se destacan las estructuras familiares desfavorables y las pautas de crianza inadecuadas. Respecto al entorno social, se evidencian factores de riesgo relacionados con los alrededores del colegio, donde se identifica la delincuencia y la organización de pandillas.

Por último, la organización institucional propia de cada colegio crea un clima escolar y unas dinámicas determinadas, las cuales inciden en las relaciones interpersonales y la comunicación. En este caso, se reportan jerarquías de cargo que influyen de forma negativa en el trato entre los diferentes miembros de la comunidad escolar, así como un manual de convivencia que presenta falencias democráticas en la elaboración y seguimiento de normativas. Adicionalmente, se detectan políticas educativas de cohorte neoliberal que atentan contra la calidad educativa de la institución, y, por ende, afectan los procesos de convivencia.

4.2.2. Principales resultados de la entrevista a estudiantes

A partir de los resultados de la entrevista aplicada a los estudiantes, se logró diseñar e

implementar la propuesta de intervención de Educomunicación en la cultura en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá, así como retroalimentarla y evaluar su impacto en la mitigación de la violencia escolar desde la perspectiva del estudiantado, acorde la modalidad de investigación-acción, lo cual se planteó previamente en los objetivos del estudio (Véase Capítulo III). En primer lugar, se determina que la población de estudio vive en la localidad de Kennedy, donde queda ubicado el colegio y pocos viven en una localidad cercana. Así que los barrios de residencia más comunes son Pio XII, Patio Bonito, María Paz, el Tintal, San Diego, Dindalito, la Super Manzana 12, Abastos, los Almendros y Castilla. Adicionalmente, se identifican barrios del departamento de Soacha y la localidad de Bosa. En cuanto al rol de participación de los alumnos en el proyecto, se destaca el desarrollo de habilidades comunicativas, investigativas, sociales y artísticas, así como el fortalecimiento de la convivencia pacífica y ecológica y los valores, lo cual se evidencia en sus narrativas: “Escribir los guiones” (Entrevistado 1) “Logística” (Entrevistado 3). “Hablar” (Entrevistado 5), “Mi rol fue locutor” (Entrevistado 9) “Escritor e imaginaba las cosas” (Entrevistado 10) “En un proyecto de variados temas” (Entrevistado 11) “Actúe para la emisora” (Entrevistado 12) “La investigación sobre la paz (...) la contaminación” (Entrevistado 14).

Así mismo, se identifica que el campeonato ha proporcionado entretenimiento, fortaleciendo las relaciones interpersonales entre pares, lo que se evidencia en una mayor conversación, socialización e interacción, reflejada en la solidaridad, la amabilidad, el trabajo en equipo, el respeto, la verdad, y en general, no cometer ningún tipo de maltrato, ya sea físico, psicológico y/o verbal, lo cual se evidencia en sus narrativas: “Aprender a jugar futbol y tener más conversaciones” (Entrevistado 2). “Jugar y divertirme” (Entrevistado 3). “Que uno tiene que compartir con los otros” (Entrevistado 4). “Que hay que respetar” (...) “No debemos empujar y jugar limpio” (Entrevistado 7) “No pelear, no decir groserías” (...) “No toca pegarles, ni

criticarlos” (Entrevistado 9). “Trabajar en equipo” (Entrevistado 10).

Además de lo anterior, los estudiantes mencionan que aprendieron valores morales e individuales como la autonomía y la responsabilidad, a convivir pacíficamente, a aprovechar el tiempo libre de forma recreativa, a luchar por sus sueños y demostrar sus talentos, lo cual se evidencia en sus narrativas: “Trabajar en grupo” (Entrevistado 1) “Que no tratamos mal, ni decimos groserías” (Entrevistado 4) “Realizar uno sus sueños” (Entrevistado 6) “Divertirse y mostrar el talento” (Entrevistado 11) “Que debo ser responsable (...) no golpear, no empujar, respetar” (Entrevistado 14). Para el nivel de identificación con el proyecto, algunos estudiantes reportan su importancia para el aprendizaje de habilidades comunicativas como la escucha y la expresión oral, habilidades artísticas como cantar y bailar, y por último, valores como el respeto, la solidaridad, la autoestima y el liderazgo, lo cual se evidencia en sus narrativas: “Me gusta cantar y bailar” (Entrevistado 1), “He aprendido a hablar” (Entrevistado 4), “Soy importante para el equipo (...) me apoyan” (Entrevistado 3), “La música es entretenida” (Entrevistado 5), “Ayudo más” (Entrevistado 6), “Respetar y sobre los valores” (Entrevistado 7).

Otro grupo de estudiantes se centra en las actividades, descritas como divertidas y motivantes, y a su vez, reflejadas en emociones como la tranquilidad y la felicidad, así como en un ambiente agradable en el colegio, además del respeto, lo cual se evidencia en las narrativas: “Las actividades que hacen en el patio son entretenidas” (Entrevistado 1), “Me siento feliz” (Entrevistado 3), “El ambiente es como más amigable” (Entrevistado 4), “Hay más respeto” (Entrevistado 5), “Uno puede estar más tranquilo” (Entrevistado 7), “Es motivante la actividad” (Entrevistado 8). Adicionalmente, los estudiantes se sienten identificados con el proyecto debido a que han aprendido habilidades comunicativas relacionadas con crear historias, imaginar personajes, expresarse, narrar, practicar obras y participar en actividades artísticas como bailar y

cantar, mencionando, en algunos casos, que antes del proyecto los descansos eran aburridos y ahora son más lúdicos. Adicionalmente, se percibe un cambio positivo en la conducta de los estudiantes, lo cual se evidencia en las narrativas:

He aprendido a crear historias y imaginar personajes (Entrevistado 2). He aprendido a narrar y a practicar y presentar obras (Entrevistado 1). Me encantan las canciones que ponen en el descanso porque antes era muy aburrido y uno no hacía nada y los niños corrían y se pegaban (Entrevistado 3). Narrar los partidos (Entrevistado 4). Ahora si se puede bailar y cantar y jugar (Entrevistado 5). Me he aprendido a expresar (Entrevistado 6).

Como se puede observar, en la mayoría de las respuestas se destaca el sentimiento de seguridad, tranquilidad y el desarrollo de talentos individuales, así como de habilidades sociales y valores. Esto ha permitido que la autoestima se fortalezca en la medida en que los estudiantes se sienten más contentos, tranquilos, seguros y menos solos, ya que pueden compartir más con sus compañeros, comprender a los demás, ser más sociables, ayudar y demostrar sus propios talentos, especialmente durante los descansos en el patio. De ahí que en esta serie se destacan las habilidades sociales y los talentos individuales y su mutua interacción, lo cual se refleja en las narrativas de los estudiantes: “Me siento más tranquila y contenta” (Entrevistado 1), “Me siento segura porque mis compañeros y los profesores me comprenden cuando les comparto mis talentos” (Entrevistado 8), “Estoy más relajado y tranquilo” (Entrevistado 3). Además, se evidencia la función de la emisora como proyecto que brinda tranquilidad, confianza, seguridad, alegría, libertad y entretenimiento mediante actividades como el juego, el deporte y el desarrollo artístico, lo cual permite que se reduzcan las peleas en el patio, fortaleciendo el valor de la responsabilidad y el compañerismo, que, a su vez, fortalecen la autoestima: “Los niños ya no pelean casi” (Entrevistado 1), “Los

descansos son más animados y motivantes y hay más seguridad” (Entrevistado 3), “Tengo más confianza” (Entrevistado 4), “Puedo jugar y hacer mucho deporte” (Entrevistado 5), “Se divierten en los descansos y todos están alegres y son más compañeristas” (Entrevistado 6). “Me siento más libre porque antes los descansos eran aburridos y ahora son más motivantes” (Entrevistado 7), “Me ha enseñado a ser más amigable y responsable” (Entrevistado 8).

Así mismo, se identifica que el contenido más relevante se refiere a la seguridad y la tranquilidad, también han logrado desarrollar sus habilidades comunicativas y artísticas, y en general, valores como el respeto, la responsabilidad y la sociabilidad durante el tiempo libre (descanso): “Valorar a mis compañeros” (Entrevistado 3). “Me siento más tranquilo y seguro” (Entrevistado 2). “Soy más responsable (...) me respetan los demás porque sé bailar y cantar” (Entrevistado 5). “Sobre compartir y ser más social” (Entrevistado 6).

Para el caso de la tolerancia, el contenido más relevante es la colaboración, la escucha, el trabajo en equipo, el respeto, la solidaridad, la amabilidad, el compañerismo y el respeto a la diferencia, lo cual se refleja en las narrativas de los estudiantes: “Respeto a las personas que son diferentes” (Entrevistado 1). “Entender a los demás y a respetar” (Entrevistado 3). “Colaboro más” (Entrevistado 4). “Entender a los compañeros que piensan diferente” (Entrevistado 5). “Escuchar a los demás” (Entrevistado 7). Los estudiantes perciben la tolerancia a través de valores como el respeto, el trabajo en grupo, el compañerismo, la colaboración y la comprensión a los demás: “Trabajar en equipo y a no pelear tanto (Entrevistado 2). “Ayudar a mis compañeros y colaborar” (Entrevistado 4). “Soy más amistoso” (Entrevistado 3). “He aprendido a escuchar” (Entrevistado 1). “Los niños son más amables y cariñosos” (Entrevistado 6).

Adicionalmente, los estudiantes mencionan que son más tolerantes gracias al proyecto debido a que han aprendido a escuchar, ayudar y colaborar a los demás; a entender a las personas

que son diferentes; a trabajar en equipo; a ser más amables, cariñosos y amigables, así como a compartir con sus amigos y compañeros y no pelear tanto, especialmente en el patio: “He aprendido a respetar a los compañeros que son diferentes” (Entrevistado 2). Soy más colaborador (Entrevistado 3). “A trabajar en equipo y no pelear” (Entrevistado 4). “Entiendo más a las personas que son diferentes y sé que uno no se debe burlar” (Entrevistado 7). Además, mencionan que han aprendido a valorar a las personas que son diferentes, a trabajar en grupo, a respetar a los demás y a ser más colaboradores y solidarios: “He aprendido a valorar a las personas que son diferentes” (Entrevistado 2). “Me gusta trabajar en equipo” (Entrevistado 7). “Ahora soy más colaborador y ayudo a mis compañeros” (Entrevistado 6). “He aprendido a respetar a los demás” (Entrevistado 5).

En el caso de la comunicación y la cultura, se identifican algunos conocimientos, actitudes y valores desarrollados en la intervención. Por ejemplo, en la primera serie de entrevistas se destaca el aprendizaje de temas como los tipos de radio, la literatura, la paz y la conciencia ecológica, así como el desarrollo de habilidades comunicativas, habilidades sociales y talentos: “Trabajar en grupo” (Entrevistado 4). “Comunicarnos mejor” (Entrevistado 7). “Muchos radios (...) novelas” (Entrevistado 9). “Uno no se debe desempeñar en un solo rol” (Entrevistado 10). No contaminar (Entrevistado 13). La paz (Entrevistado 14). Además de los aspectos ya mencionados, se identifica que el contenido más relevante está relacionado con la convivencia pacífica: “Que no tratamos mal, ni decimos groserías” (Entrevistado 4). “No pelear” (Entrevistado 8). “No golpear, no empujar, respetar a los niños pequeños” (Entrevistado 14). “Aprender a jugar sin pelear y sin hacer trampa (Entrevistado 20).

Con respecto a las habilidades comunicativas, el contenido más relevante de las entrevistas reporta actividades como hablar, escribir, leer y escuchar, tal y como se observa en sus narrativas:

“A hablar y expresarme” (Entrevistado 5). “Puedo comunicar y narrar los partidos” (Entrevistado 9). “He aprendido a investigar y a leer” (Entrevistado 6). “He aprendido a hablar en público” (Entrevistado 8). “Tengo más capacidad de escribir y escuchar” (Entrevistado 7). Adicionalmente, algunos estudiantes mencionan que aprendieron a investigar, a obtener mayor léxico, a actuar y a escribir guiones, como se observa en sus narrativas: “A investigar, a leer y a tener más vocabulario” (Entrevistado 6). “He aprendido a grabar los audios de los libretos de teatro” (Entrevistado 1). “Me gusta ensayar los guiones” (Entrevista 3) “A escribir los guiones” (Entrevistado 7).

En adición, el contenido más relevante sobre los saberes del mundo está asociado con la actividad de reflexionar, criticar y analizar, asociadas a pensar, expresar, aprender, investigar, practicar, narrar, hablar, leer, escuchar y escribir sobre diferentes temas, en especial sobre el medio ambiente y saber perdonar. Por ejemplo, en la primera serie se indica que de forma directa la reflexión, la crítica y el análisis: “He aprendido a reflexionar y a analizar más las cosas (Entrevistado 1). “Si porque he aprendido a pensar y a desarrollar los temas de la emisora, como, por ejemplo, a investigar y a criticar” (Entrevistado 6). También se identifica que la capacidad reflexiva, crítica y analítica se desarrolló por medio de diferentes actividades: “Leer e imaginar historias” (Entrevistado 6). “Todos podemos participar en las actividades y adquirir más conocimientos” (Entrevistado 1). “Nos enseñan a perdonar” (Entrevistado 3). “Hay más cultura en el colegio y se puede tener más creatividad” (Entrevistado 4).

De igual forma, se evidencia que las palabras más utilizadas para describir el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y analítico son: crítico, reflexionar y analizar, asociados a sustantivos como capacidad, pensamientos, ideas, obras, libros, emisora y varios temas. Adicionalmente, se mencionan los verbos leer, investigar, expresar, practicar, escribir, hablar, pensar y adjetivos como diferentes, importantes, interesantes, creativa y crítico (a): “Leer mejor y

a ser más crítico” (Entrevistado 1). “Sé cómo investigar” (...) capacidad para hablar y expresar mis ideas (Entrevistado 2). “Soy una persona más crítica y creativa (...) leer libros de obras de teatro y también cosas interesantes como escribir” (Entrevistado 6).

Ahora bien, la lúdica como parte de los saberes del mundo, se evidencia que los estudiantes perciben que han aprendido de forma divertida y recreativa, mencionando en las tres series de entrevistas palabras en común, alusivas al juego, la diversión, la motivación, el entretenimiento, el compañerismo y el respeto, así como el arte y el deporte, lo cual se refleja en sus narrativas: “Las actividades del proyecto son entretenidas” (Entrevistado 4), “El deporte que practicamos” (Entrevistado 3), “Hacen actividades muy divertidas como el deporte y los juegos de mesa y además la emisora” (Entrevistado 7), “Aprender con la música” (Entrevistado 1), “El proyecto tiene actividades muy animadas e interesantes” (Entrevistado 8), “Yo estoy más tranquilo y menos aburrido” (Entrevistado 6), “Me siento muy alegre porque ahora puedo bailar y cantar” (Entrevistado 2), “Puedo inventar cosas nuevas y desarrollar mi imaginación” (Entrevistado 7), “He aprendido a compartir más y a respetar a todos mis compañeros porque lo más importante es divertirse y no pelear” (Entrevistado 8).

El compartir saberes como parte del aprovechamiento del tiempo libre destaca que el contenido más relevante corresponde a realizar diferentes actividades lúdicas durante el descanso, las cuales se asocian con el arte, el deporte, la comunicación, las habilidades sociales y los valores. En cuanto a la primera serie de entrevistas, los estudiantes señalan que aprovechan el tiempo libre a través de actividades como jugar fútbol, baloncesto, juegos de mesa y con juguetes. Además, se destacan los verbos bailar, cantar, escuchar música y compartir en sus narrativas: “Jugar baloncesto y ajedrez” (Entrevistado 1). “Bailar y cantar” (Entrevistado 8). “Los juegos son divertidos” (Entrevistado 7). “Con los partidos” (Entrevistado 2). “Podemos traer juguetes al colegio y jugar”

(Entrevistado 5). Escuchar música y compartir más” (Entrevistado 6).

Adicionalmente, los estudiantes relacionan el aprovechamiento del tiempo libre con las actividades, las cuales califican como motivadoras, divertidas y emocionantes, mencionado que se sienten felices al realizarlas, logrando desarrollar el deporte y el arte: “Se pueden desarrollar actividades deportivas y bailar y cantar” (Entrevistado 3). “Todos están más felices con las actividades divertidas del proyecto” (Entrevistado 4). “La emisora tiene actividades muy emocionantes y uno se divierte y la pasa chévere” (Entrevistado 8). Con respecto a la tercera serie de entrevistas, los estudiantes asocian el aprovechamiento del tiempo libre con los campeonatos y juegos, así como actividades artísticas y deportivas, en donde pueden compartir en el patio durante los recreos, lo cual se evidencia en sus narrativas: “Hacemos juegos y campeonatos entre los diferentes cursos del colegio y eso es muy divertido” (Entrevistado 3). “Todos pueden participar cantando, bailando en el patio” (Entrevistado 8). “He podido conocer otros compañeros de otros salones y compartir con ellos” (Entrevistado 4).

Por último, en relación con la convivencia para el buen vivir, se identifica que los estudiantes han aprendido a dar y recibir buen trato para fomentar la convivencia pacífica. Por ejemplo, en la primera serie de entrevistas, las relaciones interpersonales entre pares mejoraron a través del desarrollo de las actividades propuestas, ya que al comparar entre el antes y el después de la intervención, los estudiantes evidencian un mejor trato hacia sus compañeros, menos peleas, empujones y groserías. A su vez, a nivel social se identifica el valor del respeto, el compañerismo y menos exclusión entre pares, y a nivel individual, se identifica la tranquilidad y convivencia pacífica que se siente en el ambiente escolar: “Ahora soy mejor con los demás” (Entrevistado 6). “Ahora los niños ya no empujan (...) antes se peleaban más y eran groseros” (Entrevistado 8). “Ahora respetan más” (Entrevistado 1). “Ya no se agreden en los descansos y pues nos tratamos

mejor” (Entrevistado 2).

En general, los estudiantes perciben que las actividades les han permitido convivir de forma más pacífica durante los descansos, lo cual se refleja en valores como la tolerancia, la inclusión, el respeto y la solidaridad. De hecho, algunos mencionan que las peleas y los golpes entre pares han disminuido y que el trato y la comunicación en las relaciones interpersonales ha mejorado: “Antes le decían “¿quién se quiere meter? Y entonces decían: <<no, usted no juega>>. Entonces, eso es lo que ha cambiado” (Entrevistado 9). Peleaban (Entrevistado 12). “Antes las personas no respetaban, empujaban ahí, había muchos accidentes” (Entrevistado 5). También se identifica un cambio positivo en el ambiente, ya que se reporta mayor tranquilidad y agrado en los espacios del colegio, además de la disminución de las peleas a través de las actividades en los recreos, puesto que se puede compartir con compañeros de otros cursos y todos se recrean y se aprenden cosas nuevas: “Los niños no se pelean tanto” (Entrevistado 3). “Uno no aprendía nada afuera en el patio y ahora sí podemos aprender nuevas cosas y compartir” (Entrevistado 4). “Se trataban muy mal y ahora han aprendido a convivir mejor” (Entrevistado 8).

En relación con el liderazgo, se identifica el fortalecimiento de la responsabilidad en los estudiantes, así como la comunicación entre pares y profesores mediante las actividades del proyecto, lo cual se evidencia a través del compromiso, la auto regulación, el trabajo en equipo, el diálogo, la colaboración, el respeto y la escucha. Por ejemplo, de acuerdo con la primera serie de entrevistas, el contenido más común identificado por los estudiantes es la responsabilidad y el liderazgo a través de actividades artísticas, deportivas y comunicativas, en las cuales logran organizarse ellos mismos como equipos, ayudar, aconsejar y compartir con sus compañeros y sus profesores, lo cual se evidencia en la narrativa: “Me han enseñado a ser responsable” (Entrevistado 2). “He aprendido a trabajar en equipo y a ayudar” (Entrevistado 1). “Hemos aprendido a

organizarnos” (Entrevistado 8). “He aprendido a estudiar en grupo y a ser más responsable” (Entrevistado 12). Según el reporte, hay mayor autorregulación de los individuos y los equipos, en la que algunos mencionan que se han vuelto monitores y líderes, destacando el valor del respeto, la colaboración y el trabajo en equipo: “Me han enseñado a organizar un equipo” (Entrevistado 3). “Soy el líder del grupo” (Entrevistado 7). “Colaboro en la tarima siendo el presentador” (Entrevistado 4). “Estoy comprometido” (Entrevistado 3). “Ayudo a narrar los partidos” (Entrevistado 5).

Con respecto a la solidaridad, se identifican competencias para ayudar a los demás, por lo que son más solidarios, lo cual se evidencia a través de la confianza, el respeto, la colaboración, la tolerancia, el apoyo mutuo, la empatía, la justicia, el diálogo y la amistad. Por ejemplo, en la primera serie de entrevistas se manifiesta la solidaridad a través de la ayuda, la colaboración, la confianza, el trabajo en equipo, el respeto, la tolerancia y la comprensión: “Soy más solidario porque he aprendido a ayudar a los demás” (Entrevistado 3). “Ahora puedo confiar en mis compañeros y trabajar mejor en equipo” (Entrevistado 4). “He aprendido a respetar a los demás compañeros y a hablar” (Entrevistado 7).

Así pues, el fortalecimiento de la solidaridad se refleja en el respeto, la tolerancia y la cooperación. Adicionalmente, algunos mencionan que ha disminuido la violencia física y verbal: “Ya no se dicen tantas groserías” (Entrevistado 5). “Los niños se respetan más y no pelean tanto en los descansos” (Entrevistado 1). “Ayudo a mis compañeros cuando necesitan algo” (Entrevistado 8). “He aprendido a valorar a mis compañeros” (Entrevistado 7). Además de estos aspectos, la solidaridad se refleja en la confianza, la empatía, la comprensión, la justicia y el compañerismo, lo cual se evidencia en las narrativas: “No me gusta la injusticia” (Entrevistado 1). “Creo que he aprendido a ponerme en los zapatos de mis compañeros” (Entrevistado 5). “Es bueno

ayudar a los demás” (Entrevistado 3). “Me han enseñado a tener confianza en mi equipo” (Entrevistado 7).

Con respecto al respeto, se evidencia mediante el compañerismo, el diálogo, la escucha, el respeto por la diferencia, la amabilidad, la comprensión, la disminución de la violencia y la valoración hacia estudiantes y profesores. Según la primera serie de entrevistas, los estudiantes han logrado ser más respetuosos y aprender a valorar a sus compañeros a través del diálogo, la escucha, el respeto por la diferencia, el reconocimiento del valor la amistad y la colaboración: “He aprendido a respetar a los que son diferentes” (Entrevistado 1). “Todos somos iguales” (Entrevistado 3). “Debo colaborarles a los profesores con las actividades del proyecto” (Entrevistado 8). “He aprendido a respetar más a mis amigos” (Entrevistado 7).

En general, los estudiantes sienten que han fortalecido el valor del respeto mediante el compañerismo, la amistad y la disminución de la violencia, lo cual se puede evidenciar en sus narrativas: “Antes nos peleábamos mucho y ahora nos hemos aprendido a respetar” (Entrevistado 3). “Los niños se pegaban mucho por cualquier cosa (...) ahora se respetan y comparten” (Entrevistado 2). “El ambiente es más tranquilo (...) somos más comprensivos” (Entrevistado 7). En relación con la tercera serie de entrevistas, los estudiantes señalan que se ha fortalecido el respeto a través del compañerismo, la amabilidad, la comprensión y la valoración: “Ser más amables y entender” (Entrevistado 3). “Uno valora más a las personas y ya los niños no se pelean tanto” (Entrevistado 2). “Valorar a los demás así sean diferentes” (Entrevistado 5).

Con respecto a las mejoras, se puede identificar que los estudiantes han observado cambios positivos en el colegio gracias al proyecto, lo cual se evidencia en que ha mejorado la convivencia a través del respeto, la negociación, el diálogo, la colaboración, el trabajo en equipo, la solidaridad, el compañerismo, una mayor participación, unión, interacción e inclusión de los miembros de la

comunidad escolar, así como una disminución de la accidentalidad y la agresión física en los descansos, los cuales se destacan por ser divertidos, ya que antes eran aburridos. Adicionalmente, se mencionan cambios positivos en la conducta.

En este caso, se destaca la importancia de la convivencia pacífica sobre la base del respeto y se reconoce que no hay tanta violencia como antes de la implementación del proyecto, lo que se observa en el cambio de comportamiento. Además, se admite que antes de la intervención, los descansos eran muy aburridos y que luego son más divertidos. Igualmente, se reconoce una mejora en la apariencia del colegio y la diversificación de aprendizajes. Otro grupo reconoce las reglas de convivencia como una forma de acuerdos tácitos entre los participantes, la cual está presente en el juego: “Antes peleaban mucho y no respetaban” (Entrevistado 2). “El colegio ha mejorado mucho porque antes se veía feo” (Entrevistado 3). “Los juegos son para divertirse con alegría y no para pelear ni decirse groserías” (Entrevistado 6).

De hecho, al establecer la diferencia entre el antes y el después de la intervención, los estudiantes destacan que actualmente hay diversidad de actividades divertidas que permiten aprovechar el tiempo libre, mayor respeto, menos accidentes, mayor participación e inclusión y menos prohibición, lo cual se evidencia en sus narrativas: “Antes no habían actividades y actualmente hay varias” (Entrevistado 2). “Antes las personas no respetaban, se empujaban, se peleaban y había muchos accidentes” (Entrevistado 5). “Antes uno no podía hacer nada” (Entrevistado 3). Los estudiantes de la tercera serie de entrevistas perciben cambios a nivel de interacción, cooperación y solidaridad, entretenimiento y diversión, ya que se percibe un descanso diferente para disfrutar: “Se comparte más” (Entrevistado 1). “Antes no se colaboraba mucho y ahora se trabaja en grupo” (Entrevistado 2). “Hay mayor diversión y ayuda” (Entrevistado 4). “Los niños grandes golpeaban a los chiquitos” (Entrevistado 5). “Antes los niños estaban aburridos”

(Entrevistado 7).

Igualmente, se mencionan los campeonatos, el canto, el baile y los talentos de música como actividades que promueven el entretenimiento y el desarrollo de un buen físico. También se menciona la posibilidad de jugar y aprender que han tenido algunos estudiantes que antes no jugaban ni participaban en deportes, por lo que es algo novedoso. Además, se percibe mayor aceptación, se corre despacio, se juega mejor. Alguien dice que antes “era horrible porque le pegaban a las señoras del aseo y las niñas chiquitas” (Entrevistado 2). “Algunos estudiantes eran insoportables y ya se comportan bien” (Entrevistado 5).

En cuanto a las propuestas, los estudiantes plantean la realización de más campeonatos de otros deportes. También se destaca la parte artística con la danza, la elaboración de carteleras, pancartas y exposiciones, así como la práctica de adivinanzas y trabalenguas, la presentación de documentales y los juegos de mesa, rana, rompecabezas y sopa de letras, lo cual se expresa en sus narrativas: “Tenis o de ajedrez” (Entrevistado 2). “Voleibol, eh atletismo, encostalados, ping-pong” (Entrevistado 3). “Carteleras para representar” (Entrevistado 4). “Béisbol” (Entrevistado 5). “Adivinanzas y trabalenguas” (Entrevistado 6). “Juegos de mesa” (Entrevistado 7). “Juegos de rana” (Entrevistado 8). “Un documental” (Entrevistado 10).

Además de estas propuestas, se recomiendan otros deportes y juegos de mesa: tales como “el hockey” (Entrevistado 1). “basquetbol y tenis” (Entrevistado 2). “Jugar rana, raqueta” (Entrevistado 9). “Leer, compartir y ya” (Entrevistado 10). Los estudiantes de la tercera serie de entrevistas recomiendan que el proyecto sea constante y también que se hagan más actividades diferentes. Además, se recomienda que las canchas, las mayas, el suelo del pavimento sean pintados y mayor organización en los partidos: “Que sea todos los años” (Entrevistado 2). “Que se pueda patinar” (Entrevistado 6). “Las canchas, las mayas y el suelo del pavimento del descanso”

(Entrevistado 7). “Dibujo” (Entrevistado 11). “Baseball” (Entrevistado 18). “Que se organicen bien” (Entrevistado 16).

En síntesis, los resultados de las entrevistas a estudiantes permitieron retroalimentar la propuesta de Educomunicación en la cultura y evaluar su impacto en la mitigación de la violencia escolar en una institución educativa a nivel primaria en Bogotá, lo cual se evidencia en en la identificación de los alumnos con el proyecto, así como en la promoción de la diversidad, reflejadas en valores como la autoestima y la tolerancia, reflejados en los talentos, el liderazgo, la responsabilidad, la comunicación, la inclusión, el compromiso, la auto regulación, el trabajo en equipo, el diálogo, la colaboración, el respeto y la escucha.

Por ende, se destaca el desarrollo de aprendizajes significativos, nuevos conocimientos y habilidades comunicativas, así como el aprovechamiento del tiempo libre, y en menor medida, la capacidad analítica, reflexiva y crítica de los estudiantes a través de habilidades investigativas, sociales, deportivas y artísticas que permiten diversificar la interacción y fortalecer la creatividad bajo una didáctica lúdica y recreativa. A su vez, los estudiantes han aprendido a convivir de forma pacífica, puesto que se han notado cambios positivos en su conducta, las relaciones interpersonales han mejorado y la violencia física, psicológica y verbal ha disminuido gracias al fortalecimiento de valores como el liderazgo, la solidaridad, la tolerancia y el respeto, reflejados en el trabajo en equipo, la verdad, la colaboración, el compañerismo y la comprensión. En este sentido, se menciona el aprendizaje de acuerdos para regular la convivencia escolar entre los participantes del proyecto mediante la lúdica.

De igual forma, los alumnos han percibido un ambiente más agradable en el colegio, asociado a la tranquilidad, la confianza, la seguridad, la alegría, la libertad, la empatía, la justicia, el diálogo, la amistad, la comprensión y el entretenimiento. También se ha observado un menor

índice de accidentalidad. Finalmente, las propuestas de los estudiantes han permitido implementar mejoras para garantizar una mayor constancia y acompañamiento en las actividades del proyecto, más organización en los campeonatos deportivos y mayor aprovechamiento del espacio para desarrollar otras actividades, teniendo en cuenta los intereses y gustos de los alumnos tales como nuevos deportes, juegos y actividades artísticas.

4.2.3. Principales resultados de la matriz FODA a maestros

En relación con el instrumento Matriz DOFA, permitió retroalimentar la propuesta de intervención durante el proceso de investigación-acción desde la perspectiva de los docentes, lo cual se abordó a partir de las fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades como dimensiones y sus respectivas categorías con base en Trujillo (2012) y Lasso (2018), quienes resaltan la importancia de este instrumento para el proceso de investigación educativa (Véase capítulo III). A continuación, se presentan los resultados del instrumento (Ver Tabla 11)

Tabla 11. Resultados de la Matriz FODA

Dimensiones	Indicadores	Contenido extraído
<i>Fortalezas</i>	Relevancia del proyecto	Impacto en los estudiantes y las familias
	Evaluación y seguimiento de procesos	Buena organización de las actividades Continuidad del proyecto Publicación en periódico escolar la socialización del proyecto
	Compromiso	Compromiso con la institución
	Habilidades cognitivas	Se desarrollan habilidades cognitivas
	Habilidades comunicativas	Mejoramiento de la socialización y la comunicación
	Habilidades artísticas	Se desarrollan habilidades artísticas
	Habilidades socio emocionales	Se fortalecen las habilidades sociales y motrices Aprendizaje sobre el manejo de las emociones
	Valores	Mayor empatía y tolerancia
	Conocimientos culturales	Amplificación socio cultural
	Intereses individuales y colectivos	Se escucha música de diferentes géneros Se exploran temas de interés para los niños Mayor motivación de los estudiantes
	Talentos	Se reconocen y fortalecen los talentos
	Liderazgo	Promoción de liderazgo, iniciativa y autonomía
	Cambios de comportamiento	Se han notado cambios de conducta positivos

	Disminución de accidentalidad	Han disminuido los accidentes en el patio
	Reducción de la violencia escolar	Fortalecimiento de la convivencia pacífica Disminución de la agresividad escolar
	Mejoras en las relaciones interpersonales	Fortalecimiento del respeto y el trabajo en grupo Mejor comunicación entre niveles
	Apropiación del tema	Participación en el foro institucional con una propuesta innovadora
	Creatividad	Las actividades son dinámicas y creativas
	Participación de la comunidad	Se fortalece el trabajo colaborativo entre las familias y los profesores en las actividades propuestas Apoyo de los estudiantes de bachillerato
	Presencia de instituciones externas.	Participación de instituciones externas La presencia de grupos de teatro y música en el proyecto ha sido interesante
	Lúdica	Aprendizaje de diferentes juegos de mesa y tradicionales
	Recreación y deporte	Realización de actividades deportivas y juegos inter-cursos
	Arte	Fortalecimiento de la música, la danza y el dibujo
	Recursos humanos	Cuenta con un apoyo profesional en comunicación social
	Materiales	Buen uso del material Uso de micrófonos y equipos de sonido
	Uso de medios tecnológicos	Los estudiantes aprenden a usar los medios tecnológicos de la institución
	Mayor interés de toda la comunidad educativa	Mayor motivación e interés de los estudiantes Participación de los estudiantes en todas las actividades Mayor interés de toda la comunidad educativa por participar en el proyecto y construir aprendizajes en equipo
	Trabajo en equipo	Posibilidad de trabajo en equipo por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.
	Uso de la ciudad y del patio como espacios de aprendizaje	Los espacios del patio y de la ciudad se convierten fuentes de aprendizaje Se aprovecha la cancha y las gradas como espacios de esparcimiento Las salidas al parque y a la biblioteca reflejan el uso del aula abierta como espacio de aprendizaje
<i>Oportunidades</i>	Talentos	Organizar el desarrollo de los diferentes talentos
	Habilidades artísticas, comunicativas, socioemocionales y valores	Desarrollo de diferentes habilidades, actitudes y valores.
	Experiencias con otras instituciones	Posibilita la participación e intercambio de experiencias con otras instituciones
	Participación en redes de investigación educativa	Socialización el proyecto en el IDEP (Instituto Para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico)
	Uso de recursos y equipos tecnológicos	Buen uso de los recursos tecnológicos de la institución
	Uso de medios de comunicación	Poseen más recursos para compartir en familia
	Legislación sobre convivencia escolar	El proyecto implementa la Ley de Convivencia Escolar 1620
	Estudios empíricos nacionales e internacionales	El tema es relevante porque hay muchos estudios sobre el bullying en diferentes partes del mundo
	Traslados docentes	Se pierden docentes que apoyan el proyecto

	Carencia de apoyo familiar	Carencia de apoyo por parte de casa
<i>Amenazas</i>	Espacios reducidos	Los espacios disponibles no son suficientes
	Accidentalidad por falta de mantenimiento	Accidentalidad en los desplazamientos por piso rugoso y sin mantenimiento
	Presupuesto bajo Volumen	Disminución de financiación pública Interrupción de la tercera hora de clase por sonido de la emisora Niveles altos de sonido, lo cual puede generar estrés
<i>Debilidades</i>	Falta de inversión en compra y mantenimiento de equipos	Capacidad financiera escasa Falta de mantenimiento de los equipos de sonido Escasa compra de equipos solicitados
	Falta de más recursos didácticos	Falta de más recursos didácticos
	Falta de compromiso de todo el personal docente	Debe haber mayor acompañamiento de los profesores en los espacios donde se desarrolla el proyecto
	Equilibrar las actividades	Falta mayor apoyo y acompañamiento por parte de todos los docentes Se recomienda organizar actividades durante todo el año, no dejarlas todas al mismo tiempo, ya sea al final o al inicio
	Desarrollo de más actividades	Escasez de tiempo para realizar todas las actividades de interés de los estudiantes
	Hacinamiento	En la sede B no se cuenta con el mejor espacio para el desarrollo de actividades deportivas

Nota: Elaboración propia

Algunas de las fortalezas reportadas tienen que ver con la organización y continuidad de los procesos, ya que algunos maestros reconocen la relevancia del proyecto y el seguimiento, desarrollo y compromiso permanente de las actividades. Dentro de estos indicadores, algunos maestros reconocen la socialización del proyecto a través del periódico escolar. Además, se reporta el desarrollo de habilidades y valores, evidenciado en la mayoría de los profesores, quienes valoran positivamente la variedad de actividades para fortalecer la capacidad cognitiva, artística, comunicativa, socio emocional, y en general, los valores en el estudiantado. Entre los aprendizajes y valores mencionados, se destaca el fortalecimiento de la socialización, el trabajo en equipo, la empatía, la tolerancia, la comunicación, el liderazgo, el respeto, la iniciativa y la autonomía, así como el manejo de las emociones. Para el caso del desarrollo de los saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales, se reconoce el fortalecimiento de los talentos individuales y grupales del estudiantado, así como el desarrollo permanente de diversas habilidades en pro de una

formación integral.

En cuanto a la diversidad e identidad, algunos docentes mencionan la enseñanza de los conocimientos culturales y sociales a través de las actividades del proyecto. Por ejemplo, los diferentes géneros musicales y temas variados que se tratan en los programas radiales. También se valora el reconocimiento de los intereses individuales y colectivos de los estudiantes, entre ellos, una mayor motivación, fortalecimiento de los talentos y desarrollo del liderazgo. Por su parte, respecto a la convivencia escolar, algunos profesores señalan los cambios de comportamiento positivos que han observado en los estudiantes que participan constantemente en el desarrollo de las actividades del proyecto. Adicionalmente, se identifica entre los indicadores la disminución en la accidentalidad, la reducción de la violencia escolar y mejoras en las relaciones interpersonales entre pares. En relación con la innovación, se identifica que existe una apropiación adecuada de las temáticas, un desarrollo de la creatividad y se enfatiza en la participación de la propuesta en el foro institucional. Para el trabajo en equipo, se identifica la participación de varios miembros de la comunidad educativa y su colaboración (familias y profesores) para el cumplimiento de las metas comunes y la construcción de aprendizajes, así como la presencia de instituciones externas en el proceso, por ejemplo, grupos de teatro y música, y algunos estudiantes de bachillerato como apoyo en la práctica.

Respecto al aprovechamiento del tiempo libre, se identifica que las actividades han generado aprendizajes de forma lúdica y recreativa, destacando los juegos de mesa y tradicionales, la práctica de deportes y el fortalecimiento del arte. Además, se identifica un buen uso de los recursos humanos y los materiales disponibles en la institución, por ejemplo, apoyo adicional de un profesional en comunicación social; equipos de sonido, micrófonos, parlantes, vestuario, computadores, entre otros. De hecho, también se identifica el uso del patio y la ciudad como

espacios de aprendizaje válidos dentro de la propuesta (aula abierta), lo cual se refleja en las actividades programadas en la cancha, en las gradas y en los alrededores del colegio, como la biblioteca pública y el parque. Adicionalmente, se percibe un mayor interés de toda la comunidad educativa por participar en el proyecto y construir aprendizajes en equipo, por ejemplo, con ayuda mutua entre las familias, los profesores y los estudiantes tanto de primaria como de secundaria.

Otro aspecto importante ha sido el apoyo interinstitucional o la participación de entes externos, puesto que se reconoce la importancia del trabajo con otras instituciones educativas y la participación en redes de investigación educativa como el IDEP (Instituto Para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico), donde fue socializado el proyecto. A su vez, algunos docentes observan el buen manejo de equipos tecnológicos, recursos y medios de comunicación. En relación con las políticas educativas, se evidencia un marco legal apropiado sobre la convivencia escolar y se reconoce la importancia del tema de la violencia escolar a partir de la gran cantidad de estudios empíricos nacionales e internacionales.

Con respecto a las amenazas, para la pérdida o falta de personal de apoyo en la realización del proyecto, se identifican indicadores como los traslados docentes y la carencia de apoyo familiar. En cuanto a los obstáculos del entorno, se identifican los espacios reducidos y la alta accidentalidad por falta de mantenimiento, los cuales son factores que inciden en el buen desarrollo de las actividades del proyecto. Además, se reconoce tanto la falta de respaldo financiero, ya que el presupuesto para el proyecto es bajo, como la interrupción de la tercera hora de clase por sonido de la emisora y los niveles altos de sonido que pueden generar estrés.

En cuanto a las debilidades, la escasa capacidad financiera obstaculiza la compra, reparación y mantenimiento adecuado de los equipos y los recursos didácticos necesarios para llevar a cabo el proyecto con continuidad, puesto que en varias ocasiones se han dañado los equipos

o hacen faltan materiales de trabajo. Además, la falta de apoyo logístico por falta de compromiso del personal docente. También se identifica una sobrecarga de actividades que pueden generar estrés, puesto que la programación es extensa y en ocasiones se implementan muchas actividades en un mismo mes, por lo que se recomienda equilibrarla más. Por último, algunos docentes indican que falta tiempo para poder implementar otras actividades de interés del estudiantado.

Cabe resaltar que tanto el FODA como las propuestas de los estudiantes, contenidas en las entrevistas, fueron tomadas en cuenta para realizar el plan de mejoramiento de la intervención, por lo que se implementaron más actividades acordes con la necesidad y exigencia de los actores sociales. De ahí que, más adelante, se programaron campeonatos de baloncesto mixtos Inter cursos, se realizaron más juegos de mesa y juegos tradicionales (ping-pong, rana, etc.) con mayor acompañamiento en los descansos; se implementaron actividades de aeróbicos y zumba con personal externo. Además, se inició el trabajo del radio drama como complemento de los programas radiales pregrabados debido a los problemas técnicos presentados en ocasiones por falta de mantenimiento, lo cual fue de gran motivación para los estudiantes, quienes demostraron mayor compromiso, responsabilidad, autonomía y liderazgo al tener que aprender sus diálogos y actuar con sus compañeros.

Adicionalmente, se implementó la estrategia de que los partidos fueran narrados en vivo por los locutores de la emisora, lo cual permitió desarrollar la capacidad creativa en la improvisación, la reflexión y la habilidad habla en los locutores, así como la habilidad de escucha en los oyentes, quienes se sentían identificados por las narraciones de sus compañeros y las disfrutaban en el espacio de la cancha y las gradas del colegio. También se logró implementar más actividades en torno a la importancia del cuidado del medio ambiente, en la que los estudiantes participaron en la elaboración y exposición de maquetas, ya que fue un tema de gran interés para

los alumnos. Por último, se continuó con el Festival de Talentos como actividades propicias para desarrollar los talentos y el arte, las cuales muchos esperaban en los descansos. De igual forma, se continuó fortaleciendo el trabajo en equipo, la diversidad y el desarrollo de las habilidades comunicativas en el inglés como lengua extranjera mediante la propuesta de algunas actividades en este idioma.

4.2.4. Resultados de la observación participante

Los resultados de la observación participante, fundamentados en la bitácora o diario de campo, que incluye el material audiovisual y las percepciones y reflexiones del investigador, permitieron evidenciar el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, artísticas y deportivas, así como el fortalecimiento de valores y actitudes para la construcción de una convivencia pacífica, inclusiva y democrática (Ver Tabla 12).

Tabla 12. Resultados de la observación participante

Categorías	Elementos	Descripción extraída del diario
Diversidad e identidad	Rol de participación en el proyecto	Permite incentivar la autonomía y la iniciativa mediante roles específicos
	Nivel de identificación con el proyecto	Los estudiantes perciben que son parte de un grupo importante
	Autoestima	Incrementa la autoestima por medio del desarrollo de los talentos
	Trabajo cooperativo	Se observa mayor cooperación en los participantes
	Tolerancia	Se observa respeto hacia las opiniones diferentes
Comunicación y cultura	Igualdad y justicia	La participación es equitativa y democrática, puesto que se convoca a la comunidad a participar según su interés
	Aprendizaje significativo	Las Gráficas retóricas se aprenden de forma sencilla y didáctica
	Habilidades comunicativas	Se resalta el desarrollo de la capacidad de habla y escucha activa.
	Capacidad analítica, reflexiva y crítica	Uso de la narrativa como una forma de discurso crítico-reflexivo en los campeonatos y en los radio dramas.
	Lúdica	Se realizan juegos, recreación y deporte que permiten la recreación y el entretenimiento.
Convivencia	Aprovechamiento del tiempo libre	Se emplea el descanso como un espacio de aprendizaje y esparcimiento, donde se intensifica la interacción y la cooperación
	Relaciones interpersonales	Diversificación de la interacción social entre toda la comunidad educativa.
	Liderazgo	Se afianza el liderazgo del estudiantado en las diferentes actividades.
	Solidaridad	Se observa mayor apoyo y colaboración entre pares al buscar metas comunes.

Respeto

Se percibe mayor respeto y cordialidad entre pares en las relaciones interpersonales.

Nota: Elaboración propia

En cuanto a la diversidad e identidad, el rol de participación en el proyecto, -se observa que permite incentivar la autonomía y la iniciativa mediante roles específicos. Con respecto al nivel de identificación con el proyecto, se evidencia que los estudiantes perciben que son parte de un grupo importante. En relación con la autoestima, se identifica que incrementa la autoestima por medio del desarrollo de los talentos. Con respecto al trabajo cooperativo, se observa mayor cooperación en los participantes. En cuanto a la tolerancia, se observa respeto hacia las opiniones diferentes. Con respecto a la igualdad y la justicia, se identifica que la participación es equitativa y democrática, puesto que se convoca a la comunidad a participar según su interés.

Para la comunicación y cultura, se identifica que para el elemento aprendizaje significativo, las Gráficas retóricas se aprenden de forma sencilla y didáctica. En relación con las habilidades comunicativas, se resalta el desarrollo de la capacidad de habla y escucha activa. Con respecto a la capacidad analítica, reflexiva y crítica, se identifica que el uso de la narrativa como una forma de discurso crítico-reflexivo en los campeonatos y en los radios dramas. En cuanto a la lúdica, se reconoce que se realizan juegos, recreación y deporte que permiten la recreación y el entretenimiento. En relación con el aprovechamiento del tiempo libre, se emplea el descanso como un espacio de aprendizaje y esparcimiento, donde se intensifica la interacción y la cooperación. En cuanto a la convivencia, relacionada con las relaciones interpersonales, se observa una diversificación de la interacción social. En cuanto al liderazgo, se fortalece en las diferentes actividades. Con respecto a la solidaridad, se observa mayor apoyo y colaboración entre pares al buscar metas comunes. Por último, se percibe mayor respeto y cordialidad entre pares en las relaciones interpersonales.

4.3. Resultados de la complementación de datos del enfoque mixto

Teniendo en cuenta que en la Tesis Doctoral se llevó a cabo la complementación entre los datos cualitativos y los cuantitativos, a continuación se establece la conexión entre ambas metodologías de la siguiente forma: para el diseño concurrente de la Etapa I (Diagnóstica) se trianguló la información entre los sujetos de la entrevista y el cuestionario estandarizado, es decir, entre el orientador y los estudiantes, con el fin de establecer metainferencias a partir del contraste de los resultados recopilados y analizados previamente por aparte (Véase tabla 13).

Para el diseño secuencial, se implementó la estrategia de aplicar el método cualitativo para poder vislumbrar el problema y producir la teoría fundamentada, y luego emplear el método cuantitativo para darle validez al estudio durante la Fase I (retroalimentación) y la Fase II (Evaluación) de la Etapa II, por lo que la triangulación de sujetos se desarrolla desde la Matriz FODA de maestros, las entrevistas a los estudiantes y la observación participante hacia las Escalas de Likert a estudiantes y maestros (Véase tabla 15).

Tabla 13. de resumen de la estrategia concurrente de meta inferencias de conexión (Etapa I)

Temas	Encuesta diagnóstica Estudiantes	Entrevista diagnóstica Orientador
Manual de convivencia	Está basado en una pedagogía punitiva, relacionada con el castigo y algunos estudiantes lo desconocen.	Está basados en las jerarquías institucionales, ya que se evidencia la falta de procesos democráticos en la elaboración y seguimiento de normativas porque son en su mayoría los docentes y las directivas los que participan en su elaboración, mientras que los estudiantes tienen una mínima incidencia al respecto. Por lo tanto, el modelo de convivencia es autoritario y poco dialógico.
Métodos de resolución de conflictos	Los métodos de resolución de conflictos son poco prácticos y coercitivos según la tercera parte de la población.	Al basarse en jerarquías, los métodos de resolución de conflictos no son lo suficientemente dialógicos ni pedagógicos, sino coercitivos. Se identifican algunas estrategias de seguimiento y atención de conflictos desde una perspectiva pedagógica, lo cual se ha orientado a través del programa de sexualidad, el taller de padres y el seguimiento a los casos de forma individual.
Manejo del conflicto y	Un porcentaje alto de la población reconoce que se le dificulta controlarse y pensar en	Se indican bajos niveles de tolerancia, respeto y manejo de las emociones al presentar situaciones de

emociones	situaciones de rabia.	conflicto o violencia escolar.
Situaciones que afectan el ambiente escolar	Las situaciones de mayor afectación negativa en el ambiente escolar son la indisciplina, los chismes, los robos, las agresiones verbales y físicas entre compañeros. Más de la tercera parte de la población percibe que el ambiente del aula no es agradable.	El hacinamiento por infraestructura inadecuada y pocos espacios de recreación generan accidentes, conflicto y violencia escolar. La violencia psicológica y verbal por burlas en la que más afecta de forma negativa el ambiente escolar
Estrategias pedagógicas para la convivencia	La mitad de la población percibe la falta de metodologías y/o estrategias adecuadas para el fortalecimiento de convivencia.	Las principales estrategias identificadas para el fortalecimiento de convivencia son los tamizajes, los talleres y las charlas, los cuales se guían desde la orientación escolar.
Insultos verbales entre miembros de la comunidad educativa	La violencia verbal entre pares es medianamente alta y frecuente (la tercera parte de la población), lo cual denota la falta de respeto e intolerancia entre pares. La violencia física de adultos (profesores y directivos) hacia menores (alumnos) es mínima, mientras la violencia verbal manifestada en insultos por parte de profesores hacia alumnos se presenta con un poco más de frecuencia El porcentaje de estudiantes que siente miedo al hablar con personas que representan autoridad es moderadamente alto (casi la tercera parte).	Se identifican altos niveles de agresión psicológica y verbal (burlas) entre pares Se evidencia la presencia de jerarquías institucionales de cargo que, en ocasiones, fomentan el maltrato verbal y psicológico escolar de adultos (directivos) hacia menores (estudiantes). Se han visto algunos casos de maltrato físico y verbal de docentes hacia estudiantes. Se evidencia la jerarquía que se genera en el interior de la institución en la relación entre los docentes con el director por situaciones de injusticia Se identifican altos niveles de agresión psicológica (por discriminación) entre pares.
Rechazo o exclusión entre pares (rol de víctima y agresor)	Los índices de violencia psicológica con manifestación de rechazo y exclusión entre pares presentan un alto índice porcentual, especialmente bajo el rol de agresor (la mitad de la población).	
Tolerancia	El rechazo entre pares se ve como una conducta normal en un porcentaje medianamente alto de la población.	La burla por intolerancia es el tipo de violencia más evidente en la población.
Maltrato físico entre pares (rol de víctima y agresor)	La violencia física entre pares en el aula es alta (tercera parte de la población) tanto bajo el rol de víctima como de agresor, lo cual se manifiesta en cachetadas, golpes, empujones y pellizcos.	La violencia física entre pares es causada por razones de maltrato verbal y/o psicológico.
Solidaridad y empatía	Se identifica falta de solidaridad y la empatía en altas proporciones (más de la tercera parte de la población). Los accidentes de sus compañeros son objeto de burla para una alta proporción de la población (más de la tercera parte).	Se perciben bajos niveles de tolerancia, respeto y empatía en la población escolar entre pares.
Violencia de pandillas	El porcentaje de violencia entre pandillas bajo el rol de espectador es alto, ya que	Se indica que las condiciones del contexto en el que se ubica la escuela producen violencia escolar.

Pandillas en el barrio	representa la tercera parte de la población. El porcentaje de presencia de pandillas en el barrio es alto, ya que representa más de la tercera parte de la población.	Se percibe que algunos miembros de las familias del estudiantado pertenecen a pandillas del barrio, quienes ante situaciones de conflicto reaccionan de forma agresiva.
Pandillas en la familia	El porcentaje de pertenencia a pandillas dentro del entorno familiar es moderado, ya que representa menos de la tercera parte de la población.	Se percibe que algunos miembros de las familias del estudiantado pertenecen a pandillas, por lo que en ocasiones reaccionan de forma agresiva ante situaciones de conflicto.
Afectividad, relaciones y comunicación familiar	El 15% de la población presenta percepciones negativas de rechazo, falta de afecto, falta de apoyo y desconfianza en la comunicación por parte de sus familiares.	Se indica que la ausencia de familias nucleares y la sobrecarga laboral generan una falta de acompañamiento en la mayoría de las familias del contexto, lo cual causa problemas de comunicación, desconfianza y falta de afecto de padres hacia sus hijos (as) (estudiantes).
Pautas de crianza	Se identifica un alto porcentaje (tercera parte de la población). de descuido y falta de atención en el cuidado diario por parte de los padres y/o acudientes hacia sus hijos (estudiantes).	Se perciben modelos de enseñanza negativos de algunos padres hacia sus hijos (estudiantes), quienes les enseñan a reaccionar con violencia física y psicológica ante situaciones de conflicto con sus pares. La falta de acompañamiento en casa hace que la formación de los estudiantes quede en manos de otros familiares, e incluso, personas ajenas, por lo que se percibe descuido y falta de atención en el cuidado hacia los menores.
Actitud del grupo de amigos hacia la violencia	Un rango alto de la población de amigos (tercera parte) considera que las peleas son divertidas y que burlarse de los demás es una conducta normal, lo que alude a la violencia física, verbal y psicológica. La violencia física entre pares en el aula es alta (tercera parte de la población) tanto bajo el rol de víctima como de agresor, lo cual se manifiesta en cachetadas, golpes, empujones y pellizcos.	Las formas de violencia escolar más frecuentes son la verbal y la psicológica por burlas entre pares, de lo que se infiere que esta es una conducta normal para los estudiantes del contexto, incluyendo las amistades. La violencia física es provocada por la verbal y la psicológica
Autoestima y seguridad en sí mismos	Se identifican altos índices de baja auto estima e inseguridad (más de la tercera parte de la población), lo cual se manifiesta en el fracaso, en pocas cualidades individuales, insatisfacción consigo mismo y miedo al participar en algunas actividades escolares o manifestar desacuerdos por motivos de burla o exclusión entre pares.	Se percibe una falta de reconocimiento hacia sí mismos (estudiantes).

Nota: elaboración propia

Como se puede observar, ambos actores de la comunidad escolar coinciden en que el manual de convivencia está basado en una pedagogía punitiva, relacionada con el castigo, que se fundamenta en jerarquías institucionales, evidenciando la falta de procesos democráticos en la

elaboración y seguimiento de normativas, puesto que son en su mayoría los docentes y las directivas los que participan en su diseño, mientras que los estudiantes tienen una mínima incidencia al respecto. Por lo tanto, el modelo de convivencia es autoritario y poco dialógico. A su vez, ambos actores escolares coinciden en que los métodos de resolución de conflictos son poco prácticos y coercitivos, lo cual al basarse en jerarquías no permite que sean dialógicos ni pedagógicos, sino coercitivos. Además, en relación con el manejo del conflicto y las emociones, se identifica que un alto porcentaje del estudiantado reconoce que se le dificulta controlarse y pensar en situaciones de rabia, lo cual se vincula con los bajos niveles de tolerancia, respeto y manejo de emociones ante situaciones de conflicto, percibidos por el orientador. No obstante, desde el trabajo de orientación se identifican algunas estrategias de seguimiento y atención de conflictos tales como el programa de sexualidad, el taller de padres y el seguimiento a los casos de forma individual.

Según el reporte de ambos actores escolares, las situaciones que más afectan el ambiente del aula son la violencia psicológica y verbal, ya sea por chismes, burlas o agresiones verbales en general. Adicionalmente, pese a que no se indaga por el factor del espacio institucional a los alumnos, el orientador indica que el hacinamiento por infraestructura inadecuada y pocos espacios de recreación permite generar accidentes, conflicto y violencia escolar, lo cual es asumido como parte del indicador. Con respecto a las estrategias pedagógicas para la convivencia, mientras que la mitad de la población estudiantil percibe la falta de metodologías y/o estrategias adecuadas para su fortalecimiento, el orientador señala que las principales estrategias son los tamizajes, los talleres y las charlas, los cuales se guían desde la orientación escolar.

En relación con los insultos verbales entre los miembros de la comunidad educativa, ambos actores coinciden en que la violencia verbal y psicológica es la más frecuente en el contexto escolar,

lo cual se manifiesta en burlas entre pares, así como en casos de insulto de profesores hacia alumnos -con menor frecuencia-, lo cual denota la falta de respeto e intolerancia en la población. Adicionalmente, un porcentaje significativo de los estudiantes (casi la tercera parte) siente miedo al hablar con personas que representan autoridad, lo cual se puede explicar debido a las dinámicas de jerarquía institucional de cargo que, en ocasiones, fomentan el maltrato verbal y psicológico escolar de adultos (directivos) hacia menores (estudiantes), según indica el orientador, quien también señala que existe jerarquía entre los docentes con el director, manifestada en situaciones de injusticia y trato desigual.

Por su parte, los índices de violencia psicológica con manifestación de rechazo y exclusión (o discriminación) entre pares, presentan un alto índice porcentual, especialmente bajo el rol de agresor. De hecho, tanto la burla como el rechazo entre pares se ve como una conducta normal debido a la evidente intolerancia en la población. En adición, los accidentes también son objeto de burla para una alta proporción del estudiantado. A su vez, se identifica la falta de solidaridad, respeto y empatía entre pares en altas proporciones (más de la tercera parte de la población). En cuanto al maltrato físico entre pares (rol de víctima y agresor), también presenta altos índices, lo cual se manifiesta en cachetadas, golpes, empujones y pellizcos, y es causado especialmente por razones de maltrato verbal y/o psicológico.

Las pandillas son otro factor importante, que a pesar de presentar un porcentaje moderado dentro del entorno familiar -menos de la tercera parte de la población-, en ocasiones, afecta de forma negativa el trato entre el personal docente y las familias, generando violencia escolar (verbal y psicológica) ante situaciones de conflicto. En el caso de la violencia de pandillas en el barrio, se identifica que los niveles son altos, ya que representa la tercera parte del estudiantado, lo cual coincide con la opinión del orientador, quien afirma que las condiciones del contexto en el que se

ubica la escuela producen violencia escolar debido a la desigualdad social como parte de las condiciones socio económicas de la población.

Para las relaciones intrafamiliares, que incluyen la afectividad y la comunicación, se indica que el 15% del estudiantado tiene percepciones negativas de rechazo, falta de afecto y apoyo, y desconfianza en la comunicación con sus padres y/o acudientes. En cuanto a las pautas de crianza, se identifica un alto porcentaje de descuido y falta de atención en el cuidado diario de padres y/o acudientes hacia sus hijos (estudiantes), principalmente por motivos de sobrecarga laboral y estructuras familiares desfavorables (no nucleares), lo cual es resaltado con modelos de enseñanza negativos de padres hacia sus hijos (estudiantes), quienes les enseñan reaccionar con violencia física y psicológica ante situaciones de conflicto con sus pares.

Con respecto a la actitud del grupo de amigos hacia la violencia, un rango alto de éstos (tercera parte) considera que las peleas son divertidas y que burlarse de los demás es una conducta normal, lo que alude a la violencia física, verbal y psicológica. De hecho, estas son las formas más frecuentes de violencia en el contexto, de lo cual se infiere la naturalización de dichas conductas, en especial, la burla y el rechazo entre pares. Por último, se detectan altos índices de baja auto estima e inseguridad en el estudiantado (más de la tercera parte de la población), lo cual se manifiesta en el fracaso, en las pocas cualidades individuales, la insatisfacción consigo mismo y el miedo a participar en algunas actividades escolares o manifestar desacuerdos por motivos de burla o exclusión entre pares, los cuales son manifestados por los estudiantes. Al respecto, el orientador percibe una falta de reconocimiento hacia sí mismos en los estudiantes, la que causa como efecto una falta de reconocimiento en los demás.

Tabla 14. Resumen de la estrategia secuencial de complementación (Etapa II)

Likert (docentes) Fase evaluación	Likert (estudiantes) Fase evaluación	Entrevista (estudiantes) Fase retroalimentación y evaluación	DOFA maestros Fase retroalimentación y evaluación	Observación participante
Fomento de la sana y buena convivencia escolar en cuanto a la resolución de conflictos y acuerdos de convivencia como mecanismo de abordaje en el seguimiento de la violencia escolar.	Fomento de una convivencia pacífica de forma divertida y recreativa a través del buen trato entre compañeros	Fomento de la convivencia pacífica mediante la participación en diferentes actividades pedagógicas, lúdicas, artísticas y deportivas, así como valores sociales e individuales. Las relaciones Interpersonales entre pares han mejorado. La violencia física, psicológica y verbal ha disminuido gracias al fortalecimiento de valores tales como el liderazgo, la solidaridad, la unión, la tolerancia y el respeto, reflejados en el trabajo en equipo, la verdad, la colaboración, el compañerismo y la comprensión Los principales aprendizajes significativos son el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, artísticas, deportivas y valores tanto individuales como sociales.	Fortalecimiento de la convivencia pacífica en el patio. Mejor comunicación entre niveles Disminución de la agresividad escolar Fortalecimiento del respeto y el trabajo en grupo Desarrollo de las habilidades sociales y motrices Aprendizaje sobre el manejo de las emociones	Diversificación de la interacción social entre toda la comunidad educativa
El estudiante manifiesta sus reflexiones individuales sobre la importancia de la convivencia pacífica.	Fortalecimiento de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en relación a la educación en derechos humanos y valores	Permite desarrollar los talentos y aprender cosas nuevas a través de una gran de diversidad de actividades que antes no se realizaban	Los estudiantes se ven más motivados	Permite incentivar la autonomía y la iniciativa mediante roles específicos Se afianza el liderazgo del estudiantado en las diferentes actividades
Cambios conductuales positivos de los estudiantes que participan continuamente en la intervención y el		Se percibe un cambio positivo en la conducta de los estudiantes Disminución de la accidentalidad y la agresión física y verbal durante los descansos	Se han notado cambios de conducta positivos	Se observa mayor apoyo y colaboración entre pares al buscar metas comunes (solidaridad).

desarrollo del respeto y la participación pluralista		<p>La solidaridad se refleja en la colaboración, el trabajo en equipo, el respeto, la tolerancia, la confianza, la empatía, la comprensión, la justicia y el compañerismo</p> <p>El respeto y la valoración hacia los demás se evidencia mediante el compañerismo, el diálogo, la escucha, el respeto por la diferencia, la amistad, la colaboración, la amabilidad y la comprensión</p>	<p>Han disminuido los accidentes en el patio</p> <p>Mayor empatía y tolerancia</p>	Los estudiantes de otros cursos comparten más
Construcción de un clima de aprendizaje pacífico en el aula abierta (patio)	Se percibe mayor tolerancia, respeto y solidaridad	<p>Los alumnos han percibido un ambiente más agradable en el colegio, asociado a la tranquilidad, la confianza, la seguridad, la alegría, la libertad, la empatía, la justicia, el diálogo, la amistad, la comprensión y el entretenimiento</p> <p>Han disminuido las peleas a través de las actividades en los recreos, ya que se puede compartir con compañeros de otros cursos</p>		Se percibe mayor respeto y cordialidad entre pares en las relaciones interpersonales
Adaptación con facilidad a los lineamientos didácticos mediados por la correlación entre la teoría y la práctica y la innovación	Fomento de una convivencia pacífica de forma divertida y recreativa a través del buen trato entre compañeros	<p>Las actividades son divertidas y motivantes, reflejadas en emociones como la tranquilidad, el respeto, la felicidad y un ambiente más agradable</p> <p>Antes de la intervención los descansos eran aburridos y ahora son más divertidos, por lo que hay mayor aprovechamiento del tiempo libre</p>	<p>Las actividades son dinámicas y creativas</p> <p>Los espacios del patio y de la ciudad se convierten fuentes de aprendizaje</p> <p>Se aprovecha la cancha y las gradas como espacios de esparcimiento</p> <p>Las salidas al parque y a la biblioteca reflejan el uso del aula abierta como espacio de aprendizaje</p>	Se realizan juegos, recreación y deporte que permiten la recreación y el entretenimiento durante el tiempo libre

<p>Los estudiantes promueven el respeto y la participación pluralista dentro de los espacios de intervención establecidos dentro del proyecto</p>	<p>Las actividades del proyecto han ayudado a sobrellevar la vida cotidiana del estudiante</p>	<p>Se evidencia en la identificación de los alumnos con el proyecto en la promoción de la diversidad, la autoestima y la tolerancia, reflejadas en los talentos, el liderazgo, la responsabilidad, la comunicación, la inclusión, el compromiso, la auto regulación, el trabajo en equipo, el diálogo, la colaboración, el respeto y la escucha</p>	<p>Se exploran temas de interés para los niños Mayor motivación de los estudiantes Se reconocen y fortalecen los talentos</p>	<p>Los estudiantes perciben que son parte de un grupo importante y se motivan (identificación) Incrementa la autoestima por medio del desarrollo de los talentos</p>
<p>El estudiante hace y manifiesta sus reflexiones individuales sobre lo importante de la convivencia pacífica en la institución educativa</p>	<p>Una cantidad significativa de estudiantes considera que el proyecto no logró desarrollar su aprendizaje de forma crítica, analítica y reflexiva. No obstante, otro grupo menciona que si logró desarrollar su pensamiento crítico</p>	<p>Se destaca una mayor auto regulación de los individuos y los equipos, en la que algunos mencionan que se han vuelto monitores y líderes, destacando el valor del respeto, la colaboración y el trabajo en equipo</p>	<p>Promoción del liderazgo, la iniciativa y la autonomía</p>	<p>Uso de la narrativa como una forma de discurso crítico-reflexivo en los campeonatos y en los radio dramas</p>
<p>Los estudiantes perciben que las actividades contra la violencia escolar son innovadoras y útiles para el cumplimiento del objetivo propuesto</p>		<p>Los estudiantes asocian el aprovechamiento del tiempo libre con los campeonatos y juegos, así como actividades artísticas y deportivas, en donde pueden compartir en el patio durante los recreos</p>	<p>Se reconoce la diversidad de actividades en el descanso</p>	<p>Se emplea el descanso como un espacio de aprendizaje y esparcimiento, donde se intensifica la interacción y la cooperación de toda la comunidad</p>

Nota: elaboración propia

De acuerdo con lo anterior, los maestros y los estudiantes coinciden en que el proyecto ha fomentado la convivencia pacífica de forma divertida y recreativa a través de una variedad de actividades pedagógicas, lúdicas, artísticas y deportivas innovadoras, así como valores sociales e individuales, lo cual se refleja en el buen trato entre compañeros y una mayor motivación, autonomía, iniciativa, liderazgo y responsabilidad, así como solidaridad, tolerancia y respeto,

manifestados en el trabajo en equipo, el pluralismo, la verdad, la colaboración, la confianza, la empatía, la comprensión, la justicia, el diálogo y la escucha. De hecho, ambos actores escolares han observado cambios conductuales positivos en los estudiantes que participan continuamente en la intervención, la disminución de la violencia escolar y la reducción de la accidentalidad, lo cual ha permitido la construcción de un clima de aprendizaje más pacífico en el aula abierta (patio), asociado a la tranquilidad, la confianza, la seguridad, la alegría, la libertad, la empatía, la justicia, el diálogo, la amistad, la comprensión y el entretenimiento.

En este sentido, los maestros destacan la resolución de conflictos y acuerdos de convivencia como mecanismo de abordaje en el seguimiento de la violencia escolar mediante los lineamientos didácticos del proyecto, a los cuales se han adaptado fácilmente los alumnos mediante la correlación entre la teoría y la práctica. Adicionalmente, la mayoría de los estudiantes se ha sentido identificada con las actividades del proyecto, las cuales les han permitido sobrellevar su vida cotidiana, aprovechar el tiempo libre e incrementar su autoestima mediante el desarrollo de sus talentos. Finalmente, según la observación participante se percibe una diversificación de la interacción social entre toda la comunidad educativa y una mejor comunicación entre los niveles, lo cual se observa en el apoyo y colaboración entre pares al buscar metas comunes. Además, el uso de la narrativa ha fortalecido la capacidad crítico-reflexiva de los estudiantes en los campeonatos y en los radios dramas. No obstante, una cantidad significativa de estudiantes considera que el proyecto no logró desarrollar su aprendizaje de forma crítica, analítica y reflexiva.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión y análisis

En este apartado, se presenta la discusión de los resultados para dar respuesta a la pregunta planteada y los objetivos de la Tesis Doctoral, lo cual se realiza en tres bloques. El primer bloque da cuenta del objetivo de identificar las formas y causas de la violencia escolar en una institución de nivel primaria de Bogotá, cuya discusión se enfoca en las concurrencias y diferencias entre los resultados reportados por los actores educativos durante la Etapa I. El segundo bloque responde al objetivo de retroalimentar la propuesta de intervención de la Edu comunicación en la cultura, la cual fue previamente diseñada e implementada en dicho contexto, por lo que la discusión se centra en los beneficios y las dificultades reportadas en los resultados de la Fase I de la Etapa II, que permitieron generar el plan de mejoramiento con base en los aportes de los actores escolares. En el tercer bloque, se da respuesta al objetivo de evaluar el impacto de dicha estrategia en la mitigación de la violencia escolar, donde la discusión se centra en las convergencias y divergencias de los resultados de la Fase II de la Etapa II, que han sido reportados por los actores escolares. Por último, se discute el supuesto teórico y se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio.

De esta forma, el interrogante inicialmente planteado, a saber: ¿De qué forma se puede mitigar la violencia escolar en un colegio de nivel primaria de Bogotá?, hace indispensable que se analicen y discutan los resultados del estudio a la luz de los objetivos, evidenciando ¿cuáles son las formas y causas de violencia escolar?, ¿qué componentes y lineamientos configuran el diseño e implementación de una propuesta de intervención centrada en la Educomunicación en la cultura?, y ¿cuál es el impacto de la estrategia en la mitigación de la violencia escolar en dicho contexto?. Así pues, teniendo en cuenta que el objetivo general es evaluar la propuesta de la Educomunicación

en la cultura como medio de mitigación de violencia escolar en una institución escolar a nivel primaria de Bogotá, se parte de la presentación y discusión de cada uno de los objetivos específicos.

Formas y causas de la violencia escolar en una institución a nivel primaria de Bogotá

En este bloque se realiza una descripción de los principales resultados encontrados en torno a las formas y causas de la violencia escolar en una institución a nivel primaria de Bogotá.

-Los resultados obtenidos por los estudiantes y los resultados reportados por el orientador de la institución escolar muestran varias convergencias en relación con las diferentes formas de violencia escolar y sus posibles causas:

Las formas de violencia más frecuentes que afectan el ambiente escolar son la violencia verbal, la violencia psicológica, la violencia física y el bullying en orden de frecuencia de mayor a menor. En cuanto a la violencia verbal -la directa puede manifestarse en los insultos, los chantajes y las burlas, mientras que la indirecta se relaciona con los chismes, las calumnias y los rumores (Ruiz, Riúro & Tesouro, 2015), se identifica un alto porcentaje de insultos y chismes entre pares. También se detecta la presencia de insultos verbales de profesores hacia estudiantes, aunque con menor frecuencia, lo cual remite a la violencia por estatus social distinto (Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2001) o por abuso de poder, en el que se crean jerarquías de cargo que promueven “maltrato” hacia las víctimas de menor rango (Rigby, 2002; Smith & Sharp, 1994) como es el caso de la violencia entre estos miembros de la comunidad educativa, lo cual podría explicar la razón de dichas conductas (Di Napoli, 2018; Terry, 1998).

Con respecto a la violencia psicológica, -que remite al aislamiento, la discriminación y la exclusión social por razones de diferencia (Etxeberria & Elosegui, 2010; Orpinas & Horne, 2006; Mateu, Piqueras, Rivera, Espada & Orgilés, 2014; Pedreira, Cuesta, & Bonet, 2011)-, las manifestaciones más presentadas en la institución son la discriminación y la exclusión entre pares,

cuyo índice es alto y generando en el rol de agresor y se refleja en las actitudes de desprecio o burla (Rojas & Zarate, 2012). De hecho, la burla se identifica como una conducta normal entre el estudiantado, incluso en situaciones accidentales, lo cual no sólo suele ser un marcador de agresión verbal, sino también psicológica, teniendo en cuenta que ésta implica poner apodos, calumniar, decir mentiras o rumores para generar la exclusión o la indiferencia del grupo ante la víctima (UNESCO, 2019). Para Magendzo (2004), por ejemplo, este tipo de violencia requiere de un tercero para que actúe como testigo o cómplice con el fin de que la intimidación cobre fuerza. Además, varios autores indican que la violencia verbal suele ser el medio más próximo para concretar otras formas más sutiles como la violencia psicológica y social (Cabezas, 2007; Cabezas & Monge, 2007; Cano & Vargas, 2018; Durán, 2015; Lentini, García & Borbón, 2013).

Ahora bien, la violencia verbal y la violencia psicológica podrían ser el resultado de algunos rasgos individuales del agresor típico, quien se rige por su agresividad, impulsividad, frustración, introversión, psicoticismo, ansiedad, inseguridad y necesidad de dominar a los demás para sentirse superior, tal y como han señalado varios autores (Chaux, 2011; Chaux, Heinsohn & Molano, 2006; Farrington & Ttofi, 2011; Ortega & Mora, 2008; Olweus, 1998; Piñero et al., 2013; Robertexto, 2010). Además, también se ha señalado que los agresores se caracterizan por sus escasas habilidades socioemocionales y sociales en las relaciones interpersonales y por su falta de empatía (Caurcel & Almeida, 2008; Cerezo, 2009; Collell & Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002; Landázuri, 2007; Martorell, González, Rasal & Estellés, 2009; Menéndez, 2006; Ortega & Mora, 2008; Piñero et al., 2013).

En el caso de las víctimas, se trata de estudiantes que son objeto de burla principalmente por razones de apariencia, lo cual podría explicarse por la presencia de ciertas diferencias o hándicap físico de estos individuos con el resto del grupo (Olweus, 1998), lo que los convierten en

un elemento de discriminación (Gritta, 2017; Varea, 2020). De hecho, como ha señalado Melcer (2017), la diferencia como defecto es una característica de la dinámica del acoso escolar que se usa para justificar el aislamiento o el rechazo de la víctima. En el caso de los espectadores, Salmivalli (2014) señala que cuando se trata de la burla, cumplen un rol importante, ya que se encargan de promover la ridiculización pública de la víctima en presencia de sus iguales. Así, se podrían distinguir al espectador reforzador del agresor, quien estimula la agresión; al asistente del agresor, quien apoya al agresor; y al espectador ajeno, quien, pese a que no participa en el acoso, se convierte en un testigo pasivo, cuyo silencio lo hace asumir una aprobación tácita del hecho, e incluso, en ocasiones, es catalogado como cómplice del agresor (Castillo, 2011).

Con respecto al chisme, se podría explicar por la presencia de instigadores susurradores que cumplen la función de susurrar rumores malintencionados sobre las víctimas para difamarlas y paralizar su posible defensa, lo cual hace que este tipo de violencia sea más sutil que la verbal directa o la física, promoviendo la falta de empatía (Salmivalli, 2014). En efecto, ello coincide con la explicación del orientador, quien señala que la violencia verbal y la violencia psicológica están asociadas con la falta de empatía y solidaridad, la intolerancia y el irrespeto entre la población escolar. Por tanto, la construcción de valores juega un rol fundamental en la prevención de la violencia escolar (Parra, 2017).

En cuanto a la violencia física, aunque se presenta en menor índice que la violencia verbal y la psicológica, su detección es medianamente alta (tercera parte de la población) y de carácter tanto directo como indirecto, remitiendo en el primer caso, al tipo de contacto físico que lastima (Oñederra, 2008; Álvarez-García et al., 2013), y en el segundo caso, al daño o robo de los objetos personales de la víctima (UNICEF, 2007). De hecho, según el reporte del estudiantado, la violencia física directa se manifiesta principalmente en cachetadas, golpes, empujones y pellizcos, mientras

que la violencia física indirecta se refleja en el robo y el daño a objetos personales de la víctima, siendo el robo identificado como uno de los factores que más afecta el ambiente escolar, mientras que el daño a los objetos personales ocupa un menor porcentaje de afectación.

Ahora bien, teniendo en cuenta que dentro de la violencia física también se incluyen las peleas y los ataques físicos, las primeras que remiten a la lucha contra el otro (Health Behaviour in Schoolaged Children Study, s.f) y las segundas a golpear o lastimar mediante el uso de cualquier arma (UNESCO, 2019). Con base en lo anterior, en la Institución Educativa de estudio el porcentaje de peleas es alto desde el rol de espectador, tanto para las peleas entre dos individuos como para las peleas en grupos, especialmente con el empleo de armas blancas. En el caso de maltrato físico de docentes hacia estudiantes, se han presentado pocos casos con manifestaciones como los pellizcos.

Con respecto al acoso escolar o bullying- que remite a la perspectiva psicológica de la violencia escolar, determinada por el esquema de los perfiles (Di Napoli, 2016, 2018), los altos índices de baja autoestima, inseguridad y frustración, identificados en el estudiantado, podrían estar asociados al hostigamiento deliberado y repetitivo (Smith & Sharp, 1994) que da lugar a procesos de victimización que pueden ser silenciosos (Ortega, 1998^a; Rey, 2007; Del Rey & Ortega, 2007, 2008), lo cual provoca disminución en la autoestima, inseguridad (Oñederra, 2008; Ortega, 2000) y sentimiento de temor (Enríquez & Garzón, 2015), por ejemplo, según el reporte de algunos estudiantes, éstos evitan realizar actividades delante de sus pares por miedo a ser objeto de burla, lo cual también podría explicar que algunos alumnos prefieran quedarse callados ante un desacuerdo en el aula.

En efecto, en varios estudios se ha encontrado que las víctimas de violencia escolar se caracterizan por su baja autoestima (Áviles, 2003; Farrington, 1993; García & Niño, 2018; Losey,

2009; Menéndez, 2006; Olweus, 1998; Ortega & Mora, 2000; Ortega et. al, 2001) o por tener un estatus bajo en el grupo (Chaux, Heinsohn & Molano, 2008; Hodges & Perry, 1999; Salmivalli & Isaacs, 2005) que los hace ser ignorados o rechazados por sus pares (Vera & Valdés, 2016). Adicionalmente, un porcentaje inferior de víctimas de violencia escolar presenta frustración (Delprato, Akyeampong, & Dunne, 2017; Lester, Cross, & Shaw, 2012). En cuanto a la reacción de los alumnos hacia la victimización, la más reportada en casos de violencia escolar es la instrumental, en la que las víctimas no se enfrentan a sus agresores, sino que informan a una Gráfica de autoridad como el maestro o la familia sobre la situación, lo cual coincide con el estudio empírico de García y Niño a nivel nacional (2018). Adicionalmente, el reporte de los estudiantes indica que otro factor que incide de forma negativa en el ambiente del aula es la indisciplina, que se manifiesta en el desorden, el incumplimiento de tareas, el irrespeto y el desafío a la autoridad del profesor (Velásquez, 2019), lo cual está relacionado con la incivilidad como acción que deteriora la convivencia escolar, según han indicado varios autores (Charlot, 2002; Furlán & Saucedo, 2008; Kornblit, 2008; OAVE; 2005, 2007, 2010, 2013; Viscardi, 1998).

Ahora bien, algunos de estos resultados coinciden con los estudios empíricos llevados a cabo a nivel internacional y nacional, especialmente en Latinoamérica, en los que se ha manifestado la violencia escolar de diferentes formas. Por ejemplo, la UNESCO (2019) revela que la violencia psicológica por exclusión en toda América representa un porcentaje alto. En Colombia, la violencia psicológica también presenta manifestaciones como el desprecio, el irrespeto y la burla en investigaciones como la de Calle et al. (2016). Además, la frecuencia de violencia verbal en el entorno escolar, asociada a la violencia psicológica, también es alta en varias regiones (UNESCO, 2019) tales como Ecuador (Acosta & Cisneros, 2019), Perú (Aliaga, 2017; Bazán, 2016) y Cuba (Cala, 2019). En Colombia, por ejemplo, el estudio empírico de García y Niño (2018) identifica

que la violencia verbal por insulto y burla es la más empleada entre pares dentro del contexto escolar. De igual forma, la violencia verbal por insultos de profesores a estudiantes representa un porcentaje alto (Velásquez, 2019).

En cuanto a la violencia física entre pares, los resultados del estudio coinciden con otras investigaciones internacionales y nacionales en las que la frecuencia de violencia directa es moderadamente alta (Aliaga, 2017; Bazán, 2016; García & Niño, 2018) y la frecuencia de violencia indirecta es alta, principalmente manifestada en el robo (Cala, 2020; Trucco & Inostroza, 2017) y el destrozo de objetos personales de la víctima (Acosta & Cisneros, 2019).

En Colombia se identifica que la violencia física directa entre pares tiene un porcentaje más bajo que la verbal y la psicológica, pero aún sigue siendo significativa (García & Niño, 2018). En cuanto a la violencia física de maestros a estudiantes, se han reportado altos niveles de castigo corporal en distintas regiones de Asia, África y el Caribe (Gershoff, 2017; Devries et al., 2018), pero en Colombia este tipo de violencia presenta pocos casos (Velásquez, 2019), al igual que en la presente investigación. Por otro lado, entre las posibles causas de la violencia escolar no sólo se identifica el nivel psicológico -que responde a los factores individuales y ha sido explicado desde la perspectiva del bullying-, sino también el nivel del contexto, que alude a las dimensiones socio culturales, políticas, barriales, familiares e institucionales, las cuales involucran la participación de los procesos de subjetivación y socialización de los actores escolares (Di Napoli, 2016).

En cuanto a la dimensión socio cultural, en el entorno barrial, que incluye los alrededores del colegio, algunos de los aspectos que podrían explicar la violencia escolar son el fácil acceso y el constante uso de armas, la venta y consumo de drogas y la violencia de pandillas (crimen organizado), así como la delincuencia común, manifestada en atracos y disparos, los cuales obtuvieron rangos significativos y son considerados como factores de riesgo que constituyen

indicadores de violencia, inseguridad y desigualdad social por varios autores, quienes han señalado su extrapolación al ámbito escolar (Araujo, 2001; Chaux, Molano & Podlesky, 2008; Chioda, 2016; Conde, 2014; Debarbieux, 2003^a; Duschatzky, 2013; Fajnzylber, Lederman & Loayza, 2002; Gershoff & Aber, 2006; Guerrero & García, 2012; Giordani et al., 2017; Salles et al., 2014; Torres, 2011; UNESCO, 2019; UNICEF, 2011).

A nivel nacional, se han encontrado investigaciones empíricas de que los barrios con vulnerabilidad social que presentan dichas características podrían generar mayor posibilidad de violencia escolar (Calle et al., 2016; Ceballos et al., 2019; Vega et al., 2019). Al respecto, Molano, Harker y Cristancho (2016) revelan que el acoso escolar está asociado con entornos educativos expuestos a situaciones de violencia, incluso indirectas, lo cual se convierte en un factor de estrés para las poblaciones escolares. Además, se identifica que un alto rango del grupo de amigos considera que las peleas son divertidas y que burlarse de los demás es una conducta normal, lo cual atañe a la naturalización de la violencia física y psicológica. De hecho, los índices de violencia física fueron altos y una cantidad considerable piensa que la violencia física es la única salida a los conflictos. Además, se identifica un porcentaje moderado de actitud vengativa hacia los demás en el grupo de amigos bajo el rol de espectador.

En cuanto a la dimensión familiar, se identifica que constituye un facilitador de la violencia escolar, puesto que se presentan varios casos de violencia verbal por ofensas, así como violencia física, cuyo rango aumenta con el uso de objetos contundentes como cinturones, palos, cables, entre otros. Adicionalmente, existe una percepción negativa de rechazo, falta de afecto, atención, apoyo, descuido y desconfianza en las relaciones interpersonales y la comunicación de hijos (estudiantes) hacia sus padres y/o acudientes. Estos resultados podrían explicarse por una baja calidad en las relaciones intrafamiliares (Estévez, 2005; Estévez, Giménez & Moreno, 2010;

Pelegrin & Garces de los Fayos, 2008; Piñeros et al., 2013), caracterizada por la falta de afecto, el acompañamiento (Ayas, 2012; Mendoza et al., 2014, 2015) y la comunicación (Estevez, Murgui, Moreno & Musitu, 2007; Ison & Morelato, 2002; Mendoza, et al. 2014; Mestre, Tur, Samper, Nácher & Cortés, 2007; Musitu et al., 2001; Rodrigo et al., 2004), lo cual, en ocasiones, responde a una estructura familiar desfavorable.

En este sentido, varios estudios han comprobado que las estructuras familiares desfavorables podrían afectar la calidad de las relaciones intrafamiliares y el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Pelegrin & Garces de los Fayos, 2008), lo cual está relacionado con aspectos demográficos (Dew & Huebner, 1994; Guillamon, 2003), problemas socio económicos (Pelegrin & Garces de los Fayos, 2008; Piñero, Areñe & Cerezo, 2013; Trianes, 2000), desempleo (Piñero et al., 2013), inestabilidad familiar (Prodócimo, Cerezo & Areñe, 2014) y bajo nivel educativo de los padres (Trianes, 2000).

Así pues, al contrastar estos resultados con el marco teórico, se identifican pautas de crianza autoritarias en la población, caracterizadas por la falta de comunicación y afecto (Jorge & González, 2017); la presencia del castigo como forma de control parental (Blandón & Jiménez, 2016) y los métodos de autoridad violentos (Barrera & Li, 1996; Burgos, 2012; Cava, Musitu & Murgui, 2006; Cobo & Tello, 2008; Demaray & Malecki, 2002; Estévez et al., 2005, 2006, 2007; Jackson & Warren, 2000; Lambert & Cashwell, 2003; Olweus, 1993, 1999). Además, se identifican pautas de crianza negligentes, caracterizadas por el escaso interés, afecto, orientación y supervisión (De la Torres, García & Casanova, 2014). En efecto, varios estudios señalan que el autoritarismo y la negligencia generan conductas agresivas que se extrapolan al ámbito escolar (Besag, 2008; Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention, 2015; Cerezo et al., 2015; Cerezo, Sánchez, Ruíz & Areñe, 2015;

Chaux, 2002, 2011; Coloroso, 2004; Díaz, 2005; Georgiou, 2008; Jimenez et al., 2005; Olweus, 1993, 1999; Palomero & Fernández, 2001; Ruíz et al., 2015; Shapiro, 1997; Trianes, 2000).

Según el reporte del orientador, la ausencia de familias nucleares, los modelos de conducta negativos y las pautas de crianza inadecuadas influyen de forma negativa en la convivencia escolar, puesto que el proceso formativo de los niños se ve afectado, lo que incluye el desarrollo de los valores y el manejo de las emociones. Al respecto, Palacios et al. (2013) identifican una correlación entre las familias no nucleares y el rol de agresor en el acoso escolar; Piñeros et al. (2013) asocian la falta de una guía paterna con el rol de víctima y la presencia de familias con varios varones con una mayor probabilidad de ser agresor. Adicionalmente, varios autores encuentran una correlación entre las familias monoparentales y la violencia escolar (Barker 2010; Gage & Silvestre 2010; OMS 2010; Pinheiro 2006; Taylor & Bagby, 2004). Además, se observan factores de riesgo como el consumo de alcohol, el porte de armas y la presencia de pandillas en algunos grupos familiares del contexto, los cuales se conciben como factores de propagación de la violencia escolar y la violencia intrafamiliar debido al influjo de las adicciones, los conflictos de pareja y los problemas de delincuencia en la educación que se brinda a los hijos (Palomero & Fernández, 2001).

En cuanto a la dimensión institucional, se identificó que el clima escolar genera dinámicas que promueven la violencia en el contexto, las cuales están asociadas a la presencia de un manual de convivencia fundamentado en la pedagogía punitiva, cuyo enfoque es principalmente autoritario y coercitivo debido a que está atravesado por jerarquías institucionales en las que se evidencia la falta de procesos democráticos en la elaboración y seguimiento de las normativas, develando la poca o nula participación de los alumnos y las familias en dicho proceso, restringido a los docentes y directivos. Además, se evidencia la presencia de métodos de resolución de conflictos poco prácticos y coercitivos, basados en jerarquías que no permiten acceder al dialogo y la negociación.

De hecho, un porcentaje significativo de los estudiantes siente miedo al hablar con personas que representan autoridad (directivos), quienes, en ocasiones, fomentan el maltrato verbal y psicológico hacia los menores (estudiantes). Además, existe jerarquía entre los docentes con el director, manifestada en situaciones de injusticia y trato desigual. Al respecto, Chaux (2011) ha indicado que el ejemplo de los adultos es fundamental para promover una convivencia pacífica y un clima escolar armonioso entre todos los miembros de la comunidad educativa (entre profesores, entre familias y profesores, entre directivos y maestros, etc.), lo cual facilita la prevención de la violencia escolar.

Estos resultados podrían explicarse debido a que la institución está caracterizada por un clima organizacional paranoigénico de desconfianza, comunicación vertical, autoritaria y asimétrica en los procesos de convivencia (Arias, 2008; Castillo, 2008; Houdin, 2013; Rivero, 2013; Uguila, 2007), los cuales permiten reproducir sistemas simbólicos de discriminación, exclusión y naturalización de la violencia (García & Ortiz, 2012; Tello, 2005) en la cultura escolar (Aguilar, 2002; Baudelot & Establet, 1970; Bourdieu & Passeron, 1970; Cala, 2020; Charlot, 2002; Debarbieux, 2002; Falconi, 2004; 2005; Foucault, 1980; García et al, 2012; Guerrero & García, 2012; Maturana, 2008; Morales, 2003; Saucedo, 2005) a través de medidas disciplinarias inadecuadas por parte de los profesores (Morcillo, 2012), manifestadas en la entonación, el vocabulario, entre otros marcadores, que demuestran su autoridad y jerarquía en el entorno escolar (García, De la rosa & Castillo, 2012; Rojas, 2018). En este sentido, De Sousa (2011) y Freire (1998) concluyen que dicha organización es la consecuencia del esquema de dominación-sumisión.

Con respecto a las estrategias pedagógicas para la convivencia y la resolución de conflictos, se percibe la falta de metodologías y/o estrategias adecuadas para su fortalecimiento. De hecho, se identifica que un alto porcentaje del estudiantado reconoce que se le dificulta controlarse y pensar

en situaciones de rabia, lo cual se vincula con los bajos niveles de tolerancia, respeto y manejo de emociones ante situaciones de conflicto. Al respecto, la teoría señala que la falta de formación escolar en valores, habilidades socio emocionales, talentos y actividades deportivas podría favorecer la violencia escolar (Chaux, 2012; Safouan 1993; Sandoval, 2014) y algunos estudios empíricos internacionales han demostrado que este tipo de formación puede disminuir los índices de violencia escolar (Chirinos, 2017; Laguna, 2019; Velásquez, 2018).

A nivel nacional, se ha identificado un detrimento de los valores que privilegia la enseñanza académica y el desarrollo del individualismo por encima del trabajo en equipo, lo que dificulta el proceso de construcción de la socialización, induciendo a relaciones conflictivas (Cano, 2018; García & Niño, 2018; Jiménez y Jiménez, 2018). Por su parte, Molano, Harker y Cristancho (2016) han demostrado que el fomento de un clima y una seguridad escolar favorables son estrategias que promueven el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de los estudiantes para la convivencia pacífica, reduciendo la probabilidad de violencia escolar. Para ello, es indispensable abandonar los métodos basados en el castigo, en el abuso de la autoridad y las políticas educativas neoliberales orientadas a la deshumanización de las relaciones humanas, las cuales generan tensiones de violencia entre los actores educativos (Gritta, 2017; Melcer, 2017; Velásquez, 2018).

Adicionalmente, la infraestructura del colegio y los pocos espacios de recreación escolar permiten generar accidentes, conflictos, y en ocasiones, violencia escolar, aunque está resulta ser una categoría emergente. Al respecto, Ovalles y Macuare (2009) indican que las estructuras arquitectónicas y el hacinamiento podrían considerarse como factores que promueven la violencia escolar debido a que el elevado número de alumnos en el aula no permite que exista una atención adecuada en cada uno de ellos, lo cual genera menor posibilidad para la detección de los problemas y la necesidad de un mayor control en la práctica pedagógica.

En cuanto a la dimensión política, existe una falta compromiso por parte de las políticas educativas y del estado en el mejoramiento de la calidad educativa, lo cual está relacionado con el modelo capitalista, la falta reconocimiento de las necesidades y contextos de las poblaciones y una mayor inversión en la educación, puesto que el compromiso de los docentes en el mejoramiento de la enseñanza se percibe, pero no es suficiente. Esto podría explicarse debido a que la presencia de políticas educativas neoliberales que ejercen violencia estructural, generando conflictos y violencia entre los miembros de la comunidad educativa como lo han planteado Debarbieux, (2003b), Houdin (2013) y Unceta (2008). De hecho, varios autores han destacado la influencia negativa de las políticas educativas neoliberales en las dinámicas escolares, los modelos educativos, los modelos pedagógicos y las prácticas educativas, basadas en la globalización (Castelar, 2008; Gamboa, 2010; Gritta, 2017; Melcer, 2017; Pizano, 2002; Salguero, s.f).

Al respecto, Bourdieu y Passeron (1996) han indicado que el rol docente se ha reducido a personificar un currículo degradado por el mercado, perdiendo la función humanizante de la educación, lo que permite legitimar y reproducir la violencia simbólica a través de acciones pedagógicas basadas en las relaciones de fuerza que determinan estructuras y culturas dominantes. Además, se observa la sobrecarga laboral docente y la educación para el trabajo, basada en la formación de mano de obra cualificada para el sector productivo (Ayala García, 2015; Bolívar, 2001; Braslavsky, 2006; Carnoy, 1999; Galvez 2005; UNESCO, 2008; Ullastres, & Ortega; 2014; Yepes, 2010). Por tanto, se plantea una crisis de sentido en el sistema educativo (Álvarez, 1995; Falconi, 2004; Tiromonti, 2007).

Así mismo, Houdin (2013) señala que la escuela se ha convertido en un espacio cotidiano de uso y abuso de poder en la que los malos tratos han sido parte del disciplinamiento, el cual permite reproducir la violencia socio política (Arias, 2008) a través de la promoción de relaciones

opresivas, donde se ha detectado maltrato físico y psicológico. De hecho, algunos preceptos de la escuela mantienen el rigor, el castigo, la exclusión y la jerarquización de las relaciones interpersonales (Segato, 2018) para normalizar, subestimar y moralizar los comportamientos de los estudiantes con el fin de homogeneizarlos, legitimando jerarquías sociales bajo el régimen escolar, lo cual constituye una labor normalizadora y moralizadora de la escuela (Ortiz, 2016; Velásquez, 2018).

En particular, el sistema escolar colombiano debería formar a la población escolar en democracia, pero en la realidad promueve una imagen de la política netamente punitiva que crea modelos de ciudadanía lejanos a la participación en la toma de decisiones, la auto regulación y la construcción de una convivencia pacífica, de la que todos los miembros de la comunidad educativa deberían hacer parte (Bromberg, 2009). En efecto, la participación de los estudiantes en las decisiones escolares (Thapa et al., 2013) es esencial para su desarrollo integral en relación con la ciudadanía y a su desenvolvimiento en la vida cotidiana (Jiménez, Luengo & Taberner, 2009), de lo contrario, se conduce a situaciones de exclusión y desigualdad escolar (Tiromonti, 2007).

5.1.1 Retroalimentación de la propuesta de intervención de la Educomunicación en la cultura

En este bloque se realiza una descripción de los principales resultados que retroalimentan la propuesta de intervención de Educomunicación en la Cultura en una institución escolar a nivel primaria en Bogotá-Kennedy.

- En la Etapa II- Fase I de retroalimentación de la intervención, se obtiene un reporte general positivo de las acciones llevadas a cabo hasta el momento y se realizan recomendaciones para establecer el plan de mejoramiento en relación con las dificultades presentadas.

En la retroalimentación del proyecto se destaca el fomento de la convivencia pacífica

mediante la participación de los actores escolares en diferentes actividades pedagógicas, lúdicas, artísticas y deportivas, así como en el desarrollo de valores sociales e individuales, lo cual se manifiesta en la mejora del clima escolar, los cambios de conducta positivos en los alumnos, el mejoramiento de las relaciones interpersonales y la comunicación entre los diferentes niveles, la disminución de la accidentalidad y de la violencia física, psicológica y verbal. Al respecto, se destaca la formación en valores tales como el liderazgo, la solidaridad, la tolerancia y el respeto, los cuales se reflejan en el trabajo en equipo, la verdad, la colaboración, el compañerismo, la unión, la justicia, la confianza, la empatía, el dialogo, la escucha y la comprensión.

Además, se indica que los principales aprendizajes significativos son el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, motrices, artísticas, deportivas y valores, así como el aprendizaje sobre el manejo de las emociones. A su vez, se identifica que el desarrollo de los talentos y el aprendizaje de nuevos conocimientos han permitido motivar a los alumnos, quienes se han sentido identificados con el proyecto, especialmente en relación con la promoción de la diversidad, la resolución de conflictos, la autoestima y la tolerancia mediante las actividades de talentos y el fomento del liderazgo, la responsabilidad, la comunicación, la inclusión, el compromiso, la auto regulación, el trabajo en equipo, el diálogo, la colaboración, el respeto y la escucha, lo cual alude al fortalecimiento de la convivencia inclusiva y la convivencia democrática.

Así pues, la percepción general es que las actividades del proyecto han sido divertidas, dinámicas, creativas y motivantes, lo cual se vio reflejado en emociones como la tranquilidad, la felicidad y un ambiente más agradable según el reporte de los estudiantes, quienes, a su vez, asociaron el aprovechamiento del tiempo libre con los campeonatos y juegos, así como las actividades artísticas y deportivas, en donde pueden compartir durante los recreos. Además, se observó un mayor aprovechamiento del tiempo libre por parte de los profesores, quienes indicaron

que el patio (cancha y gradas) y la ciudad (parque y biblioteca) se convirtieron en fuentes de aprendizaje y espacios de esparcimiento. Por otra parte, las propuestas de los alumnos enfatizan en garantizar una mayor constancia y acompañamiento en las actividades del proyecto, más organización en los campeonatos deportivos y mayor aprovechamiento del espacio para desarrollar otras actividades, teniendo en cuenta los intereses y gustos de los alumnos tales como nuevos deportes, juegos y actividades artísticas. Para lo cual se propone un plan de mejoramiento (Véase capítulo III).

Al contrastar dichos resultados con la teoría y las investigaciones empíricas, Oliva (2017) indica que las buenas prácticas pedagógicas contra la violencia escolar (BPPCVE) son acciones de intervención en procesos de cambio conductual que logran incidir en la erradicación de la violencia, fortaleciendo los climas escolares y transformando la actitud de las personas hacia la violencia para promover la paz, lo cual se fundamenta en el respeto hacia los derechos humanos y la construcción de los valores, tal y como lo demuestran los resultados reportados en la presente intervención. Así mismo, según Parra (2017), la educación para la paz enfatiza en el desarrollo de las buenas relaciones interpersonales mediante un proceso de formación integral del sujeto para la transformación de la sociedad en torno a la cultura de la paz, que se basa en el desarrollo de los valores, las habilidades socio emocionales y las actitudes de respeto, solidaridad, justicia, tolerancia y empatía, lo que involucra la participación de la comunidad escolar. Además, se ha comprobado que la autoestima, el liderazgo y la cooperación son indispensables para la formación de seres integrales en el contexto de la paz (Riaño, 2018). Esta perspectiva, a su vez, se encuentra fundamentada en el concepto de vulnerabilidad (Jiménez, 2016), asociado a los factores de riesgo de los entornos escolares, donde la resiliencia escolar indica la búsqueda de una educación para el encuentro, el diálogo, la cooperación, la confianza y el desarrollo de los talentos de cada sujeto

(Labrador, 2000).

En este orden de ideas, el aula abierta, que en este caso ha sido el patio, se ha convertido en un espacio en el que confluyen experiencias de aprendizaje construidas al interior del territorio escolar a través de la Edu comunicación en la Cultura como eje de acción teórico-metodológico para el desarrollo de la expresión y la producción de sentido subjetivo y colectivo, lo cual juega un papel preponderante en la convivencia pacífica, teniendo en cuenta que sus sub campos corresponden a la vida cotidiana, la vida diversa, los saberes del mundo, el compartir saberes y el Buen vivir con los otros. Este último subcampo, que corresponde a la convivencia, es el que permite que confluyan todos los demás a partir de la apertura de un espacio de comunicación donde confluya la cultura, es decir, el arte, el deporte, la lúdica, y todos los saberes y prácticas cotidianas y populares de los sujetos que interactúan en la escuela para mejorar su calidad de vida a través de la mitigación de la violencia escolar (Muñoz, 2016).

En síntesis, la Edu comunicación en la cultura ha resultado ser una herramienta fundamental para fortalecer los procesos de convivencia en pro de la no violencia, y así, alcanzar una convivencia inclusiva, democrática y pacífica en el entorno escolar (Fierro, 2013).

5.1.2 Evaluación del impacto de la estrategia de intervención en la mitigación de la violencia escolar

- Se encuentran más convergencias que divergencias en la evaluación del impacto de la estrategia de intervención en la mitigación de la violencia escolar, lo cual permite establecer que las acciones generadas por el proyecto de Edu comunicación en la cultura son efectivas para propiciar una convivencia escolar más pacífica, democrática e inclusiva.

Con base en la evaluación del proyecto, se fomentó la convivencia pacífica de forma

divertida y recreativa a través de una variedad de actividades pedagógicas, lúdicas, artísticas y deportivas innovadoras, lo que permitió desarrollar valores individuales y sociales, que se reflejan en el buen trato entre compañeros. En este sentido, se observa una mayor motivación, autonomía, iniciativa, liderazgo y responsabilidad, así como solidaridad, tolerancia y respeto, manifestados en el trabajo en equipo, el pluralismo, la verdad, la colaboración, la confianza, la empatía, la comprensión, la justicia, el diálogo y la escucha. A su vez, se evidencian cambios de conducta positivos en los estudiantes que participan continuamente en la intervención, la disminución de la violencia escolar y la reducción de la accidentalidad, lo cual ha permitido la construcción de un clima de aprendizaje más pacífico en el aula abierta (patio), asociado a la tranquilidad, la confianza, la seguridad, la alegría, la libertad, la empatía, la justicia, el diálogo, la amistad, la comprensión y el entretenimiento. En este sentido, los maestros destacan la resolución de conflictos y acuerdos de convivencia como mecanismo de abordaje en el seguimiento de la violencia escolar mediante los lineamientos didácticos del proyecto, a los cuales se han adaptado fácilmente los alumnos mediante la correlación entre la teoría y la práctica.

Por consiguiente, la mayoría de las estudiantes se han identificado con las actividades del proyecto, lo cual les ha permitido sobrellevar su vida cotidiana, aprovechar el tiempo libre e incrementar su autoestima mediante el desarrollo de los talentos individuales. No obstante, una cantidad significativa de estudiantes considera que el proyecto no logró desarrollar su aprendizaje de forma crítica, analítica y reflexiva. Sin embargo, se percibe una diversificación de la interacción social y una mejor comunicación entre los distintos cursos y actores escolares, lo cual se observa en el apoyo y colaboración al buscar metas comunes. Además, el uso de la narrativa ha fortalecido la capacidad crítico-reflexiva de los estudiantes en los campeonatos y en los radio- dramas.

En síntesis, los resultados del presente estudio coinciden con las evidencias empíricas en

que la mitigación de la violencia escolar es posible mediante el diseño e implementación de intervenciones pedagógicas (Cerezo, 2019; García & Niño, 2018; Gil Baca, 2018; Guanga, 2018; Ortega, 2016; Prieto, 2017; Vega et al., 2019), donde es indispensable que se valoren las representaciones y prácticas de la cultura juvenil escolarizada (Gritta, 2017; Melcer, 2017) y se fortalezcan los climas escolares enfocados las competencias emocionales, comunicativas y sociales (Rocha, 2016; Urchaga et al., 2020). A nivel nacional, también se ha demostrado que la violencia escolar ha disminuido con una intervención pedagógica adecuada de los maestros (Pérez, 2016; Valdés, Tánori, Sotelo & Ochoa, 2018). Para ello, se requiere de una educación para la paz para construir la convivencia inclusiva, democrática y pacífica en el entorno escolar (Fierro, 2013; Oliva, 2017; Parra, 2017). En este sentido, la Edu comunicación en la cultura resulta ser una estrategia útil y efectiva para la mitigación de la violencia escolar (Muñoz, 2016).

De lo anterior, se concluye que para poder mitigar la violencia escolar en un colegio de nivel primaria de Bogotá, lo que alude a la pregunta principal de la presente Tesis Doctoral: ¿De qué forma se puede mitigar la violencia escolar en un colegio de nivel primaria de Bogotá?, es imprescindible abordar la educación en su función socio cultural, comunicativa y política desde los niveles iniciales, con el fin de construir una convivencia inclusiva, pacífica y democrática, la cual permita crear climas escolares libres de violencia con garantía del respeto a los derechos humanos. Esto teniendo en cuenta que al abordar el concepto de violencia no sólo se habla de bullying, matoneo o maltrato entre iguales (alumnos), sino también de violencia estructural, reflejada en las dinámicas y relaciones institucionales de jerarquía entre los adultos y los menores u otros miembros de la comunidad educativa, lo cual es agudizado por las estructuras y pautas de crianza familiares, donde muchas veces se presenta violencia intra familiar, abandono y falta de afecto.

Así mismo, la percepción y socialización del alumnado en espacios propios del contexto social tales como el barrio y los alrededores del colegio son fundamentales como protectores o facilitadores de la violencia escolar. Por ejemplo, se ha identificado que algunos de los factores de riesgo más importantes son el porte y uso de armas, el tráfico y consumo de drogas y la presencia de pandillas, lo cual sirve como modelo de comportamiento por parte de los menores, quienes asumen que la violencia es una forma natural de solucionar los problemas. Al respecto, cabe resaltar que el conflicto como parte fundamental de la convivencia humana hace que la resiliencia cobre sentido como oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo de valores individuales y sociales a través de los cuales cada individuo es consciente de que vive en comunidad, y que, como tal, debe aportar a su formación. Por ende, como plantea Cascón (2001) es menester educar en y para el conflicto, brindando las herramientas necesarias para solucionar los conflictos de formas no violentas a través de la mediación, lo que incluye capacitar a los alumnos para el buen manejo de las emociones en el marco de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía.

Ahora bien, se resalta la necesidad de atender a la violencia como problema particular del macro contexto colombiano, teniendo en cuenta que éste ha sido un país permeado por un grave conflicto social, que hoy día persiste, el cual ha causado la naturalización de la violencia, o como lo denominó López (2011), una cultura de la violencia, reflejada en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Por ello, a partir de este trabajo se ha demostrado la pertinencia del supuesto teórico que asume que un proyecto de Educomunicación en la cultura permite mitigar la violencia escolar, lo cual se justifica mediante las evidencias teóricas y empíricas presentadas a lo largo del documento, las cuales fueron contrastadas con los resultados encontrados a la luz de los objetivos de la investigación en este capítulo.

5.2 Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede concluir que la violencia escolar es un problema constante en la institución educativa intervenida en Bogotá en el nivel de primaria, lo cual se manifiesta no sólo en el acoso escolar entre pares, sino también en las agresiones verbales, psicológicas y físicas entre algunos miembros de la comunidad educativa. Para el caso de la violencia verbal, se identifica un alto porcentaje de insultos y chismes entre pares e insultos verbales de profesores hacia estudiantes, aunque con menor frecuencia. Con respecto a la violencia psicológica, se identifica la discriminación y exclusión entre pares, cuyo un índice es alto bajo el rol de agresor, lo cual se refleja en las actitudes de desprecio y burla.

En cuanto a la violencia física directa e indirecta entre pares, se identifica que la primera presenta una detección medianamente alta, manifestada principalmente en cachetadas, golpes, empujones y pellizcos, y la segunda, se refleja en el robo y el daño a objetos personales de la víctima, siendo el robo uno de los factores que más afecta el ambiente escolar. Con respecto al maltrato físico de docentes hacia estudiantes, se han presentado pocos casos con manifestaciones como los pellizcos. Adicionalmente, en la institución se identifican altos niveles de baja autoestima, inseguridad, frustración y baja capacidad para controlar las emociones en los alumnos, quienes en ocasiones evitan realizar actividades delante de sus pares por miedo a ser objeto de burla o exclusión, sienten que no pueden solucionar los conflictos por otro medio que no sea la violencia, o bien, se evidencia una naturalización de la burla, los insultos y la intolerancia, lo cual podría estar asociado con el acoso escolar, que tiene la característica de ser repetitivo. Otro factor que influye negativamente en el ambiente del aula es la indisciplina, manifestada en el desorden, el incumplimiento de tareas, el irrespeto y el desafío a la autoridad del profesor, lo que deteriora la convivencia escolar.

En este sentido, se ha podido evidenciar que algunos de los factores que influyen en la violencia escolar son individuales y están determinados por el esquema del acoso escolar o bullying, pero también se encuentran causas a nivel del contexto en las diferentes dimensiones sociales, culturales, familiares, políticas y educativas, teniendo en cuenta que las situaciones de violencia escolar no sólo son deliberadas y repetitivas, sino también esporádicas, o bien, no premeditadas. De hecho, éstas también pueden ser el reflejo de las macro violencias, asociadas a entornos barriales marginados con presencia de violencia e inseguridad social, donde se identifican factores de riesgo a los alrededores del colegio tales como el acceso y uso de armas, la venta y consumo de drogas y la violencia entre pandillas. Además, la cultura juega un papel importante dentro del desarrollo e identidad de las personas, puesto que la organización social, las creencias, los estilos de vida y las costumbres pueden determinar patrones que influyen en el comportamiento individual.

Adicionalmente, se ha comprobado que la falta de comunicación, afecto, confianza y atención en el entorno familiar, así como las estructuras familiares o los estilos de crianza desfavorables podrían causar conductas agresivas en los niños y jóvenes, las cuales se extrapolan al ámbito escolar, puesto que la familia constituye el primer vínculo de socialización del individuo, y como tal, representa un modelo de ser humano con valores o antivalores determinados. De hecho, algunos estudiantes manifiestan la falta de atención y cuidado por parte de sus cuidadores, así como las relaciones de desconfianza y autoritarismo. Por su parte, los modelos de intolerancia en algunos padres han sido evidentes cuando se ha hecho seguimiento a las situaciones de conflicto y violencia escolar dentro de la institución.

Así mismo, se identifica que el clima escolar desfavorece la convivencia, lo cual se refleja en las dinámicas escolares autoritarias y el trato y la comunicación vertical entre los miembros de

las comunidades educativas, manifestados en la aplicación inadecuada de métodos de resolución de conflictos mediante el castigo, la falta de formación en valores por un énfasis en la parte académica y la presencia de un manual de convivencia en el que falta participación de toda la comunidad educativa para la toma de decisiones, lo cual hace parte del desarrollo de las competencias ciudadanas y el ejercicio de la democracia. Adicionalmente, se identifica la ausencia de estrategias para el fortalecimiento de la convivencia escolar y las pocas actividades pedagógicas propuestas para el aprovechamiento del tiempo libre, lo cual es posible que sea promovido por las políticas educativas, cuyo influjo directo recae en la organización escolar, los currículos y las relaciones interpersonales, basadas en las jerarquías de poder que se han identificado entre los diferentes actores educativos.

Por lo tanto, al estudiar el problema de la violencia escolar se ha constatado la necesidad de acudir a diversos factores, que, si bien es cierto, no son susceptibles de generalizar, presentan un impacto importante en las subjetividades y la socialización de los individuos. De ahí que, el concepto de resiliencia cobra sentido cuando se construyen saberes y prácticas conjuntas que logran transformar las condiciones desfavorables del clima escolar y los posibles factores de riesgo a nivel contextual de las poblaciones escolares. Por consiguiente, la intervención de la Edu comunicación en la cultura ha resultado ser una buena práctica pedagógica contra la violencia escolar, puesto que los reportes de los actores escolares han identificado cambios positivos en el comportamiento y la actitud de los alumnos que participan en las actividades propuestas, así como una disminución de la violencia escolar y la accidentalidad en el patio. Además, se ha podido observar una mejora en el trato, la comunicación y la interacción entre maestros y estudiantes.

Lo anterior, permite responder las preguntas planteadas en esta investigación, concluyendo que la Educomunicación en la cultura es una estrategia pedagógica efectiva para mitigar la

violencia escolar en el colegio de nivel primaria de Bogotá abordado. Así mismo, se puede afirmar que al identificar las formas y posibles causas de la violencia escolar en dicho contexto, así como los componentes del diseño e implementación de la propuesta de intervención y los lineamientos que estructuran su retroalimentación, se logró tener un importante impacto en la población escolar como buena práctica contra la violencia escolar.

De hecho, al realizar un DOFA del proyecto y el papel del investigador en dicho entorno, se encuentran algunas fortalezas, entre las cuales se destaca la participación de la comunidad educativa, especialmente, los estudiantes, los docentes, los coordinadores y orientadores, cuya actitud hacia el desarrollo de las actividades ha sido favorable, puesto que han contribuido a la construcción de las mismas, aportando ideas y críticas valiosas al respecto. Otra fortaleza es que se han podido evidenciar los cambios de conducta en varios estudiantes, quienes han aprendido a compartir y socializar más con sus compañeros una vez desarrolladas las estrategias del proyecto. Otra ventaja es el rol del investigador como docente del contexto, ya que, al hacer parte de éste, mantiene una relación cercana y empática con los participantes y con el problema de estudio. Además, la investigación ha resultado ser un apoyo para el proyecto transversal de tiempo libre y el plan de convivencia del colegio.

Así mismo, entre las oportunidades del estudio se destaca el interés de otros colegios y sedes en retomar algunas de las actividades propuestas y socializadas como el Festival de Talentos o los campeonatos deportivos inter-cursos, lo cual está asociado al proyecto de vida del alumnado, la promoción de la autoestima, la iniciativa, el liderazgo y el trabajo en equipo. En adición, se puede estimular el aprendizaje en el aula abierta, es decir, fuera del espacio del salón tradicional, posibilitando la participación de otras entidades y profesionales que apoyen las actividades pedagógicas desde su conocimiento y experiencia. Otra oportunidad reside en que el tema de la

violencia escolar está cobrando cada vez más relevancia en el ámbito de la política educativa y la investigación pedagógica tanto a nivel nacional como internacional, por ejemplo, mediante el planteamiento de la Cátedra de la Paz y el desarrollo de la Ley 1620 sobre la convivencia escolar en Colombia, así como el trabajo que han realizado algunos organismos internacionales como la UNESCO, entre otros grupos de investigación, lo cual permite que se aborde el fenómeno de forma socio educativa más allá de la visión criminalística, enfocada en el castigo, puesto que la acción se centra en el diseño de programas que incentiven a la reflexión y el cambio positivo.

Por otro lado, entre las debilidades se observa principalmente la falta de recursos y la poca inversión para poder adquirir insumos para el buen desarrollo de la emisora escolar como parte del proyecto. Adicionalmente, se identifica la sobrecarga docente con actividades burocráticas que no permiten que los participantes tengan el tiempo suficiente para investigar, diseñar e implementar todas las actividades que se deberían. Ahora bien, al responder la pregunta: ¿qué le cambiaría como investigador al proyecto?, sería importante obtener capacitación acerca del manejo de las emociones y la resolución de conflictos, ya sea de profesionales en el ámbito o mediante el apoyo de programas que tengan una trayectoria amplia sobre su didáctica, lo cual requiere tanto la formación docente como la familiar, puesto que el trabajo mancomunado es fundamental para tener éxito en este tipo de propuestas, teniendo en cuenta que los adultos son el modelo de comportamiento de los menores, y como tal, es necesario que toda la comunidad adquiriera conocimientos y estrategias adecuadas para abordar la temática. No obstante, el desafío de romper con la brecha de incomunicación e incomprensión entre la familia y la escuela continúa siendo una evidente desventaja en el contexto abordado.

5.3 Recomendaciones y estudios futuros

Una de las recomendaciones para intervenir en contextos escolares con presencia de

violencia es reivindicar las Epistemologías del Sur como posibilidad educativa y política de emancipación del sujeto en las prácticas educativas, con el fin de liberarlo de la enajenación social en la que se encuentra debido a las exigencias del contexto globalizado, en donde hay poca cabida para la comunicación profunda, puesto que los procesos y las relaciones escolares muchas veces se reducen a la interacción vertical y unilateral, basada en el autoritarismo, la coacción, el castigo y los manuales de convivencia punitivos y autoritarios, los cuales no aportan a una verdadera resolución de los conflictos o una pronta intervención ante los signos de violencia escolar, sino más bien, desconocen las causas de los mismos, las ocultan o pretenden solucionarlas a partir de medidas contraproducentes, las cuales pueden generar mayores dificultades, e incluso, sentimientos de frustración, desmotivación, desconfianza, inseguridad, baja autoestima o agresión.

En este orden de ideas, la globalización ha emergido como un sistema que exige una calidad de educación a los países latinoamericanos en comparación con los estándares internacionales de países desarrollados como Suiza, Finlandia, Canadá, entre otros, lo cual no es equiparable al contexto. De ahí, que, se recomienda estudiar las posibilidades y necesidades de los alumnos con base en los requerimientos de la política educativa para poder adaptarlos adecuadamente a la práctica pedagógica, puesto que dichos aspectos influyen directamente en las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa, pudiendo debilitar la comunicación y enfriar las dinámicas escolares en requerimientos externos, donde el aprendizaje se vuelve monótono y el clima escolar se torna aburrido y opresivo. El reflejo de esta forma de violencia simbólica o estructural, fundada en estructuras que no permiten satisfacer las necesidades y los derechos de las personas, se concreta en actitudes, discursos, normas y políticas punitivas, arbitrarias, antidemocráticas y excluyentes.

También se vislumbra una preocupación desenfrenada por la estandarización del

conocimiento y la cultura, desencadenada por los procesos de globalización en el ámbito educativo, lo cual se refleja en la enseñanza y la evaluación, así como en la relación maestro-alumno, que se ha venido deteriorando. En este sentido, se recomienda no reducir la enseñanza a la transmisión de conocimientos, ni la evaluación a la medición “intelectual” mediante pruebas externas e internas netamente memorísticas, que indaguen sólo datos y contenidos, sino desarrollar habilidades y fortalecer valores y actitudes, ya que muchas veces los alumnos no encuentran sentido a las actividades que realizan, puesto que son poco prácticas o insignificantes para su vida cotidiana. En esta medida, es imprescindible llevar a cabo una educación integral, donde no se privilegien ciertas habilidades y conocimientos sobre otros, sino que se forme al ser en todas sus dimensiones. Por ejemplo, en el caso colombiano, la lecto escritura y las matemáticas predominan ante las artes, el deporte, las habilidades sociales, los talentos individuales, y en general, la inteligencia socio emocional. Por lo tanto, una formación y una evaluación que no fortalece el ser, el sentir y el actuar no permite trascender los saberes de los estudiantes, puesto que desconoce la importancia de otros conocimientos válidos y trascendentales para fortalecerse como ciudadano. Sumado a ello, la educación para la paz en el contexto particular del conflicto armado en Colombia cobra relevancia como una posibilidad para construir procesos de reconciliación, memoria y paz.

Por lo tanto, partiendo del hecho de que la educación como ámbito social presenta una crisis de sentido, puesto que en muchas ocasiones no permite brindar las herramientas necesarias para el descubrimiento y la construcción del conocimiento, la formación y la adquisición de habilidades sociales y valores que fortalezcan la convivencia pacífica, democrática e inclusiva, lo cual se manifiesta en el bajo rendimiento escolar, la desmotivación, la pérdida de la identidad, el absentismo, el aumento de los conflictos y la violencia escolar, es menester adelantar proyectos pedagógicos que permitan reducir cualquier forma de opresión social que genere desigualdad. Para

ello, es imprescindible superar el pensamiento colonial en la práctica educativa, y con ello, reivindicar la pedagogía en su función socio cultural, lo que implica el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, las capacidades socio emocionales, el pensamiento crítico y los valores individuales y sociales de los estudiantes para contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en la que se evidencien procesos de convivencia pacífica, inclusiva y democrática en los contextos escolares, lo que implica reconocer y valorar diversos saberes y prácticas en las que todos los miembros de la comunidad escolar participan y construyan diariamente en el aula abierta.

A nivel teórico, se recomienda seguir construyendo el concepto de violencia escolar, el cual se ha transformado a través del tiempo, adquiriendo mayor importancia en la sociedad debido a las consecuencias que puede generar en los miembros de la comunidad escolar en la práctica. En este sentido, la violencia escolar surge del término conocido como bullying en el marco anglófono, que se traduce al español como matoneo y corresponde a la violencia escolar repetida y deliberada entre pares, donde se agrede ya sea de forma física, psicológica o verbal mediante amenazas, exclusión, insultos, difamaciones, descalificaciones personales, humillaciones, y en general, agresiones interpersonales que causan baja autoestima, aislamiento, inseguridad, miedo, temor, dolor, angustia, deterioro moral, sumisión, dominio, e incluso, suicidio o muerte. En esta definición también entra la violencia como maltrato entre iguales y la violencia como abuso de poder, es decir, puede darse entre compañeros, entre maestro y alumno, etc.

En esta trayectoria, el concepto de violencia escolar se diferencia tanto del conflicto como de las incivildades y las transgresiones, puesto que va más allá de un simple malentendido o de la indisciplina y los problemas asociados al currículo. La violencia escolar evolucionó como una forma de las violencias micro y macrosociales, donde las primeras constituyen las generadas por

pequeños grupos sociales como pueden ser la familia y la comunidad, mientras que las segundas, devienen de estructuras organizadas y complejas de la sociedad como los procesos económicos, políticos y sociales, en donde se ha enfatizado en el influjo de la globalización. Estas violencias se presentan en entornos urbanos en las sociedades de conflicto y postconflicto. De hecho, se identifica que la ciudad latinoamericana contemporánea presenta un tipo particular de estructuras que fortalecen la violencia en diversas formas como la exclusión social, la pobreza, la discriminación, la informalidad, lo cual trae otras problemáticas como el microtráfico, la trata de personas, el secuestro, la migración, el desempleo, el aumento del homicidio y la delincuencia común, etc. Incluso, se percibe una “cultura de la violencia” en Colombia, donde el conflicto armado no cesa, sino que se recrudece pese a las negociaciones de paz.

Todo ello crea un estado de vulnerabilidad en la sociedad, especialmente en los jóvenes y niños, quienes tienen que enfrentar situaciones difíciles de violencia en diversos espacios, incluida la familia y la escuela. Por lo tanto, el nivel del contexto ha demostrado incidir en la violencia escolar, puesto que se han identificado diversos factores de riesgo en los entornos sociales, barriales, familiares, culturales, institucionales y políticos, los cuales es indispensable abordar al estudiar las variables y categorías de la violencia escolar con el fin de comprenderla, prevenirla y mitigarla.

Así pues, el concepto de violencia escolar se ha transformado históricamente hasta constituir un fenómeno sociocultural, que afecta las relaciones interpersonales en el entorno educativo, el clima escolar y la convivencia, pero que puede ser modificado mediante procesos educativos. En efecto, para futuras investigaciones sobre el tema, la Edu comunicación es un referente de intervención relevante, ya que permite promover procesos colectivos de mitigación de la violencia escolar a partir de la transformación positiva del clima escolar y mediante el desarrollo

de habilidades sociales, comunicativas, valores, actitudes y conocimientos, enmarcados en una educación integral, fundamentada en los derechos humanos y la paz como proyecto pedagógico y político.

Por último, es importante reconocer las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del presente proyecto, con el fin de analizar y mejorar la práctica en torno a los proyectos educativos orientados hacia la minimización de la violencia escolar. Entre las fortalezas se encuentran cambios significativos en el comportamiento y actitud de algunos estudiantes hacia la violencia escolar; mayor aprovechamiento del tiempo libre; mejores relaciones interpersonales y comunicación entre pares; mayor interacción entre maestros y estudiantes; desarrollo de talentos y proyectos de vida; fortalecimiento de habilidades comunicativas, socio emocionales e investigativas; mayor socialización y construcción de conocimientos en el aula abierta; desarrollo de valores individuales como la autonomía, la autoestima, la empatía, el respeto, la responsabilidad, el liderazgo y la creatividad; promoción de valores sociales como la cooperación, la solidaridad y la tolerancia, y por último, una mejor convivencia y clima escolar en los diferentes espacios institucionales. Adicionalmente, se identifica la evaluación constante de las actividades, la participación en los foros institucionales, la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje y la relevancia del tema para el contexto.

Entre las debilidades se destaca la falta de recursos y materiales para adquirir equipos tecnológicos adecuados para el desarrollo de las actividades; la falta de tiempo, y en ocasiones, compromiso y trabajo en equipo, para poder dar continuidad a los procesos, así como la falta de apoyo para publicar la experiencia pedagógica en revistas de educación e investigación. Respecto a las oportunidades, se destacan las alianzas externas con entidades culturales; el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información; la variedad de estudios teóricos,

empíricos y legislación sobre la temática y la participación en redes de investigación educativa.

Por su parte, las principales amenazas tienen que ver con los espacios institucionales reducidos, los recursos mínimos, los factores de riesgos del contexto y la falta de apoyo logístico.

REFERENCIAS

Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human behaviour. *Nature*, 4, 165-176.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2018). Notas técnicas resultados. Aproximaciones ecológicas al clima escolar en Bogotá: Perfiles de Riesgo, Asociaciones con Desempeño Escolar y Entornos Escolares. Universidad de los Andes. Bogotá.

Aliaga, C. (2017). Manifestaciones de maltrato escolar en los alumnos de instituciones educativas públicas de zonas urbanas y rurales. *Socialium. Revista Científica de Ciencias Sociales*. 1 (1), 19-27.

Andrinal, J. (2010) Bullying: Acoso escolar. España: Acoso escolar.

Araújo, A., García, M., De Arteaga, J., Hincapié, G., Carreño, M., De la Rotta, V., Escorcía, L., & Reyes, L (2000). Edad escolar. La aventura de educar. Universidad de la Sabana. Bogotá. D.C.

Ávila, A., Bromberg, P., Pérez, B., & Villamil, M. (2014). Clima escolar y victimización en 'Bogotá', 2013. Encuesta de convivencia escolar. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, pp. 25, 30, 38, 215-219, 227-232.

Baldry, A; Farrington, D; Sorrentino, D. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Revista de Psicólogos de la Educación*, 22 (1) 19-26.

Bateson, G. (1991). "Pasos hacia una ecología de la mente", Planeta-Carlos Lohlé, Bs. Aires. Cfr. p. 511.

Batthyány, K., & Cabrera, A. (2011). Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Universidad de la República. Montevideo.

Bazán, S. (2016). Las representaciones socio dramáticas y el uso de videos en la prevención de la violencia escolar en los alumnos del primer grado "A" y "B" de Educación Secundaria de la I. E. "San pablo" –C. 2014. Perú.

Beltrán, J., & Torres, I (s.f). La agresividad infantil. Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana. Xalapa.

Beltrán, Y.O., Torrado, O.E., & Vargas, C.G. (2016) Prevalencia del Hostigamiento Escolar en las Instituciones Públicas de Bucaramanga-Colombia. *Sophia* 12(2), 173-186. Recuperado en la URL: <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n2/v12n2a02.pdf>

Bermúdez, E; Valero, A; Díaz, Blanca; Castrillón, E; Castrillón, Diana. Perpetuación de violencias verbal y psicológicas en las relaciones afectivas y de familia en adolescentes de Cali Revista Científica General José María Córdova 16 (21), 2018, 61-80 Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.

Breton, T. (1992). *La fin des illusions*, Plon, Paris.

Bourdieu. *Pedagogía y Saberes* N 18. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación: 33-44. Bogotá.

Bourdieu, P. (2006). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. 3ra. ed. Madrid: Taurus.

Buendía, L., & Berrocal, E. (2001). La Ética de la Investigación Educativa. Universidad de Granada.

Bustamante, G. (2003). Competencias y Evaluaciones Masivas en Colombia: Una Mirada desde

Bunge, M. (1983) La investigación científica. *Revista Barcelona: Ariel*.

Cadamil, E., & Grajales, G. (1998) Comportamiento humano. Universidad del Valle. Cali Colombia.

Cala, C. (2020). Política social educativa y violencia escolar: brechas en su atención. *Revista*

- Innova Educación*. 2 (1), 1-15. Universidad de Oriente, Cuba.
- Calle, G; Ocampo, D; Franco, E; Rivera, L (2016). Manifestaciones de la violencia escolar en la escuela en perspectiva de los derechos humanos. Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12 (2), 13-34. Universidad de Caldas Manizales, Colombia.
- Cano, M; Vargas, J. Rev. Actores del Acoso Escolar. *Méd. Risaralda* 2018; 24 (1): 61 – 63.
- Camps, V. (1998). «La enseñanza de los valores: Qué, cómo y quién». *Infancia y Aprendizaje*, 82, 103-107.
- Cangas, A., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos *Psicothema*, 19(1), 114-119. Universidad de Oviedo Oviedo, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719117.pdf>
- Cardoso, S (2009). Epistemología, ética y política según Karl Popper. *Enfoques XXI*, 2(5-14).
- Cardus S. (2000). *El d'esconcert de l'educació*. Barcelona: Ediciones La Campana.
- Caro, F; Kárpava, A. (2020). La calidad educativa, un análisis desde la violencia en Colombia *Revista Espacios*, 41 (8) 27.
- Cascón, P (2001). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. España. Recuperado en la URL: <https://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- Castañeda, A., Del Moral, G. & Suárez, C. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo. *Revista Criminalidad*, 59 (3)141-152.
- Castell, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cámara de Comercio (2006). Perfil Económico y Empresarial. Localidad Kennedy (18-19). Recuperado de: file:///C:/Users/Baracaldo%20Villamil/Downloads/6221perfil_economico_kennedy.pdf
- Chaux, E. (2013). "El país es pionero en convivencia escolar". *El Espectador*.
- Chaux, E (2007). Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados.
- Chaux, E., Heinsohn, R., & Molano, A. (2008). La chispita que quería encender todos los fósforos: percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. Voces y silencios. *Revista latinoamericana de educación*, 1(1), 5-22.
- Chioda, L (2016). Fin a la violencia en América Latina. Una mirada a la prevención desde la infancia a la edad adulta. Grupo Banco Mundial.
- Christie, C.A., & Alkin, M.C. (1999): «Further reflections on evaluation misutilization. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 1-10.
- Ceballos, H; Callejas, I; Lara, M; Cuadros, M; Gil, N (2019). Patrones de crianza y su incidencia en comportamientos agresivos. Politécnico Gran colombiano.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). Informe “Basta Ya”, Bogotá Colombia.
- Cerezo, F. (2002). La violencia en las aulas. Madrid: Pirámide.
- CiOMPI, L. (2002). Sentimientos, afectos y lógica afectiva: Su lugar en nuestra comprensión del otro y del mundo *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(100), 425- 443 Asociación Española de Neuropsiquiatría Madrid, España.
- Colmenares, E; Lourdes, M. entre otros. Facultad de educación, Universidad del Quindío, 2008. *Revista*

de Educación, año 14 (27), 6,103.

- Corbetta, P. (2003), Metodología y técnicas de la investigación social, México, Mc Graw Hill.
- Corominas, J. (1961). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Editorial Gredos. Madrid.
- Contreras, A. El fenómeno de Bullying en Colombia. Enero-junio, 2013. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología, vol. 4, (2), 100-114.* Policía Nacional de Colombia Bogotá, Colombia. Recuperado el 27 de mayo de 2018 en la URL: <http://www.redalyc.org/html/5177/517751544011/>
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (febrero 8 de 1994). Recuperado el 31 de mayo de 2018 en la URL: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- CORTE CONSTITUCIONAL: CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA. (2016) Constitución Política de Colombia actualizada. Centro de Documentación Judicial– CENDOJ Biblioteca Enrique Low Murtra -BELM. Recuperada el 1 de mayo de 2018 en la URL: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1098 de 2006. Ley de Infancia y adolescencia. Recuperado el 2 de mayo de 2018 en la URL: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Cuadra, F. (2003). Citados en Patlán, J; García, M. Comportamiento Organizacional Positivo Vs negativo: Análisis y confrontación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado en julio de 2017 en la URL: https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icea/LI_ComOrga/Dolores_Nava/ponencia.pdf
- Cueto, S (Ed). Innovación y calidad en educación en América Latina. Iniciativa Latinoamericana de Investigación para las Políticas Públicas (ILAIPP). GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo). Lima, Perú.
- Cuevas, E; Torregrosa, M.S., Giménez, G; Invernón, A. (Coords.). Innovación y estrategias de intervención en acoso escolar. Universidad Católica de Murcia. España.
- DANE & SED (2011). Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - ECECA, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá. Recuperado en la URL: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/informacion-regional/convivencia-escolar>
- Dávila, R; Martínez, L (2019). Imaginarios y prácticas que ocasionan violencia de género entre niñas y niños de educación básica primaria. El caso de la Institución Educativa Corazón de María, Sede San José Claveriano, en el Barrio San Francisco de la Ciudad de Cartagena. Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Colombia.
- De la Fuente, J.R. (2015). Estado, educación y democracia. *Revista Casa del Tiempo Vol. (1). Época V (13) UAM*, 44-48.
- Delgado, J. (1999), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales, Madrid, Síntesis.
- Del Pozo, F; Martínez, J; Manzanares, M; Zolá, A. (2017). Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana. *Revista de Paz y Conflictos, 10 (2), 15-39.* Universidad de Granada. España.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2019, enero 18). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela Abierta, 10(1), 77-89.* Recuperado de <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/98>

- De Sousa, B. (2011). Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre, 2011) Pp. 17 - 39 Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social / ISSN 1315-5216 CESA – FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. Recuperado de: <file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-EpistemologiasDelSur-4231309.pdf>
- De Sousa, B. (s.f). Las Epistemologías del Sur. Transcripción de la ponencia: Jesús Gutiérrez Amparán y Natalia Biffi. Revisión del texto y redacción final: Bet Mañé.
- Deci, E. L; Ryan, R. M. (1995). Human autonomy. The basis for true self-esteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem* (pp.31-49). New York: Plenum.
- Devries K, Merrill KG, Knight L, Bott S, Guedes A, Butron-Riveros B, et al. (2019). Violence against children in Latin America and the Caribbean: What do available data reveal about prevalence and perpetrators? *Revista Panam Salud Publica, 43e (66)*.
- Díaz, M. (2004). Convivencia escolar, disciplina y prevención de la violencia. Recuperado el 12 de julio de 2018 de la URL: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/biblestin/Revistas_Convivencia_disciplina_prevencion_violencia_MJDAguado.pdf.
- Díaz, A; Peña, Torres, F; Cortés, R. (2018). Relación de Practicas de Crianza y Violencia Escolar. Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Políticas. Universidad de Cundinamarca.
- Di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. *Zona Próxima, (24) 61-84*. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Di Napoli, P (2018). Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina *Entre Diversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (10) 9-37*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Dirección de Seguridad de la Gobierno (2003). Onda Cheverísima: comunicación para la convivencia. Sintonizando redes de radio escolar. Centro de Comunicación Social. Paulinas. Bogotá.
- Domínguez, A; Portela, I. (2020). Violencia a través de las TIC: comportamientos diferenciados por género. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), (versión preprint)*. Recuperado en la URL: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.25916>
- Dubin, F.; Olshtain, E. (1986): *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Echeverría, J. (1994a). *Telópolis*. Barcelona: Destino.
- (1995b). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.
- (1999c). *Los señores del aire*. Barcelona: Destino.
- (2002d). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- Eco, U. (1997). Apocalípticos e integrados. Editorial Lumen y Tusquets editores. Barcelona.
- Elliott, M. (2008). Intimidación. Una Guía práctica para combatir el miedo en las escuelas. México. Fondo de Cultura Económica.
- Escorcía, R & Gutiérrez, A (abril 2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Revista de Educación, volumen (12), 1*. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. Recuperado el 12 de abril de 2019 en la URL: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a09.pdf>
- Farrington, D. P. (1993): "Understanding and preventing bullying in crime and justice". Vol. 17. M. Tonry (Ed.) Chicago. University Press, págs. 381-458.
- FECODE. (2018). Boletín de prensa N°2. Magisterio Nacional se moviliza en un Justo Paro de 24 horas por los derechos: A la vida, la salud y la financiación de la educación pública

- Recuperado en 11 de julio de 2019 en la URL: http://www.fecode.edu.co/images/boletin_prensa_2019/BOLETIN_DE_PRENSA_N_02_de_2018.pdf
- FECODE. (2018). Boletín de prensa N° 4. Paro Nacional de 48 horas del magisterio, 19 y 20 de marzo. Recuperado en 11 de julio de 2019 en la URL: http://www.fecode.edu.co/images/boletin_prensa_2019/BOLETIN_DE_PRENSA_N_04_de_2018.pdf
- FECODE. (2018). Boletín de prensa N°7. El Magisterio volvió a tomarse Bogotá en el Paro de 48 horas. Recuperado en 11 de julio de 2019 en la URL: http://www.fecode.edu.co/images/boletin_prensa_2019/BOLETIN_DE_PRENSA_N_07_de_2018.pdf
- Ferreiro, R. F. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la Generación N. (Spanish). Apertura: Revista de Innovación Educativa, 6(5), 72-82.
- Feyerabend, P. (1998). "Adiós a la Razón". op. cit. p.188.
- Flores, C. (2016). Colombia no ha cumplido la meta de alfabetización en http://www.elmundo.com/portal/vida/educacion/colombia_no_ha_cumplido_la_meta_de_alfabetizacion.php#.WhCa_IXiZ0w
- Flores, M. (2004) "Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa" [en línea]. Revista Digital Universitaria. 31 de enero de 2004. Recuperado en la URL: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1.htm>
- Flórez, R. (1999). Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc Graw Hill: D'Vinni Editorial Ltda. Bogotá.
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la Educación: concepto y límites Educar, 11. Universidad Autónoma de Barcelona. 5-15.
- Gage, N. (1989): «The paradigm wars and their aftermath: A "historical" sketch of research on teaching since 1989», *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.
- Galaz, C; Pávez, I; Álvarez, C; Hedrera, L. Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional. *Athenea Digital*, 19(2): e2447.
- Gamboa, F. (2010). Certidumbres de Arena: La globalización y sus múltiples fantasmas. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Gamboa, A; Ortiz, J; Muñoz, P. (2017). Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander. *Revista Psicogente*, 20 (37), 89-98. Universidad Simón Bolívar Barranquilla, Colombia.
- Gámez, E y Marrero, H. (2005). Bases cognitivas y motivacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales. Anuario de Psicología, vol. 36, n° 3, diciembre 2005, pp. 239-260. Universidad de Barcelona.
- Garaigordobil, M; Martínez, V; Machimbarrena, J. (2017). Intervención en el Bullying y Cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4 (1), 25-32. Universidad Miguel Hernández de Elche Alicante, España.
- Garces, M; Santoya, C; Jiménez, J. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Comunicar*, 63 (v) XXVIII.
- García, B; Guerrero, J; Ortiz, B (2012). La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias. Doctorado Interinstitucional en Educación: Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Recuperado en la URL: <file:///C:/Users/Colegio/Downloads/LaViolenciaEscolarenBogotdesdelamiradadelasfamilias.pdf>

- García Hoz (en González, 1987). Sobre los variados reflejos de la educación personalizada. *Cuadernos de Pensamiento 8: Ponencias*. Madrid. Recuperado en la URL: http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cp/8/cp-8.pdf
- García, P. M (2006) Estudio Cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. Santiago, Chile: Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.
- García, P., Lazzari, L., y Pérez, R. (2000). *Objetivo de la ciencia, verdad y medidas de incertidumbre*. Cuadernos del CIMBAGE, 3, pp. 1-10.
- García, L; Niño, S. (2018). Percepciones sobre Violencia Escolar en una Institución Educativa de Bogotá. *Cultura, Educación y Sociedad 9 (1)*, 45-58. Bogotá.
- Gardner, H (2011) *Mentes Líderes: Una anatomía del liderazgo*. Biblioteca Howard Gardner. España.
- Gil Baca, E. (2018). La Influencia de las Nuevas Tecnologías en la Prevalencia de la Violencia Escolar. Trabajo Fin de Master de Intervención en Convivencia escolar. Universidad de Almería.
- Gershoff, E (2017). School corporal punishment in global perspective: prevalence, outcomes, and efforts at intervention, *Psychology, Health & Medicine*, 22 (1), 224-239.
- Giraldo, S. J., “Carta de objeción de conciencia”, Recuperado de URL:http://www.cinep.org.co/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=20&Itemid=79.
- Giraldo, J. (1979) Manual de Contraguerrillas. Manual de Combate contra Bandoleros o Guerrilleros - Resol. 0014 del 25 de junio de 1982, EJC-3-101/82; Reglamento de Combate de Contraguerrillas -EJC-3-10/87”. “El paramilitarismo, una política de Estado que devora al país” Recuperado de: <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article76>
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2009) Metodología de las ciencias humanas, Cap. I, México: fondo de cultura económica.
- Gleen, E. S. (1985). "El hombre y la humanidad: conflicto y comunicación entre culturas". Paidós, Bs. Aires, p. 12.
- González de Luna (2004). [El concepto de sentido común en la epistemología de Karl Popper](#). Signos Filosóficos. Vol XI. Núm. 11s, p 131-144. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Distrito Federal. México.
- Grosfoguel, R (2013). Para una descolonización epistemológica del paradigma moderno del conocimiento. Conferencia en el CEIICH/ UNAM 11 de febrero de 2013 Transmisión en vivo a través de: <http://www.ceiich.unam.mx/0/70TraViv.php>
- Guanga, L. (2018). Violencia escolar y sus circunstancias en el comportamiento de los estudiantes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá.
- Guba E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. En E.G. Guba (Ed) The paradigm dialog. Newbury Park. Sage.
- Guerrero, J & García, B (2012). Violencias en contexto: la ciudad, el barrio y la violencia escolar. N°2 Serie Grupos. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Gutiérrez, M (2019). El hacer saber de los motivos de los estudiantes que han tomado las armas en la escuela. Elementos para pensar la violencia escolar extrema. Diálogos sobre la educación, 10 (19).
- Habermas, J (1990). Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica. Tomado de la radio escolar para la convivencia un proceso conflictivo. Rocha, Aldana, Rodríguez. (pag.

201).

- Hann, C. (1996). Introduction: political society and civil anthropology. En C. Hann, & E. Dunn, *Civil society: challenging western models* (pags. 1-28). Londres: Routledge
- Hernández, S; Fernández, C. & Baptista, M (2010). *Metodología de la Investigación: Quinta Edición*. Mc Graw Hill. México.
- Hernández, S; Fernández, C. & Baptista, M (2014). *Metodología de la Investigación: Sexta Edición*. Mc Graw Hill. México.
- Halliday. M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social, la interpretación social del lenguaje y el significado*. Fondo de cultura económica.
- Holgado, A (2010). *La Radio Itinerante. Radio en la escuela y en la comunidad*. La Crujía Ediciones. Buenos Aires, Argentina.
- Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses. FORENSIS (2016). *Herramienta para la Interpretación, Intervención y Prevención de Lesiones de Causa Externa en Colombia*, 18 (1), 1-649 (Edición Digital). Bogotá.
- Jaramillo, L (2003). *¿Qué es Epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia*. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Universidad del Cauca. Popayán, Colombia. Recuperado el 18 de octubre de la URL: <file:///C:/Users/pc/Downloads/26135-85752-1-PB.pdf>
- Jiménez, A & Torres, A (2006). *La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. (pág. 29 – 32).
- Jiménez, Y; Jiménez, J (2018). *Factores Comunicacionales y Violencia Escolar: Un análisis desde la relación de los estudiantes con sus padres y profesores de Trece Instituciones Educativas Oficiales de Cartagena de Indias-Colombia*. Universidad Tecnológica de Bolívar Facultad de Educación.
- Juárez, F. Villatoro, J. y López, E (2002). *Apuntes de Estadística Inferencial*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. Dirección de Investigación Epidemiológicas y Psicosociales. México, D. F.
- Lamus, D (2007). *Diálogos descoloniales con Ramón Grosfoguel: Trasmmodernizar los feminismos*. Tabula Rasa No.7: 323-340 (julio-diciembre). Bogotá - Colombia.
- Loch, W (1981). *Lenguaje en: Peck, J. Y Wehle, G. Conceptos fundamentales de pedagogía*. Herder. Barcelona.
- Lopez, G. (2011). *The Colombian Civil War: Potential for Justice in a Culture of Violence*. Policy Briefing, 6-8.
- López, F (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. XXI, *Revista de Educación*, 4 (2002): 167-179. Universidad de Huelva. Recuperado el 16 de julio de 2019 en la URL: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence1>
- López-Vigil, J (2005). *Manual Urgente para Radialistas Apasionados*. Instituto Misionero Hijas de San Pablo (Paulinas). Bogotá.
- Ludewing, C., *Universo y muestra*. Recuperado el 13 de agosto de 2018 en la URL: www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/muestreo.pdf
- Mayorga, A (2004). *Inferencia estadística*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Unibiblos. Recuperado el 13 de agosto de 2018 en la URL: <http://bdigital.unal.edu.co/48058/2/9587013743.PDF>
- Mc Luhan, M (1997). *Los sesenta: Euforia tecnológica y malestar cultural. El medio es el mensaje*. En Martin – Barbero, J; Silva, A (1997). *Proyectar la comunicación*. TM. Editores. Instituto de estudios sobre cultura y comunicación. Bogotá.
- Martin- Barbero (abril-junio 1993). *La comunicación: un campo de problemas a pensar*. En: Colombia,

- ciencia y tecnología. Colciencias. Vol. 11, N.º 2.
- Mata, M (1993 octubre) ¿Radio popular o comunitaria? En revista Chasqui Núm. 47.
- Mattelart, A (1973). La comunicación masiva en el proceso de liberación, Siglo XXI Editores, México. Patrimonio 147 Cultural y turismo CUADERNOS 13 (citado en Ezequiel Ander Egg, s.f)
- Medina, N; Cruz, T; Trenche, M; Báez, L. (2018). Estudio participativo para el desarrollo de un instrumento de observación de violencia escolar. Universidad del Este, Carolina, Puerto Rico. *Ámbito Encuentros*, 10(2): 48–66.
- MEN (2013). Ley 1620. Recuperado el 2 de mayo de 2017 en la URL: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- MEN (2002). La Revolución Educativa: Presentación de la Ministra de Educación Nacional. Cecilia María Vélez, ANDI. Cartagena, Bolívar. Recuperado el 7 de noviembre en la URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85758_Archivo_pdf1.pdf
- MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias. Recuperado el 7 de noviembre de 2017 en la URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Molano, A; Harker, A; Cristancho, J. (2016). Desarrollo en Contextos Hostiles: Impacto de la Violencia Urbana sobre el Desempeño Académico. Universidad de los Andes. Facultad de Economía. CEDE (Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico. Colombia.
- Moreno, E; Márquez, C. (2016). Determinantes implicados en la construcción de la violencia de género. El caso de las escuelas primarias en una provincia de España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(6). Recuperado en la URL: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2132>
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. Gaceta de Antropología N.º 20. Paris.
- Muñoz, G (2016) Comunicación -Educación en la Cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones. Bogotá UNIMINUTO.
- MEN. Plan Decenal de Educación 2016-2026. Recuperado el 1 de junio de 2018 en la URL: http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf
- MEN (2013). Ley 1620. Recueprado el 1 de mayo de 2018 en la URL: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- MEN. Decreto 1860 de 1994. Recuperado el 1 de mayo de 2018 en la URL: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Molina, M (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. Cuadernos de Pesquisa V 46. N.162 p.942-964. Recuperado el 12 de marzo de 2021 en la URL: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00942.pdf>
- Moncayo, J.C (2011). Análisis y vínculos entre matoneo y vida social en Colombia, una mirada a dos instituciones educativas y al sector el Codito. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno Bayardo, M (1995) [Investigación e innovación educativa](#). En Revista La tarea. Revista de Educación y Cultura No 7. Guadalajara México diciembre1995 No 7.
- Muñoz, G (2016) Comunicación -Educación en la Cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones. Bogotá UNIMINUTO.
- Nadalich, I; Montoya, A (2007). Radio escolar generadora de procesos comunicativos y pedagógicos. Bogotá. Grupo Comunicarte. (pág. 141 174).
- Ochando, D (2002). Genes y comportamiento de género: ¿Azar o necesidad?. Departamento de Genética. Facultad de Ciencias Biológicas. Universidad Complutense. Madrid.
- Ochsner, K. N. y Lieberman, M. D. (2001). The emergence of social cognitive neuroscience. *American Psychologist*, 56, 717-734.
- OCDE (2016). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación en Colombia. París.

- Oñederra, J. (2008). Bullying: Concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos. Disponible en: <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra.pdf>
- Ortega, R (2005). Violencia escolar en Nicaragua un estudio descriptivo en las escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 787-804.
- Olweus, D (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid. Morata.
- Páez, O (2018). Análisis de la violencia escolar en los estudiantes del nivel de básica primaria de los grados cuarto y quinto en la Institución Educativa Francisco de Paula Santander Sede Pacandé- Jornada Mañana. Universidad del Tolima: Facultad de Ciencias de la Educación. Ibagué, Tolima.
- Parra, G (2000). Bases epistemológicas de la Edu comunicación: definiciones y perspectivas de su desarrollo. Universidad Politécnica Salesiana. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Abya-Yala. Ecuador.
- Pazos, J (2018). Entre el conflicto familiar y la violencia escolar. Una visión desde los alumnos de educación secundaria en sectores populares de Lima. *Scientia 20 (20)*, 41-60.
- Pareja, J (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 3. Recuperado el 12 de abril de 2019 en la URL: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17506/rev113COL3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PEI (2012). Proyecto Educativo Institucional. Enseñanza Problemática. Isabel II. Bogotá.
- Pérez, J. (2016). ¿Cómo se relacionan las características de los profesores con el bullying escolar? *Revista Desarrollo y Sociedad*, (77), 9-89.
- Pérez, A y Reinoza, M (2011). El educador y la familia disfuncional *Educere*, vol. 15, núm. 52, septiembre-diciembre, 2011, pp. 629-634 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado el 17 de junio de 2019 en la URL: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35622379009.pdf>
- Pinto, R (2017). Profundización teórica pedagógica de Paulo Freire y su legado intelectual: necesario para la pedagogía crítica transformadora en América Latina. Dialnet. V9 N° 1. Recuperado el 7 de abril de 2019 en la URL: <file:///C:/Users/MargaritaVG/Downloads/Dialnet-ProfundizacionTeoricaPedagogicaDePauloFreireYSuLeg-6110078.pdf>
- Pinzón, A; Rodríguez, A; Triviño, Y. (2018). Narrativas de niñas en situación de desplazamiento, desde sus experiencias, sentidos y prácticas. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. Bogotá, D.C.
- Piñuel, J (1995). Metodología general. Editorial síntesis. Madrid.
- Pizano (2002). Globalización: desafíos y oportunidades. Almaomega. Libros de la Revista Cambio. Bogotá.
- Parra, M (2017). Investigaciones y propuestas de intervención sobre violencia escolar en Iberoamérica. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara. México.
- Rey, L; Quintana, O; Mérida, S; Extremera, N. (2019). Being Bullied at School: Gratitude as Potential Protective Factor for Suicide Risk Adolescents. *Front, Psychol* (10), 662.
- Reyes, A; Valdés, A; Vera, J; Alcántar, N. (2018). Efectos del maltrato docente en el acoso escolar entre pares. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-10.
- Riaño (2018). Ustedes están locas: Prólogo: la paz se construye con líderes sociales y trabajo comunitario. Pares Fundación Paz y Reconciliación. Recuperado el 12 de abril de 2019 en la URL: <https://pares.com.co/2018/04/06/la-paz-se-construye-con-lideres-sociales-y-trabajo-comunitario/>
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.

- SED (2014). Documento Marco para la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Recuperado el 24 de febrero de 2020 en la URL: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/590/1%20%20Documento%20marco%20ECC.pdf?sequence=2>
- Trucco, D; Inostroza, P (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL. UNICEF. Naciones Unidas. Santiago. Recuperado el 2 de mayo de 2018 en la URL: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/1/S1700122_es.pdf
- Rizo, M (2005). Comunicación e interacción social. Aportes de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. *Global Media Journal*. Edición Iberoamericana, 2 (3). Recuperado el 6 de mayo de 2017 en la URL: http://gmje.mty.itesm.mx/articulos2/martarizo_ot04.html
- Robertexto (2010). Portal de recursos para estudiantes. Violencia escolar: Fenómeno bullying. Disponible en: <http://www.robertexto.com/archivo9/bullying.htm>.
- Roberts, J. (1998): *Language Teacher Education*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rocha, C; Aldana, Y., & Rodríguez, P (2016). *La Radio Escolar para la Convivencia*. Bogotá. UNIMINUTO.
- Rocha, C (2008). *Radio escolar: comunicación, conflictos y ciudadanías*. UNIMINUTO. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Bogotá.
- Rojo, J (2006). *Análisis descriptivo y exploratorio de datos*. Laboratorio de estadística. Instituto de economía y geografía. Consejo superior de investigaciones científicas, Madrid.
- Salguero, J (s.f). *Globalización, Economía y Regiones de Colombia*. Conferencia estatutaria para el ingreso como miembro correspondiente de la Sociedad Geográfica de Colombia. Recuperado el 29 de noviembre de 2017 en la URL: <https://www.sogeocol.edu.co/documentos/GLOBALIZACION.pdf>
- Secretaria Distrital de Planeación (2009). *Conociendo la Localidad de Kennedy: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos* Recuperado el 16 de mayo de 2018 en URL: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%208%20Kennedy/Monografias/08%20Localidad%20de%20Kennedy.pdf>
- Stiglitz, J (2003). *El Malestar en la Globalización*. Ed. Santillana. Bogotá.
- Toledo, U. 1998. La epistemología según Feyerabend. *Cinta moebio* 4: 102-127 www.moebio.uchile.cl/04/feye.htm
- Tortosa, J (1992). *Sociología del Sistema Mundial*. Editores Tecnos. Madrid.
- Turner, V.(1984). *El bosque de los símbolos*. Madrid: Taurus.
- Unceta, S., A. (Septiembre-diciembre 2008). [Cambios sociales y educación](#). *Revista de Educación*. Núm.347. pp: 419-432.
- UNESCO (1999). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*. Recuperado en 2017 en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia: http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm
- _____ (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, France.
- _____ (2021). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, France.
- UNICEF (1946-2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid. Recuperado el 1 de mayo de 2018 en la URL: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Valiente, J (2011). *Don Bosco y la Comunicación Educativa en Educación y Futuro* N° 24. Madrid. Congregación salesiana. (pág. 103).
- Vázquez y Hervás (2009). Citados en Patlán, J; García, M. *Comportamiento Organizacional Positivo Vs*

negativo: Análisis y confrontación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado en julio de 2017 en la URL: https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icea/LI_ComOrga/Dolores_Nava/ponencia.pdf

- Villamil, M (2019). Implementación de la educomunicación en la cultura para prevenir y mitigar la violencia escolar. Innovaidep. <http://innovaidep.bersoft.co/experiencias.php?cod=95&&ori=>
- Villamizar, G (2002 junio). De la escuela en la radio a la radio en la escuela. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol.3, núm. 1. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado el 5 de junio de 2017 en la URL: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41030103.pdf>
- Vega, L; Fernández, A; Giraldo, N. (2017). Los entornos sociales y su relación con el conflicto y la violencia escolar en las ciudades de Armenia y Manizales, Colombia. *Sophia 13 (1)* 34-46.
- Velásquez, L. (2018). Vulneración de derechos por violencia escolar en adolescentes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- VV.AA. (2000). *El bienestar de la cultura*. Bilbao: UPV/EHU.
- (1999). *Neoliberalismo y escuela pública*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVES.
- Warwick, D.P. (1982): «Types of harmin social research», in Beauchamp, T.L. y Fadem, R.R., Wallace, R.J. and Walters, L. (Eds.): *Ethical issues in social science research*. Baltimore, Jhons Hopkins University Press; 101-124.
- Watzlawick, P. et al (1993). *Teoría de la comunicación humana*. Herder, 9ª edición. Barcelona.
- Zemelman, H (2004): “Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”, en: SÁNCHEZ, I & SOSA, R (Coordinadoras) (2004): *América Latina los desafíos del pensamiento crítico*, México: Siglo XXI

ANEXOS

Anexo 3: Encuesta Escolar sobre Convivencia Escolar

01

ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y CIRCUNSTANCIAS QUE LA AFECTAN, PARA ESTUDIANTES DE GRADO 3º, 4º, 5º NIVEL PRIMARIA COLEGIO ISABEL II SEDE B

DANE

Marca las respuestas leyendo completamente los óvalos. ¿Haga este tipo de nota

No marque así: 1 2 3 4 5 6 7 8 9

A **¿A qué institución se encuentran preguntadas sobre cosas que le suceden o que le hacen.**

EJEMPLO:

	5 o más veces	2 a 4 veces	1 vez
1. La semana pasada, ¿cuántas veces le hizo un trabajo en grupo con otros(as) compañeros(as)?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. El mes pasado, ¿cuántas veces dejaste de ir al colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. En los últimos 12 meses, ¿cuántas veces salió de viaje?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INFORMACIÓN

1. Sexo: 1. Hombre 2. Mujer

2. ¿Cuántos años cumplidos tiene? (Si no va a escribir un número, llene la primera casilla con un cero -0-)

3. Te reconocen como:

	1. Indígena (persona descendiente de las pueblos originarios de América - amerindio)	2. Afrocolombiano, afroecuatoriano, negro o mulato (persona que presenta una ascendencia africana reconocible)	3. Gaitano (gaitano)	4. Habitante del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (persona de origen cultural afro-antillano)	5. Paisajero de San Isidro (persona perteneciente a población afrocolombiana de San Isidro)	6. Ninguna de las anteriores
(Marque sólo una opción)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. ¿Hasta qué grado alcanzó a estudiar su papá?

	1. No ha estudiado	2. Algunos años de primaria	3. Terminó primaria	4. Algunos años de bachillerato	5. Terminó bachillerato	6. Estudios técnicos o tecnológicos	7. Estudios universitarios	8. Estudios de posgrado	9. No sé
(Marque sólo una opción)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. ¿Hasta qué grado alcanzó a estudiar su mamá?

	1. No ha estudiado	2. Algunos años de primaria	3. Terminó primaria	4. Algunos años de bachillerato	5. Terminó bachillerato	6. Estudios técnicos o tecnológicos	7. Estudios universitarios	8. Estudios de posgrado	9. No sé
(Marque sólo una opción)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

/Mini_Muestreo_2010

02

4. ¿Tu asistencia es diferente de tu mamá o tu papá?

	1. Sí	2. No
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Si respondiese Sí en la pregunta anterior, ¿hasta qué grado alcanzó a estudiar su asistencia? (Marque sólo una opción)

	1. No ha estudiado	2. Algunos años de primaria	3. Terminó primaria	4. Algunos años de bachillerato	5. Terminó bachillerato	6. Estudios técnicos o tecnológicos	7. Estudios universitarios	8. Estudios de posgrado	9. No sé
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. ¿Con cuántas personas vive actualmente? (Si no va a escribir un número, llene la primera casilla con un cero -0-)

8. ¿Con cuáles de estas personas vive actualmente? (Marque marcando de una opción):

	No	Sí		¿Cuántos años tiene? (Si no va a escribir un número, llene la primera casilla con un cero -0-)
1. Mamá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="text"/>
2. Papá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="text"/>
3. Padreastro o madrastra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="text"/>
4. Tu pareja (esposado o novio/a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="text"/>
5. Abuelo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Cuántos abuelos?	<input type="text"/>
6. Hermano(a) menor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Cuántos hermanos(a) menores?	<input type="text"/>
7. Hermano(a) mayor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Cuántos hermanos(a) mayores?	<input type="text"/>
8. Hermanastro(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Cuántos hermanastros(a)?	<input type="text"/>
9. Hijo(a) adoptivo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Cuántos hijos(a)?	<input type="text"/>
10. Otro(a) familiar(a) diferente de los anteriores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Cuántos familiares?	<input type="text"/>
11. Otro(a) persona(s) no familiar(es)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	¿Cuántos personas?	<input type="text"/>
12. Ninguno (vivo solo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

10. ¿Cómo son sus calificaciones, en comparación con las de sus compañeros(as) de curso?

	1. Por encima de la mayoría	2. Como la mayoría	3. Por debajo de la mayoría
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B **¿A qué institución vive o encontró algunas preguntas sobre situaciones que sucedieron DENTRO DE SU COLEGIO. Responda sólo llenando los óvalos.**

CONVIVENCIA

La convivencia es la disposición de las personas que comparten un entorno, a vivir en sociedad bajo condiciones de respeto, solidaridad, tolerancia, inclusión y colaboración, que puede derivar en la generación de acuerdos, pactos, comportamientos, y actitudes específicas que favorezcan su propio bienestar.

	Sí	No
1. ¿Es un ambiente agradable y de sana convivencia en su salón de clase?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿En su salón, los profesores contribuyen a mantener la convivencia escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿En su salón, existen herramientas o métodos para manejar las conductas de forma pacífica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ¿En su colegio se desarrollan actividades deportivas, artísticas o de otro tipo que favorezcan la convivencia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Alguno de sus compañeros(a) incumple una norma, se aplica una sanción?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ¿Conoce el manual de convivencia, el código de disciplina o el reglamento de su colegio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1727442713 03

7. ¿Cuáles de las siguientes situaciones afectan más al ambiente del salón de clases?

(Puedes marcar más de una opción)

<input type="checkbox"/>	1. Indisciplina
<input type="checkbox"/>	2. Chismes
<input type="checkbox"/>	3. Robos
<input type="checkbox"/>	4. Agresiones físicas entre compañeros
<input type="checkbox"/>	5. Agresiones físicas de estudiantes hacia profesores
<input type="checkbox"/>	6. Agresiones físicas de profesores a estudiantes
<input type="checkbox"/>	7. Agresiones verbales entre compañeros
<input type="checkbox"/>	8. Agresiones verbales de estudiantes a profesores
<input type="checkbox"/>	9. Agresiones verbales de profesores a estudiantes

C OFENSAS Y GOLPES EN EL COLEGIO

Dentro de tu colegio:

	2 o más veces	3 a 4 veces	1 vez	Ninguna vez
1. La última semana , ¿cuántas veces uno(a) COMPAÑERO(A) te insultó haciéndote sentir mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La última semana , ¿cuántas veces uno(a) PROFESOR(A) te insultó haciéndote sentir mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La última semana , ¿cuántas veces uno(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te insultó INTENCIONALMENTE algo que te pertenece (por ejemplo cuadernos, libros, lápices, u otros u otros artículos)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La última semana , ¿cuántas veces uno(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te insultó o no te dejó estar en su grupo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La última semana , ¿cuántas veces uno(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te hizo daño INTENCIONALMENTE dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La última semana , ¿cuántas veces uno(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te amenazó con pegarte entre otros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La última semana , ¿cuántas veces uno(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te amenazó con que él(ella) te matara?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. La última semana , ¿cuántas veces INSULTASTE a alguien de tu colegio, haciéndolo(a) sentir mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. La última semana , ¿cuántas veces insultó INTENCIONALMENTE algo que te pertenece a alguien de tu colegio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. La última semana , ¿cuántas veces HOSTIGASTE a alguien de tu colegio o no le dejaste estar en su grupo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. La última semana , ¿cuántas veces le diste golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos a alguien de tu colegio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. La última semana , ¿cuántas veces viste que intimidaban a alguien de tu colegio porque parecía tímido(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. En los últimos 12 meses, ¿cuántas veces tú mismo que has llevado(a) a un curso reñido porque alguien de tu colegio te hizo INTENCIONALMENTE?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

0304242713 04

D AGRESIÓN REPETIDA EN EL COLEGIO

A algunas personas les pasa que entre las horas van entrando muy mal porque les pagan o les ofenden TODO EL TIEMPO.

Por ejemplo: a Marcos lo molestan mucho Ferris y Gabriel. Primero le pagaban su comida y después comen con quietud y disfrutan otros cosas. Ahora lo empujan, le pagan y se burlan de él. Marcos tiene mucho miedo, se siente muy mal y cada día le dan menos ganas de ir al colegio.

Dentro de tu colegio:

	Si	No
1. La última semana , ¿cuántas veces uno(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te pagó TODO EL TIEMPO haciéndote sentir mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La última semana , ¿cuántas veces uno(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te pagó TODO EL TIEMPO haciéndote sentir mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La última semana , ¿cuántas veces te pagaron a alguien de tu colegio TODO EL TIEMPO haciéndolo(a) sentir mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La última semana , ¿cuántas veces uno o varias personas ofendieron o le pagaron TODO EL TIEMPO a alguien de tu colegio haciéndolo(a) sentir mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. En los últimos 12 meses, ¿has recibido por Internet algún tipo de amenaza, ofensa o presión de alguien de tu colegio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. En los últimos 12 meses, ¿has amenazado, ofendido o presionado por Internet a alguien de tu colegio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E ARMA EN EL COLEGIO

Una arma es cualquier objeto que pueda causar daño físico, por ejemplo, una piedra, un vidrio, una cadena, un cuchillo, una navaja, una pistola, etc.

Dentro de tu colegio:

	4 o más veces	3 a 4 veces	1 vez	Ninguna vez
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te amenazó CON un arma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te asustó (te asustó, te amenazó o te agredió para robarte algo)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te hizo intencionalmente CON un arma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste que alguien hizo intencionalmente a otra persona CON un arma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te asustó (te asustó, te amenazó o te agredió para robarte algo)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

0575242713 05

F PELEAS EN EL COLEGIO

Dentro de tu colegio:

	5 o más veces	3 a 4 veces	1 vez
1. La última semana , dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste pelear físicas SIN armas entre dos COMPAÑEROS(A) de tu curso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La última semana , dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste una pelea física SIN armas con otra PERSONA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste una pelea física entre dos COMPAÑEROS(A) de su curso en la que alguno de los dos LLEVABA un arma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste una pelea física entre dos GRUPOS en la que alguno LLEVABA un arma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces te metiste en una pelea física entre dos GRUPOS en la que alguno LLEVABA un arma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste una pelea física con otra PERSONA en la que alguno de los dos LLEVABA un arma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G PORTE DE ARMA

¿Cuáles dos tipos de armas, las de fuego y las blancas.

Las armas de fuego son, por ejemplo, pistolas, revólveres, metralletas, escopetas, hechas (armas de fuego hechas).

Las armas blancas son, por ejemplo, cuchillos, navajas, varillas, cadenas, patallas, etc.

	Si	No
1. En los últimos 12 meses, ¿portaste armas de FUEGO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En los últimos 12 meses, ¿portaste armas de FUEGO al colegio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En los últimos 12 meses, ¿portaste armas BLANCAS?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En los últimos 12 meses, ¿portaste armas BLANCAS al colegio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dentro de tu colegio (las del barrio, del colegio, etc.):

	Todo	La mayoría	Pocos	Ninguno
1. ¿Cuántos de tus AMIGOS portan armas de FUEGO de vez en cuando?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Cuántos de tus AMIGOS portan armas BLANCAS de vez en cuando?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7526242716 06

H ROBOS Y VANDALISMO EN EL COLEGIO

Dentro de tu colegio:

	5 o más veces	3 a 4 veces	1 vez
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces, sin que vieras, te robaron algo (por ejemplo, dinero, cuadernos, libros, lápices, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces te robaron algo a alguien, sin que esa persona vieras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En los últimos 12 meses, ¿cuántas veces has hecho daños INTENCIONALMENTE en alguna propiedad del COLEGIO (por ejemplo, rayar muebles, romper ventanas, dañar puertas, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En los últimos 12 meses, ¿cuántas veces has visto que otras personas hagan daños INTENCIONALMENTE en alguna propiedad del COLEGIO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I INCIDENTES DE TIPO SEXUAL EN EL COLEGIO

Dentro de tu colegio:

	Si	No
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿uno(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonrisas o insinuaciones de tipo sexual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿uno(a) estudiante de OTRO CURSO te hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonrisas o insinuaciones de tipo sexual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿uno(a) PROFESOR(A) te hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonrisas o insinuaciones de tipo sexual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te tocó o intentó forzar a tener una relación sexual sin que lo desearas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te propuso exponer tu cuerpo (por ejemplo, en videos o fotos sin ropa), a cambio de algo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te ofreció algo de alguien a cambio de exponer tu cuerpo (por ejemplo, en videos o fotos sin ropa)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te ofreció algo (por ejemplo, dinero, ropa, comida u otras cosas) a cambio de tener relaciones sexuales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te ofreció algo de alguien a cambio de tener relaciones sexuales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿hiciste sentir incómodo(a) a alguien al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonrisas o insinuaciones de tipo sexual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dentro de tu colegio:

	Si	No
11. En los últimos 12 meses, ¿alguna(a) COMPAÑERO(A) de tu curso ha recibido algo a cambio de tener relaciones sexuales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

073242712

07



Responde las siguientes preguntas pensando en lo que sucedió EN EL CAMINO DE IDA O VUELTA DE TU COLEGIO

J

INCIDENTE 8 EN EL CAMINO DE IDA O VUELTA DE TU COLEGIO

Camino de ida o vuelta de tu colegio:	2 o más veces	1 a 4 veces	1 vez
1. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física SIN armas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te amenazaron CON un arma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te amenazaron (a lo más, te amenazaron o te agredieron pero robaste algo o lo sustrajeron)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física en la que alguien llevaba un arma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te hicieron sentir intimidado(a) al hacerte preguntas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Camino de ida o vuelta de tu colegio: Sí

1. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te propuso exponer tu cuerpo (por ejemplo, en bañero o bañera o ropa) o cambiar de algo?	<input type="checkbox"/>
7. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te ofreció algo (por ejemplo, dinero, ropa, comida o cosas valiosas) a cambio de tener relaciones sexuales?	<input type="checkbox"/>
8. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te hizo sentir intimidado(a) al tener algunos parte de tu cuerpo sin intención sexual (por tu apariencia física)?	<input type="checkbox"/>
9. En los últimos 12 meses, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te forzó o intentó forzar a tener una relación sexual sin que te desearas?	<input type="checkbox"/>

1). Generalmente, cuando sales del COLEGIO vas:

(Marca sólo una opción)

<input type="checkbox"/> 1. Directamente a la casa
<input type="checkbox"/> 2. A un sitio de máquinas p/billar
<input type="checkbox"/> 3. Al Café Internet
<input type="checkbox"/> 4. Al sitio de trabajo
<input type="checkbox"/> 5. A la calle a parchar
<input type="checkbox"/> 6. A otros sitios



ENTORNO 3

Con qué frecuencia en tu BARRIO:	Todas las días	Casi todas las días	De vez en cuando	Nunca	Nunca
1. Ocurren peleas físicas en la calle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ocurren atracos en la calle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se escuchan disparos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

323242711

08

Durante tu INFANCIA (entre los 5 y los 10 años), con qué frecuencia alguno de los ADULTOS con los que vivías en tu casa hacía lo siguiente:

	Todas las días	Casi todos los días	De vez en cuando
4. Te amenazaba con echarlo de la casa o mandarlo lejos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Te intimidaba con palabras dándote cosas como insultos, penosos, burlas, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Te pegaba palmadas, te daba pellizcos, te empujaba o te sacudía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Te daba cachetadas, paradas o puños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Te pegaba con algún objeto (por ejemplo, cinturón, palo, escoba, cable, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alguna persona que VIVE contigo:

9. ¿Alguna vez ha utilizado un arma para amenazar o hacer a otra persona? Sí No

10. ¿Alguna vez ha robado? Sí No

11. En los últimos 12 meses, ¿se golpeado, empujado, parado a otra persona? Sí No

Alguna persona que VIVE contigo:

12. ¿Alguna vez se ha hecho sentir intimidado(a) al tocar alguna parte de su cuerpo de manera sexual, sin que tú lo desearas? Sí No

13. ¿Alguna vez se ha forzado o ha intentado forzar a tener una relación sexual sin que tú lo desearas? Sí No

Cuántos de tus AMIGOS han participado en los siguientes actos:

	Nada	La mayoría	La mitad	Pocos	Ninguno
14. Algunos vez han utilizado un arma para amenazar o hacer a otra persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Algunos vez han robado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Han golpeado, empujado, parado a otra persona en los últimos 12 meses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuántos de tus AMIGOS crees que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Todas	La mayoría	La mitad	Pocos
17. Ver pelear entre compañeros es divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. No es un pelear por las cosas, las cosas por las cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Si alguien te hace, no le pagas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Los chicos deberían ser con las personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. En tu barrio están:

(Puede seleccionar más de una opción)

<input type="checkbox"/> 1. Bares / Salones
<input type="checkbox"/> 2. Bares y/o Discotecas
<input type="checkbox"/> 3. Prostitutas
<input type="checkbox"/> 4. Autos ametrallados
<input type="checkbox"/> 5. Ninguna de las anteriores

PANDILLA 8

Las pandillas son grupos de niños, niñas o jóvenes que generalmente tienen un territorio, un nombre y símbolos que los distinguen. A veces se reúnen para consumir drogas o para realizar peleas, actos de vandalismo o robar.

1. ¿Alguna vez has pertenecido a alguna pandilla? Sí No

2. ¿Perteneces actualmente a una pandilla? Sí No

323242712

09

4. ¿Hay pandillas en tu BARRIO? Sí No Nunca

5. ¿Alguna de las personas que VIVE CONTIGO pertenecen a pandillas? Sí No Nunca

	Todas las veces	La mayoría	La mitad	Pocos	Ninguno	Nunca
6. ¿Cuántos de tus COMPAÑEROS(A) de curso pertenecen a pandillas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Cuántos de tus AMIGOS(A) pertenecen a pandillas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ALCOHOL Y DROGA 8

Las drogas son, por ejemplo, bácor, marihuana, bácoro, ácido, éxtasis, cocaína, heroína, etc.

Alguno de los ADULTOS con los que VIVES en tu casa:

	Sí	No	Nunca
1. ¿Has tenido problemas por consumir ALCOHOL frecuentemente (por ejemplo, intoxicamiento en el trabajo, problemas familiares, problemas académicos, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Has consumido drogas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Has tenido problemas por consumir DROGAS (por ejemplo, intoxicamiento en el trabajo, problemas familiares, problemas académicos, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Barrio:

1. ¿Se venden drogas en tu BARRIO? Sí No Nunca

2. ¿Hay personas que consumen drogas en tu BARRIO? Sí No Nunca

Colegio:

1. ¿Se venden drogas dentro de tu COLEGIO? Sí No Nunca

2. ¿Se venden drogas CERCA a tu colegio? Sí No Nunca

3. ¿Algun(a) compañer(a) de tu curso vende drogas dentro de tu COLEGIO? Sí No Nunca

4. ¿Algun(a) compañer(a) de tu curso consume drogas dentro de tu COLEGIO? Sí No Nunca

5. ¿Algun(a) compañer(a) de tu curso consume bebidas alcohólicas dentro de tu COLEGIO? Sí No Nunca

6. ¿Has vendido drogas dentro de tu COLEGIO? Sí No Nunca

Amigo:

7. ¿Cuántos de tus amigos toman bebidas alcohólicas? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. ¿Cuántos de tus amigos consumen drogas por lo menos 1 vez al MES? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Con qué frecuencia CONSUMES:

	1 a 2 veces al día	3 a 4 veces al día	1 a 2 veces a la semana	1 a 2 veces al mes
9. ¿Bebidas alcohólicas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Bebidas alcohólicas dentro de tu COLEGIO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Drogas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9553242714

10



SEGURIDAD Y CONFIANZA

1. ¿Levitas ir o pasar por algunos lugares dentro de tu COLEGIO por miedo a ser asediado por alguien?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Has dejado de ir al COLEGIO porque alguien te amenaza?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Has dejado de ir a tu COLEGIO por miedo a ser asediado por alguien?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Levitas ir o pasar por algunos lugares en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio por miedo a ser asediado por alguien?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Levitas pasar por algunos lugares de tu BARRIO (por ejemplo, parques, escuelas, algunas calles, etc.) por miedo a ser asediado por alguien?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Qué tanto COMPARAS con:	Mucho	Algo o nada	Poco
6. Tu profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tus padres o académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tu colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. La policía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. La iglesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



ACTITUDES Y COMPETENCIAS

¿Levitas ir a la escuela o al trabajo por miedo a ser asediado por alguien?	Tal vez lo he aceptado	Muchas veces lo he aceptado	Muchas veces no lo he aceptado
1. Tener un arma de fuego en la casa me da seguridad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tener un arma de fuego en la casa me hace sentir más fuerte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tener un arma de fuego en la casa hace que me respeten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ver películas sobre compañeros es divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Si no se puede por las buenas, voy por las malas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. El que me lo hacen, me lo pago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Siempre que se burlan de un compañero, desde que no se intentan corregir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Está bien tener amigos homosexuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. En el colegio deberían estar a los homosexuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Si estoy sentado en la tienda y de repente alguien que conozco se detiene una gaseosa por lo espalda, ¿cómo que lo hago a propósito?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Si alguien que conozco pasa comiendo, se entorpece por dentro y se cae haciéndole daño, ¿cómo que lo hago a propósito?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Si se acortan a dos personas que están hablando en voz baja y se quedan callados cuando llegan, ¿cómo que estaban hablando mal de mí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1553242710

11

	Totalmente seguro(a)	Muchas veces seguro(a)	Nada seguro(a)
13. ¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder detener a una persona que te está insultando, SIN UTILIZAR LA AGRESIÓN?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder decirle a alguien que te está molestando, que no lo siga haciendo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder decirle a alguien que lo que hizo te molestó?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si te sucede lo siguiente, ¿cuál es la acción que MÁS realizas:

16. Si un(a) compañero(a) me pega... (Marca solo una opción)	<input type="checkbox"/> 1. No le respondo para no pelear. <input type="checkbox"/> 2. No le respondo y trato de estar lejos de esa persona. <input type="checkbox"/> 3. Sin agradecerle(a), le digo algo para que deje de pegarme. <input type="checkbox"/> 4. Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que me ayude a resolver el problema. <input type="checkbox"/> 5. Lo pago. <input type="checkbox"/> 6. Lo(s) insulto. <input type="checkbox"/> 7. Nunca me ha sucedido.
17. Si un(a) compañero(a) me dice algo desagradable que me hace sentir mal... (Marca solo una opción)	<input type="checkbox"/> 1. Le digo algo igual o peor de desagradable. <input type="checkbox"/> 2. Lo pago. <input type="checkbox"/> 3. No le respondo para no pelear. <input type="checkbox"/> 4. No le respondo y trato de estar lejos de esa persona. <input type="checkbox"/> 5. Sin agradecerle(a), le digo algo para que deje de ofenderme. <input type="checkbox"/> 6. Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que me ayude a resolver el problema. <input type="checkbox"/> 7. Nunca me ha sucedido.
18. Si me entero que un(a) compañero(a) está hablando mal de mí a mis espaldas... (Marca solo una opción)	<input type="checkbox"/> 1. Sin agradecerle(a), hablo con él(ella) para que me diga diciendo eso. <input type="checkbox"/> 2. Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que me ayude a resolver el problema. <input type="checkbox"/> 3. Lo(s) insulto. <input type="checkbox"/> 4. Lo pago. <input type="checkbox"/> 5. Dejo que invente lo que quiere y hago como si no supiera. <input type="checkbox"/> 6. No le digo nada y no lo vuelvo a hablar. <input type="checkbox"/> 7. Nunca me ha sucedido.

¿CÓMO FRECUENCIA te sucede lo siguiente:

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
19. Cuando regañan injustamente a un(a) compañero(a) de clase, me siento bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Cuando ves que le pagan a un(a) compañero(a) de clase, me parecen divertidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Cuando un(a) compañero(a) está triste porque no encuentra con quien jugar, me siento bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Cuando un(a) compañero(a) de clase se cae y se hace daño, me parecen divertidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Para mí es difícil controlar mi reacción cuando me da rabia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Me cuesta trabajo calmarme cuando me da rabia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Actúo sin pensar cuando me da rabia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Siento que soy un tirano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Siento que tengo muchas cualidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5339242716 12

C ¿ qué FRECUENCIA le sucede lo siguiente:	Siempre	Casi Siempre	Pocas veces	Nunca
28. Me gusta mi forma de ser.				
29. Tengo una opinión positiva de mí mismo(a).				
30. Siento que soy una persona valiosa.				
31. Cuando leo en voz alta en clase, me da miedo cometer errores.				
32. Me da miedo que otros crean que soy tonto(a).				
33. Me da miedo salir al tablero.				
34. Cuando quiero intervenir un desacuerdo (entre a uno(a) compañero(a)), siento miedo y me quedo callado(a).				
35. Me da miedo hablar con personas con autoridad como un profesor o el director de mi colegio.				

36. ¿Por qué vienes al colegio?
(Puedes marcar más de una opción)

- 1. Me gusta el colegio
- 2. Me gusta aprender
- 3. Me gustaría un mejor futuro
- 4. Me obligan a venir
- 5. Vengo por mis amigos
- 6. Tengo obligaciones y deberes
- 7. No sé por qué vengo

ENTORNO FAMILIAR

C ¿ qué FRECUENCIA vive PADRES o mi acudiente:	Siempre	Casi Siempre	Pocas veces	Nunca
1. Me disculpan que me equivoque.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dicen cosas buenas de mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Me hacen sentir que lo que hago es importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Me rechazan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Me hacen sentir confianza para hablarles de mis cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tratan de ayudarme cuando me siento mal (por ejemplo, lloro, acatado, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Saben desde estoy cuando salgo de la casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Saben con qué amigos salgo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Saben cómo me va en el colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OPCIONAL
Si quieres hacer alguna observación o decir algo más, puedes escribirlo a continuación:

YA FINALICASTE.
POR FAVOR, UBICASI A ESTE FORMULARIO EN LA URNA.
GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

CC: Encuesta completa
 CI: Encuesta incompleta
 R: Reduza

Fuente: DANE, SED (2011)

Anexo 5. Mariz FODA a docentes

<p>FORTALEZAS</p> <p>Continuidad del proyecto Buena organización de las actividades Buen uso del material Se desarrollan habilidades cognitivas, sociales y motrices Se desarrollan habilidades artísticas Realización de actividades deportivas y juegos inter-cursos Aprovechamiento del tiempo libre Aprendizaje de diferentes juegos de mesa y tradicionales Mejoramiento de la socialización y la comunicación Amplificación socio cultural Aprendizaje sobre el manejo de las emociones Se escucha música de diferentes géneros Mayor motivación e interés de los estudiantes Fortalecimiento de la convivencia Promoción de liderazgo, iniciativa y autonomía Disminución de la agresividad escolar y los accidentes Participación de instituciones externas</p>	<p>DEBILIDADES</p> <p>En la sede B no se cuenta con el mejor espacio para el desarrollo de actividades deportivas En ocasiones no se cumple con el horario establecido (clima, árbitros, etc) Falta mayor apoyo y acompañamiento por parte de todos los docentes Falta mayor orientación en los juegos de mesa Falta desarrollo de guiones en la emisora escolar Capacidad financiera escasa Falta de mantenimiento de los equipos de sonido Falta de más recursos didácticos Se recomienda organizar actividades durante todo el año, no dejarlas todas al mismo tiempo, ya sea al final o al inicio</p>
<p>OPORTUNIDADES</p> <p>Incentivar a toda la comunidad educativa con el fin de apoyar las actividades deportivas y realicen un mayor acompañamiento en los espacios donde se desarrolla el proyecto, sobre todo en los juegos de mesa. Organizar actividades deportivas de docentes y padres, fomentando la participación activa de todos los miembros de la comunidad. Utilizar la ciudad como espacio de aprendizaje Desarrollo de diferentes habilidades, actitudes y valores. Posibilidad de trabajo en equipo por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Generar espacios para organizar la emisora escolar con la intervención de los estudiantes Organizar el desarrollo de los diferentes talentos Seleccionar la música que se coloca en el descanso Participación activa de los estudiantes en todas las actividades Poseen más recursos para compartir en familia</p>	<p>AMENAZAS</p> <p>Carencia de apoyo por parte de casa Disminución de financiación pública Falta de apoyo y compromiso de toda la comunidad educativa Accidentalidad en los desplazamientos por piso rugoso y sin mantenimiento Interrupción de la tercera hora de clase por sonido de la emisora Niveles altos de sonido, lo cual puede generar estrés</p>

Anexo 7. RAE 2017 y proyección 2018

RAE PROYECTOS AÑO 2017							
PROYECTO DE EDUCOMUNICACIÓN EN LA CULTURA							
TIPO DE PROYECTO	TRANSVERSAL	X	AULA		AREA		OTRO
¿CUAL?							
NOMBRE DE LOS GESTORES DEL PROYECTO	-Margarita Villamil (Representante del proyecto sede B)						
	- Pao (Docente colaborador)						
	-Ángelo (Docente colaborador)						
PALABRAS CLAVES	Violencia escolar						
	Constantes accidentes						
PROBLEMA ABORDADO	Debido al problema de la violencia escolar, el cual no permite que los estudiantes cuenten con un clima escolar pacífico e inclusivo, se propone el proyecto de Educomunicación en la cultura para ser desarrollado durante el tiempo libre en el aula abierta (patio). Esto, también teniendo en cuenta que el hacinamiento no permite contar con los adecuados momentos de esparcimiento propicios para la edad de los alumnos, su desarrollo social y comunicativo. Además, de la falta de implementos y materiales deportivos, e incluso, dinámicas pertinentes para el aprovechamiento del tiempo libre, lo cual agudiza la problemática. Adicionalmente, se presentan constantes accidentes en el colegio.						
DURACION DEL PROYECTO	Año académico						
OBJETIVO GENERAL	Crear e implementar el proyecto de edu comunicación en la cultura como estrategia que permita apoyar y favorecer el proceso convivencial de los estudiantes a través del desarrollo de diferentes actividades.						
RESUMEN DEL PROYECTO	El proyecto ha venido generando en la comunidad educativa una reflexión sobre la importancia que tiene la edu comunicación en la cultura en la formación integral del ser humano, implementando diferentes actividades que fortalecen la destreza motora, física, psicomotriz, cultural y académica de los estudiantes, y por supuesto, promoviendo el desarrollo de las competencias ciudadanas en torno a la convivencia. Todo ello orientado a mitigar los índices de violencia escolar.						
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Este proyecto parte de la modalidad investigación - acción, ya que involucra la participación de la comunidad educativa, en donde se pretende mejorar la convivencia especialmente en las horas de descanso. • Para ello, se llevarán a cabo diferentes actividades artísticas, deportivas y culturales dentro y fuera de la institución. • Desde el campo del lenguaje y la comunicación se continuará liderando la Emisora Escolar como forma de expresión y crítica, donde la música será la clave para la sensibilización y mejoramiento de las competencias comunicativas y ciudadanas durante los descansos. • Se propondrá el uso de juegos de mesa todos los últimos viernes de cada mes en las horas de descanso con el fin de disminuir la accidentalidad de los niños (ajedrez, parques, domino, etc) 						

	<ul style="list-style-type: none"> • Se propondrá el Festival de Talentos, el cual se realizará a mitad de año con el fin de encontrar talentos de padres, estudiantes, y en general, la comunidad educativa, con el fin de promover los valores y las habilidades de carácter artístico. • Llevar a cabo el English Day, promoviendo en los estudiantes el gusto por las líricas anglosajonas con una Festival de la canción en inglés que permita aprovechar el tiempo libre aprendiendo una lengua extranjera a través del arte. • Otra meta es liderar actividades con instituciones distritales que apoyan la ejecución del proyecto (IDRD, Cajas de compensación, Col deportes, entre otros), con programas de muévete, Bogotá, colegio al parque, supérate Intercolegiados, etc. Además de la realización de encuentros deportivos Inter cursos en diferentes disciplinas deportivas, lideradas desde el área de educación física.
<p>EVALUACION DEL PROYECTO A NOVIEMBRE 27 DE 2017</p>	<p>Logrando vincular a los estudiantes en las diferentes actividades planteadas desde las áreas que proponen el proyecto (lenguaje, comunicación y educación física), se han realzado las fortalezas y potencialidades en diferentes campos del saber, diferentes actos deportivos, artísticos y culturales, lo cual ha demostrado un aprendizaje significativo. De igual forma, se socializó en el Foro Institucional el proyecto a la comunidad educativa.</p> <p>En conclusión, se puede afirmar que se cumplió con la proyección, ya que se realizaron las actividades propuestas tales como el Festival de Talentos y The Festival Song. En cuanto a la primera actividad, tuvo una gran acogida por parte de los estudiantes, quienes se sintieron identificados con la propuesta debido a que compartieron sus saberes y habilidades con los demás, dándose a conocer, reafianzando sus gustos y conocimientos, desarrollando habilidades sociales y generando cultura propia al interior de la institución. En cuanto a la segunda actividad, los niños lograron aprender diferentes canciones de la cultura anglófona, y en general, es una propuesta que siempre esperan a final de año, ya que involucra actividades lúdicas y artísticas, teniendo en cuenta que los estudiantes no cuentan con clases de música ni danza.</p> <p>Además de ello, se llevaron dos grupos culturales el Día del Niño:</p> <p>Perros sin Raza (Taller musical infantil): Realizó un taller musical en la tarima para los grados 2° a 5°, en donde los estudiantes participaron realizando los ejercicios de escucha activa y bailando las canciones.</p> <p>Pupila Teatro (Teatro infantil): Realizó una obra de teatro infantil para los grados preescolar y primero, permitiendo que los estudiantes hicieran uso de su imaginación y creatividad y construyeran mundos posibles a través de la actuación. El taller fue bastante participativo.</p>
<p>PROYECCION 2018</p>	<p>Primer bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluir actividades de Plan Lector para el buen uso del tiempo libre. • Incluir foros de cine y talleres de dibujo y pintura en las horas de tiempo libre. • Convocatoria y divulgación del proyecto a docentes y estudiantes para la ejecución de las diversas actividades a realizar en el colegio. • Dar la bienvenida a los estudiantes a través de la propuesta de un cronograma de actividades de carácter recreo – deportivas. • Continuar trabajando en el Festival de Talentos en el que los estudiantes participen demostrando sus habilidades y talentos a mitad de año. • Implementación de juegos de mesa todos los últimos viernes de cada mes en las horas de descanso. <p>Segundo bimestre:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo las actividades de Plan Lector y talleres de dibujo y pintura. • Llevar a cabo el Festival de Talentos convocado el primer bimestre, especialmente para quienes no tuvieron la oportunidad de participar en el año anterior. • Realizar la semana Cultural y Deportiva. <p>Tercer bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la salida recreo - deportiva en el mes de las cometas al parque. • Realizar una salida pedagógica por cursos a la programación de la Biblioteca Publica el Tintal “Manuel Zapata Olivella” y asistir a la zona de lectura y lúdica infantil. • Invitar diferentes grupos artísticos a participar de actividades culturales que aporten al aprendizaje significativo y al aprovechamiento del tiempo libre. <p>Cuarto bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Premiación deportiva • Actividad del English Day, en la cual se realizará una obra de teatro en el idioma extranjero. 		
<p>PLAN OPERATIVO 2018</p>	<p>METAS</p>		
	<p>Fomentar relaciones interpersonales de manera asertiva entre los estudiantes y miembros de la comunidad educativa, con miras al mejoramiento de la convivencia escolar en los diferentes espacios, especialmente a la hora del descanso.</p>		
	<p>Promover e incentivar a los estudiantes en la participación de actividades culturales, deportivas y recreativas en el tiempo libre, descubriendo talentos.</p>		
	<p>Consolidar la Emisora Escolar, abriendo canales de expresión y comunicación donde los estudiantes investiguen, conozcan y socialicen nuevas visiones de mundo, las cuales les permitan identificarse como seres que poseen unas características propias individuales, así como reconocerse como individuos sociales, quienes hacen parte de la cultura, capaces de transformar su realidad inmediata.</p>		
	<p>Liderar actividades con instituciones distritales y diferentes actores culturales externos que apoyen la ejecución del proyecto (IDRD, Cajas de compensación, Col deportes, colegios públicos, casas de cultura, etc), con programas de muévete Bogotá, colegio al parque, supérate Intercolegiados, etc. Además de la realización de encuentros deportivos Inter cursos en diferentes disciplinas deportivas, lideradas desde el área de educación física.</p>		
	<p>Desarrollar y fortalecer valores como la tolerancia, la solidaridad, la amistad, el trabajo en equipo, la justicia, el dialogo y el respeto entre pares a través del uso de juegos de mesa.</p>		
	<p>Fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a partir del uso del tiempo libre en el estudio del drama mediante la construcción de diálogos, y en general, el desarrollo de las habilidades comunicativas.</p>		
	<p>ACCIONES</p>	<p>RECURSOS</p>	<p>TIEMPO</p>
<p>1-Dar la bienvenida a los estudiantes a través de la propuesta de un cronograma de actividades de carácter recreo - deportivas.</p>	<p>Materiales y recursos variados. (Humanos, escenarios, implementos como juegos de mesa, Rana, Ping pong, Tiro al blanco, Cucharas, Balón de microfútbol, etc).</p>	<p>Viernes primera semana de clases 2017. Toda la jornada.</p>	

Mitigación de la violencia escolar a través de la Edu comunicación en la cultura en el marco de la educación para la paz

	<p>2-Seguir convocando el Festival de Talentos en el que los estudiantes participen demostrando sus habilidades y talentos a mitad de año. Proponer también el Festival de la Canción en inglés.</p>	<p>Material variado. (Humanos, escenarios, implementos deportivos y técnicos).</p>	<p>Junio (fecha por definir)</p>
	<p>3- Promover eventos culturales que fortalezcan la tolerancia y el respeto a la diferencia.</p>	<p>Materiales y recursos variados. (Humanos. Escenarios, implementos deportivos y técnicos).</p>	
	<p>4- Fortalecer las emisiones musicales e incluir programas radiales de temáticas interesantes para los estudiantes, donde estén en juego sus intereses y aprovechar las diferentes celebraciones del año para lograrlo.</p>	<p>Emisora Escolar</p>	<p>Todos los miércoles, jueves y viernes del año académico en las horas del descanso.</p>
	<p>5-Liderar actividades con instituciones distritales y grupos culturales externos que apoyen la ejecución del proyecto para cumplir con los objetivos propuestos.</p>		
<p>FECHA DE ELABORACION</p>	<p>Semana institucional noviembre 27 de 2017</p>		

ANEXO 8. RAE 2018 Y PROYECCIÓN 2019

RAE AÑO 2018-PROYECCIÓN 2019							
NOMBRE DEL PROYECTO TIEMPO LIBRE							
TIPO DE PROYECTO	TRANSVER SAL	X	AULA		AREA		OTRO
¿CUAL?							
NOMBRE DE LOS GESTORES DEL PROYECTO	-Margarita Villamil (Representante del proyecto sede B)						
	- Pao (Docente colaborador)						
	-Ángelo (Docente colaborador)						
PALABRAS CLAVES	Violencia escolar						
	Accidentalidad						
PROBLEMA ABORDADO	La violencia escolar y la alta accidentalidad en esta sede.						
DURACION DEL PROYECTO	Año académico						
OBJETIVO GENERAL	Mitigar la violencia escolar a través de la implementación de diferentes actividades lúdicas, deportivas, artísticas y pedagógicas enfocadas en el fortalecimiento de la convivencia escolar.						
RESUMEN DEL PROYECTO	El proyecto se ha consolidado como una iniciativa innovadora en la institución escolar, la cual se enfoca en el fortalecimiento de la convivencia escolar en el marco de la educación para la paz en Colombia.						
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta que el proyecto parte del paradigma crítico, se pretender transformar los espacios de convivencia escolar de forma positiva. Para ello, se llevarán a cabo diferentes actividades pedagógicas, artísticas, deportivas y culturales dentro y fuera de la institución. • La Emisora Escolar ha tomado relevancia como forma de expresión, interacción social y pensamiento creativo y crítico, donde la música es la clave para la sensibilización y los programas radiales constituyen un trabajo de investigación, producción y socialización de diversas temáticas definidas por los estudiantes y maestros. • El uso de juegos de mesa todos los últimos viernes de cada mes en las horas de descanso ha permitido disminuir la accidentalidad y fortalecer la interacción social y el aprendizaje cooperativo (ajedrez, parques, domino, etc) • El Festival de Talentos posibilita el reconocimiento de habilidades artísticas y el fortalecimiento de actitudes y valores. • El English Day ha permitido promover la multiculturalidad y el aprendizaje del inglés a través de la lúdica, la música, el arte, el deporte, entre otros. • Las actividades interstitucionales permiten realizar campeonatos intercursos, compartir experiencias artísticas, culturales, lúdicas, etc. 						
EVALUACION DEL PROYECTO A NOVIEMBRE 27 DE 2018	El proyecto ha permitido cambiar conductas negativas y transformar el clima escolar de forma positiva a través de la participación de los actores sociales en diferentes actividades pedagógicas, lúdicas, artísticas y deportivas, las cuales han permitido prevenir y mitigar la violencia escolar en primaria, desarrollando valores morales, actitudes, conocimientos y habilidades enmarcadas en la educación para la paz.						
PROYECCION 2019	Primer bimestre:						

	<ul style="list-style-type: none"> • Convocatoria y divulgación del proyecto a docentes y estudiantes para la ejecución de las diversas actividades a realizar. • Inscripción y ejecución del Festival de Talentos. • Implementación de juegos de mesa todos los últimos jueves o viernes de cada mes en las horas de descanso. • Inscripción del Campeonato de Baloncesto mixto <p>Segundo bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Premiación del Festival de Talentos y el Campeonato de baloncesto • Ejecución de talleres de lectura, dibujo y pintura. • Inscripción y ejecución del Campeonato de Fútbol • Desarrollo de la semana cultural y deportiva. <p>Tercer bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salida recreo - deportiva “Cometa al parque”. • Salida pedagógica, teniendo en cuenta la programación de la Biblioteca Publica el Tintal “Manuel Zapata Olivella” y asistir a la zona de lectura y lúdica infantil. • Ejecución de radiodrama por parte de grado cuarto sobre el tema de cuidado al medio ambiente • Invitar diferentes grupos artísticos a participar de actividades culturales que aporten a la convivencia pacífica, al aprendizaje significativo y al aprovechamiento del tiempo libre. <p>Cuarto bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Premiación del Campeonato de fútbol • Propuesta y ejecución del English Day 	
<p>PLAN OPERATIVO 2018</p>	<p>METAS</p>	
	<p>Fomentar relaciones interpersonales de manera asertiva entre los miembros de la comunidad educativa, con miras al mejoramiento de la convivencia escolar en los diferentes espacios, especialmente a la hora del descanso.</p>	
	<p>Promover e incentivar a los estudiantes en la participación de actividades culturales, deportivas y recreativas en el tiempo libre, descubriendo talentos.</p>	
	<p>Consolidar la Emisora Escolar, abriendo canales de expresión y comunicación donde los estudiantes investiguen, conozcan y socialicen nuevas visiones de mundo, las cuales les permitan identificarse como seres que poseen unas características propias individuales, así como reconocerse como individuos sociales, quienes hacen parte de la cultura, capaces de transformar su realidad inmediata.</p>	
	<p>Liderar actividades con instituciones distritales y diferentes actores culturales externos que apoyen la ejecución del proyecto (IDRD, Cajas de compensación, Col deportes, colegios públicos, casas de cultura, etc), con programas de muévete Bogotá, colegio al parque, supérate intercolegiados, etc. Además de la realización de encuentros deportivos intercurso en diferentes disciplinas deportivas, lideradas desde el área de educación física.</p>	
	<p>Desarrollar y fortalecer valores como la tolerancia, la solidaridad, la amistad, el trabajo en equipo, la justicia, el dialogo y el respeto entre pares a través del uso de juegos de mesa y campeonatos deportivos.</p>	
	<p>Fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a partir del uso del tiempo libre en el estudio del drama mediante la construcción de diálogos, y en general, el desarrollo de las habilidades comunicativas.</p>	
<p>ACCIONES</p>	<p>RECURSOS</p>	<p>TIEMPO</p>

	1-Dar la bienvenida a los estudiantes a través de la propuesta de un cronograma de actividades de carácter recreo - deportivas.	Materiales y recursos variados. (Humanos, escenarios, implementos deportivos Juegos de mesa)	Toda la jornada.
	2-Seguir convocando el Festival de Talentos en el que los estudiantes participen demostrando sus habilidades y talentos a mitad de año. Proponer también el Festival de la Canción en inglés.	Material variado y recursos. Humanosn (escenarios, implementos deportivos y técnicos. (Consola, micrófonos, computador, instrumentos musicales, etc)	Junio (fecha por definir)
	3- Promover eventos culturales que fortalezcan la tolerancia y el respeto a la diferencia.	Material variado y recursos.	
	4- Fortalecer las emisiones musicales e incluir programas radiales de temáticas interesantes para los estudiantes, donde estén en juego sus intereses y aprovechar las diferentes celebraciones del año para lograrlo.	Emisora Escolar	Todos los miércoles, jueves y viernes del año académico en las horas del descanso.
	5-Liderar actividades con instituciones distritales y grupos culturales externos que apoyen la ejecución del proyecto para cumplir con los objetivos propuestos.		
FECHA DE ELABORACION	Noviembre 27 de 2018		

Anexo 9. Foro Educativo 2017

FORO EDUCATIVO 2017

“Ciudad Educadora para el reencuentro, la reconciliación y la paz”

“La reconfiguración de la edu-comunicación en la cultura para la convivencia”
Jornada Tarde Sede B.

Objetivos:

- a. Desarrollar una propuesta edu-comunicativa a través de la emisora escolar, la página web y el periódico escolar para mejorar la convivencia escolar.
- b. Expresar emociones a través de la expresión artística para canalizar la agresión de los estudiantes y mejorar sus relaciones interpersonales.
- c. Visibilizar los talentos y expresiones artísticas de los estudiantes con el fin de construir saberes y prácticas colectivas, es decir, cultura.
- d. Fomentar valores como el respeto, la tolerancia, la justicia, la equidad, la multi-culturalidad, la solidaridad y la empatía en el ambiente escolar.

Anexo 10. Guía de la escala de Likert a los docentes

Presentación: El presente proyecto tiene como objetivo general mitigar la violencia escolar mediante la propuesta de la Educomunicación en la cultura en la institución. Por lo cual, usted ha sido elegido participante debido a que es un actor escolar importante y su opinión sobre el proyecto es de gran valor para su desarrollo y mejoramiento.

Características de la entrevista: La información recopilada en este instrumento tiene fines académicos, por lo cual en ningún momento se usará para perjudicar a ninguno de los participantes, de tal forma que puede responder de con total sinceridad y confianza a las preguntas en garantía de la confidencialidad de la información.

Instrucciones: Lea el indicador del trabajo metodológico del docente que lidera el proyecto y evalúe en la casilla derecha según la escala que considere más adecuada:

Indicador del trabajo metodológico docente	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
¿En qué medida las estrategias metodológicas derivadas de las BPPCVE fomentan la sana y buena convivencia escolar?					
¿Se perciben cambios conductuales positivos en los estudiantes que participan de forma continua en las BPPCVE?					
¿Los estudiantes se adaptan con facilidad a los lineamientos didácticos de las BPPCVE para mejorar la convivencia en la institución escolar?					
¿Es evidente la adquisición de conductas positivas en el estudiantado en cuanto a la resolución de conflictos por medio del trabajo escolar en equipo?					
¿Los estudiantes perciben que las actividades contra la violencia escolar son innovadoras y útiles para el cumplimiento del objetivo propuesto?					
¿Los estudiantes promueven el respeto y la participación pluralista dentro de los espacios de intervención establecidos por las BPPCVE?					
¿Los estudiantes ayudan al docente a crear un adecuado clima de aprendizaje en el aula abierta (patio) gracias a la intervención de la BPPCVE basada en el respeto mutuo?					
¿Los estudiantes identifican las pautas básicas para la resolución de conflictos entre educandos gracias a la BPPCVE?					
¿Es perceptible una correlación entre el conocimiento teórico y el práctico que ayude a los estudiantes a resolver en forma individual sus propios conflictos de relación social con los demás?					
¿El estudiante reconoce la importancia de los acuerdos de convivencia como mecanismo de abordaje seguimiento a la violencia escolar?					
¿El estudiante hace y manifiesta sus reflexiones individuales sobre lo importante de la convivencia pacífica en la institución educativa?					

Anexo 11. Guía de la escala de Likert a alumnos

Presentación: El proyecto de la Emisora Escolar busca mejorar la convivencia escolar en el colegio, es decir, que las personas puedan convivir de una forma más pacífica. Por lo cual, has sido escogido para responder este cuestionario debido a que eres estudiante activo de la institución y has participado en el proyecto.

Características de la escala: Las respuestas de este cuestionario serán utilizados únicamente como información relacionada con el proyecto de investigación, es decir, que no serán usadas como nota de desempeño en ninguna materia, tu nombre tampoco será revelado a nadie, por lo que puedes responder a todas las preguntas con sinceridad y confianza, ya que se te garantizará la confidencialidad de la información.

Instrucciones: Lee atentamente las afirmaciones sobre el proyecto y marca con una X la opción con la que estés de acuerdo:

Propósito pedagógico	Aprendizajes propuestos	Se logró	No se logró
¿La BPPCVE contribuye a tu formación y desarrollo personal libre de violencia?	Aprendo a construir mi futuro para una convivencia pacífica Adquiero una formación para fortalecerme como persona tolerante He aprendido a dar y recibir buen trato a fin de fomentar la convivencia pacífica con las demás personas Valoro la importancia de la convivencia en grupo, por lo que he aprendido como tratar con otras personas que piensan diferente a mí La convivencia pacífica entre mis compañeros me ayuda a sobrellevar mi vida cotidiana		
¿La BPPCVE contribuye a tu formación y adquisición de valores morales que contribuyen a una vida libre de violencia escolar?	Durante el desarrollo de las actividades que conforman las BPPCVE, he desarrollado liderazgo y he aprendido a ser responsable Gracias al ejercicio de las BPPCVE he adquirido mejores competencias para ayudar a los demás, por lo que ahora soy más solidario El intercambio que tengo con otros compañeros durante el desarrollo de BPPCVE me ha ayudado a compartir en mejor forma con mi grupo escolar, motivo por el cual soy ahora más tolerante. Después de haber desarrollado cada una de las acciones formativas implícitas en las BPPCVE, he logrado empoderarme en mayor medida del respeto y valoración por las demás personas		
¿La BPPCVE contribuye a una excelente intervención metodológica que genera aprendizaje significativo durante el abordaje y seguimiento a casos de violencia escolar?	Las buenas prácticas contra la violencia escolar fortalecen mi capacidad de aprendizaje de forma crítica, analítica y reflexiva. Las buenas prácticas contra la violencia escolar fortalecen mi capacidad de aprendizaje de forma divertida y recreativa Las buenas prácticas contra la violencia escolar fortalecen mis competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en lo concerniente a la educación en derechos humanos y convivencia pacífica en contextos escolares.		

Anexo 12. Consentimiento informado



Autorización de padres y/o representantes legales y/o acudientes de estudiantes que hacen parte de la **Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) 2018-2019**

Establecimiento Educativo: _____

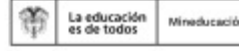
Código DANE: _____ **Municipio:** _____

Educador evaluado: _____ **CC/CE:** _____

Yo, _____ [madre o representante legal o acudiente], y yo, _____ [padre o representante legal], mayor(es) de edad, del niño, niña o adolescente _____ de _____ años de edad en calidad de estudiante del Establecimiento Educativo _____, he (hemos) sido informado(s) acerca de la grabación del video de práctica educativa que tiene como propósito registrar una actividad que le corresponda realizar al Educador _____ en el establecimiento educativo, para participar en la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) 2018-2019 que realiza el Ministerio de Educación Nacional.

Teniendo en cuenta lo anterior, manifiesto (manifestamos) que entiendo (entendemos) que el tratamiento de datos comprende la recolección, almacenamiento, uso, circulación, conservación, transferencia y/o transmisión del video e imágenes obtenidas del registro, así mismo y luego de haber sido informado(s), comprendo (comprendemos) que la participación de mí (nuestro) niño, niña, adolescente o representado legal en el video:

- No tendrá repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso derivado de los resultados obtenidos por el Educador en la ECDF 2018 -2019.
- No generará ningún gasto, ni remuneración alguna por su participación o realización.
- No habrá ninguna sanción en caso de que no se autorice su participación.
- No será publicada la identidad de mí (nuestro) niño, niña, adolescente o representado legal, así como, los videos, imágenes, sonidos y datos personales registrados durante la grabación a terceros que no tengan interés en la ECDF 2018-2019.
- Los sonidos e imágenes del video se utilizarán únicamente para los propósitos de la ECDF y como evidencia de la práctica educativa del Educador.



Así mismo entiendo (entendemos) qué:

- Las imágenes y sonidos registrados en el video de mi (nuestro) niño, niña, adolescente o representado legal que sean recolectados serán tratados por el responsable y/o encargado dentro del marco del cumplimiento de la política de protección de datos contemplada en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013.
- Las entidades a cargo de realizar la ECDF y el Educador evaluado garantizarán la protección y uso adecuado de las imágenes y sonidos registrados en el video de mi (nuestro) niño, niña, adolescente o representado legal, de acuerdo con la normativa vigente, durante y posteriormente al proceso de evaluación del Educador.
- Los sonidos e imágenes del video podrán ser usados para temas investigativos y/o académicos propios de la ECDF, previa autorización expresa del Ministerio de Educación Nacional.

En ese orden de ideas, manifiesto (manifestamos) que comprendo (comprendemos) en su totalidad la información sobre esta actividad y autorizo (autorizamos) el uso de los videos, imágenes, sonidos y datos personales, conforme a este consentimiento informado de forma consciente y voluntaria.

SI AUTORIZO (AUTORIZAMOS) NO AUTORIZO (AUTORIZAMOS)

FIRMA MADRE
CC/CE

FIRMA PADRE
CC/CE

FIRMA
REPRESENTANTE LEGAL
CC/CE

FIRMA DE ACUDIENTE
CC/CE

Anexo 14. Programa radial #1

GUIÓN PROGRAMA RADIAL					
PROGRAMA	Solidaridad	FECHA PRODUCCION	DIA	MES	AÑO
IDIOMA	Español	FECHA EMISION	3	Mayo	2018
HORA	Descanso estudiantes				
DIRECCION					
CONDUCCION					
CONTROL MASTER					
			DIRECTO		
			PREGRABADO		x
GUIÓN					DURACION
INTRODUCCION	Muy buenas tardes hoy hablaremos acerca de la Solidaridad y cuál es su verdadera importancia para todos nosotros ya que es un tema que permite valorar a las otras personas quienes conviven con nosotros como. Familiares, Amigos, Conocidos o personas que necesiten de nuestra colaboración, claro hay estaremos para apoyarlos.				2
SALUDO BIENVENIDA	Buenas tardes bienvenidos a Radio Víveres en esta tarde de hoy jueves, informando oportunamente para todos ustedes. Estamos en el Colegio Isabel II quienes los saludan Jhojan, Luisa, Jeison, Juan David, Juan David Cuervo. Bueno nuestro tema de hoy será la Solidaridad, esperamos sea de su agrado.				2
SALUDO INVITADO	Y por otro lado hoy tendremos una persona conocedora acerca del tema de la Saludo. Bueno bienvenido a Radio Víveres, es un gusto tenerlo aquí, gracias por honrar hoy son su presencia el día de hoy.				2
INTRODUCCION AL TEMA	Hoy hablaremos acerca de la Solidaridad, sabes qué pues aquí te lo explicaremos: es uno de los valores humanos más importantes y esenciales de todos, la solidaridad es lo que hace una persona cuando otro necesita de su ayuda, la solidaridad es la colaboración que alguien puede brindar para se pueda terminar una tarea en especial, es ese sentimiento que se siente y da ganas de ayudar a los demás sin intención de recibir algo a cambio.				3
DESCRIPCION DEL TEMA	La solidaridad es común verla en tiempo de crisis en países que atraviesan por guerras, hambrunas, toques de queda, desastres naturales y otras condiciones extremas. Los países hermanos y de todos lados del mundo se avocan en una sola causa, en defender, ayudar o brindar toda clase de apoyo (medico, alimentario o armamento) para resguardar la integridad de esa localidad.				3
LOCUTOR 1	Su objetivo principal es de tratar respetuosamente y a ayudar a las personas, claro sin esperar nada a cambio.				2
LOCUTOR 2	Entonces se puede ver como se ayudan mutuamente y ser honesto con uno mismo y los demás que tenemos al lado.				2

MÚSICA	Ahora los dejaremos en compañía de esta grandiosa canción que claro habla de la Solidaridad de los cantantes estadounidenses Michael Jackson y Lionel Richie We are the World y ya volveremos en un rato, para continuar con este tema que es importante conocerlo. Solo por Radio Viveres.	2
LOCUTOR 3 (INVITADO)	Pasando a más noticias un acto de solidaridad que todos debemos hacer porque realmente nos hace como personas es el siguiente es ayudar a las personas que se encuentran discapacitadas ofreciéndoles ayuda si vemos esto, hacerlo como un acto de solidaridad.	2
GOLPE MUSICAL	Melodía alegre	
LOCUTOR 1	Ustedes conocen las características de la Solidaridad, aquí se las vamos a enseñar son estas: acogedora, creativa, organizadora, formadora, comprometida, espontánea y organizada. Como buen lo sabemos es ayudar sin recibir nada a cambio, se puede evidenciar respetando a las personas que tienen características especiales.	2
LOCUTOR 2	Comentario locutor: Bueno la iniciativa es por parte de aquellas personas que quieren ser solidarias con otras como se hace pues colaborándole aquella gente que económicamente no tienen los que otros pueden tener, realizando campañas para conseguir ropa o comida para ayudarles, esto les ayude a mejorar sus vidas; sintiéndose mejor ofreciéndoles un trabajo para que se ayuden económicamente.	3
LOCUTOR 3 (INVITADO)	Se trata de que, seamos buenas personas con otros y tratarlos de la mejor manera y pues eso se evidencia en tener una actitud de recibir sin esperar nada a cambio. En otras noticias debemos tener en cuenta que hay varios casos de solidaridad por eso queremos que conozcan uno de ellos y esto sea de gran ejemplo para ver las cosas de otra manera. El ejemplo es el siguiente Ofrecer y dar comida y medicamentos a los animales que se encuentran en situación de abandono, desvalidos o que viven en la calle, e, incluso, en las asociaciones protectoras de animales, es un ejemplo de solidaridad. También es un acto de solidaridad el cuidar y respetar el ambiente.	4
LOCUTOR 1	Un grupo de jóvenes se reunió y dialogaron acerca del tema se dieron cuenta que eso nace de lo profundo del alma que no solo son palabras no es decirlo por decirlo, sino que eso hace parte de uno que la solidaridad es también con uno mismo y poderlo expresar con una sonrisa sincera la otra persona.	2
LOCUTOR 2	Pero claro la verdad la solidaridad es un tema que merece ser discuto y darle la importancia que realmente merece cuando dos o más personas se unen y colaboran mutuamente para conseguir en común, hablamos de solidaridad. La solidaridad es un valor de gran trascendencia para el género humano pues gracias a ella no sólo ha alcanzado los más altos grados de civilización y desarrollo tecnológico a lo largo de su historia, sino que ha logrado sobrevivir y salir adelante luego de los más terribles desastres +guerras, pestes, incendios, terremotos, inundaciones, etc.	3

MÚSICA	Por ahora los dejaremos con El clásico tema de John Lennon de 1971 habla de un mundo en el que dejemos de lado los conflictos y vivamos todos como un solo pueblo que es la canción Imagine.	
SONIDO 2	Risa de un Bebe	1
DESPEDIDA DEL PROGRAMA	Esto ha sido todo por hoy trasmitiendo desde del Colegio Isabel II en la emisora Radio Víveres Recuerden sintonizarnos en nuestro próximo noticiero informativo por la tarde un día jueves, quienes los acompañamos: Jhojan, Luisa, Jeison, Juam Davidad , Juan David Cuervo,, gracias por escucharnos y que este programa sea de su agrado.	2
CIERRE DE PROGRAMA	Nos veremos en una próxima ocasión, esperamos que les haya gustado nuestro noticiero informativo recuerden que transmitimos desde Radio Víveres gracias por escucharnos.	2
MUSICA FINAL	Por último, los dejamos con esta canción del Cantante inglés George Michael que es Praying For Time lanzado en 1990 es una reflexión sobre los males de la sociedad y la injusticia.	2

Anexo 15. Programa radial #2

GUIÓN PROGRAMAS RADIALES - RADIO						
PROGRAMA		FECHA PRODUCCION	DIA	MES	AÑO	
IDIOMA	ESPAÑOL	FECHA EMISION	12	4	2018	
HORA	4:30 PM					
DIRECCION	Kennedy					
CONDUCCION						
CONTROL MASTER						
					DIRECTO	
					PREGRABADO	*
GUIÓN						DURACION
INTRODUCCIÓN	Muy buenas tardes hoy hablaremos acerca de la Contaminación de los Ríos, es un tema del cual debemos aprender y conocer.					2
SALUDO BIENVENIDA	Hola que tal oyentes como están quienes los saludan: Natalia, Luna, Vanesa, Joseth, Esteban y Jesús. Alumnos de grado quinto desde el Colegio Isabel II sede B. Esperamos que este programa sea de su agrado Queremos expresarnos el día de hoy dar a conocer el tema el cual es la Contaminación de los Ríos. Estaremos el día de hoy acompañándolos con este grandioso y maravilloso tema que será de su interés.					4
SALUDO INVITADO	Bueno contaremos con la presencia de nuestro invitado el día de hoy en nuestro programa que hablaremos acerca de la contaminación.					2
INTRODUCCION AL TEMA	El tema del cual se hablará será acerca de la contaminación del rio Bogotá. El rio Bogotá está contaminado tanto que afecta a los habitantes de la Ciudad ya que sus aguas están llenas de residuos malignos.					2
DESCRIPCION DEL TEMA	La contaminación de los ríos es: es la introducción de sustancias u otros elementos físicos en un medio que provocan que éste sea inseguro o no apto para su uso. El medio puede ser un ecosistema, un medio físico o un ser vivo. El contaminante puede ser una sustancia química, energía (como sonido, calor, luz o radiactividad).					4
LOCUTOR 1	En su cuenca viven unos Nueve Millones de habitantes de los Ocho millos Quinientos mil de los cuales en nuestra ciudad tiene una longitud aproximada de 38 km presento altos niveles de la Contaminación.					2
LOCUTOR 2	Aunque este contaminado desde cerca del sur desemboca en el Mar Caribe.					1
MÚSICA	EPICA - This Is The Time (OFFICIAL MUSIC VIDEO)					4:03

LOCUTOR 3 (INVITADO)	El envenenamiento de los ríos es una problemática que afecta a muchas personas y si no se mejora esto podrá acabar con nuestra ciudad, el país y nuestro mundo.	2
GOLPE MUSICAL	Hoja cayó	1
LOCUTOR 1	Hace pocas horas el director de la C.A.R Néstor Franco revelo el Grado de contaminación en nuestro país.	1
LOCUTOR 2	Que buena información es para nuestro país porque este dato nos ayuda a ver la realidad de como realmente son las cosas y si pueden mejorar si todos ponemos un grano de arena para hacer todo lo posible que esto se haga realidad.	4
SONIDO 1	La Brisa del Mar	1
MÚSICA	¿Dónde jugarán los niños (Video Oficial) Bid - Mana - Selva Negra	4:18
LOCUTOR 3 (INVITADO)	Si nuestro país está contaminado como haremos para que no siga contaminando, que podemos hacer para mejorar	2
LOCUTOR 1	Lo otro que podemos hacer es que debemos ser conscientes que seguimos con este grado de contaminación que daño le haremos al futuro de los niños que viven en las diferentes ciudades que son parte de ella.	3
LOCUTOR 2	Nosotros no podemos desempeñarnos bien y cuidar nuestros propios recursos, quien los va a cuidar por nosotros.	3
MÚSICA	Jamiroquai - When You Gonna Learn (Official Music Video)	3:53
LOCUTOR 3 (INVITADO)	Está muy bien dicho, pero nosotros debemos buscar soluciones a este tema y reaccionar a tiempo.	1
REFLEXION ACERCA DEL TEMA	El ser humano ha estado siendo afecto por si mismo en el tema. Del cambio climático que se vive actualmente ya que nosotros somos los que mayormente aportamos a la propia contaminación de nuestro planeta.	2
MÚSICA	Ekhymosis - La Tierra (Video Oficial) Full HQ	3:51
DESPEDIDA DEL PROGRAMA	Esto ha sido todo por hoy transmitiendo desde Alumnos de grado quinto desde el Colegio Isabel II sede Recuerden escuchar nuestros próximos programas quienes los acompañamos Natalia, Luna, Vanesa, Joseth, Esteban y Jesús., gracias por sintonizarnos.	4
MÚSICA FINAL	Mägo de Oz - La costa del silencio	4:16
CIERRE DE PROGRAMA	Nos veremos en otra ocasión, esperamos que les haya gustado nuestro programa de hoy y gracias.	2

Anexo 16. Programa radial #3

GUIÓN PROGRAMA RADIAL						
PROGR AMA		FECHA PRODUCCI ON	DIA	MES	AÑO	
IDIOMA	ESPAÑOL	FECHA EMISION	12	4	2018	
HORA	4:42 PM					
DIRECC ION	Kennedy					
CONDU CCION						
CONTR OL MASTE R						
					DIRECTO	
					PREGRABA DO	*
GUIÓN						DURA CION
INTRODUCCIÓN	Buenas tardes hoy les vamos a hablar acerca sobre el tema de la Música.					2
SALUDO BIENVENIDA	Hola que tal oyente como están quienes los saludan: María, Karen, Bryan, Yorman, Luis y Luis Fernando. Alumnos de grado quinto desde el Colegio Isabel II sede B. Esperamos que este programa sea de su agrado Queremos expresarnos el día de hoy dar a conocer el tema el cual es la sobre la Música. Estaremos el día de hoy acompañándolos con este grandioso y maravilloso tema que será de su interés.					4
SALUDO INVITADO	Bueno contaremos con la presencia de nuestro invitado el día de hoy en nuestro programa que hablaremos acerca de la Música.					2
INTRODUCCION AL TEMA	La Música significa una manifestación que es artística y de tipo cultural que logra gustarle a quienes la escuchan y les transmite un mensaje.					2
LOCUTOR 1	La Música tiene melodía y ritmo que permite que la escuchemos y se pueda reproducir en cualquier momento.					2
LOCUTOR 2	Si claro tienes razón la música tiene una melodía que es importante que da armonía y un ritmo que permite reproducirla.					2
FONDO MUSICAL	Belanova - One Two Three GO!					1:15
MÚSICA	Electronica - California Dreams					4:16

LOCUTOR 3 (INVITADO)	El arte de combinar los sonidos es una secuencia muy bien manejada y elaborada.	2
GOLPE MUSICAL	Se cae un esfero	2
LOCUTOR 1	Una de las características de la música es que ella forma parte de las Bandas sonoras de las películas.	2
LOCUTOR 2	Si eso es cierto lo que pasa es que la música tiene muchas características saben cuáles son: Sonido, Armonía, Melodía, Ritmo, Tono, Género Musical y Diversidad Musical.	3
SONIDO 1	Palmas	1
FONDO MUSICAL	Ramones - Spider-Man	30
MÚSICA	Stray Cats - Stray Cat Strut	3:14
LOCUTOR 3 (INVITADO)	Una de las características más notable de la música es el sonido es parte fundamental	2
LOCUTOR 1	Los distintos instrumentos musicales como: Guitarra, Piano, Violín, Saxofón, Flauta, Clarinete, Batería, Acordeón, Arpa, Armónica, Viola, Chelo y Flauta dulce.	3
LOCUTOR 2	Los instrumentos producen sonidos de acuerdo con el ritmo, sonido y género musical que se esté interpretando.	2
FONDO MUSICAL	Chop Suey (System of a Down) Jazz Cover by Robyn Adele Anderson	15
MÚSICA	Tchaikovsky - El hada de azucar (cascanueces)	2:42
LOCUTOR 3 (INVITADO)	Los instrumentos producen sonido que llega a los oídos que se transforma en música y que logra gustarme.	2
SONIDO 2	Se cae un lápiz.	1
DESPEDIDA DEL PROGRAMA	Esto ha sido todo por hoy transmitiendo desde Alumnos de grado quinto desde el Colegio Isabel II sede Recuerden escuchar nuestros próximos programas, quienes los acompañamos: María, Karen, Brayan, Yorman, Luis y Liferlando., gracias por sintonizarnos.	4
FONDO MUSICAL	Billy Ray Cyrus - Achy Breaky Heart	1
MÚSICA FINAL	Willie Colon - Gitana	7:13
CIERRE DE PROGRAMA	Nos veremos en otra ocasión, esperamos que les haya gustado nuestro programa de hoy y gracias.	2
FONDO MUSICAL	Un osito dormilón Binomio De Oro (Letra)	2
MÚSICA	Juan Luis Guerra - Bachata Rosa	4:21

Anexo 16. Programa radial # 4

GUIÓN PROGRAMA RADIAL						
PROGRAMA	Rompellamas	FECHA PRODUCCION	DIA	MES	AÑO	
IDIOMA	ESPAÑOL	FECHA EMISION	12	4	2018	
HORA	4:44 PM					
DIRECCION	Kennedy					
CONDUCCION						
CONTROL MASTER						
					DIRECTO	
					PREGRABADO	*
GUIÓN					DURACION	
INTRODUCCION	Muy buenas tardes hoy hablaremos acerca de la Música y su verdadera importancia para nosotros, es un tema del cual se puede aprender y conocer.				2	
SALUDO BIENVENIDA	Hola que tal Radio Escuchas como están quienes los saludan: Loren, Antonio, Juan David, William, Juan David y Laura Sofia. Alumnos de grado quinto desde el Colegio Isabel II sede B. Esperamos que este programa sea de su agrado Queremos expresarnos el día de hoy dar a conocer el tema el cual es la Música un maravilloso mundo por descubrir que te gustara. Estaremos el día de hoy acompañándolos con este grandioso y asombroso tema que será de su interés.				4	
SALUDO INVITADO	En este momento contaremos con la presencia de nuestro invitado el día de hoy en nuestro programa que hablaremos acerca de la música.				2	
INTRODUCCION AL TEMA	La música es una cualidad que es muy diferente a un sonido grave. Ahorita les hablaremos un poco más del tema de la música que nos acompañado hace bastante tiempo.				2	
DESCRIPCION DEL TEMA	Como un dato acerca del tema la música es una combinación de sonidos y silencios. Que nos permite imaginar cosas muchas veces agradables, hermosas y otras más oscuras, tristes que te dan mucho susto.				4	
LOCUTOR 1	Aunque se podría decir que su compañía es tan increíble que le da vida a todo, es genial a todos nos gusta.				2	
LOCUTOR 2	Y se puede decir que es algo importante para las personas, alegra tus días y te da compañía a diario.				1	
MÚSICA DE FONDO	Bessie-Smith- _Nobody-Knows-You-When-Youre-Down-And-Out-1929_ - Jazz-Legend				1:00	
MÚSICA	Blue-Cheer-Summertime-Blues				3:04	
					1	

LOCUTOR 3 (INVITADO)	La música ayuda a crear ideas a quienes la escuchan a diario sin ella no se puede vivir.	2
GOLPE MUSICAL	Palmada en la mesa	1
LOCUTOR 1	Exacto da ideas, inspira y logra ayudar aprender cosas nuevas. Que no sabias es tan bella e interesante.	1
LOCUTOR 2	Tiene tres características que son importantes y vitales sabes cuales son: Melodía, Armonía y Cultura.	4
SONIDO 1	Caída de un lápiz	1
MÚSICA DE FONDO	Metallica-The-Unforgiven- _Video_	1:30
MÚSICA	Rock de la carcel Elvis Presley	2:56
LOCUTOR 3 (INVITADO)	La música está organizada de una manera lógica que uno al escucharla logra entenderla y comprenderla.	2
LOCUTOR 1	Se puede decir que está conformada por varios géneros que a cada uno de nosotros nos puede gustar.	3
LOCUTOR 2	Claro tienes razón encontramos que estos son: Blues, Jazz, Rock and Roll, Rock, Metal y Disco.	3
LOCUTOR 3 (INVITADO)	Hay otros géneros más quieren saber cuáles son: Cumbia, Regueton , Hip Hop y Rap.	3
MÚSICA DE FONDO	Bee Gees - You Should Be Dancing	1:00
MÚSICA	Déjate caer Café Tacuba	4:14
SONIDO 2	Grito melodioso.	1
DESPEDIDA DEL PROGRAMA	Esto ha sido todo por hoy trasmitiendo desde Alumnos de grado quinto desde el Colegio Isabel II sede Recuerden escuchar nuestros próximos programas, quienes los acompañamos: Loren, Antonio, Bryan, Juan David, Luis y Laura Sofia., gracias por sintonizarnos.	4
MÚSICA DE FONDO	Eminem-Rap-God- _Explicit_	1:00
MÚSICA	2Pac-California-Love- _Uncensored-HD_	6:00
CIERRE DE PROGRAMA	Nos veremos en una próxima ocasión, esperamos que les haya gustado nuestro programa de hoy y gracias por escucharnos.	2
MÚSICA DE FONDO	Carlos-Vives-Shakira-La-Bicicleta- _Official-Video	1:00
MÚSICA FINAL	AUTENTICA-CUMBIA-COLOMBIANA-CUMBIA-DEL-CARIBE	3:15

Anexo 17. Programa radial #5

GUION PROGRAMA RADIAL						
PROGRAMA		FECHA PRODUCCION	DIA	MES	AÑO	
IDIOMA		FECHA EMISION	12	09	2019	
HORA						
DIRECCION						
CONDUCCION						
CONTROL MASTER						
				DIRECTO		
				PREGRABADO		
GUIÓN						DURACION
INTRODUCCIÓN	Un cordial saludo hoy hablaremos acerca del Respeto debemos darnos cuenta de que realmente es un valor muy importante que siempre debemos utilizar con las personas que nos rodean esto incluye Familiares, Amigos o Conocidos o personas que necesiten verdaderamente de nuestra colaboración, claro hay estaremos para apoyarlos.					3
SALUDO BIENVENIDA	Muy Buenas tardes bienvenidos a nuestro programa de Radio en esta tarde de hoy jueves, informando oportunamente para todos ustedes desde nuestro noticiero radial. Estamos en el Colegio Isabel II quienes los saludan Camila, Angie, Valentina, Luisa, Yeimi, Martin, Maria, Juan y Jeiner. Bueno nuestro tema de hoy será la Solidaridad, esperamos sea de su agrado.					3
SALUDO INVITADO	Hoy contaremos con la presencia de una persona que sabe acerca del tema del valor del respeto nos contara acerca de este tema, su experiencia y ejemplos que nos acercaran más a este tema, gracias por participar en nuestro espacio.					2
INTRODUCCION AL TEMA	Hoy hablaremos acerca del Respeto sabes qué pues aquí te lo explicaremos: Consideración, acompañada de cierta sumisión, con que se trata a una persona o una cosa por alguna cualidad, situación o circunstancia que las determina y que lleva a acatar lo que dice o establece o a no causarle ofensa o perjuicio.					3
DESCRIPCION DEL TEMA	Por lo general, es la base fundamental para una convivencia sana y pacífica entre los miembros de una sociedad. El respeto se practica cuando se entiende que la libertad de acción de cada uno termina cuando empieza la del otro. En la interrelación con amigos, familia y compañeros de trabajo, ante una misma situación, cada uno tienen su punto de vista. Al ver las cosas de manera					4

	diferente lo importante es aceptar la opinión de los demás.	
LOCUTOR 1	La importancia del respeto es que Por qué el respeto es importante es una simple y al mismo tiempo muy significativa pregunta. Antes de profundizar sobre ello es necesario aclarar qué es: el respeto es un valor fundamental que nos hace tener consideración, aprecio y reconocimiento hacia alguien o incluso algo, tomando en cuenta sus intereses, limitaciones, miedos, condición y sentimientos.	4
LOCUTOR 2	Podemos encontramos que el respeto posee ciertas características las cuales son: virtud moral, respeto a uno mismo, respeto a otros, tolerancia social, respeto a la ley y respeto por convivencia. Esto permite que seamos mejores personas con los demás tratando como se lo merecen sin importar raza, credo religioso, su forma de pensar, sus ideas frente a lo político o religioso, o su país de origen. Siempre debemos tratar con igualdad a las personas dándole un trato digno con igualdad.	5
MÚSICA	Bueno los dejamos con el siguiente tema: Yo vengo a ofrecer mi corazón La canción de Fito Páez publicada en 1985 es un tema de su álbum Giros, que habla de la relevancia que tiene la solidaridad en las sociedades y en la historia	3:44
LOCUTOR 3 (INVITADO)	Bueno ahora nuestro invitado nos contara acerca del Respeto y esto nos ayudara hacer mejores personas, una de ella es que sea buena o mala la persona se debe respetar. Ahora si seguimos con el ejemplo es el siguiente Respeto a los animales: cada vez es más común que se promueva este tipo de respeto, que tiene que ver con que no existan maltratos para con estos seres vivos, como, por ejemplo, usarlos para experimentar o bien, para shows o espectáculos, como sucede por ejemplo en los circos.	6
GOLPE MUSICAL	Piano	5
LOCUTOR 1	Sabes una cosa que nosotros debemos ser corteses y mostrar una amabilidad con quien verdaderamente lo necesite, ayudándole con cortesía.	2
LOCUTOR 2	Pero realmente es importe tener en cuenta que siempre es bueno sonreír, ser cortés, agradecido y puntual todo el tiempo. Que estas características sean parte de nuestra personalidad siempre por esto seamos reconocidos.	2
LOCUTOR 3 (INVITADO)	Les quiero traer a colación un tema que al contrario no es para nada relacionado con el respeto les dejo el ejemplo y espero reflexionen acerca de este tema es el siguiente: tratar mal a alguien por no ser de tu mismo país. Muchas veces se juzgan las cosas, se dan por hecho, pero	8

	realmente sabemos las razones porque esto sucede no claro esto se puede tomar como un hecho racista que no está bien hacerlo para nada. Saben porque nos debemos respetar mutuamente y tratar con igualdad todos somos seres humanos, merecemos las mismas oportunidades.	
LOCUTOR 1	Debemos reflexionar acerca de que debemos ser respetuosos que una cualidad que nos define como personas simples que al mismo tiempo nos caracteriza como personas que respetan a otras a pesar de las diferencias.	2
LOCUTOR 2	Simplemente les dejo esta frase cuando se es irrespetuoso con las personas a tu alrededor no te estas poniendo en los zapatos del otro.	2
MÚSICA	Ahora vamos a escuchar el siguiente tema Hope Of Deliverance La canción de Paul McCartney estrenada en 1993 habla de la esperanza a pesar de la oscuridad. Que buen tema, habla que debemos ser respetuosos a pesar de la oscura realidad que el mundo vive.	3:25
SONIDO 2	Tambores	4
DESPEDIDA DEL PROGRAMA	Esto ha sido todo por hoy trasmitiendo desde del Colegio Isabel II en la emisora de nuestro colegio Recuerden sintonizarnos en nuestro próximo noticiero informativo por la tarde un día solo los jueves , quienes los acompañamos: saludan Camila, Angie, Valentina, Luisa, Yeimi, Martin, María, Juan y Jeiner gracias por escucharnos y que este programa sea de su agrado.	6
CIERRE DE PROGRAMA	Nos veremos en una próxima ocasión, esperamos que les haya gustado nuestro noticiero informativo recuerden que transmitimos desde Radio Viveresy gracias por escucharnos.	2
MUSICA FINAL	Para cerrar ahora los dejamos con el siguiente tema Tiene que haber más en la vida que esto La canción de Freddie Mercury fue parte de su álbum solista lanzado en 1985 y habla de que la vida no es solo lo malo que nos ocurre. Hay muchas cosas mejores que eso. Esta canción nos sirve para reflexionar y ver las cosas de otra manera.	3:01