



TESIS DOCTORAL

2017

ALTERNATIVAS NOVIOLENTAS GENERADAS POR LA COMUNIDAD
EDUCATIVA ANTE EL ACOSO ESCOLAR QUE AFECTA A LOS ESTUDIANTES EN
SU DIVERSIDAD

CLARA LUCÍA AMAYA MONJE

MAGISTER EN EDUCACIÓN

TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA UNIÓN
EUROPEA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR ANTONIO MEDINA RIVILLA
CODIRECTORA MARÍA DEL CASTAÑAR MEDINA DOMÍNGUEZ

TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA UNIÓN
EUROPEA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

ALTERNATIVAS NOVIOLENTAS GENERADAS POR LA COMUNIDAD EDUCATIVA
ANTE EL ACOSO ESCOLAR QUE AFECTA A LOS ESTUDIANTES EN SU
DIVERSIDAD

CLARA LUCÍA AMAYA MONJE

MAGISTER EN EDUCACIÓN

DIRECTOR ANTONIO MEDINA RIVILLA
CODIRECTORA MARÍA DEL CASTAÑAR MEDINA DOMÍNGUEZ

Agradecimientos

Quiero agradecer de corazón a todas las personas que me brindaron soporte y colaboración para hacer posible la culminación de este proceso. A mis hijos Álvaro Alexander y Diego David, a mis hermanas y hermanos por su comprensión y apoyo incondicional. Igualmente a mi director de tesis el doctor Antonio Medina Rivilla y mi codirectora la doctora María del Castañar Medina Domínguez por brindarme sus conocimientos y orientaciones. Asimismo a las comunidades educativas del departamento del Quindío, principalmente a la institución educativa Liceo Quindío por la participación y compromiso. De la misma manera a mis amigos y amigas que estuvieron conmigo cuando lo necesite.

ÍNDICE

Resumen	1
CAPÍTULO I	3
1 Introducción y justificación.....	3
1.1 Introducción.....	3
1.1.1. Objetivo general	7
1.1.2. Objetivos específicos	7
1.2 Justificación	12
CAPÍTULO II	19
2 Estado del arte	19
2.2. Investigaciones relacionadas a establecer diagnósticos.....	20
2.1.1. Informe ejecutivo 2012 de la Investigación llevada a cabo por el gobierno Vasco.	20
2.1.2. Violencia escolar: la diada interpersonal profesorado-alumnado.....	22
2.1.3. Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media.....	23
2.1.4. Diagnóstico pruebas Saber realizado en Colombia.....	24
2.1.5. Bullying contra maestros.....	26
2.1.6. Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos.....	27
2.1.7. El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo.	28
2.1.8. Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar.....	30
2.1.9. El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización.	31
2.1.10. Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying.	33
2.1.11. La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying.....	34
2.1.12. Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona.	35
2.1.13. Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales.....	37
2.2 Investigaciones relacionadas con procesos de intervención	39
2.2.1. Acoso escolar y ansiedad social en niños (ii): una propuesta de intervención en formato lúdico.	39
2.2.2. Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multi-componente	40
2.2.3. La prevención de la violencia: La implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar.....	42
2.3. Investigaciones relacionadas con causas del acoso escolar.....	44
2.3.1. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social.	44

2.3.2.	Atribuciones causales del maltrato entre iguales: La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas.....	46
2.3.3.	¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños.	48
2.4.	Investigaciones relacionadas con consecuencias del acoso escolar.	49
2.4.1.	Estudio retrospectivo sobre efectos de la victimización por acoso escolar sobre bienestar psicológico a medio plazo.	49
2.4.2.	Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes.....	50
2.4.3.	Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar.	52
2.4.4.	El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México	54
2.4.5.	América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar.....	55
CAPÍTULO III.....		82
3.	Fundamentación teórica	82
3.1	Acoso escolar.....	94
3.1.1	Roles en el acoso escolar.	96
3.1.2	Tipos de acoso escolar.	97
3.2	Pensamiento crítico	98
3.3.	Imaginarios sociales	103
3.4	Noviolencia.....	105
3.5	Competencias ciudadanas.....	109
3.5.1.	Tipos de competencias ciudadanas.....	111
3.5.2.	Grupos de competencias ciudadanas.	112
3.6.	Marco legal	113
3.6.1.	Tratados y convenios internacionales.....	113
3.6.2.	Legislación en Colombia	117
3.7.	Marco contextual	118
CAPÍTULO IV.....		122
4	Fundamentación metodológica.....	122
4.1	Tema.....	122
4.1.1.	Delimitación del tema.....	122
4.2	Enfoque o paradigma	122
4.3	Tipo de investigación	123
4.4	Hipótesis.....	123
4.5	Variables.....	124
4.5.1.	Independiente.	124
4.5.2.	Dependiente.	124

4.6	Recogida de información.....	124
4.6.1.	Procedimientos.....	124
4.6.2.	Técnicas.....	124
4.6.3.	Instrumentos.....	125
4.7	Procedimientos estadísticos.....	126
4.7.1.	Análisis de fiabilidad y validez del instrumento de medida.....	126
4.8	Muestreo.....	128
4.8.1.	Universo y población.....	128
4.8.2.	Muestra.....	128
4.9	Recogida y tratamiento de datos.....	129
4.10	Estudio de resultados cuantitativos.....	130
4.11	Estudio de resultados cualitativos.....	175
4.12	Proceso de intervención.....	182
CAPITULO V.....		184
5	Discusión, conclusiones y propuesta.....	184
5.1	Discusión de resultados cuantitativos.....	184
5.2	Discusión de resultados cualitativos.....	189
5.3	Conclusiones finales.....	210
5.4	Propuesta.....	214
5.4.1.	Modelo pedagógico didáctico aprendizaje para la convivencia.....	214
6.	Bibliografía.....	276
7.	Apéndices.....	291
7.1.	Cuadros de reportes de datos cuantitativos.....	291
7.2.	Reportes de consulta de entrevistas y grupos de discusión.....	305
7.3.	Actividades realizadas en la intervención.....	372

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de las investigaciones citadas	57
Tabla 2 Estadísticos de fiabilidad del instrumento	127
Tabla 3 KMO y prueba de Bartlett para la validez de constructo	128
Tabla 4 Variables con los Chi-Cuadrados de Pearson del análisis de asociación entre estamentos...	131
Tabla 5 Algunas/os compañeros le roban cosas a la/el estudiante	134
Tabla 6 Algunas/os compañeros llaman a la/el estudiante por apodos que ofenden o ridiculizan.....	137
Tabla 7 Algunas/os compañeros hablan mal de la/el estudiante	139
Tabla 8 Algunas/os compañeros insultan a la/el estudiante.....	141
Tabla 9 Algunas/os compañeros le esconden cosas a la/el estudiante	143
Tabla 10 Algunas/os compañeros no dejan participar a la /el estudiante	145
Tabla 11 Algunas/os compañeros rechazan el/la estudiante	147
Tabla 12 Algunas/os compañeros se burlan de la/el estudiante	149
Tabla 13 Algunas/os compañeros le dañan cosas a la/el estudiante.....	151
Tabla 14 Algunas/os compañeros amenazan a la/el estudiante para meterle miedo	153
Tabla 15 Algunas/os compañeros le pegan a la/el estudiante	155
Tabla 16 Algunas/os compañeros amenazan a la/el estudiante para que haga cosas que no quiere .	157
Tabla 17 Alguien ha utilizado medios electrónicos para hacerle daño a la/el estudiante	159
Tabla 18 Algún/a profesor/a hace alguna de las cosas anteriores a un/a estudiante.....	161
Tabla 19 El/la estudiante le ha informado a algún familiar o profesor cuando le sucede algunas de las cosas anteriores	163
Tabla 20 El/la estudiante ha visto que a algún compañero/a le hagan alguna de las cosas anteriores	165
Tabla 21 El/la estudiante le hace a algún compañero/a alguna de las cosas anteriores.....	167
Tabla 22 En el colegio le han informado sobre la ley del sistema nacional de convivencia escolar..	169
Tabla 23 El colegio ha realizado actividades para mejorar la convivencia	171
Tabla 24 En el colegio le han informado sobre el funcionamiento del comité escolar de convivencia	173
Tabla 25 Entrevistas y grupos de discusión sobre situaciones de intimidación escolar	1766
Tabla 26 Realización de acciones en las IE para evitar el acoso escolar.....	178
Tabla 27 Sentimientos y emociones generados por el acoso escolar	179
Tabla 28 Posibles causas del acoso escolar	1811
Tabla 29 Algunos imaginarios evidenciados en las actividades realizadas	183
Tabla 30 Diferencias entre conflicto e intimidación escolar.....	197
Tabla 31 Matriz de metainferencias	202
Tabla 32 Diferencia entre tarea problemática y pregunta problemática.....	260

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico de la tabla 5 correspondiente al pretest.	135
Figura 2. Gráfico de la tabla 5 correspondiente al postest.	136
Figura 3. Gráfico de la tabla 6 correspondiente al pretest.	137
Figura 4. Gráfico de la tabla 6 correspondiente al postest.	138
Figura 5. Gráfico de la tabla 7 correspondiente al pretest.	139
Figura 6. Gráfico de la tabla 7 correspondiente al postest.	140
Figura 7. Gráfico de la tabla 8 correspondiente al pretest.	141
Figura 8. Gráfico de la tabla 8 correspondiente al postest.	142
Figura 9. Gráfico de la tabla 9 correspondiente al pretest.	143
Figura 10. Gráfico de la tabla 9 correspondiente al postest.	144
Figura 11. Gráfico de la tabla 10 correspondiente al pretest.	145
Figura 12. Gráfico de la tabla 10 correspondiente al postest.	146
Figura 13. Gráfico de la tabla 11 correspondiente al pretest.	147
Figura 14. Gráfico de la tabla 11 correspondiente al postest.	148
Figura 15. Gráfico de la tabla 12 correspondiente al pretest.	149
Figura 16. Gráfico de la tabla 12 correspondiente al postest.	150
Figura 17. Gráfico de la tabla 13 correspondiente al pretest.	151
Figura 18. Gráfico de la tabla 13 correspondiente al postest.	152
Figura 19. Gráfico de la tabla 14 correspondiente al pretest.	153
Figura 20. Gráfico de la tabla 14 correspondiente al postest.	154
Figura 21. Gráfico de la tabla 15 correspondiente al pretest.	155
Figura 22. Gráfico de la tabla 15 correspondiente al postest.	156
Figura 23. Gráfico de la tabla 16 correspondiente al pretest.	157
Figura 24. Gráfico de la tabla 16 correspondiente al postest.	158
Figura 25. Gráfico de la tabla 17 correspondiente al pretest.	159
Figura 26. Gráfico de la tabla 17 correspondiente al postest.	160
Figura 27. Gráfico de la tabla 18 correspondiente al pretest.	161
Figura 28. Gráfico de la tabla 18 correspondiente al postest.	162
Figura 29. Gráfico de la tabla 19 correspondiente al pretest.	163
Figura 30. Gráfico de la tabla 19 correspondiente al postest.	164
Figura 31. Gráfico de la tabla 20 correspondiente al pretest.	165
Figura 32. Gráfico de la tabla 20 correspondiente al postest.	166
Figura 33. Gráfico de la tabla 21 correspondiente al pretest.	167
Figura 34. Gráfico de la tabla 21 correspondiente al postest.	168
Figura 35. Gráfico de la tabla 22 correspondiente al pretest.	169
Figura 36. Gráfico de la tabla 22 correspondiente al postest.	170
Figura 37. Gráfico de la tabla 23 correspondiente al pretest.	171
Figura 38. Gráfico de la tabla 23 correspondiente al postest.	172
Figura 39. Gráfico de la tabla 24 correspondiente al pretest.	173
Figura 40. Gráfico de la tabla 24 correspondiente al postest.	174

Resumen

Para la presente investigación se escogió como tema central el acoso escolar. Sin embargo, del departamento del Quindío no se encontraron estudios referentes al tema en cuestión. Por lo tanto, ese desconocimiento de la realidad de las instituciones del Quindío generó aún mayor interés de la autora del estudio. Puesto que teniendo en cuenta las cifras mostradas en el último informe ejecutivo de 2013 de las pruebas Saber realizadas periódicamente por el estado Colombiano, más del 30% del estudiantado en Colombia está siendo víctima de acoso escolar. El mencionado estudio da indicios de la problemática que se vive en las instituciones educativas públicas del departamento del Quindío. Por lo cual, le surgieron más inquietudes a la investigadora respecto a, qué hacer para mejorar ese panorama que atenta contra el bienestar y la felicidad de los niños, niñas y adolescentes. En cuanto al objetivo principal: desarrollar en el estudiantado competencias ciudadanas que los lleven a respetar la diversidad de la comunidad educativa, reconociendo a sus miembros por sus condiciones y situaciones, y permitiendo la inclusión y erradicación del acoso escolar, en una institución pública del Quindío, Colombia. Respecto a la Metodología: la investigación se realizó dentro del enfoque mixto. Asimismo se trabajó desde el concepto de la investigación aplicada y el diseño es no experimental. La recogida de la información se llevó a cabo en dos momentos, uno al iniciar y el otro al finalizar el estudio. Dicha información se recogió a través de encuestas, grupos de discusión, entrevistas y talleres. Participaron estudiantes entre 11 y 14 años, padres, madres, acudientes y profesorado, que hacían parte de las comunidades educativas.

Concerniente a los resultados y conclusiones: Los resultados muestran que las situaciones más comunes de intimidación en las instituciones educativas son: el poner apodosos y el robo. También hay que mencionar que el acoso bidireccional entre docente-estudiante, es una

circunstancia que aunque no hace una gran presencia, si genera mucho malestar en las aulas. De otra parte, se pudo evidenciar como los observadores del hostigamiento utilizando como estrategia el pensamiento crítico pudieron identificar algunos imaginarios sociales que legitiman la intimidación y con el propósito de prevenir y/o erradicar esta práctica hicieron intervención a través de acciones no violentas.

Palabras clave: acoso escolar, imaginarios sociales, pensamiento crítico, no violencia, competencias ciudadanas.

CAPÍTULO I

1 Introducción y justificación

“La noviolencia recupera la palabra y la escucha como el camino más seguro para expresar nuestras diferencias”.

Edward Pinzón.

1.1 Introducción

Frases como la del psicólogo colombiano Pinzón (2003), conducen a reflexionar sobre las condiciones como, el habla y la escucha con que cuenta la humanidad, y que no son valoradas por algunos, ni reconocidas como maneras extraordinarias para expresar las emociones, sentimientos, necesidades, deseos, diferencias entre otras, que caracterizan la especie humana. Siendo estas condiciones o situaciones, en muchas ocasiones, tenidas en cuenta no como aspectos enriquecedores para la convivencia, sino por el contrario, como detonantes para hechos de violencia. Circunstancias que no son ajenas en las Instituciones Educativas –IE-, en las cuales asisten niños, niñas y adolescentes con el sueño de aprender cosas nuevas, construir amistades, en lo posible gozar y ser feliz en ese ambiente educativo. Sin embargo, para muchos de ellos y ellas sus sueños se convierten en pesadilla debido al maltrato del cual son víctimas por parte de algún miembro de la comunidad educativa.

Además, hay que reconocer que varios niños, niñas y adolescentes de muchas generaciones en Colombia, les ha tocado vivir en medio de la violencia que ha aquejado a gran

parte del territorio por más de cincuenta años debido al conflicto armado¹, agregándole también, la violencia cotidiana que se presenta en las familias, barrios e IE. El interés por llevar a cabo este estudio se debe a la inquietud en cuanto a qué hacer para fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas del estudiantado, las cuales son fundamentales para lograr una buena convivencia. Este propósito no solo desde las asignaturas programadas dentro del plan de estudio, sino desde la vivencia cotidiana. Ya que en la misión del docente como formador, debe tener como principio contribuir a la construcción de verdaderos ciudadanos y ciudadanas que piensen, sienten y actúen de manera ética, solidaria, autónoma, participativa, propositiva, respetuosa de sí misma, del otro y de la naturaleza. Sobre lo cual Delors (1996) hace referencia:

(...) Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. (...) La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.
(p.96)

Se observa claramente que Delors considera que el ámbito educativo es un espacio ideal para promover desde los primeros años de escolaridad el reconocimiento y aceptación del otro. De esta manera cada niño y niña aprenderá a, “(...) realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida” (Delors, 1996, p.97).

¹ Conflicto armado: en cuanto al conflicto político actual, empieza en la década de los 60 con la aparición de las guerrillas (principalmente las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y el Ejército de Liberación Nacional), fruto de la exclusión social y política, la distribución desigual de las tierras, y la injusticia social. En Colombia existen aproximadamente alrededor de unos 140 grupos de los cuales la mayoría están siendo financiados por el narcotráfico (Colombia. com, s.f).

Hechas las consideraciones anteriores, se escogió como tema central de esta investigación, el acoso escolar identificado también, por algunos especialistas, como hostigamiento escolar o intimidación escolar. Lo cual permite que dichos términos, en la presentación de este proceso, sean utilizados de manera indistinta. Es de anotar, como lo demuestran estudios citados más adelante, este tipo de situaciones afectan notablemente la vida de las personas que de alguna manera se han visto implicadas. Asimismo, teniendo en cuenta el momento histórico que se está viviendo Colombia en cuanto al propósito de abolir la violencia social y política, buscando todas las formas posibles para respetar las diferencias y convivir de la mejor manera. Así poder construir un país más justo, pacífico y próspero, requiriendo para ello compromiso y trabajo mancomunado del estado, gobierno, escuela, familia y sociedad en general; asumiendo el rol que a cada una le corresponde.

De acuerdo con la variedad y cantidad de estudios referentes al tema de acoso escolar, y que en el recorrido de este documento se presentarán algunos ellos, es evidente la preocupación que esta problemática está causando a diferentes grupos de la sociedad y que afecta a muchos niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, del departamento² del Quindío no se encontraron estudios referentes al tema en cuestión. Por lo tanto, ese desconocimiento de la realidad del Quindío genera aún mayor interés de la autora de la presente investigación, puesto que teniendo en cuenta las cifras mostradas en el último informe ejecutivo de 2013 de las pruebas Saber realizadas periódicamente por el estado Colombiano, hasta la fecha de iniciar este estudio son los indicios más cercanos de la realidad del departamento, los cuales, son poco alentadores. En las mencionadas pruebas Saber se presentan los resultados nacionales censales

² Los departamentos son las unidades territoriales de primer nivel en Colombia. El país se divide administrativa y políticamente en 32 departamentos.

de competencias ciudadanas que tiene como objetivo medir de los cambios a través del tiempo en este caso del 2009 al 2012. Dichos resultados afirman que: “(...) En promedio, a nivel nacional, el 37% y 32% de los estudiantes de quinto y noveno grados, respectivamente, afirmaron haber sido víctimas de agresión física o verbal de manera repetida y sistemática” (Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, 2013, p.33). Significa entonces, que más del 30% del estudiantado en Colombia está siendo víctima de acoso escolar. Por lo cual, le surgen más inquietudes a la investigadora respecto a, qué hacer para mejorar ese panorama que atenta contra el bienestar y la felicidad de los niños, niñas y adolescentes. Los cuales, si continúan con este tipo de padecimiento difícilmente van a desempeñarse como ciudadanas y ciudadanos de bien.

Sobre la base de las consideraciones anteriores y con el ánimo de contribuir de alguna manera a la formación de personas con más y mejores competencias ciudadanas, se inicia este proceso de investigación, partiendo de la pregunta:

¿El acoso escolar como una forma de intolerancia a la diversidad cómo se está manifestando dentro de las instituciones educativas del departamento del Quindío y qué se está haciendo para afrontar la problemática?

Es pertinente precisar el concepto de diversidad, sobre el cual Gento (2006) expresa:

La diversidad, en sentido antropológico, hace referencia a la peculiaridad de cada persona, en cualquiera de las dimensiones y rasgos que la configuran, así como a cuantas circunstancias rodean su propia existencia. Caben, por tanto, en ella diferenciaciones relativas a: rasgos individuales: físicos, psíquicos o comportamentales. Rasgos de carácter social: cultura; condiciones sociales; raza, religión, etc. (p.15)

En síntesis, los ámbitos en que se manifiesta la diversidad abarcan todas las dimensiones (cognitiva, comunicativa, ética, estética, socioafectiva y espiritual) del ser humano. Además, si se desglosa cada una de estas dimensiones, resultan infinidad de diferencias. Pero se pueden nombrar tres factores generales, entre ellos: factores físicos (sexo, edad cronológica y desarrollo corporal); factores socio-culturales (procedencia social, cultural o geográfica, etnia, grupos humanos, religión y nivel socioeconómico); factores académicos (conocimientos previos, capacidad para aprender, motivación, interés, estilo de aprendizaje, ritmo de aprendizaje, nivel de escolaridad y habilidades sociales).

En lo referente a los objetivos que orientan el proceso se establecen los siguientes:

1.1.1. Objetivo general.

Desarrollar en el estudiantado competencias ciudadanas que los lleven a respetar la diversidad de la comunidad educativa, reconociendo a sus miembros por sus condiciones y situaciones y permitiendo la inclusión y erradicación del acoso escolar.

1.1.2. Objetivos específicos.

- Explorar situaciones de acoso escolar y posibles roles, entre estudiante-estudiante, profesor/a-estudiante, que se han venido presentando durante el año lectivo.
- Identificar acciones llevadas a cabo por las IE para afrontar la problemática del acoso escolar.
- Brindar a algunos miembros de la comunidad educativa herramientas teórico- prácticas sobre pensamiento crítico, imaginarios sociales y noviolencia, que permitan construir e implementar acciones noviolentas ante el acoso escolar.

En cuanto a la población escogida para este estudio son estudiantes del departamento del Quindío entre 11 y 14 años matriculados para el 2014 en los grados séptimo u octavo. También se aplican las técnicas y los instrumentos a sus padres, madres o acudientes³, como a directivos docentes y docentes que laboran en estos grupos. En lo referente al enfoque de la investigación es mixto. Lo que concierne al diseño es una investigación no experimental.

Es de anotar, que se realizaron dos mediciones a través de las técnicas e instrumentos utilizados. De acuerdo con los resultados obtenidos en la primera medición se evidencio bajos niveles de desarrollo de habilidades para la construcción de competencias ciudadanas. Tomando como base esos resultados se llevó a cabo la intervención en una IE ubicada en el municipio de Salento. Para la etapa de intervención se escogieron estudiantes que se identificaron como observadores de situaciones de acoso escolar, además, se destacaban por su liderazgo, honestidad y capacidad para expresarse sin temor ante el grupo del que hacían parte. En esta fase, se develaron otros imaginarios sociales que orientaban la percepción de estas personas, lo cual conducía a justificar la intimidación.

Una vez concluida la intervención se llevó a cabo la segunda medición con lo que se pudo evidenciar una mejora notable en cuanto a la convivencia entre estudiantes. No obstante, los resultados demostraron que la relación entre algunos estudiantes y docentes continuaba enmarcada en el irrespeto y la intolerancia. Cabe agregar, que algunas modificaciones de los calendarios académicos de las IE fue la limitante para realizar una mayor intervención, obtener

³ Acudiente: en Colombia se hace referencia a la persona mayor de edad, representante legal del estudiante que con la firma de la matrícula asume la responsabilidad del estudiante y se compromete al cumplimiento de sus deberes; representa al estudiante en todas sus actuaciones y se responsabiliza del mismo.

más evidencias y hacer una retroalimentación más amplia. Sin embargo, aunque no se obtuvieron los resultados deseados debido a que las transformaciones culturales requieren de tiempo. Entendiéndose por cultura, “(...) el universo de normas sociales, comportamientos, actitudes, creencias y hábitos compartidos por los individuos de un conjunto social” (Mockus, Murraín y Villa, 2012, p.8).

De la misma manera, no se puede desconocer los logros alcanzados en cuanto a la sensibilización de varios miembros comunidad educativa, como el compromiso de otros, respecto a la necesidad de cambiar las maneras negativas de relacionarse y que menoscaban la convivencia. Asimismo, los aprendizajes adquiridos en lo referente a: hostigamiento escolar, imaginarios sociales, pensamiento crítico y noviolencia, que son fundamentales para entender su realidad, analizarla y encontrar alternativas de solución a los problemas que los aquejan.

Con el propósito de dar a conocer cómo ha sido el desarrollo de la investigación a continuación se presenta la estructura que la conforman cinco capítulos. En el primero se encuentran la presente introducción y la justificación. En este apartado se exponen los motivos por los cuales se desarrolla esta investigación cuyo tema central es el acoso escolar, el cual, es una forma de violencia interpersonal, debido a la intolerancia a la diversidad que expresan algunos miembros de las comunidades educativas. De la misma forma, se muestra la pregunta de investigación, como también, los objetivos que orientan el proceso, asimismo, algunos componentes de la metodología empleada. Igualmente, se mencionan elementos legales de carácter internacional y nacional a los cuales este estudio intenta responder. En cuanto al campo teórico señala aportes que motivan la reflexión y el debate académico, los cuales se hicieron evidentes durante el proceso; como son, algunos imaginarios en torno al hostigamiento escolar, la necesidad de promover de manera contundente en las IE el desarrollo del pensamiento crítico

y la noviolencia. Al mismo tiempo, explica la utilidad de los resultados para las comunidades educativas, principalmente, del departamento del Quindío, en lo concerniente a la intimidación escolar.

Dentro del segundo capítulo se presenta el estado del arte conformado por estudios llevados a cabo en diferentes países hispanoamericanos, los cuales dan cuenta del progreso de las investigaciones del tema en cuestión. Puesto que dan mayor claridad en diferentes aspectos, con referencia a: causas, consecuencias, posibles maneras de evitar o erradicar el acoso escolar. Como también, diferentes formas de desarrollar los procesos en cuanto a tipo de investigación, diseño, enfoque y alcance. Asimismo, sus aportes son elementos fundamentales para que desde las instituciones y organismos de las sociedades se tomen las medidas necesarias y oportunas para hacerle frente a esta problemática que afecta a las generaciones más jóvenes de los países que se ven aquejados.

Respecto al tercer capítulo, se presentan teorías que han servido de marco para orientar la actual investigación, además llevar a cabo la interpretación de resultados, como la discusión y conclusiones. En esta sección se habla de la violencia, agresión y agresividad, y la diferencia conceptual que algunos autores establecen. Igualmente, estos estudios explican factores hormonales, ambientales, neuroanatómicos, neuroquímicos, genéticos y moleculares que participan para que se presenten conductas agresivas. Asimismo, se muestran los conceptos de acoso escolar y sus diferentes tipos; al igual que los roles que ejercen los implicados. Dentro de otros de los conceptos que se presentan están, pensamiento crítico, imaginarios sociales, noviolencia, competencias ciudadanas, tipos y grupos de competencias. En este capítulo también se halla el marco legal, compuesto por tratados y convenios internacionales. En cuanto a la legislación colombiana se cita la constitución política y otras leyes y decretos relacionados

con el tema de investigación y que han sido creados con el propósito de garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Otro aspecto incluido en este capítulo es el marco contextual en el cual se describen las condiciones físicas, económicas, ambientales y educativas departamento del Quindío, lugar en el cual se desarrolla la investigación.

En lo que se refiere al cuarto capítulo está la fundamentación metodológica, allí se encuentra el tema de investigación y la delimitación. Asimismo, se explica el enfoque mixto desde el cual se trabajó. Igualmente, se expone que debido a la necesidad de transformar la problemática que ocasiona el acoso escolar se escogió la investigación de tipo aplicada puesto que con los conocimientos científicos posibilitan que se logre dicho propósito. Otros de los aspectos incluidos en este capítulo son la hipótesis y las variables. También se hace una descripción de la recogida de la información y técnicas e instrumentos utilizados. De la misma manera, se presentan los procedimientos estadísticos, explicando cómo se construyó la base de datos, cómo se procesó la información suministrada por los participantes, al igual que la fiabilidad del instrumento y validez del constructo. Además, están los resultados y estudios cuantitativos y cualitativos. Al mismo tiempo que el proceso de intervención.

En el quinto capítulo se halla la discusión de los resultados, las conclusiones y la propuesta. En cuanto a la discusión de los resultados se presentan inicialmente separadas las inferencias de los resultados cuantitativos y cualitativos debido a que es una investigación de tipo mixto concurrente. Posteriormente se presenta una matriz indicando las metainferencias como producto de las inferencias de los enfoques cualitativo y cuantitativo. Respecto a la propuesta, es un modelo pedagógico didáctico, con el cual se busca anticiparse a problemas que afectan la convivencia, como lo es el acoso escolar.

1.2 Justificación

La violencia ha existido en la historia de la humanidad; violencia para sobrevivir, violencia para controlar el poder, violencia contra la dominación, violencia física, violencia relacional, violencia verbal y psíquica entre otras. En cualquier tipo de violencia siempre hay víctimas y victimarios, siendo estos últimos los más afectados por el sufrimiento que les genera. Aunque la violencia se puede llegar a vivir en cualquier sociedad hay que reconocer que algunos contextos son más proclives a esta clase de comportamiento, como es el caso de Colombia que está siendo afectada por este flagelo hace más de 50 años. Niños, niñas y adolescentes, generación tras generación han sido criados en medio del temor y, los menos afortunados, han tenido que enterrar a sus padres, por causa de la violencia y, no sólo la violencia producida por el conflicto armado.

Lo anterior permite pensar, si la escuela sirve como espejo de la sociedad, ¿qué se puede estar viendo en ese espejo? Es así que algunos estudios confirman la difícil situación en torno a la violencia. Con el agravante que en el escenario actual la intolerancia a la diversidad cada día es más fuerte, convirtiéndose en acoso escolar, el cual se vive en todos los establecimientos educativos, sin importar el estrato socioeconómico. Como prueba de ello, el estado colombiano, dentro del último informe ejecutivo sobre las pruebas Saber, afirma que el hostigamiento escolar en 9º en los colegios oficiales urbanos de Colombia, fue vivido de la siguiente manera: víctima 31%, intimidador 22%, observador 66% (ICFES 2013).

Los anteriores datos oficiales son clara evidencia de que en Colombia, los niños, niñas y jóvenes actuales, presentan bajos niveles de adquisición de habilidades que se requieren para

el desarrollo de las competencias ciudadanas, por lo cual, es relevante que se actúe de manera pronta y eficaz con el propósito de trabajar ante esta delicada problemática. Pues si se quiere que las generaciones más jóvenes no sigan repitiendo la violencia que de muchas formas les ha tocado vivir, deben ser vistos y tenidos en cuenta no como parte del problema, sino como parte de la solución.

Dentro de algunas razones para adelantar este estudio están también las de carácter legal. Aunque con la legislación no se garantiza que haya transformaciones reales, por lo menos, diferentes instituciones, como el estado, el gobierno de turno, la familia, los establecimientos educativos y la sociedad en general, deben actuar de manera preventiva o correctiva, según la situación. Lo anterior, se encuentra estipulado en la declaración de los derechos de las niñas y los niños, promulgada por la asamblea general de las Naciones Unidas de noviembre 20 de 1959 (UNICEF, 2006). Cabe recordar, que según esta declaración, se considera niño o niña a toda persona menor de 18 años. Al revisar los artículos expresados en este instrumento declarativo es evidente que hay circunstancias por las cuales a algunos miembros del estudiantado en IE del Quindío no se les estaría garantizando unos derechos. Entre ellos se encuentran: Artículo 19, los estados partes deben proteger al niño y niña contra toda forma de maltrato. Situación que es vivida en cualquier clase de hostigamiento escolar. Artículo 23, los estados partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad. Precisamente, el hecho de que un estudiante presente alguna condición de discapacidad, en situaciones de hostigamiento escolar, es tomado por otros estudiantes como motivo para intimidarlo. Artículo 18, todo niño tiene derecho a la educación. En muchas ocasiones el acoso escolar hace que el estudiante víctima decida retirarse de la escuela, lo cual se le estaría privando de ese derecho.

Continuando con los aspectos legales también se estarían atendiendo algunas convenciones internacionales, entre ellas, la eliminación de todas las formas de discriminación racial, ratificada en Colombia por medio de la ley 22 de 1981 (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2009). Puesto que el maltrato por el color de piel o pertenecer a un grupo étnico determinado también son tenidos en cuenta por los victimarios como justificación para el hostigamiento. Del mismo modo, el hecho de reconocer la problemática del acoso escolar y buscar alternativas de solución, se estaría reconociendo el interés superior del niño en cuanto a prioritariamente garantizarle sus derechos dentro de la sociedad. Lo cual está promulgado en la convención sobre los derechos del niño, siendo ratificada en Colombia mediante la ley 12 de 1991.

En cuanto a legislación nacional se estaría dando respuesta a los artículos 44, 45, y 67 de la constitución nacional en los cuales se expresa:

Artículo 44. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos (...). Artículo 45. El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral (...). Artículo 67. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (...). (Rama judicial. Colombia, 1991)

Respecto a la legislación colombiana, además, quedarían incluídas la ley 1098 de 2006 o código de infancia y adolescencia (Secretaría del Senado, 2006), y la ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 de 2013 (Ministerio de educación nacional, 2013). La ley 1098 de 2006, expresa

que la familia y la comunidad deben garantizar a los niños, niñas y adolescentes crecer en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. En el cual predomine el respeto a la dignidad humana y a la igualdad sin discriminación. Igualmente, a través de la ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 de septiembre de 2013, se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. El propósito de estas normas es que las IE trabajen para impedir que se presenten diferentes tipos de maltratos entre ellos, el hostigamiento escolar, porque de esta manera se está aportando al ambiente de bienestar y al respeto de la dignidad humana que se requiere para que las generaciones más jóvenes de la sociedad colombiana crezcan en un contexto que les brinda felicidad, amor y comprensión. Es así, que las mencionadas generaciones, seguramente, replicaran lo mismo que han vivido.

En lo que concierne al campo teórico, esta investigación brinda elementos que generan reflexión y debate académico en cuanto a la debilidad que existe en las IE en el desarrollo de habilidades para la construcción de competencias ciudadanas, puesto que el pensamiento crítico es muy poco promovido, por lo tanto, las comunidades educativas en diversas situaciones que se presentan difícilmente se van a cuestionar sobre que está sucediendo para que en Colombia, diferentes formas de violencia sean vistas y tenidas en cuenta como algo natural. Es decir, cuestionar acerca de qué imaginarios orientan éstas formas de percibir la realidad. Pudiéndose llevar estos cuestionamientos a otros temas o problemas, como el de la corrupción, el narcotráfico entre otros. El hecho de que las personas no cuestionen los hace tornarse indiferentes. Indiferencia que también conduce a la no participación tanto la esfera pública como la privada. Delegando o sustrayéndose, de alguna manera, de su responsabilidad como ciudadanos.

Es así, que en este estudio se demuestra cómo recurriendo a un problema real y cotidiano, miembros de la comunidad educativa se preocupan por cuestionar, indagar, reflexionar, proponer y liderar alternativas de solución. Significa entonces, que los problemas surgidos en la escuela en el momento de tratarlos para transformarlos, deben trabajarse desde ese contexto, pero pensando que los impactos trasciendan ampliamente a nivel social.

En cuanto a la metodología utilizada hay que expresar que aunque todos sus componentes son importantes, no obstante, se destaca el hecho de trabajar con el enfoque mixto porque permite obtener una información más amplia del tema en cuestión. Puesto que, los datos cualitativos y cuantitativos permiten, “lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p.549). Es decir, las encuestas que se utilizan sirven para llegar a mayor número de participantes de las IE, sin embargo, esta información suministrada es ampliada y precisada con las entrevistas y grupos de discusión. Igualmente, se subraya, que el tipo de investigación sea aplicada, ya que permite que el problema a investigar pueda ser intervenido para transformar la realidad. Como afirma Vargas (2009), refiriéndose a la investigación aplicada, “[es] un enlace importante entre ciencia y sociedad” (p.160). Porque convierte los aportes teóricos y conceptuales en conocimientos útiles y prácticos. Como también los conocimientos populares pueden llegar a convertirse en teorías comprobadas y validadas en procesos de investigación. Cabe agregar que estos aspectos metodológicos sirven para enriquecer la investigación.

Las razones anteriormente expuestas justifican llevar a cabo este proceso de investigación puesto que dejará un gran aporte al departamento del Quindío, ya que al participar estudiantes, profesores, padres, madres o acudientes de varias IE ubicadas en diferentes municipios, enriquece los resultados de este estudio y sirve para un acercamiento a la realidad respecto a lo que acontece en sus instituciones, concerniente al acoso escolar. Lo cual, puede ser utilizado como referente para realizar acciones que prevengan o erradiquen esta problemática. De la misma manera, impactará directamente a la IE del municipio de Salento⁴, Quindío, en la cual se desarrolla el proceso de intervención. Además, siendo la única IE ubicada en el área urbana, todos los procesos que se realizan desde esta IE los impactos también se ven reflejados de forma directa en el municipio. Por lo tanto, será una manera de bajar los índices de acoso escolar que hasta la fecha han arrojado las estadísticas a nivel nacional (ICFES, 2013) y por consiguiente mejorara el desarrollo de competencias ciudadanas de varios niños, niñas y adolescentes del municipio de Salento.

Vale la pena destacar, que la persona quien llevó a cabo esta investigación es docente de una de las IE que participó en el estudio. Lo cual, facilitó la viabilidad del proceso dado gran interés por hallar alternativas de solución a dicha problemática. Igualmente, el conocimiento del contexto, el acceso a la información y el apoyo del profesorado, directivos y de las familias de los niños, niñas y adolescentes que hacen parte de la muestra de la población.

⁴ Salento es uno de los 12 municipios del departamento del Quindío, Colombia. Es el más amplio en extensión territorial departamento del Quindío tiene 377.67 Km. cuadrados. Una población aproximada en el caso urbano de 3000 habitantes y en la zona rural de 5500 habitantes. (Alcaldía municipal de Salento, 2014)

Significa entonces, que el proceso iniciado debe continuar e incluir de modo más directo a los adultos responsables de la formación de los niños, niñas y adolescentes que conforman la comunidad educativa que participó en la intervención. Igualmente, hacer parte a más IE del Quindío en la realización de proyectos como este. Porque únicamente trabajando de manera solidaria se puede alcanzar el propósito de formar mejores ciudadanas y ciudadanos de los cuales Colombia está ávida.

CAPÍTULO II

2 Estado del arte

Teniendo en cuenta que el tema central de esta investigación es el acoso escolar, vale la pena citar al primer investigador que profundizó sobre esta problemática al inicio de la década de los 70, el noruego Olweus (1993), quien afirma que una situación es intimidación escolar si, “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. (...) se producen de forma repetida en el tiempo” (p.25). El autor al hablar de acciones negativas se refiere a un hecho intencional que una persona realiza con el propósito agredir a alguien y lo puede hacer de diferentes maneras, verbal, física, relacional entre otras. Posterior a los estudios de Olweus han surgido varias investigaciones con diversidad de enfoques con el ánimo de entender, sensibilizar, evitar y/o erradicar este flagelo. Algunas de ellas han sido tomadas para ser presentadas en este apartado. Dentro de las cuales se encuentran dirigidas a establecer diagnósticos referentes a aspectos que se presentan en la intimidación escolar; otras encaminadas a la intervención; otras orientadas a encontrar las causas y otras a hallar las consecuencias. De la misma manera, varios países han participado en estos procesos y gracias a ellos se han logrado avances que permiten clarificar y profundizar sobre diferentes elementos concernientes al hostigamiento escolar. A pesar de estos estudios, aún quedan varios interrogantes a los cuales a través de investigaciones se les debe encontrar respuesta para poderle hacer frente de modo efectivo a este problema.

Es de anotar, que al final de este apartado se presenta una matriz en la cual se encuentra un resumen de la síntesis de cada investigación. Hay que aclarar, que en la matriz, en la

columna titulada conclusión no se encuentra la elaborada por los y las autoras de los documentos, sino que es parte de la conclusión que de cada estudio realizó la autora de la presente investigación.

2.2. Investigaciones relacionadas a establecer diagnósticos

2.1.1. Informe ejecutivo 2012 de la Investigación llevada a cabo por el gobierno Vasco.

Diagnóstico realizado en Euskadi, España. Este informe hace parte de estudios realizados en el 2005, 2008, 2009 y 2012 con el propósito de analizar y comparar resultados sobre la evolución del problema y la eficacia de las medidas tomadas para la erradicación del maltrato. Se aplicaron cuestionarios en 80 centros de Educación Secundaria Obligatoria –ESO- y de 84 centros del tercer ciclo de educación primaria. De cada centro seleccionado se escogió una muestra entre 10 a 40 estudiantes con edades que oscilaban entre los 10 y 18 años; para un total de 6.282 estudiantes. Además todos los equipos directivos de los centros participantes. En el 2012 se incluyó en el estudio el cyberbullying (Instituto Vasco de evaluación e investigación educativa, 2012). Este informe señala dentro sus resultados que:

Una muy amplia mayoría del alumnado afirma no haber sufrido ningún tipo de maltrato por parte de sus compañeros o compañeras y se mantiene la situación de estudios anteriores de forma que el alumnado que no ha sufrido maltrato en ESO (85,4%) es superior al del tercer ciclo de E. Primaria (79%), aunque estos porcentaje son ligeramente inferiores al de las anteriores ediciones del estudio. (Instituto Vasco de evaluación e investigación educativa , 2012, p.16)

También se pudo evidenciar que los porcentajes más altos de maltrato los vivió el estudiantado del tercer ciclo de educación primaria y que esas situaciones iban bajando a medida que subía el nivel escolar. En cuanto a las principales víctimas de agresión, se comprobó que hay mayor porcentaje hacia los chicos, los inmigrantes y estudiantes que según su edad no están en el grupo que le correspondería (Instituto Vasco de evaluación e investigación educativa , 2012).

En lo referente al tipo de maltrato más relevante en los estudios del 2005, 2008, 2009 y 2012, fue el verbal, seguido de la exclusión social. Dentro de la investigación, al analizar la intervención de los centros educativos, el 100% de los equipos directivos de los centros de ESO y en el 98,5% de los centros de educación primaria en el estudio de 2012, el instituto Vasco de evaluación e investigación educativa (2012) afirma que realizan desde comienzo de curso, diferentes actividades de intervención, entre ellas:

(...) hablar sobre el tema con la familia, hablar en clase y hablar a solas con las personas implicadas. También es frecuente tomar medidas desde el Equipo directivo y redactar un parte escrito de la situación. En más de un 50% de los casos se deriva al Departamento de orientación. Con menor frecuencia se requiere el apoyo de expertos externos al centro o se echa de clase al alumno o alumna agresor. (p.48)

Tomando como base los resultados de la reducción de la intimidación debido a la intervención, este estudio demuestra con sus datos comparativos de cuatro años, la importancia de que las IE actúen de manera pronta y eficaz, sin importar la edad del estudiantado; porque no se puede tener como pretexto la edad para permitir el hostigamiento como algo natural en el proceso de desarrollo. Llama la atención que menos del 50% reacciona a favor de la víctima

solo si esta es amiga. Y entre el 12% y 25.9% no hacen nada, aunque creen que deberían hacerlo. Con estos datos se puede inferir que hay un grupo de estudiantes que aunque no son conscientes de la importancia de su actuación, por lo menos si están sensibilizados porque consideran que sí deberían hacer algo. Esto permite pensar que si en el momento de la intervención las IE tienen detectados ese tipo de estudiantes, se podría hacer un trabajo específico con ellos y, pueden llegar a ser más efectivos los resultados deseados.

2.1.2. Violencia escolar: la diada interpersonal profesorado-alumnado.

Diagnóstico realizado en España por Dominguez, López, Pino, y Álvarez (2013). Estudio de carácter transversal, descriptivo y analítico en el cual se determina un tipo de violencia que se vive dentro de las aulas entre profesorado-estudiantado-profesorado, según la percepción de los estudiantes. Participaron en el estudio 4.943 estudiantes con edades entre 12 a 17 años, a los cuales se les aplicó el cuestionario (Dominguez et al., 2013). Dentro de los resultados encontraron que:

Siendo las acciones más usuales en el profesorado: la utilización de las calificaciones como presión al comportamiento (31%) y preferencia por cierto tipo de alumnado (29.5%); y entre las de mayor uso por el alumnado: hablar durante la clase (46.6%) y un comportamiento inadecuado (39%). (Dominguez et al., 2013, p.75)

Con el propósito de superar esta problemática en este estudio sugieren que para la prevención e intervención no se desarrollen proyectos cortoplacistas y que profesorado y estudiantado construyan de manera democrática acuerdos de convivencia. También el estudio destaca el lugar privilegiado del profesorado que desde el cual puede hacer grandes aportes

para la superación de la problemática, sin desconocer, claro está, el respeto que debe presentar el estudiantado hacia la autoridad escolar.

Vale la pena destacar los grandes aportes que hace esta investigación respecto al maltrato que se vive en las IE dentro de profesorado-estudiantado, ya que no existe mucha bibliografía respecto al tema; no obstante, hay que reconocer que aunque como lo afirma el texto, el profesorado tiene un lugar privilegiado dentro de la escuela para hacerle frente al acoso. Sin embargo, no se puede desconocer que la familia también desempeña un rol fundamental en la formación del estudiantado, y si se lleva a cabo con responsabilidad este compromiso, las bases éticas y morales que los niños, niñas y jóvenes adquieren en sus hogares serán el principal factor de prevención, aunque no el único para evitar la intimidación.

2.1.3. Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media.

Diagnóstico realizado por Universidad Nacional de Colombia. Dentro de los estudios hechos en Colombia se encuentra la investigación realizada en Bogotá por Cepeda, Pacheco, García, y Piraquive (2008). El propósito era determinar las características y el nivel de acoso escolar en los colegios de la localidad Ciudad Bolívar. Se encuestaron 3.226 alumnos de educación básica y media, de grados sexto a once. Con los resultados obtenidos se pudo establecer la frecuencia con que los estudiantes fueron víctimas en situaciones de violencia escolar.

Con relación a los ítems no cuentan conmigo para realizar actividades de clase y no hablan conmigo, que indican exclusión social, sólo un porcentaje de estudiantes menor de 50 % no se ha sentido afectado por el fenómeno de exclusión en cada una de estas situaciones de acoso. (...) Con relación a la segunda, el 35,5 % se ha sentido excluido algunas veces y el 15,8 %, con frecuencia. Al analizar el ítem hacen bromas crueles acerca de mi aspecto físico, el 52,5 % de los estudiantes no se ha sentido afectado por

esta situación de acoso. (...) Con relación a me dicen apodos que no me gustan, el 43,9 % se ha sentido afectado por esta situación de acoso; el 30,4 % algunas veces y el 26,1 % con frecuencia. (Cepeda et al., 2008, p.520)

Hay que destacar, que dentro de los aportes de esta investigación el más relevante, en su momento para Colombia, fue el cuestionamiento que surge después del análisis de los resultados por parte de los investigadores en cuanto a que, a pesar de que en Colombia el 21,8% del estudiantado era maltratado en la escuela, el estado colombiano hasta esa fecha no tenía en cuenta esa problemática para las evaluaciones estatales en la medición la calidad de la educación, puesto que, es un factor que impacta de manera negativa el rendimiento académico. Afortunadamente este estudio entre otros, contribuyó a que en las medidas periódicas que realiza el estado colombiano se incluyeran items referentes al nivel en que se encuentran las competencias ciudadanas en el estudiantado.

2.1.4. Diagnóstico pruebas Saber realizado en Colombia.

En lo referente a las pruebas Saber llevadas a cabo por el estado Colombiano, en el informe ejecutivo de 2013, se presentan los resultados nacionales censales de competencias ciudadanas que tiene como objetivo medir de los cambios a través del tiempo entre 2009 y 2012 y según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES- (2013) parte de los resultados fueron:

En promedio, a nivel nacional, el 37% y 32% de los estudiantes de quinto y noveno grados, respectivamente, afirmaron haber sido víctimas de agresión física o verbal de manera repetida y sistemática (...). Frente a las acciones se observa que un tercio de los estudiantes afirma ser víctimas de intimidación en su colegio, 22% haber intimidado y más de la mitad observó estas situaciones (...). La agresión verbal, por su parte, es el

tipo de agresión más frecuente entre los estudiantes colombianos, 47% y 34% de los alumnos de quinto y noveno grados del país, en promedio, reportan ser víctimas de este tipo de agresión en su colegio (...). Seguida por la agresión relacional y la física, y cerca de la mitad de los estudiantes, en educación básica, aseguran que cuando sienten rabia tienen dificultades para controlar su comportamiento y reaccionar de manera impulsiva sin hacerle daño a los demás (...). En promedio, el 53% y 65% de los estudiantes de quinto y noveno grados a nivel nacional, respectivamente, fueron observadores de una situación de intimidación en la escuela (...). (Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, 2013, pp. 33 y 34)

Es de anotar que el estudio que se lleva a cabo en las denominadas pruebas Saber 3°, 5° y 9°, se busca medir la calidad de la educación colombiana, identificando en qué nivel se encuentra el desarrollo del proceso de formación en diferentes competencias del estudiantado de básica. Para el caso específico de las competencias ciudadanas se tienen en cuenta tres ámbitos: 1) convivencia y paz, 2) participación y responsabilidad democrática, 3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Esta formación, claro está, es coherente con lo planteado en la constitución de Colombia y en la cual la familia, la sociedad y el estado deben velar porque los niños, niñas y jóvenes aprendan a: relacionarse de manera pacífica, a aceptar la diversidad y reconocerla como parte de la esencia humana, a construir con el otro una sociedad democrática y justa, que respeta las normas y que tiene capacidad de decisión y criticidad.

No obstante, para este tipo de mediciones sería importante que además se tuvieran en cuenta otros aspectos que se viven realmente, como, cuál es la participación de los y las adolescentes en espacios fuera de los estudiantiles en los que ellos pueden elegir y ser elegidos

como por ejemplo, en las Juntas de Acción Comunal⁵ –JAC-. También investigaciones en todos los municipios sobre situaciones y acciones preventivas y/o correctivas para casos de convivencia escolar referentes a relaciones interpersonales, inclusión y respeto a la diversidad. Para poder llevar a cabo estos estudios las universidades realizarían un papel importante.

2.1.5. Bullying contra maestros.

Investigación realizada de tipo exploratorio en cinco escuelas privadas de México. El objetivo era determinar la presencia del bullying contra maestros. El instrumento aplicado fue un cuestionario aplicado a 51 maestros de cinco escuelas. Según los resultados los autores de este estudio O’Hea y Vite, (2012) expresan:

los padres de familia son quienes presentan mayores agresiones verbales hacia los maestros, seguidos de los alumnos y los colegas. (...) pocos maestros han sido víctimas de agresiones físicas. Cuando esto ha ocurrido, son los alumnos quienes han presentado estas agresiones. (p. 8)

En este estudio se comprobó la existencia de acoso escolar hacia los maestros principalmente de secundaria y en mayor medida por parte del estudiantado. En otras palabras, la intimidación hacia los docentes es más frecuente a medida que va aumentando el nivel educativo del estudiantado. Además del acoso por parte del estudiantado, también se presenta

⁵ La junta de acción comunal es una organización cívica, social y comunitaria de gestión social, sin ánimo de lucro, de naturaleza solidaria, con personería jurídica y patrimonio propio, integrada voluntariamente por los residentes de un lugar que aúnan esfuerzos y recursos para procurar un desarrollo integral, sostenible y sustentable con fundamento en el ejercicio de la democracia participativa. (Alcaldía de Bogotá, 2002)

por parte de otros docentes, padres de familia y directivos aunque en menor medida. Las situaciones más frecuentes en que son hostigados son el robo, maltrato verbal y maltrato a sus pertenencias.

Aunque cualquier situación de intimidación que se presente en una IE es inaceptable debido al sufrimiento que padece la víctima, cuando el maltrato es hacia el docente, repercute claramente en la convivencia de todo el grupo, al igual, que el rendimiento académico. Puesto que estos actos afectan directamente la emocionalidad del docente. Por lo cual, es importante que desde la formación inicial y continuando con la permanente se les brinde al profesorado herramientas metodológicas y estrategias que le permitan crear un clima adecuado en el aula y así evitar que se presente ese tipo de actos. Porque en muchas ocasiones el hostigamiento hacia algún docente se desarrolla debido a que un acto suyo lo genera, o por el contrario, el hacer caso omiso ante una agresión de la cual es víctima.

2.1.6. Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos.

Estudio realizado por Hidalgo e Hidalgo, (2015). Los participantes fueron niños y adolescentes entre 8 y 18 años de primaria, secundaria y preparatoria de 23 escuelas de Jalisco, México. La técnica utilizada fue un cuestionario en línea, aplicada a 2.201. El objetivo fue analizar la relación de sus percepciones de violencia del país y su municipio, inseguridad en su colonia y escuela y su rol en bullying escolar: observador, víctima o acosador. Según los investigadores, dado a que en México presenta la violencia generada por el narcotráfico, se pretendió encontrar si existía algún tipo de relación entre esta problemática y el acoso escolar. De acuerdo con los resultados los investigadores afirman que:

(...) en estudiantes mexicanos ser víctima de bullying es un problema de salud pública que se presentó en el 10.5% de la población estudiada. (...) La percepción de la violencia podría influir en la participación en el acoso, si coincide con la niñez o adolescencia, vínculos débiles con personas que deberían ser significativas y relaciones escasas con las instituciones principales para la edad. (pp.776- 777)

Vale la pena destacar que a pesar de la violencia que genera el narcotráfico en países que lo padecen como México, este factor no influye directamente en la generación de intimidación escolar. Según este estudio, los factores que más inciden para que se presente el hostigamiento es que el entorno más cercano al estudiantado como es la familia, la escuela y la colonia se vivan situaciones violentas y de la cual son observadores, víctima o victimarios en su vida cotidiana. Porque dependiendo como ellos perciban su entorno así mismo se van a comportar, en otras palabras, si se siente protegidos, apoyados y acogidos por su entorno cercano, consideran que es un ambiente seguro para su supervivencia. Lo que permite concluir, que a pesar de que existan políticas estatales con el propósito de evitar, reducir o erradicar la violencia escolar, esto no va a ser posible mientras no se haga un trabajo permanente con toda la comunidad educativa atendiendo la problemática real de ese contexto específico.

2.1.7. El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo.

Grupo investigador, Beltrán, Zych y Ortega, (2015). Estudio exploratorio realizado con 80 personas adultas entre 18 y 45 de edad, que en el pasado habían sido víctimas de intimidación escolar. Con el propósito de establecer, a través de sus recuerdos, la relación entre las emociones negativas, el apoyo percibido y la resiliencia, ligadas al acoso escolar junto con la autoestima y satisfacción vital actual.

Se encontraron relaciones significativas entre el apoyo percibido tras el bullying y la autoestima y satisfacción vital, aunque no con las emociones negativas, que sí se relacionan con la resiliencia a corto plazo. No se hallaron diferencias emocionales en función del género o la orientación sexual. (Beltrán et al., 2015, p.219)

Según esta investigación, es importante brindar apoyo social a las personas que hayan sido víctimas de intimidación, pues aunque ya no hagan parte de ese entorno hostil, las secuelas tienen un alcance a largo plazo, por lo tanto, si no se les ofrece acompañamiento las consecuencias no cesan. En los recuerdos están las emociones que experimentaron. En otras palabras, aunque es muy significativo el apoyo que se les da a las víctimas en el momento que se presenta la situación, se debe continuar porque a pesar de que no recuerden las emociones con la misma intensidad en que las vivieron, esos recuerdos generan tristeza, porque, “(...) Las emociones más experimentadas y persistentes han sido las internalizantes, que son aquellas relacionadas con la tristeza, seguidas de las externalizantes (ira y odio) y de las de huida” (Beltrán et al., 2015, p.219).

Este estudio reafirma la necesidad de que las IE tengan establecido un plan que permita una vez presentada la situación de acoso escolar, brindar apoyo social con el propósito no solo de cesar la situación sino de fortalecer la autoestima, la satisfacción vital y desarrollar en las personas afectadas la resiliencia que son trascendentales para la superación de la adversidad en cualquier momento de la vida. Más aún en sociedades en que la violencia de muchos tipos azota día a día a sus miembros, los cuales necesitan desarrollar mecanismos que les permita afrontarla, de tal forma que no frustre sus proyectos de vida individuales y colectivos.

2.1.8. Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar.

Investigación realizada por Pérez, Ramos, y Serrano, (2016). Los objetivos de este estudio fueron: conocer la formación de dicho profesorado sobre acoso escolar, las acciones de prevención e intervención que se ponen en práctica en el aula y en los centros, el grado de asociación que existe entre algunas características personales del profesorado y su conocimiento sobre acoso escolar, así como detectar posibles indicadores clave que permitan diseñar acciones formativas adaptadas a las necesidades del profesorado. Se llevó a cabo una encuesta aplicada a 168 docentes de 12 centros escolares. Dentro de los resultados se encontró que:

Un 83,53% afirma conocer algo y bastante sobre acoso escolar, pero este conocimiento es teórico (75%). Aunque un 55,36% conoce el ciberacoso escolar, el happy slapping y el dating violence, son conocidos solo por un 4,76% del profesorado encuestado. Un 55,09% del profesorado sabe actuar algo ante un caso de acoso escolar, mientras que un 31,14% solo sabe un poco. Un 2,98% del profesorado no sabe qué hacer con la víctima y el 97,02% restante sigue con ella distintas acciones. Un 2,98% del profesorado no sabe qué hacer con el acosador o la acosadora y el otro 97,02% pone en práctica diferentes acciones. (Pérez, et al., 2016, p. 58)

También con los resultados se pudo comprobar que el profesorado no cuenta con la formación necesaria para la prevención e intervención del hostigamiento escolar, ya que, cuando se presenta una situación en torno a esta problemática principalmente recurre a acciones punitivas y muy poco se acude a formas creativas para prevenir e intervenir.

Teniendo en cuenta los aportes de esta investigación, es imperativo que al profesorado que se encuentra en proceso de formación, como el profesorado que ya ejerce, se le brinde, herramientas conceptuales y prácticas tanto de metodologías para prevenir y/o erradicar la intimidación escolar, como también, sobre manejo y transformación de conflictos. De la misma manera, las familias deben ser incluidas en procesos que enfatizan sobre pautas de crianza y conductas prosociales. Este tipo de procesos deben llevarse a cabo con todas las familias empezando con aquellas en las cuales sus niños y niñas inician la escolaridad. De forma tal, que desde los primeros años, el estudiantado y sus familias tengan claridad sobre el deber ser de sus actos para una sana convivencia, no solo dentro de la escuela sino en diferentes espacios de la sociedad.

2.1.9. El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización.

Grupo investigador: Díaz, Martínez y Babarro (2013), realizaron un diagnóstico en España con los objetivos de conocer con qué características de la víctima se asocia el acoso sufrido o ejercido, incluida la pertenencia a colectivos que tienen riesgo de exclusión en el conjunto de la sociedad. Igualmente conocer qué eficacia se prevé para distinto tipo de medidas para erradicar el acoso. Se aplicó una encuesta a 23.100 estudiantes de secundaria entre los 12 y 18 años de edad. De acuerdo con las respuestas, Díaz et al., (2013), hallaron que:

[los hombres] reflejan un menor rechazo de la violencia: ‘participo dirigiendo al grupo’; ‘me meto con él, lo mismo que el grupo’; ‘no participo, pero no me parece mal’; e ‘intento cortar la situación si es mi amigo’. El mayor residuo tipificado se encuentra en la categoría que refleja un mayor rechazo a la violencia: ‘intento cortar la situación aunque no se sea mi amigo’, en la que las mujeres tienen una frecuencia significativamente mayor que los hombres. (...) Respecto a la reacción ante el acoso,

el 7,7% señala haber sentido el deseo de vengarse y el 15,8% de asumir adoptar conducta relacionada con el absentismo escolar. (pp. 367 y 371)

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio en cuanto a que las mujeres muestran más empatía con las víctimas, es importante que para prevenir o erradicar el acoso escolar se incluya mayor número de mujeres para liderar el proceso. Por otra parte, se demuestra que la intimidación escolar genera resentimiento y deseo de venganza, lo cual, puede conducir a que la violencia escale niveles más altos, llevando incluso a la víctima a que realice actos criminales como ha sucedido en diferentes escuelas del mundo, para citar un ejemplo entre otros, la matanza realizada en Munich por Alí Sonboly, quien había amenazado con vengarse tras años de acoso escolar (El Mundo, 2016). En cuanto al absentismo escolar, aunque no conduzca a pérdidas de vidas humanas, también es preocupante porque son jóvenes que se les cierra la posibilidad inmediata de compartir con sus pares, obstruyendo así, la necesaria interacción que contribuye a desarrollar habilidades psicosociales que se requieren para desempeñarse socialmente de manera acertada. No obstante, en los resultados de este estudio el 89.4% del estudiantado afirmó sentirse satisfecho con la relación con sus iguales dentro de la escuela. Significa entonces, que no se puede desconocer que un alto porcentaje de estudiantes se siente bien con sus pares. Sin embargo, también hay que darle relevancia a las respuestas de insatisfacción del estudiantado y llevar a cabo procesos de intervención que mejoren la convivencia escolar.

Otro de los aspectos por los que se indagó fue sobre si intervenían para detener la violencia o creían que deberían hacerlo, arrojando como resultado el 80,2%. Es decir, al obtener resultados altos como este, es un buen indicador para que una IE en el momento de establecer

una intervención cuente con un alto número de estudiantes que estén dispuestos a actuar de manera positiva para evitar o erradicar situaciones de hostigamiento.

2.1.10. Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying.

Investigación realizada en Sevilla, España, por Martos y Del Rey, (2013). El objetivo fue analizar la implicación en bullying de estudiantes que conformaban los colectivos de necesidades específicas de apoyo educativo –NEAE- y de necesidades educativas especiales - NEE-, comparándolo con el resto del alumnado, así como examinar la posible relación de dicha implicación con el clima escolar y el hecho de tener compañeros de clase con NEE. Participaron 627 estudiantes entre 12 y 20 años a quienes se les aplicó un cuestionario. El estudiantado hacía parte de dos IE públicas, una rural y otra urbana. Dentro de esa muestra había 50 estudiantes de NEAE y 19 de NEE. Con respecto a los resultados Martos y Del Rey, (2013) afirman que:

El nivel de implicación en *bullying* de la muestra global resultó del 36,9%; entre el alumnado con NEAE del 48,9% y entre aquellos con NEE del 55,6%. En estos niveles de implicación no resultaron significativamente diferentes al comparar alumnado con o sin NEAE. (...) A pesar de ello, se observa que el porcentaje más elevado de víctimas corresponde al alumnado con NEE (38,9% vs. 24,4% entre los NEAE) y de bull-victim al alumnado con NEAE (33,3% vs, 5,6% entre los NEE). (p.186)

Aunque los resultados de este estudio demuestran que no necesariamente porque estudiantes presenten NEE y NEAE están más implicados en actos de hostigamiento escolar, sería interesante obtener información si las cifras rebajaron por los procesos de intervención que se han venido realizando y las características de estos, o sería otra la causa. Por otra parte, en los hallazgos de esta investigación hay coincidencia con otros autores (Olweus, 1998;

Carretero 2011); en cuanto a que una variable que ha arrojado resultados significativos respecto a que los chicos son más proclives en comparación con las chicas a participar en situaciones de acoso escolar, ejerciendo roles de agresor (7,3% vs. 3,6%) y bully-victims (13,5% vs. 7,2%), es decir, casi se duplica la participación de los hombres.

Hay que destacar, que una vez más el clima escolar es resaltado como factor indiscutible en la mejora de la convivencia en la escuela. Aunque no es tan sencillo transformar el clima escolar, si es un esfuerzo que vale la pena porque solo con el compromiso de todos se logra lo propuesto. Sin embargo, hay que reconocer que las directivas que lideran la IE deben desempeñar un rol destacado para lograr tal propósito, abriendo espacios de participación a toda la comunidad educativa, al igual, que contribuir para que propuestas con mayor aceptación sean viabilizadas. Velar por el mejoramiento del clima institucional, si bien, favorece a todos los estamentos, es de gran recibo por la población más vulnerable debido a que sus habilidades sociales se ven limitadas a ser desarrolladas en otros espacios sociales, siendo la escuela, el lugar por excelencia el llamado a garantizarle de la mejor manera, el ejercicio de este derecho.

2.1.11. La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying.

Estudio realizado en Andalucía, España. Los investigadores fueron Ortega, Del Rey y Casas, (2013). Participaron 7.037 estudiantes, con edades entre 9 y 20 años, de 38 centros escolares. El objetivo del estudio era indagar sobre las claves de la convivencia escolar que inciden de manera directa en la aparición de la violencia escolar, en especial, del fenómeno del acoso escolar. El instrumento utilizado fue un cuestionario. Dentro de los hallazgos se identificó que:

(...) Las relaciones verticales, es decir, básicamente la gestión que los docentes realizan para organizar y sostener la enseñanza y la convivencia, han resultado ser relevantes en su aspecto positivo y negativo no sólo como predictoras de la implicación o no en

bullying, sino también como muy relevantes para la calidad de las relaciones horizontales. (Ortega et al., 2013, p.98)

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es relevante el rol que desempeña el profesorado, ya que se demuestra que para ejercer una buena labor docente, no basta con que este profesional cuente con excelentes conocimientos disciplinares, sino que además debe velar porque la motivación para el estudio, la disciplina y el orden siempre existan en su clase, para crear positivas relaciones verticales con el estudiantado. Generando de esta manera, que el estudiantado establezca buenas relaciones horizontales con sus pares, puesto que al parecer, el grupo percibe al docente como alguien quien se preocupa realmente por sus intereses y necesidades. Lo cual, incide directamente en el clima y la convivencia del aula. Es así, que Ortega et al., (2013), en el marco de este estudio afirman que dependiendo de las relaciones verticales del docente se puede predecir si en su clase habrá gran posibilidad o no que existe hostigamiento escolar. En otras palabras, para la prevención o erradicación de la intimidación dentro de un grupo no basta con que lleven a cabo procesos de sensibilización con el estudiantado, si por su parte, todo el profesorado no está comprometido con la construcción de buenas relaciones tanto verticales, como horizontales.

2.1.12. Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona.

Investigación realizada en España, por García, Pérez y Nebot, (2010), con 2.727 estudiantes en edades entre los 13 y 17 años, de 66 IE públicas, privadas o concertadas. El instrumento utilizado fue un cuestionario. El objetivo era describir el acoso escolar y los factores relacionados. Dentro de los resultados se encontró:

(...) Los factores que se asociaron con un incremento de la probabilidad de padecer acoso fueron el estado de ánimo negativo y la conducta violenta, mientras que tener mayor edad, el consumo de riesgo de alcohol, el consumo de cannabis e ir a bares y discotecas se asociaron negativamente. (García et al., 2010, p.103)

De acuerdo con los resultados, el estado de ánimo negativo y la conducta violenta de las víctimas, pueden ser a la vez, causa y consecuencia de la intimidación vivida en el contexto escolar. Cabe agregar, que los resultados de este estudio coinciden en parte con el realizado por Díaz et al., (2004), es decir, se demuestra una vez más que las víctimas presentan niveles bajos en el desarrollo de habilidades para la interacción social, desinterés por actividades propias de la juventud, como también por el estudio y baja autoestima entre otros. Siendo estos síntomas psicossomáticos que continúan en algunos casos por mucho tiempo y que conducen a la depresión e ideación suicida. Sin embargo, los resultado del estudio de García et al., (2010), no coinciden con Beane (2006) quien expresa: “(...) el consumo de drogas y de alcohol reduce el autocontrol y expone a los niños y a los jóvenes a la violencia, ya sea como perpetradores de la misma, como víctimas, o como ambas cosas” (p.47).

Si bien es cierto que en estas investigaciones no hubo hallazgos similares, es indudable los efectos negativos que produce la intimidación. Por tal motivo, no se deben ahorrar esfuerzos con el propósito de prevenir y/o erradicar el hostigamiento escolar, para lo cual, hay que tener en cuenta las diversas investigaciones así no haya coincidencia, porque solo analizando la problemática desde diferentes perspectivas se pueden encontrar alternativas que efectivamente enfrenten el problema del acoso escolar.

2.1.13. Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales.

Investigación realizada por Carretero, (2011). El objetivo fue encontrar si existe o no relación entre acoso escolar y las variables sexo y sexismo. El instrumento utilizado, un cuestionario aplicado a 246 estudiantes de 4 institutos públicos de Ciudad Real. Con el propósito de tener claridad sobre el concepto de sexismo se cita a Díaz (2006), que también Carretero tuvo en cuenta como referente teórico para la investigación que realizó:

1) El componente cognitivo del sexismo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura, el aprendizaje (...). 2) El componente afectivo o valorativo que subyace a estos problemas gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional, o la utilización de la violencia, sobre todo en aquellas situaciones en las que la hombría se ve amenazada (...). 3) Y el componente conductual del sexismo consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia. (p.39)

Dentro de esta investigación Carretero (2011) planteo tres hipótesis y de acuerdo con los resultados, expresa: En la primera hipótesis, los chicos mantienen más creencias y actitudes sexistas que las chicas; según los resultados esta hipótesis es confirmada parcialmente. Respecto a la segunda hipótesis, los chicos ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas en el ámbito escolar, de acoso escolar entre iguales, que las chicas; teniendo en cuenta los resultados no se puede confirmar esta hipótesis, porque no hubo

diferencias significativas entre el grupo de hombres y el de mujeres. En cuanto a la tercera hipótesis, las personas que puntúan alto en sexismo ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas en el ámbito escolar, de acoso de escolar, que las personas que puntúan bajo. Ajustándose a los resultados la hipótesis es confirmada para las variables sexismo y sexismo hostil. “(...) estudiantes con puntuaciones altas en sexismo y sexismo hostil presentan más probabilidad de participar en situaciones de acoso escolar, desde la posición de agresor” (Carretero, 2011, p.38).

Vale la pena destacar, que el estudio realizado por Carretero hace aportes significativos al estudio del problema que representa el hostigamiento escolar. Los resultados dan soporte a la presente investigación en cuanto a algunos imaginarios referentes al sexismo, que orientan la percepción que conlleva a que el estudiantado actúe de acuerdo con la cultura patriarcal que es predominante en algunos países, entre ellos, Colombia. Por lo cual, se justifica que los varones reaccionen con violencia física ante una situación, mientras que, a la mujer se le identifica con sumisión y debilidad, por tanto, es visto como normal que ellas recurran a formas que hacen daño a la víctima socialmente. Igualmente, estudios como este contribuyen a encontrar explicación a la violencia de género, a entender sus causas para intervenir de manera adecuada. Otro de los aspectos a resaltar, es como el sexismo benévolo debido a las bondades que aparenta, es difícil de identificar y aceptar como algo nocivo, y lo que es peor, acaba por apoyar al agresor y en algunos casos, convenciendo a la víctima que esa es la norma, y además, lo merece o lo necesita; impidiendo de esta manera intervenir oportuna y correctamente para evitar la intimidación.

2.2 Investigaciones relacionadas con procesos de intervención

2.2.1. Acoso escolar y ansiedad social en niños (ii): una propuesta de intervención en formato lúdico.

Intervención realizada en Granada, España. Proceso a través del programa jugando y aprendiendo habilidades sociales (JAHSO). El grupo investigador, Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar y Irurtia (2011), de este estudio piloto, se propone demostrar los buenos resultados de un programa lúdico, centrado en las habilidades sociales, para la intervención y prevención de la ansiedad social y del acoso escolar. Los participantes fueron 193 estudiantes entre 9 y 14 años de edad, en dos centros educativos. Fueron utilizados dos tipos de instrumentos, el cuestionario multimodal de acoso escolar y el cuestionario de interacción social para niños-III. El programa fue diseñado para ser aplicado a nivel grupal en el ámbito educativo y según Caballo et al., (2011) se buscaba comprobar su eficacia.

(...) centrado en el entrenamiento en habilidades sociales, (...) que sirviera para disminuir la ansiedad social de los niños así como para modificar los comportamientos (e indirectamente, las actitudes y emociones) típicos de los escolares tanto víctimas de acoso como acosadores y observadores. (p.616)

En cuanto a los resultados, los investigadores afirman que son positivos, principalmente en el impacto sobre los observadores. En aspectos en que se vieron menores resultados fue en lo referente a conductas de los sujetos víctimas de acoso directo, al igual que las conductas asumidas por el acosador.

Dentro de los aportes del programa JAHSO para la presente investigación, es la necesidad de desarrollar un proceso en el cual paralelamente se trabaje con las víctimas de acoso, porque, aunque es importante que en el grupo haya compañeros que se desempeñan solidariamente con ellas cuando ejercen el rol de observadores y actúan a favor de la víctima, muy posiblemente en otros contextos van a vivir situaciones de maltrato y no siempre van a haber otras personas quienes los van a defender, por consiguiente es necesario que las víctimas desarrollen habilidades sociales para que pueda hacer valer sus derechos en cualquier contexto y a cualquier edad.

2.2.2. Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multi-componente.

Evaluación de un proceso de intervención realizada en Bogotá, Colombia. Llevada a cabo por Chau, Ramos y Nieto, (2007). El programa multi-componente Aulas en paz, se realiza en un colegio público de Bogotá con 40 estudiantes en edades entre 7 y 9 años. Con este proceso se busca desarrollar competencias ciudadanas para promover la convivencia y prevenir la agresión en las aulas. Incluye además, trabajo con las familias. En este programa se tuvo en cuenta algunos aspectos de prevención primaria, es decir, trabajo con todo el estudiantado y, otros aspectos de prevención secundaria, que consiste en brindar orientación y apoyo al estudiantado que presenta desde muy temprana edad, agresividad recurrente. Los niños y niñas que participaron vivían en contextos urbanos con altos niveles de violencia y pobreza. Los resultados de la primera implementación de aulas en paz han sido muy positivos por la reducción de la agresión, la intimidación, la indisciplina y el fortalecimiento de comportamientos prosociales entre otros.

(...) *Aulas en Paz* ha permitido analizar diversas estrategias pedagógicas para el desarrollo de ocho competencias ciudadanas fundamentales para el manejo constructivo

de conflictos y la prevención de la agresión: manejo de la ira, empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, escucha activa, asertividad y cuestionamiento de creencias.(...) *Aulas en Paz* busca prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica con: 1) un currículo para el desarrollo de competencias ciudadanas en aula; 2) refuerzo extracurricular en grupos de dos niños/as inicialmente agresivos y cuatro prosociales; 3) talleres, visitas y llamadas telefónicas para padres/madres de familia. (Chaux et al., 2007, p.36)

Según lo afirmado en esta investigación durante la ejecución del proceso se evidenciaron cambios como: transformación sustancial en el clima del aula, reflejado en la disminución de la agresión de los niños y niñas; bajo nivel de interrupciones durante las clases; mejoramiento de seguimiento de instrucciones; mejor disposición del estudiantado para la escucha en diferentes actividades; aumentó significativamente el número de compañeros que ellos consideraban amigos. Lo anterior, demuestra la importancia de que en Colombia se estén desarrollando procesos como este. Pero infortunadamente rara vez tienen continuidad, o bien porque responde a un estudio puntual y limitado en tiempo y recursos, o bien porque responde a una política de un gobierno de turno. Pues lo que demuestra este programa es que se puede lograr un buen desarrollo de competencias ciudadanas en el estudiantado de cualquier IE, siempre y cuando se cuente con voluntad política sin importar quien esté en el gobierno para garantizar su continuidad y la asignación de los recursos económicos que se requieren. Pero también se necesita disposición y compromiso de los miembros de las comunidades educativas, organizaciones e instituciones.

2.2.3. La prevención de la violencia: La implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar.

Investigación realizada en Madrid, España. Autores de este estudio Medina y Cacheiro (2010). El problema de investigación estuvo referido al clima social y su incidencia en el acoso escolar en la escuela intercultural. Para la recolección de la información fueron utilizadas técnicas cualitativas y cuantitativas, entre ellas cuestionarios, grupos de discusión, entrevistas y observación participante, que fueron aplicadas a 75 docentes y 355 estudiantes de centros de educación secundaria en las que confluyen personas de diferentes países latinoamericanos, chinos, africanos y europeos, con condiciones económicas, sociales y relacionales poco favorables (Medina y Cacheiro, 2010).

Referente al problema de la investigación se concentra en, “(...) comprender la incidencia positiva que, en el encuentro entre las culturas presentes en el aula y en la escuela, tiene el conjunto de relaciones sociales e interacciones positivas, impulsando un clima social compartido entre estudiantes, profesorado, familias y comunidades implicadas” (Medina y Cacheiro, 2010, p.94).

En este estudio se evidencia como dependiendo la calidad del clima escolar existente, sirve de factor positivo o negativo para situaciones conflictivas, como también de acoso escolar. Como lo expresan Medina y Cacheiro (2010): “El clima incluye la organización en su globalidad, el entorno físico, las creencias compartidas, las relaciones entre individuos y grupos, y las características de las personas y de los grupos de la organización” (p.95)

Se hace énfasis en esta investigación sobre la importancia de toda comunidad educativa trabaje unidos con el propósito de, “(...) configurar climas sociales empáticos y colaborativos,

que faciliten la confianza y la implicación auténtica de los estudiantes y profesorado en su rigurosa formación” (Medina y Cacheiro, 2010, p.98). Es así que el compromiso de cada miembro de la comunidad educativa es factor determinante para favorecer un clima en el cual todos sus miembros sean valorados, reconocidos y respetados en su diversidad. Siendo estos elementos fundamentales para la prevención de conflictos violentos y el acoso escolar.

Dentro de los aspectos a destacar en esta investigación es cómo se vive y se percibe el entorno pedagógico intercultural, en el cual las voces, los sentimientos, emociones y acciones son el reflejo de lo que se vive en otros espacios de la sociedad. Dependiendo del clima generará o no la real interculturalidad entre las personas que allí interactúan.

Para lo cual, este estudio destaca como el profesorado, aunque no siendo el único agente interactuante, juega un rol primordial en la generación de relaciones armónicas que favorezcan el clima escolar. Por lo tanto, los profesionales de la educación requieren de formación inicial y permanente que les permita adquirir habilidades para desempeñarse en cualquier entorno educativo y que entre sus objetivos primordiales esté, el que el estudiantado desarrolle competencias sociocomunicativas.

De acuerdo con los resultados de esta investigación se puede decir que en las instituciones educativas cada día es mayor la convergencia de nuevas culturas y se pudo evidenciar que se viven situaciones de acoso entre estudiantes, de estudiantes hacia profesorado y en pocas ocasiones del profesorado hacia estudiantes. De la misma manera, el grado de implicación de la comunidad educativa es directamente proporcional a la mejora del clima institucional, claro está que el liderazgo debe ser ejercido por la institución en cabeza de las directivas y la administración.

Además debido a que el acoso escolar entre otras cosas, genera traumas, angustia, frustración, por ello se requiere formar al profesorado y estudiantado en la construcción de competencias sociocomunicativas a través de una educación integral en la cual realmente se viva: “(...) la auténtica convivencia y respeto entre las personas, que se evidencia en la aceptación de la diversidad de los seres humanos y de las divergencias que han de ser vividas en toda su complejidad entre las personas y las instituciones” (Medina y Cacheiro, 2010, p.97). Es así, que una forma de prevenir el acoso escolar las IE en las cuales se busca la convivencia intercultural en medio de la colaboración y la empatía, deben tener como gran propósito mejorar el clima y las competencias sociales.

2.3. Investigaciones relacionadas con causas del acoso escolar.

2.3.1. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social.

Investigación realizada en Antioquia, Colombia. Autores, Ghiso y Ospina (2010). El objetivo de este estudio consiste en realizar la reflexión sobre los resultados de la investigación cualitativa. Se utilizaron técnicas interactivas, diarios de campo, grupos de discusión y entrevistas. Este proceso fue llevado a cabo en tres instituciones educativas públicas y privadas de estratos bajos, medios y altos, de los municipios de Medellín y la Estrella con estudiantes en edades entre los 11 y 15 años. Participaron docentes, directivos docentes, padres y madres de familia. El estudio da cuenta de cómo el acoso, la agresión y la intimidación en las IE son vividas como algo natural y por tanto invisibilizadas (Ghiso y Ospina, 2010).

Igualmente, permite establecer como la comunidad educativa en sus representaciones sociales tiene justificado el acoso escolar y por tanto se ha acostumbrado a él. Por otro lado,

está el profesorado que actúa de forma mecánica, disciplinaria o autoritaria, lo cual no contribuye de manera positiva a que se erradique la intimidación (Ghiso y Ospina, 2010). Para la recogida de información se llevó a cabo de manera etnográfica, a través de diferentes técnicas, entre ellas, descriptivas, narrativas perceptivas y analítica e interpretativa. Esta investigación concluye con una propuesta para que genere alertas y desnaturalice la intimidación escolar basada en tres dimensiones, y según Ghiso y Ospina (2010) está planteada de la siguiente manera:

(...) una está conformada por los valores, imaginarios y representaciones; la otra, contiene a los sujetos especialmente estudiantes, docentes, víctimas y agresores o agresoras; y la tercera está constituida por los ambientes y entornos familiar y barrial de los sujetos estudiantes y de la institución educativa como espacio social. (p.553)

Es de anotar que una propuesta como la de Ghiso y Ospina serían muy positivas para llevar a cabo transformaciones sociales porque se gestarían en los microespacios como son las aulas de clase, además tendrían extensiones receptoras como son las familias; quienes de manera inconsciente reproducen de generación en generación la cultura patriarcal en que se encuentra enraizado el maltrato.

Como lo expone este estudio, el profesorado juega un papel fundamental para trabajar en la desnaturalización de la intimidación, porque muchos de ellos de manera indiferente o acrítica invisibilizan las situaciones de acoso escolar. Por lo cual, es pertinente la propuesta de trabajar de manera firme y permanente con el profesorado, porque ellos y ellas juegan un gran papel en las dinámicas que se viven en las IE. Sin desconocer claro está, los principales actores

como son los estudiantes, pero quienes deben ser orientados y acompañados por las y los adultos.

2.3.2. Atribuciones causales del maltrato entre iguales: La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas.

Investigación realizada en Guadalajara, México. Estudio cualitativo transversal realizado por Valadez, González, Orozco y Montes (2011), cuyo objetivo era explorar las atribuciones (percepciones o explicaciones) causales que tenían los alumnos y el personal de las escuelas de educación media básica sobre el maltrato entre iguales. Participaron en el proceso estudiantes y personal de las escuelas. Para un total de 1.091 estudiantes entre 12 y 18 años de edad de ambos sexos. Dentro del personal se contó con 528, entre ellos, directivos (director, subdirector, coordinadores), docentes, prefectos, personal de apoyo psicopedagógico (pedagogos, psicólogos, médicos, trabajadores sociales), e intendentes. La información se recogió a través de autoinformes. Dentro de los resultados arrojados se encontró, estudiantes que: se reconocieron como víctimas 744 (68.2%) y victimarios que aceptaron ejercer este rol (75.5%).

Además se concluyó que dentro atribuciones causales del maltrato entre iguales compartidas por alumnos y personal de escuelas están: como intencionalidad (el molestar), provocación (supuestos conflictos entre víctima y agresor), componente lúdico (por bromear), capacidad de defensa (no se defienden), confrontación de las diferencias (son distintos en algo), asimetría de fuerza (son abusivos), necesidad de protagonismo (por llamar la atención), normalidad (es normal entre compañeros), rechazo/exclusión (por envidia), debilidad (son más

débiles, soy débil), culpabilización/autoinculpación (se lo merecen, me lo merezco) Valadez et al., (2011).

Dentro de estas atribuciones causales la que obtuvo mayor puntaje la de intencionalidad (el molestar) y, según el rol asumido por los participantes, los resultados fueron: rol de observadores o testigos (82.1%), agresores o victimarios (14.1%) y víctimas o acosados (63.0%). Por su parte el personal de las escuelas atribuye y comparte algunas razones, entre ellas: características de la víctima (por ser tímido, por ser retraído, porque se meten con ellos, por ser nuevo en la escuela), características de agresores (son alumnos conflictivos), como proceso crítico asociado a la edad (es por la edad, es parte del desarrollo), relacionado con la gestión escolar (por no haber reglas claras en la escuela, porque no ven que se apliquen las normas establecidas). Es así que, Valadez et al., (2011) concluyen en algunos de sus apartes:

(...) el personal de las escuelas comparte todas las razones que se atribuyen al maltrato manifestadas por los alumnos observadores, víctimas y agresores, con estos últimos, particularmente, comparten el razonamiento de minimización al otorgarle la connotación de que lo hacen por juego, por broma. (...) Hay que enfatizar el papel preponderante que ejerce el personal de las escuelas como referente social de relevancia en la adolescencia el patrón de concebir el maltrato entre iguales como algo normal y propio de los adolescentes conlleva a no considerar su Intervención. (p.1131)

Son varios los aportes que esta investigación ofrece para que sean tenidos en cuenta en el momento de analizar la situación de convivencia en las IE. Dentro de sus resultados demuestran una vez más, que dentro de los imaginarios sociales que se tiene respecto al hostigamiento escolar, es que eso es algo “normal”, en otras palabras, se naturaliza el acoso escolar, dado a la etapa del desarrollo en que se encuentra el estudiantado y, por consiguiente,

no se considera relevante hacer una intervención. Corriendo el riesgo, además, que esto sirva como justificación a la violencia ejercida por niños, niñas y jóvenes en cualquier ámbito de la sociedad.

2.3.3. ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños.

Investigación realizada por Almeida, Lisboa y Caurcel, (2007), en Portugal y Brasil para hallar las explicaciones sobre las causas del maltrato entre iguales que le otorga el estudiantado entre 14 y 15 años. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas y narrativa gráfica compuesta por viñetas aplicadas a 47 adolescentes de Portugal y 20 del Brasil, todos estudiantes de escuelas públicas y privadas, de estratos socioeconómicos medio y medio alto. Dentro de los resultados de este estudio Almeida et al., (2007) expresan:

(...) participantes hacen referencia al papel de la familia y de los valores y modelos culturales de determinados grupos y clases sociales en el origen de los malos tratos. (...) En el nivel de interacción grupal los adolescentes infieren que la estructura y organización del grupo es el motor de los malos tratos entre iguales. (...) La heterogeneidad/diversidad y la impermeabilidad o exclusividad son factores que ayudan a explicar la hostilidad respecto a elementos que sean extraños o que se comporten y aparenten ser diferentes. (p.112)

Es de anotar, que según los resultados de este estudio el estudiantado considera que el acoso escolar es algo natural, es decir, los orienta el imaginario de la naturalización del maltrato en la escuela y que se da en las relaciones interpersonales de los adolescentes, ya que, el identificarse unos con otros los lleva a conformar grupos, a los cuales no pueden hacer parte los diferentes. Es decir, para ellos sus grupos representan la exclusividad, en los que lo diferente

es justificación para la exclusión, el señalamiento y el maltrato. Por otra parte, dentro de las respuestas de los jóvenes hay un elemento fundamental que se debe tener muy en cuenta para la prevención de la intimidación, porque ellos señalan como algunas de las causantes del hostigamiento a los modelos y valores aprendidos en el hogar. Es por ello, que se debe llevar a cabo un proceso de intervención con las familias, puesto que, es evidente la necesidad de trabajar con los padres desde la primera infancia para que asuman pautas adecuadas para la sana convivencia, como también, las conductas prosociales. Todo esto articulado con los establecimientos educativos, con el propósito de construir ambientes protectores y generadores de respeto, solidaridad, afecto y autonomía que contribuya a que el estudiantado se concientice de que es responsable de cualquier miembro del grupo cuando se atenta contra su dignidad y esto se puede presentar por su acción o por su omisión.

2.4. Investigaciones relacionadas con consecuencias del acoso escolar.

2.4.1. Estudio retrospectivo sobre efectos de la victimización por acoso escolar sobre bienestar psicológico a medio plazo.

Investigación realizada por Díaz y Bartolomé, (2010). El objetivo fue explorar a través de metodología retrospectiva, las consecuencias de la victimización por acoso escolar sufrida durante la educación secundaria en el bienestar psicológico actual. La investigación se realizó con 161 universitarios de Talavera de la Reina. Los participantes tenían una edad promedio de 20.8 años. La información se recogió mediante informe en el aula. Según los resultados, el 3.1% de los y las participantes fueron víctimas de intimidación en la secundaria, el 97% presenciaron acoso. Ningún participante reconoció que hubiera asumido el rol de intimidador. La mayor parte de las intimidaciones eran de carácter psicológico. Al igual que otros estudios el hostigamiento lo realiza el victimario acompañado o apoyado por un grupo. Aproximadamente el 46% no habló con alguien al respecto. Los resultados demostraron que

efectivamente el ser víctima de intimidación escolar presenta a mediano plazo efectos negativos en la percepción de apoyo social y autoconcepto escolar. (Díaz y Bartolomé, 2010). Igualmente, los investigadores afirman que no hallaron relación entre intimidación escolar y estrés percibido en la edad adulta, como tampoco, otras dimensiones del autoconcepto.

Según este estudio, a pesar de las secuelas en diferentes aspectos del bienestar psicosocial que le deja a una persona el ser víctima de acoso, existe la posibilidad de rebajar o desaparecer el riesgo de que estas perduren en el mediano y largo plazo, como es el hecho de entablar relaciones con otros pares durante y después de la etapa escolar, porque estas ayudan a mantener el apoyo social. Por lo que se puede concluir, la importancia que en las IE sea un elemento fundamental el realizar acciones encaminadas a robustecer los lazos de amistad y/o compañerismo con el ánimo de favorecer en el estudiantado, la salud mental y la convivencia, porque de esta forma, tanto en el periodo escolar como posteriormente, se fortalece la percepción de apoyo social. De esta manera, las IE contribuyen a la prevención del acoso escolar, como también, a la formación de adultos más solidarios con un mejor autoconcepto, siendo este, base fundamental para la cimentación de la autoestima, autonomía y la autodeterminación que son elementos esenciales para la construcción de subjetividades democráticas.

2.4.2. Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes.

Investigación llevada a cabo en Granada, España por Díaz, Prados y Ruiz. (2004). El objetivo de este estudio fue conocer la relación que existe entre la conducta de acoso escolar y la salud mental de estudiantes de secundaria de diferentes colegios, con edades 12 a 16 años. Se recogieron datos sobre la relación existente entre hostigamiento escolar y el estado de ánimo,

ideación suicida y autolesiones intencionadas. Participaron 410 niñas, niños y adolescentes. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios. De acuerdo con los resultados, la situación de acoso más común era el insulto con el 15.9%, seguida por los golpes con 3.4% y después los apodosos o motes con 3.2%. Es decir, la prevalencia del insulto es muy alta comparada con las otras formas de hostigamiento. Dentro de otros resultados Díaz et al., (2004) afirman:

Las niñas presentan más ideación suicida, mayor sintomatología depresiva, más baja autoestima y mayor deseo de muerte, sin embargo el consumo de drogas (excluyendo tabaco y alcohol) no es más frecuente. (...) En nuestro estudio no solo los adolescentes que son víctimas de bullying sino los que intimidan presentan más síntomas depresivos. Hay que destacar que en el grupo de víctimas existe un mayor deseo de muerte, lo que habría que tener en cuenta a la hora de valorar clínicamente el riesgo de suicidio. (p.17)

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio y comparándolos con los de la presente investigación, los apodosos al parecer es una de las formas a las que más recurren los victimarios para agredir a sus pares. También hay que destacar los aportes que hacen Díaz et al., (2004), porque sirven de alerta temprana para indicar el alto riesgo en que se encuentran estudiantes implicados directamente en situaciones de acoso escolar, no solo en el papel de víctimas, sino también de victimarios, pues sin importar el rol que ejerzan, es común que presenten depresión y baja autoestima. Esta forma de rechazo social vivido por las víctimas, genera que las relaciones interpersonales se conviertan en experiencias estresantes, por lo tanto, los niños, niñas y adolescentes que la padecen tienen alta posibilidad de presentar ideación suicida. Los resultados de esta investigación son un argumento más para la implementación de programas y proyectos planeados a largo plazo que conduzcan a la sensibilización y concienciación de la necesidad de trabajar con toda la comunidad educativa para evitar

y/erradicar estas formas de maltrato que hacen que las generaciones más jóvenes vivan infelices y en el peor de los casos, que atenten contra su vida.

2.4.3. Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar.

Investigación realizada en Andalucía, España, por Elipe, Ortega, Hunter, y Del Rey, (2012). El propósito fue analizar si la IEP (inteligencia emocional percibida) permite discriminar, por una parte, implicados y no implicados y, por otra, entre los distintos implicados (víctimas, agresores y bully-victims) en tres tipos de acoso: acoso escolar tradicional, cyberbullying mediante internet y cyberbullying mediante teléfono móvil. También se analizó sobre si ejercía o no influencia la duración de la intimidación escolar sobre la autopercepción de la propia competencia emocional. La muestra estuvo conformada por 5.754 estudiantes adolescentes de 24 escuelas. El instrumento utilizado fue un cuestionario. En este documento la inteligencia emocional es definida como “(...) la competencia para comprender, expresar y regular los sentimientos así como para utilizarlos de forma provechosa para el crecimiento intelectual” (Elipe et al., 2012, p.170).

Basándose en los resultados, los investigadores afirman la efectividad de la inteligencia emocional percibida en las situaciones de hostigamiento tradicional, puesto que, les posibilita tener claridad sobre la situación concreta como los implicados y los roles que ejercen. Igualmente, se pudo establecer como las víctimas y las víctimas-victimarios, presentan baja claridad de sus emociones y alta atención en la situación, lo cual no les facilita a las víctimas crear estrategias de defensa o manejar la circunstancia que está viviendo. De la misma manera se pudo evidenciar que con el ciberacoso, la inteligencia emocional percibida no arroja los

mismos resultados que con el acoso tradicional, en cuanto a los roles que dentro de esos actos se ejercen.

A partir de esta idea, podríamos pensar que, en el caso del *cyberbullying*, necesitamos interpretar el estado psicológico del otro ya que no está presente, mientras que en el caso del acoso escolar la presencia física nos coloca frente al otro de forma directa, con las consecuencias de impacto emocional que ello conlleva. Así pues, es posible que el tipo de procesamiento emocional subyacente al *cyberbullying* sea más elaborado, “más cognitivo” y menos espontáneo, frente al más rápido y directo en el caso del acoso escolar tradicional. (...) Los alumnos implicados en acoso escolar tradicional fueron 1.614, el 32,1% de la muestra. (...) la única variable significativa fue el sexo, siendo menor la probabilidad de los chicos de ser víctimas que agresores. (Elipe, et al., 2012, pp. 174-177)

Respecto a la influencia de la duración de la intimidación escolar sobre la autopercepción de la propia competencia emocional, se encontró que a menor edad de la víctima, más fácilmente se supera emocionalmente. Es así, que los resultados de este estudio sirven como sustento teórico adicional a los ya existentes, para que desde temprana edad se trabaje en desarrollar en niños, niñas y adolescentes, la inteligencia emocional que les permita evitar o enfrentar de manera acertada las posibles situaciones de intimidación. Lo cual, se vería reflejado de manera positiva, no solo, en el ámbito escolar, sino en cualquier espacio de la sociedad. Significa entonces, que se estaría trabajando desde la temprana edad en el desarrollo de habilidades emocionales que son parte constitutiva de las competencias ciudadanas.

2.4.4. El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México.

Investigación realizada en Ciudad de México por Albores, Saucedo, Ruiz y Roque, (2011). El objetivo fue estudiar la relación entre el tipo de psicopatología y el acoso escolar en una muestra de niños de las escuelas públicas de la Ciudad de México. Los participantes fueron 1.092 escolares a los cuales se les aplicó un test para identificar agresores, víctimas, víctima-agresores y observadores. También participaron los padres que contestaron un cuestionario referente a los síntomas que presentaban los niños para que se pudiera identificar el rango clínico de psicopatología de los estudiantes. Dentro de los resultados se encontró que:

(...) El acoso se asocia con trastornos psiquiátricos en todos los implicados, de los cuales la mayor parte son varones. (...) El grupo de víctimas tuvo puntajes de ansiedad más elevados que el resto de los grupos. (...) los integrantes del grupo agresor mostraron puntuaciones de psicopatología más elevadas en trastornos de ansiedad, somáticos, de atención deficiente (TDAH), oposicionismo y de conducta. (Albores et al., 2011, p.225)

De acuerdo con los resultados de este estudio se evidenció una vez más que los chicos se implican más en situaciones de hostigamiento que las chicas lo cual coincide con otras investigaciones (Díaz et al. 2013). Además, explican los autores, la atención deficiente (TDAH), oposicionismo y de conducta, hacen parte de los trastornos externalizados, siendo estos proclives a presentar comportamientos agresivos. Con el propósito de lograr una atención apropiada y oportuna se debe trabajar desde diferentes ámbitos de la sociedad porque para la IE es muy difícil atender ella sola de forma adecuada esta problemática, se requiere la intervención del sector salud y el compromiso permanente de las familias, porque, "(...) los efectos sobre la salud mental permanecen después de 10 y 15 años, ya que 28% de víctimas y

agresores mantienen la psicopatología” (Albores et al. 2011, p.225). En otras palabras, el hecho de que cese el acoso no significa que de inmediato las personas implicadas dejen de sentirse afectadas, sino como lo demuestra este estudio, la sintomatología lo más seguro es que continúe hasta la adultez.

Es decir, una sociedad en la cual no se le de atención prioritaria para evitar o erradicar el acoso escolar, muy seguramente, va a tener que afrontar problemas mayores con adolescentes y adultos que no han podido desarrollar las habilidades sociales para desempeñarse de manera adecuada. Sino, que por el contrario, tendrá que invertir muchos recursos en estas personas para combatir posibles enfermedades, adicciones a sustancias psicoactivas, deserción escolar, comportamientos delictivos, entre otros.

2.4.5. América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar.

Estudio cuantitativo desarrollado por Román y Murillo (2011), en 16 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay). El objetivo principal de esta investigación fue establecer la relación entre violencia escolar, maltrato escolar o bullying y desempeño académico en lectura y matemáticas. La muestra la conformaron 91.223 estudiantes de 6° grado. Los instrumentos utilizados para recoger la información fueron: cuestionario para identificar violencia entre pares, test estandarizados para medir rendimiento en matemáticas y lectura. Para la información sociodemográfica se aplicaron cuestionarios a estudiantado, sus familias, docente y directivos docentes. En lo referente al maltrato entre pares solo participaron estudiantes de 6° grado. Por su parte, México no participó en esta última encuesta. Dentro de los resultados este estudio pudo demostrar que:

la de mayor porcentaje es el robo (39,4%), seguida de la violencia verbal (26,6%) y, por último, la violencia física (16,5%). Estas formas de violencia se manifiestan de manera común en todos los países, aunque los porcentajes si difieren uno a otro. Igualmente se demostró que, “(...) Colombia más de la mitad de los alumnos de 6 grado dicen haber sufrido algún tipo de robo en el último mes, en Cuba solo lo afirma 1 de cada 10” (Román y Murillo, 2011, p.44).

Es preciso resaltar que los anteriores resultados coinciden en gran parte con los resultados de la presente investigación en cuanto a que en Colombia, el robo es la situación de intimidación que se presenta en mayor porcentaje en las IE. También se destaca infortunadamente, que la violencia escolar hace una presencia más fuerte en las escuelas latinoamericanas comparándolas con otras regiones del mundo. Situación que es aún más complicada en ciertos países.

Teniendo en cuenta el objetivo principal de este estudio en cuanto a la afectación que tiene el maltrato escolar en el rendimiento académico, se demuestra que estudiantes que hayan sido víctimas u observadores de tales situaciones afecta de forma negativa el desempeño escolar en lectura y matemáticas. No obstante, se pudo comprobar que cuando en un establecimiento educativo bullying es generalizado, tiene poca o ninguna incidencia en el desempeño escolar (Román y Murillo, 2011). Por lo anterior, es importante que se tenga en cuenta que si se quiere mejor la calidad de la educación en América Latina, no es suficiente con desarrollar programas y/o proyectos que vinculen solamente los aspectos académicos, pues como está demostrado, la buena convivencia escolar es un factor fundamental para lograr resultados en la buena calidad académica.

Tabla 1

Matriz de las investigaciones citadas

Ámbito de la investigación	Estudio país y autores	Objetivo	Participantes	Resultados	Conclusión
Enfocadas al diagnóstico	<p>España. Tomado de: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2012). Informe ejecutivo 2012 de la Investigación llevada a cabo por el gobierno Vasco.</p>	<p>Analizar y comparar resultados sobre la evolución del problema y la eficacia de las medidas tomadas para la erradicación del maltrato entre los años 2005, 2008, 2009 y 2012.</p>	<p>6.282 estudiantes entre 10 y 18 años, de 80 centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de 84 centros del Tercer Ciclo de Educación Primaria.</p>	<p>-En ESO (85,4%) no ha sufrido maltrato y Primaria (79%). -Menos del 50% reacciona a favor de la víctima solo si esta es amiga. Y entre el 12% y 25.9% no hacen nada. -Los chicos y los inmigrantes son las mayores víctimas.</p>	<p>Tomando como base los resultados de la reducción de la intimidación debido a la intervención, este estudio demuestra con sus datos comparativos de cuatro años, la importancia de que las IE actúen de manera pronta y eficaz, sin importar la edad del estudiantado; porque no se puede tener como pretexto la edad para permitir el hostigamiento como algo natural en el proceso de desarrollo. Se puede inferir que hay un grupo de estudiantes que aunque no son conscientes de la importancia de su actuación, por lo menos si están sensibilizados porque consideran que sí deberían hacer algo. Significa entonces, que hay un grupo de estudiantes con los cuales se puede llevar a cabo procesos de intervención, para actuar de manera directa en el aula.</p>
	<p>España.</p>	<p>Determinar un tipo de</p>	<p>4.943 estudiantes</p>	<p>-Del profesorado</p>	<p>Vale la pena destacar los</p>

	<p>Tomado de: Domínguez, López, Pino, y Álvarez (2013). Violencia escolar: la diada interpersonal profesorado-alumnado.</p>	<p>violencia que se vive dentro de las aulas entre profesorado-estudiantado-profesorado, según la percepción de los estudiantes.</p>	<p>con edades entre 12 a 17 años</p>	<p>hacia el estudiantado: la utilización de las calificaciones como presión al comportamiento (31%) y preferencia por cierto tipo de alumnado (29.5%). -Entre las de mayor uso por el alumnado: hablar durante la clase (46.6%) y un comportamiento inadecuado (39%).</p>	<p>grandes aportes que hace esta investigación al respecto al maltrato que se vive en las IE dentro de profesorado-estudiantado, ya que no existe mucha bibliografía respecto al tema. No obstante, hay que reconocer que aunque como lo afirma el texto, el profesorado tiene un lugar privilegiado dentro de la escuela para actuar ante el acoso escolar, sin embargo, no se puede desconocer que la familia también desempeña un rol fundamental en la formación del estudiantado, y si se lleva a cabo con responsabilidad este compromiso, las bases éticas y morales que los niños, niñas y jóvenes adquieren en sus hogares serán el principal factor de prevención, aunque no el único para evitar la intimidación.</p>
	<p>Colombia. Tomado de: Cepeda, Pacheco, García, y Piraquive (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media.</p>	<p>Determinar las características y el nivel de acoso escolar en los colegios de la Localidad Ciudad Bolívar.</p>	<p>3.226 alumnos de educación básica y media, de grados sexto a once</p>	<p>-No cuentan conmigo para realizar actividades de clase y no hablan conmigo, que indican exclusión social, sólo un porcentaje de estudiantes menor de 50 % no se ha sentido</p>	<p>Dentro de los aportes de esta investigación el más relevante, en su momento para Colombia, fue el cuestionamiento que surge después del análisis de los resultados por parte de los investigadores en cuanto a que, a pesar</p>

				<p>afectado por el fenómeno de exclusión en cada una de estas situaciones de acoso.</p> <p>-Se ha sentido excluido algunas veces y el 15,8 %, con frecuencia.</p> <p>-Hacen bromas crueles acerca de mi aspecto físico, el 52,5 % de los estudiantes no se ha sentido afectado por esta situación de acoso.</p> <p>-Me dicen apodosos que no me gustan, el 43,9 % se ha sentido afectado por esta situación.</p>	<p>de que en Colombia el 21,8% del estudiantado era maltratado en las IE, el estado colombiano hasta esa fecha no tenía en cuenta esa problemática para las evaluaciones estatales en la medición la calidad de la educación, puesto que, es un factor que afecta el rendimiento académico.</p> <p>Afortunadamente este estudio entre otros, contribuyó a que en las medidas periódicas que realiza el estado colombiano se incluyeran ítems referentes al nivel en que se encuentran las competencias ciudadanas en el estudiantado.</p>
	<p>Colombia. Tomado de: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (2013). Diagnóstico pruebas saber realizado en Colombia.</p>	<p>Medir los cambios de los resultados nacionales censales, entre 2009 y 2012, en cuanto al desarrollo de competencias del estudiantado. De esta manera establecer la calidad de la educación en Colombia. (Para la presente investigación solo se tuvo en cuenta competencias ciudadanas)</p>	<p>Estudiantes de todo el país de los grados 3, 5 y 9.</p>	<p>-A nivel nacional, el 37% y 32% de los estudiantes de quinto y noveno grados, respectivamente, afirmaron haber sido víctimas de agresión física o verbal de manera repetida y sistemática.</p> <p>-El 22% haber intimidado.</p> <p>-La agresión verbal, por su parte, es el tipo de agresión más frecuente entre los estudiantes colombianos.</p> <p>-El 47% y 34% de los alumnos de quinto y noveno grados del país, en</p>	<p>Con las denominadas pruebas Saber 3°, 5° y 9°, se busca medir la calidad de la educación colombiana, identificando en qué nivel se encuentra el desarrollo de diferentes competencias del estudiantado de básica. Para el caso específico de las competencias ciudadanas se tienen en cuenta tres ámbitos: 1) convivencia y paz, 2) participación y responsabilidad democrática, 3) pluralidad, identidad y</p>

				<p>promedio, reportan ser víctimas de este tipo de agresión en su colegio.</p> <p>-Cerca de la mitad de los estudiantes, en educación básica, aseguran que cuando sienten rabia tienen dificultades para controlar su comportamiento y reaccionar de manera impulsiva sin hacerle daño a los demás.</p> <p>-El 53% y 65% de los estudiantes de quinto y noveno grados a nivel nacional, respectivamente, fueron observadores de una situación de intimidación en la escuela.</p>	<p>valoración de las diferencias.</p> <p>No obstante, para este tipo de mediciones sería importante que además se tuvieran en cuenta otros aspectos que se viven realmente, como, cuál es la participación de los y las adolescentes en espacios fuera de los estudiantiles en los que ellos pueden elegir y ser elegidos como por ejemplo, en las Juntas de Acción Comunal –JAC-.</p>
	<p>México. Tomado de: O’Hea y Vite, (2012). Bullying contra maestros.</p>	<p>Determinar la presencia del bullying contra maestros.</p>	<p>51 maestros de cinco escuelas.</p>	<p>Según la percepción de los maestros, hay un mayor índice de <i>bullying</i> en bachillerato, seguido de secundaria y después primaria. Los padres de familia son quienes presentan mayores agresiones verbales hacia los maestros, seguidos de los alumnos y los colegas. Pocos maestros han sido víctimas de agresiones físicas. Cuando esto ha ocurrido,</p>	<p>Cualquier situación de intimidación que se presente en una IE es inaceptable debido al sufrimiento que padece la víctima, cuando el maltrato es hacia el docente, repercute claramente en la convivencia de todo el grupo, al igual, que el rendimiento académico. Puesto que estos actos afectan directamente la emocionalidad del docente. Por lo cual, es importante que desde la formación inicial y continuando con</p>

				son los alumnos quienes han realizado estas agresiones.	la permanente se les brinde al profesorado herramientas metodológicas y estrategias que le permitan crear un clima adecuado en el aula y así evitar que se presente ese tipo de actos. Porque en muchas ocasiones el hostigamiento hacia algún docente se desarrolla debido a que un acto suyo lo genera, o por el contrario, el hacer caso omiso ante una agresión de la cual es víctima.
	México. Tomado de: Hidalgo e Hidalgo, (2015). Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos.	Analizar la relación de sus percepciones de violencia del país y su municipio, inseguridad en su colonia y escuela y su rol en bullying escolar: observador, víctima o acosador.	2.201 niños, niñas y adolescentes de primaria, secundaria y preparatoria.	Se encontró un 30.2% de observadores de bullying, víctimas un 10.5% y acosadores un 6.2%. Consideraron muy insegura, insegura o poco segura la colonia en un 30.3% y la escuela en un 15.6% y segura o muy segura la colonia 69.7% y la escuela un 84.4%.	A pesar de la violencia que genera el narcotráfico en países que lo padecen como México, este factor no influye directamente en la generación de intimidación escolar. Es decir, los factores que más inciden para que se presente el hostigamiento es que el entorno más cercano al estudiantado como es la familia, la escuela y la colonia se vivan situaciones violentas y de la cual son observadores, víctima o victimarios en su vida cotidiana. Porque dependiendo como ellos perciban su entorno así mismo se van a comportar, en

					otras palabras, si se siente protegidos, apoyados y acogidos por su entorno cercano, consideran que es un ambiente seguro para su supervivencia.
	<p>España. Tomado de: Beltrán, Zych y Ortega, (2015). El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo.</p>	<p>Establecer a través de sus recuerdos la relación entre las emociones negativas, el apoyo percibido y la resiliencia, ligadas al acoso escolar junto con la autoestima y satisfacción vital actual.</p>	<p>80 personas adultas entre 18 y 45 de edad, que en el pasado habían sido víctimas de intimidación escolar.</p>	<p>Las víctimas de bullying recuerdan con mayor frecuencia las emociones negativas experimentadas durante el maltrato que las experimentadas en la actualidad al recordar los hechos. Las emociones más experimentadas y persistentes han sido las internalizantes, que son aquellas relacionadas con la tristeza, seguidas de las externalizantes (ira y odio) y de las de huida. Una relación significativa entre la resiliencia, la autoestima y la satisfacción vital en la edad adulta. Se encontraron relaciones significativas entre el apoyo percibido tras el bullying y la autoestima y satisfacción vital, aunque no con las emociones negativas, que sí se relacionan</p>	<p>Este estudio reafirma la necesidad de que las IE tengan establecido un plan que permita una vez presentada la situación de acoso escolar, brindar apoyo social con el propósito no solo de cesar la situación sino de fortalecer la autoestima, la satisfacción vital y desarrollar en las personas afectadas la resiliencia que son trascendentales para la superación de la adversidad en cualquier momento de la vida. Más aún en sociedades en que la violencia de muchos tipos azota día a día a sus miembros, los cuales necesitan desarrollar mecanismos que les permita afrontarla, de tal forma que no frustre sus proyectos de vida individuales y colectivos.</p>

				con la resiliencia a corto plazo. No se hallaron diferencias emocionales en función del género o la orientación sexual.	
	<p>España. Tomado de: Pérez, Ramos, y Serrano, (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar.</p>	<p>-Conocer la formación de dicho profesorado sobre acoso escolar, las acciones de prevención e intervención que se ponen en práctica en el aula y en los centros, el grado de asociación que existe entre algunas características personales del profesorado y su conocimiento sobre acoso escolar.</p> <p>- Detectar posibles indicadores clave que permitan diseñar acciones formativas adaptadas a las necesidades del profesorado.</p>	<p>168 docentes de 12 centros escolares.</p>	<p>83,53% afirma conocer algo y bastante sobre acoso escolar, pero este conocimiento es teórico (75%). Aunque un 55,36% conoce el ciberacoso escolar, el happy slapping y el dating violence, son conocidos solo por un 4,76% del profesorado encuestado. Un 55,09% del profesorado sabe actuar algo ante un caso de acoso escolar, mientras que un 31,14% solo sabe un poco. Un 2,98% del profesorado no sabe qué hacer con la víctima y el 97,02% restante sigue con ella distintas acciones. Un 2,98% del profesorado no sabe qué hacer con el acosador o la acosadora y el otro 97,02% pone en práctica diferentes acciones.</p>	<p>El profesorado no cuenta con la formación necesaria para la prevención e intervención del hostigamiento escolar, ya que, cuando se presenta una situación en torno a esta problemática principalmente recurre a acciones punitivas y muy poco se acude a formas creativas para prevenir e intervenir. De la misma manera, las familias deben ser incluidas en procesos que enfatizen sobre pautas de crianza y conductas prosociales. Este tipo de procesos deben llevarse a cabo con todas las familias empezando con aquellas en las cuales sus niños y niñas inician la escolaridad. De forma tal, que desde los primeros años, el estudiantado y sus familias tengan claridad sobre el deber ser de sus actos para una sana convivencia, no solo dentro de la escuela sino en diferentes</p>

					espacios de la sociedad.
<p>España. Tomado de Díaz, Martínez y Babarro, (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización.</p>	<p>-Conocer con qué características de la víctima se asocia el acoso sufrido o ejercido, incluida la pertenencia a colectivos que tienen riesgo de exclusión en el conjunto de la sociedad. -Conocer qué eficacia se prevé para distintos tipos de medidas para erradicar el acoso.</p>	<p>23.100 estudiantes de secundaria entre los 12 y 18 años de edad.</p>	<p>-Los hombres reflejan un menor rechazo de la violencia. -El mayor residuo tipificado se encuentra en la categoría que refleja un mayor rechazo a la violencia: 'intento cortar la situación aunque no se sea mi amigo', en la que las mujeres tienen una frecuencia significativamente mayor que los hombres. - Respecto a la reacción ante el acoso, el 7,7% señala haber sentido el deseo de vengarse y el 15,8% de asumir adoptar conducta relacionada con el absentismo escolar. - El 89.4% del estudiantado afirmó sentirse satisfecho con la relación con sus iguales dentro de la escuela. -Intervenían para detener la violencia o creían que deberían hacerlo, arrojando como resultado el 80,2%.</p>	<p>Teniendo en cuenta los resultados en cuanto a que las mujeres muestran más empatía con las víctimas, es importante que para prevenir o erradicar el acoso escolar se incluya mayor número de mujeres para liderar el proceso. Por otra parte, se demuestra que la intimidación escolar genera resentimiento y deseo de venganza, lo cual, puede conducir a que la violencia escale niveles más altos. En cuanto al absentismo escolar, aunque no conduzca a pérdidas de vidas humanas, también es preocupante porque son jóvenes que se les cierra la posibilidad inmediata de compartir con sus pares, obstruyendo así, la necesaria interacción que contribuye a desarrollar habilidades psicosociales que se requieren para desempeñarse socialmente de manera acertada.</p>	
<p>España. Tomado de: Martos y Del Rey, (2013). Implicación del alumnado</p>	<p>-Analizar la implicación en bullying de estudiantes que conformaban</p>	<p>627 estudiantes entre 12 y 20 años.</p>	<p>-El nivel de implicación en acoso escolar de la muestra global resultó del 36,9%; entre</p>	<p>-Los resultados de este estudio demuestran que no necesariamente porque estudiantes</p>	

	<p>con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying.</p>	<p>los colectivos de necesidades específicas de apoyo educativo – NEAE- y de necesidades educativas especiales - NEE-, comparándolo con el resto del alumnado -Examinar la posible relación de dicha implicación con el clima escolar y el hecho de tener compañeros de clase con NEE.</p>		<p>el alumnado con NEAE del 48,9% y entre aquellos con NEE del 55,6%. En estos niveles de implicación no resultaron significativamente diferentes al comparar alumnado con o sin NEAE. -El porcentaje más elevado de víctimas corresponde al alumnado con NEE (38,9% vs.24,4% entre los NEAE) y de bull-victim al alumnado con NEAE (33,3% vs, 5,6% entre los NEE.</p>	<p>presenten NEE y NEAE están más implicados en actos de hostigamiento escolar. Hay que destacar, que una vez más el clima escolar es resaltado como factor indiscutible en la mejora de la convivencia en la escuela. Aunque no es tan sencillo transformar el clima escolar, si es un esfuerzo que vale la pena porque solo con el compromiso de todos se logra lo propuesto. Sin embargo, hay que reconocer que las directivas que lideran la IE deben desempeñar un rol destacado para lograr tal propósito, abriendo espacios de participación a toda la comunidad educativa, al igual, que contribuir para que propuestas con mayor aceptación sean viables. Velar por el mejoramiento del clima institucional, si bien, favorece a todos los estamentos, es de gran recibo por la población más vulnerable debido a que sus habilidades sociales se ven limitadas a ser desarrolladas en otros espacios sociales, siendo la escuela, el lugar por excelencia el</p>
--	--	--	--	--	--

					llamado a garantizarle de la mejor manera, el ejercicio de este derecho.
	<p>España. Tomado de: Ortega, Del Rey y Casas, (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying.</p>	<p>Indagar sobre las claves de la convivencia escolar que inciden de manera directa en la aparición de la violencia escolar, en especial, del fenómeno del acoso escolar.</p>	<p>7.037 estudiantes, con edades entre 9 y 20 años, de 38 centros escolares.</p>	<p>Las relaciones verticales, es decir, básicamente la gestión que los docentes realizan para organizar y sostener la enseñanza y la convivencia, han resultado ser relevantes en su aspecto positivo y negativo no sólo como predictoras de la implicación o no en bullying, sino también como muy relevantes para la calidad de las relaciones horizontales.</p>	<p>Sobre la base de las consideraciones anteriores, es relevante el rol que desempeña el profesorado, ya que se demuestra que para ejercer una buena labor docente, no basta con que este profesional cuente con excelentes conocimientos disciplinares, sino que además debe velar porque la motivación para el estudio, la disciplina y el orden siempre existan en su clase, para crear positivas relaciones verticales con el estudiantado. Generando de esta manera, que el estudiantado establezca buenas relaciones horizontales con sus pares, puesto que al parecer, el grupo percibe al docente como alguien a quien se preocupa realmente por sus intereses y necesidades. Lo cual, incide directamente en el clima y la convivencia del aula.</p>
	<p>España. Tomado de: García, Pérez y Nebot, (2010)</p>	<p>Describir el acoso escolar y los factores relacionados.</p>	<p>2.727 estudiantes en edades entre los 13 y 17 años, de 66 IE públicas,</p>	<p>Los factores que se asociaron con un incremento de la probabilidad de padecer acoso</p>	<p>El estado de ánimo negativo y la conducta violenta de las víctimas, pueden ser a la vez, causa</p>

	Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona.		privadas o concertadas.	fueron el estado de ánimo negativo y la conducta violenta, mientras que tener mayor edad, el consumo de riesgo de alcohol, el consumo de cannabis e ir a bares y discotecas se asociaron negativamente.	y consecuencia de la intimidación vivida en el contexto escolar. Se demuestra una vez más que las víctimas presentan niveles bajos en el desarrollo de habilidades para la interacción social, desinterés por actividades propias de la juventud, como también por el estudio y baja autoestima, entre otros. Siendo estos síntomas psicossomáticos que continúan en algunos casos por mucho tiempo y que conducen a la depresión e ideación suicida.
	España. Carretero, (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales.	Encontrar si existe o no relación entre acoso escolar y las variables sexo y sexismo.	246 estudiantes de 4 institutos públicos de Ciudad Real	Resultados de las tres hipótesis planteadas. En la primera hipótesis, los chicos mantienen más creencias y actitudes sexistas que las chicas; según los resultados esta hipótesis es confirmada parcialmente. Respecto a la segunda hipótesis, los chicos ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas en el ámbito escolar, de acoso escolar entre iguales, que las chicas; teniendo en cuenta los resultados no se puede confirmar esta hipótesis, porque no hubo	Los resultados dan soporte a la presente investigación en cuanto a algunos imaginarios referentes al sexismo, que orientan la percepción que conlleva a que el estudiantado actúe de acuerdo con la cultura patriarcal que es predominante en algunos países, entre ellos, Colombia. Por lo cual, se justifica que los varones reaccionen con violencia física ante una situación, mientras que, a la mujer se le identifica con sumisión y debilidad, por tanto, es visto como normal que ellas recurran a formas que hacen

				<p>diferencias significativas entre el grupo de hombres y el de mujeres. En cuanto a la tercera hipótesis, las personas que puntúan alto en sexismo ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas en el ámbito escolar, de acoso de escolar, que las personas que puntúan bajo.</p>	<p>daño a la víctima socialmente. Igualmente, estudios como este contribuyen a encontrar explicación a la violencia de género, a entender sus causas para intervenir de manera adecuada. Otro de los aspectos a resaltar, es como el sexismo benévolo debido a las bondades que aparenta, es difícil de identificar y aceptar como algo nocivo, y lo que es peor, acaba por apoyar al agresor y en algunos casos, convenciendo a la víctima que esa es la norma, y además, lo merece o lo necesita; impidiendo de esta manera intervenir oportuna y correctamente para evitar la intimidación.</p>
<p>Enfocadas a la intervención</p>	<p>España. Tomado de: Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar, y Iruña (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (ii): una propuesta de intervención en formato lúdico.</p>	<p>Mostrar la eficacia de un programa lúdico, centrado en las habilidades sociales, para la intervención y prevención de la ansiedad social y del acoso escolar.</p>	<p>193 estudiantes entre 9 y 14 años de edad, en dos centros educativos</p>	<p>-En el área del acoso escolar, el programa de intervención es altamente eficaz con los observadores. - En aspectos en que se vieron menores resultados fueron en lo referente a conductas de los sujetos víctimas de acoso directo, al igual que las conductas asumidas por el acosador.</p>	<p>Es necesario desarrollar un proceso en el cual paralelamente se trabaje con las víctimas de acoso, porque, aunque es importante que en el grupo haya compañeros que se desempeñan solidariamente con ellas cuando ejercen el rol de observadores y actúan a favor de la víctima, muy posiblemente en otros contextos van a vivir situaciones de maltrato y no</p>

				-El programa de intervención se muestra altamente eficaz tanto en la ansiedad social global como en la mayoría de las dimensiones (cinco de seis)	siempre van a haber otras personas quienes los van a defender, por consiguiente es necesario que las víctimas desarrollen habilidades sociales para que puedan hacer valer sus derechos en cualquier contexto y a cualquier edad.
	Colombia. Tomado de: Chaux, Ramos y Nieto (2007). Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multi-componente	Desarrollar competencias ciudadanas para promover la convivencia y prevenir la agresión en las aulas.	40 estudiantes en edades entre 7 y 9 años, de un colegio público de Bogotá.	-Cambio sustancial en el clima del aula, reflejado en la disminución de la agresión de los niños y niñas. -Bajo nivel de interrupciones durante las clases. -Mejoramiento de seguimiento de instrucciones. -Mejor disposición del estudiantado para la escucha en diferentes actividades. -Aumento significativo del número de compañeros que ellos consideraban amigos.	Según los resultados se evidencia la importancia de que en Colombia se desarrollen procesos como este. Pero infortunadamente rara vez tienen continuidad, o bien porque responde a un estudio puntual y limitado en tiempo y recursos, o bien porque responde a una política de un gobierno de turno. Pues lo que demuestra este programa es que se puede lograr un buen desarrollo de competencias ciudadanas en el estudiantado de cualquier IE, siempre y cuando se cuente con voluntad política sin importar quien esté en el gobierno, para garantizar su continuidad y la asignación de los recursos económicos que se requieren. Pero también se necesita disposición y

					compromiso de los miembros de las comunidades educativas y de otras personas, organizaciones e instituciones.
	<p>España. Tomado de: Medina y Cacheiro (2010). La prevención de la violencia: La implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar.</p>	<p>-Identificar los procesos relacionales que se generan en las aulas y escuelas entre las diferentes culturas. - Detectar las relaciones negativas y las situaciones de agresión que se producen entre los miembros de la comunidad educativa. -Estimar la incidencia del clima social en la mejora de las interrelaciones entre estudiantes y profesorado en las escuelas. -Analizar la influencia del clima en la mejora de los problemas de convivencia para prevenir el acoso escolar. -Identificar los problemas en el proceso intercultural y formativo de las escuelas. -Construir climas empáticos y colaborativos que prevean posibles</p>	<p>75 docentes y 355 estudiantes de centros de educación secundaria.</p>	<p>-De acuerdo con los resultados de esta investigación se puede decir que en las instituciones educativas cada día es mayor la convergencia de nuevas culturas y que se pudo evidenciar que se viven situaciones de acoso entre estudiantes, de estudiantes hacia profesorado y en pocas ocasiones del profesorado hacia estudiantes. -El grado de implicación de la comunidad educativa es directamente proporcional a la mejora del clima institucional, claro está que el liderazgo debe ser ejercido por la institución en cabeza de las directivas y la administración. -El acoso escolar genera traumas, angustia, frustración.</p>	<p>Debido a que el acoso escolar, entre otras cosas, genera traumas, angustia, frustración, por ello, se requiere formar al profesorado y estudiantado para la construcción de climas empáticos, colaborativos y que haya responsabilidad compartida referente al bienestar y salud de los miembros de la institución educativa.</p> <p>Para lo cual, este estudio destaca como el profesorado, aunque no siendo el único agente interactuante, juega un rol primordial en la generación de relaciones armónicas que favorezcan el clima escolar. Por lo tanto, los profesionales de la educación requieren de formación inicial y permanente que les permita adquirir habilidades para desempeñarse en cualquier entorno educativo y que entre sus objetivos primordiales esté, el que el</p>

		escenarios de acoso escolar <i>bullying</i>). -Comprometer al profesorado y comunidad educativa en la creación de un clima favorable a la educación intercultural superadora de ambientes de acoso escolar.			estudiantado desarrolle competencias sociocomunicativas. De la misma manera, el grado de implicación de la comunidad educativa es directamente proporcional a la mejora del clima institucional, claro está que el liderazgo debe ser ejercido por la institución en cabeza de las directivas y la administración.
Enfocadas a las causas	Colombia. Tomado de: Ghiso y Ospina (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social.	Realizar la reflexión sobre los resultados de la investigación cualitativa: “Bullying: construcción de lo social en instituciones educativas, respuestas pedagógicas —estudio de casos—	Estudiantes en edades entre los 11 y 15 años, docentes, directivos docentes, padres y madres de familia de tres Instituciones Educativas públicas y privadas de estratos bajos, medios y altos.	Este estudio permite establecer como la comunidad educativa en sus representaciones sociales tiene justificado el acoso escolar y por tanto se ha acostumbrado a él. Esta justificación es manifestada por algunos docentes con expresiones como: “lo que pasa es que hay situaciones que no ameritan tantas cosas, no hay que magnificar los problemas”	Es de anotar que una propuesta como la de Ghiso y Ospina serían muy positivas para llevar a cabo transformaciones sociales porque se gestarían en los microespacios como son las aulas de clase, además tendrían extensiones receptoras como son las familias; quienes de manera inconsciente reproducen de generación en generación la cultura patriarcal en que se encuentra enraizado el maltrato. Como lo expone este estudio, el profesorado juega un papel fundamental para trabajar en la desnaturalización de la intimidación, porque muchos de ellos de manera indiferente o

					<p>acrítica invisibilizan las situaciones de acoso escolar. Por lo cual, es pertinente la propuesta de trabajar de manera firme y permanente con el profesorado, porque ellos y ellas juegan un gran papel en las dinámicas que se viven en las IE. Sin desconocer claro está, los principales actores como son los estudiantes, pero quienes deben ser orientados y acompañados por las y los adultos.</p>
	<p>México. Tomado de: Valadez, González, Orozco, y Montes (2011). Acoso escolar y atribuciones causales.</p>	<p>Explorar las atribuciones (percepciones o explicaciones) causales que tenían los alumnos y el personal de las escuelas de educación media básica sobre el maltrato entre iguales.</p>	<p>1.091 estudiantes entre 12 y 18 años de edad de ambos sexos. Dentro del personal se contó con 528, entre ellos, directivos (director, subdirector, coordinadores), docentes, prefectos, personal de apoyo psicopedagógico (pedagogos, psicólogos, médicos, trabajadores sociales), e intendentes</p>	<p>-Se reconocieron como víctimas 744 (68.2%). -El 75.5% admitió haber ejercido conductas de maltrato. -Dentro atribuciones causales del maltrato entre iguales compartidas por alumnos y personal de escuelas están: como intencionalidad (el molestar), provocación (supuestos conflictos entre víctima y agresor), componente lúdico (por bromear), capacidad de defensa (no se defienden), confrontación de las</p>	<p>Esta investigación demuestra una vez más, que dentro de los imaginarios sociales que se tiene respecto al hostigamiento escolar, es que eso es algo "normal", en otras palabras, se naturaliza el acoso escolar, dado a la etapa del desarrollo en que se encuentra el estudiantado y, por consiguiente, no se considera relevante hacer una intervención. Corriendo el riesgo, además, que esto sirva como justificación a la violencia ejercida por niños, niñas y jóvenes en cualquier ámbito de la sociedad.</p>

				diferencias (son distintos en algo), asimetría de fuerza (son abusivos), necesidad de protagonismo (por llamar la atención), normalidad (es normal entre compañeros), rechazo/exclusión (por envidia), debilidad (son más débiles, soy débil), culpabilización/ autoinculpación (se lo merecen, me lo merezco).	
	Portugal y Brasil. Tomado de: Almeida, Lisboa y Caurcel, (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños.	Hallar las explicaciones sobre las causas del maltrato entre iguales que le otorga el estudiantado entre 14 y 15 años.	47 adolescentes de Portugal y 20 del Brasil, todos estudiantes de escuelas públicas y privadas, de estratos socioeconómicos medio y medio alto.	-Los participantes hacen referencia al papel de la familia y de los valores y modelos culturales de determinados grupos y clases sociales en el origen de los malos tratos. - En el nivel de interacción grupal los adolescentes infieren que la estructura y organización del grupo es el motor de los malos tratos entre iguales. - La heterogeneidad/ diversidad y la impermeabilidad o exclusividad son factores que ayudan a explicar la hostilidad respecto a elementos que sean extraños o que se comporten y	El estudiantado considera que el acoso escolar es algo natural, es decir, los orienta el imaginario de la naturalización del maltrato en la escuela y que se da en las relaciones interpersonales de los adolescentes, ya que, el identificarse unos con otros los lleva a conformar grupos, a los cuales no pueden hacer parte los diferentes. Es decir, para ellos sus grupos representan la exclusividad, en los que lo diferente es justificación para la exclusión, el señalamiento y el maltrato. Por otra parte, dentro de las respuestas de los jóvenes hay un elemento fundamental que se debe tener muy en cuenta para la prevención de la intimidación,

				aparenten ser diferentes.	porque ellos señalan como algunas de las causantes del hostigamiento a los modelos y valores aprendidos en el hogar. Es por ello, que se debe llevar a cabo un proceso de intervención con las familias, puesto que, es evidente la necesidad de trabajar con los padres desde la primera infancia para que asuman pautas adecuadas para la sana convivencia, como también, las conductas prosociales. Todo esto articulado con los establecimientos educativos, con el propósito de construir ambientes protectores y generadores de respeto, solidaridad, afecto y autonomía que contribuya a que el estudiantado se concientice de que es responsable de cualquier miembro del grupo cuando se atenta contra su dignidad y esto se puede presentar por su acción o por su omisión.
Enfocadas a las consecuencias	España. Tomado de: Díaz y Bartolomé, (2010). Estudio retrospectivo sobre efectos de la	Explorar a través de metodología retrospectiva, las consecuencias de la victimización por acoso	161 universitarios de Talavera de la Reina. Los participantes tenían una edad promedio de 20.8 años.	El 3.1% de los y las participantes fueron víctimas de intimidación en la secundaria, el 97% presenciaron acoso. Ningún participante	A pesar de las secuelas en diferentes aspectos del bienestar psicosocial que le deja a una persona el ser víctima de acoso, existe la

	<p>victimización por acoso escolar sobre bienestar psicológico a medio plazo.</p>	<p>escolar sufrida durante la educación secundaria en el bienestar psicológico actual.</p>		<p>reconoció que hubiera asumido el rol de intimidador. La mayor parte de las intimidaciones eran de carácter psicológico. Al igual que otros estudios el hostigamiento lo realiza el victimario acompañado o apoyado por un grupo. Aproximadamente el 46% no habló con alguien al respecto. Los resultados demostraron que efectivamente el ser víctima de intimidación escolar presenta a mediano plazo efectos negativos en la percepción de apoyo social y autoconcepto escolar.</p>	<p>posibilidad de rebajar o desaparecer el riesgo de que estas perduren en el mediano y largo plazo, como es el hecho de entablar relaciones con otros pares durante y después de la etapa escolar, porque estas ayudan a mantener el apoyo social. Es importante que en las IE sea un elemento fundamental el realizar acciones encaminadas a robustecer los lazos de amistad y/o compañerismo con el ánimo de favorecer en el estudiantado, la salud mental y la convivencia, porque de esta forma, tanto en el periodo escolar como posteriormente, se fortalece la percepción de apoyo social. De esta manera, las IE contribuyen a la prevención del acoso escolar, como también, a la formación de adultos más solidarios con un mejor autoconcepto, siendo este, base fundamental para la cimentación de la autoestima, autonomía y la autodeterminación que son elementos esenciales para la construcción de subjetividades democráticas.</p>
--	---	--	--	--	---

	<p>España. Tomado de: Díaz, Prados y Ruiz. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes.</p>	<p>Conocer la relación que existe entre la conducta de acoso escolar y la salud mental de estudiantes de secundaria de diferentes colegios, con edades 12 a 16 años.</p>	<p>410 niñas, niños y adolescentes</p>	<p>-La situación de acoso más común era el insulto con el 15.9%, seguida por los golpes con 3.4% y después los apodos o motes con 3.2%. - Las niñas presentan más ideación suicida, mayor sintomatología depresiva, más baja autoestima y mayor deseo de muerte, sin embargo el consumo de drogas (excluyendo tabaco y alcohol) no es más frecuente. - No solo los adolescentes que son víctimas de bullying sino los que intimidan presentan más síntomas depresivos. - En el grupo de víctimas existe un mayor deseo de muerte, lo que habría que tener en cuenta a la hora de valorar clínicamente el riesgo de suicidio.</p>	<p>Estudios como este sirven de alerta temprana para indicar el alto riesgo en que se encuentran estudiantes implicados directamente en situaciones de acoso escolar, no solo en el papel de víctimas, sino también de victimarios, pues sin importar el rol que ejerzan, es común que presenten depresión y baja autoestima. Esta forma de rechazo social vivido por las víctimas, genera que las relaciones interpersonales se conviertan en experiencias estresantes, por lo tanto, los niños, niñas y adolescentes que la padecen tienen alta posibilidad de presentar ideación suicida. Los resultados de esta investigación son un argumento más para la implementación de programas y proyectos planeados a largo plazo que conduzcan a la sensibilización y concienciación de la necesidad de trabajar con toda la comunidad educativa para evitar y/erradicar estas formas de maltrato que hacen que las generaciones más</p>

					jóvenes vivan infelices y en el peor de los casos, que atenten contra su vida.
	<p>España. Tomado de: Elípe, Ortega, Hunter, y Del Rey, (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar.</p>	<p>Analizar si la IEP permite discriminar entre, por una parte, implicados y no implicados y, por otra, entre los distintos implicados (víctimas, agresores y bully-víctimas) en tres tipos de acoso: acoso escolar tradicional, cyberbullying mediante internet y cyberbullying mediante teléfono móvil.</p>	<p>5.754 estudiantes adolescentes de 24 escuelas.</p>	<p>Los alumnos implicados en acoso escolar tradicional fueron 1.614, el 32,1% de la muestra. -Respecto a la influencia la duración de la intimidación escolar sobre la autopercepción de la propia competencia emocional, se encontró que a menor edad de la víctima, más fácilmente se supera emocionalmente. -La duración no resultó significativa en Ninguno de los factores de la IEP. - La única variable significativa fue el sexo, siendo menor la probabilidad de los chicos de ser víctimas que agresores relación a ninguno de los factores de la IEP.</p>	<p>Los resultados de este estudio sirven como sustento teórico adicional a los ya existentes, para que desde temprana edad se trabaje en desarrollar en niños, niñas y adolescentes, la inteligencia emocional que les permita evitar o enfrentar de manera acertada las posibles situaciones de intimidación. Lo cual, se vería reflejado de manera positiva, no solo, en el ámbito escolar, sino en cualquier espacio de la sociedad. Significa entonces, que se estaría trabajando desde la temprana edad en el desarrollo de habilidades emocionales que son parte constitutiva de las competencias ciudadanas.</p>
	<p>México. Tomada de: Albores, Saucedo, Ruiz y Roque, (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con</p>	<p>Estudiar la relación entre el tipo de psicopatología y el acoso escolar en una muestra de niños de las escuelas públicas de la</p>	<p>1.092 niños de 2° al 6° grado de cinco escuelas primarias oficiales de las delegaciones de Iztapalapa y Tlalpan del</p>	<p>-El acoso se asocia con trastornos psiquiátricos en todos los implicados, de los cuales la mayor parte son varones.</p>	<p>-De acuerdo con los resultados de este estudio se evidencio una vez más que los chicos se implican más en situaciones de hostigamiento que las chicas. Con el</p>

	trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México.	Ciudad de México.	Distrito Federal.	-El grupo de víctimas tuvo puntajes de ansiedad más elevados que el resto de los grupos. -Los integrantes del grupo agresor mostraron puntuaciones de psicopatología más elevadas en trastornos de ansiedad, somáticos, de atención deficiente (TDAH), oposicionismo y de conducta.	propósito de lograr un atención apropiada y oportuna se debe trabajar desde diferentes ámbitos de la sociedad porque para la IE es muy difícil atender ella sola de forma adecuada esta problemática, se requiere la intervención del sector salud y el compromiso permanente de las familias. Además el hecho de que cese el acoso no significa que de inmediato las personas implicadas dejen de sentirse afectadas, sino como lo demuestra este estudio, la sintomatología lo más seguro es que continúe hasta la adultez. Lo cual quiere decir, que anticiparse al hostigamiento o erradicarlo es de las formas más efectivas para contribuir a una sociedad mentalmente sana.
	América Latina. Tomado de: Román y Murillo (2011). Maltrato escolar y desempeño académico.	Establecer la relación entre violencia escolar, maltrato escolar o bullying y desempeño académico en lectura y matemáticas.	91.223 estudiantes de 6° grado de 16 países de América Latina.	-La agresión más frecuente es el robo (39,4%). -Seguida de la violencia verbal (26,6%) y, por último, la violencia física (16,5%). -Cuba es el país en donde menos casos de intimidación se presentan.	Se demuestra que estudiantes que hayan sido víctimas u observadores de tales situaciones afecta de forma negativa el desempeño escolar en lectura y matemáticas. Pero, también se pudo comprobar que cuando en un establecimiento educativo bullying

					es generalizado, tiene poca o ninguna incidencia en el desempeño escolar. Por lo anterior es importante que se tenga en cuenta que si se quiere mejor la calidad de la educación en América Latina, no es suficiente con desarrollar programas y/o proyectos que vinculen solamente los aspectos académicos, pues como está demostrado, la buena convivencia escolar es un factor fundamental para lograr resultados en la buena calidad académica.
--	--	--	--	--	---

Conclusión:

Las variadas investigaciones referentes a la violencia en la escuela, específicamente sobre acoso escolar, son muestra clara de la preocupación que esta problemática está generando en muchos países debido a las consecuencias que producen no solo a corto plazo, sino también a lo largo de la vida de las personas implicadas; sin tener en cuenta el rol que desempeñen dentro de este tipo de situaciones, pues, al ser estas acciones grupales los impactos también lo son. Según los resultados de algunos estudios y que son resumidas por Albores-Gallo et al., (2011), dentro de las secuelas identificadas se encuentran varias asociadas con: “(...) uso y abuso de sustancias, abandono escolar, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, conducta delictiva, portación de armas, conducta suicida y trastornos psiquiátricos como déficit de atención, conducta oposicionista, ansiedad, problemas psicosomáticos y de conducta” (p.226).

Cabe recordar, que los estudios citados para el estado del arte en la presente investigación, se encuentran algunas enfocadas a establecer diagnósticos, otras a analizar procesos de intervención y/o prevención y por último las que buscan identificar posibles causas y/o consecuencias del tema en cuestión. Se puede apreciar que debido a la multicausalidad de este tipo de violencia los estudios son abordados desde diferentes sectores como educación y salud; igualmente, desde diferentes instituciones como, estados, establecimientos educativos y organizaciones no gubernamentales –ONG- entre otros. Por su parte, estas investigaciones en su gran mayoría han sido desarrolladas dentro del enfoque cuantitativo, en los cuales los instrumentos más utilizados son las encuestas, aplicadas principalmente al estudiantado. En cuanto a estudios de enfoques cualitativo o mixto se presentan minoritariamente y las técnicas más utilizadas son las entrevistas, observación y grupos de discusión.

En lo referente a investigaciones en las cuales se llevó a cabo una intervención, esta se realizó principalmente con la participación directa del estudiantado, es decir, las familias y el profesorado en pocos procesos son vinculados de manera directa. Siendo este factor no tan positivo para los procesos en los cuales se busca una transformación. Aunque una posible explicación a ello puede ser la baja posibilidad de contar con un equipo investigador, puesto que no es fácil para una sola persona realizar este tipo de procesos. Asimismo, otra limitante puede ser la escasez de recursos económicos.

Hay que agregar, que algunos de los estudios coinciden que debido a la insuficiencia de la muestra fue un impedimento para realizar análisis más rigurosos. Por consiguiente sugieren que para posteriores estudios se amplíe la muestra. Otras de las coincidencias es acerca de la afirmación que hacen varios estudios en cuanto a que los varones son los más implicados en situaciones de acoso escolar, como también, que varios miembros de la comunidad educativa conciben el hostigamiento como algo natural en las IE. De la misma manera, hay afinidad en

sugerir que para futuras investigaciones se trabaje en el fortalecimiento de relaciones tanto verticales como horizontales que se viven en las IE. Igualmente, los estudios presentados en mayor medida insinúan las siguientes etapas que se pueden llegar a realizar en busca de una posible solución al problema en cuestión.

Teniendo en cuenta los resultados de estas investigaciones, se puede afirmar, que para evitar y/o erradicar la intimidación en todas las IE debe haber una real ejecución de planes, programas y proyectos direccionados a desarrollar la cultura democrática en la que participe la comunidad educativa y se tenga en cuenta que: “(...) La convivencia social es un proceso en construcción, siempre redefinible, que se manifiesta en múltiples formas y modelos, con alcances y características diferentes...pero siempre debe estar orientada a cuidar, proteger y desarrollar la vida de la mejor manera posible” (Toro, 1997, p.3).

Con la variedad de investigaciones también se puede concluir que no hay modelos únicos para realizar estudios, ni para hacer prevención e intervención, pero en lo que si hay unificación es que los derechos de las personas se deben aprender a respetar y garantizar desde el entorno familiar y, las IE, son las encargadas socialmente de reforzar y ampliar esos aprendizajes.

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO III

3. Fundamentación teórica

Debido a las múltiples diferencias entre los seres humanos la convivencia prácticamente se convierte en un desafío permanente de hallar las bondades de la diversidad. De lo contrario, fácilmente la diversidad, se tomará por algunos, como “justificación” para actos de violencia. Al respecto, Mockus (2002) afirma: “(...) Toda intolerancia, tarde o temprano, se traduce en violencia del intolerante o del intolerado. En muchos países, aprender a convivir, aprender a vivir juntos, tiene un sentido inmediato obvio: aprender a vivir sin violencia” (p.35). Infortunadamente, entre los países que tienen ese “sentido inmediato obvio”, no está Colombia.

Sino por el contrario, las manifestaciones de violencia por la intolerancia a la diversidad son vividas en diferentes espacios de la sociedad y, la escuela no es la excepción. Como se ha venido expresando en los capítulos anteriores una forma de violencia es el acoso escolar y del cual cada día en la sociedad se sabe más ello. Aunque no desde lo teórico y conceptual, sino desde la realidad. Y los medios de comunicación gracias a su oficio, son los encargados de emitir noticias como las siguientes:

“La primera condena por matoneo en Colombia. (...) él está siendo juzgado como menor de edad y por eso no tendrá privación de la libertad (...)” (El Espectador, 2014).

“Investigan extraña muerte de una adolescente en el oriente de Cali. Allegados plantean que habría sido víctima de acoso escolar (...)” (El Tiempo, 2014).

“Sergio Urrego, quien se suicidó el pasado 4 de agosto tras ser víctima de matoneo por su orientación sexual” (El Universal, 2015).

Las anteriores noticias son una muestra de la alarmante situación que se está viviendo en Colombia respecto a la intimidación escolar. Esta clase de violencia cada día se ha ido intensificando en las IE tanto públicas como privadas del país. En ocasiones, este tipo de comportamiento se ha querido validar con el pretexto de que la violencia humana tiene carácter hormonal. Situación que desde los años setenta cada vez es más refutada. Estudios como los citados en esta investigación han demostrado que hay otros factores que participan activamente para que se presenten conductas agresivas, entre los que se encuentran, factores ambientales, neuroanatómicos, neuroquímicos, genéticos y moleculares (Montagu, 1978).

Vale la pena aclarar, que dentro de los estudios citados en la presente investigación se pudo identificar que algunos autores hacen diferenciación entre los conceptos de violencia, agresión y agresividad, mientras que otros, los utilizan como sinónimos. Lo anterior se hace evidente al presentar aportes que dichos investigadores han hecho a la ciencia y a la sociedad en general.

Una de las investigaciones en torno a la agresión humana ha sido llevada a cabo por Moya, (2004), quien afirma que:

Los estudios de estimulación cerebral indicaron que las principales áreas cerebrales que facilitan la agresión son la amígdala, el hipocampo y diversas estructuras segmentales,

mientras que las supresoras son el tabique, la zona ventromedial de los lóbulos frontales (LF) y el área central de los lóbulos temporales (LT). (p.1066)

Cabe agregar que en este estudio se habla de la agresión y violencia sin diferenciarlas. Haciendo referencia que estas conductas se producen por concurrencia de diferentes elementos, entre ellos, ambientales, genéticos, diversos neurotransmisores y un complejo sistema neural. También reconoce que los estudios realizados con animales han hecho grandes aportes acerca de la información sobre bases neuronales anatómicas implicadas en la agresión, entre las que se hayan, el mesencéfalo, el hipotálamo, la amígdala y el sistema límbico, la corteza cerebral y estructuras subcorticales. Igualmente, aclara que con el propósito de profundizar los estudios referentes a la agresión humana se llevan a cabo diferentes pruebas, entre ellas: tests neuropsicológicos, EEG: electroencefalograma, TAC: tomografía axial computarizada, RM: resonancia, magnética, PET: tomografía por emisión de positrones, SPECT: Tomografía computarizada por emisión de fotón único. De acuerdo con los resultados arrojados por algunas de estas pruebas, “(...) se han encontrado diversas anomalías estructurales y funcionales en los lóbulos temporales y frontales de distintas muestras de sujetos violentos” (Moya, 2004, p.1073). Lo que confirma la incidencia neuroanatómica dentro de los factores de la violencia humana.

En cuanto a investigadores que rechazan la teoría de que el ser humano es agresivo por naturaleza, se encuentra el antropólogo británico-estadounidense Montagu (1978), quien expresa que ninguna conducta humana está determinada por los genes, aunque no niega que pueden tener alguna incidencia. Sin embargo, considera que las experiencias del humano con el medio son las que realmente generan que un humano sea agresivo, bondadoso, cruel, sensible, egoísta, noble, cobarde, cooperador, etcétera; “(...) el factor cultural es claramente

más importante que el genético. Es decir, la herencia solo suministra la potencialidad, el resultado específico estará determinado por las décadas de experiencias cotidianas” (Montagu, 1978, p.20).

Al mismo tiempo, afirma que es indudable que en el cerebro humano existen, “(...) complejas disposiciones de células nerviosas y en sus interrelaciones, asociadas casi con certeza a ciertos estados químicos y situadas en ciertas partes. [Aunque] No hay programación neural filogenética para la agresión en el hombre” (Montagu, 1978, p.184).

Igualmente, Fromm (1975) al referirse a agresión dice que son, “(...) todos aquellos actos que causan, y tienen la intención de causar, daño a otra persona, a otro animal u objeto inanimado. [Establece categorías] agresión biológicamente adaptativa, favorable a la vida y benigna, y agresión biológicamente no adaptativa y maligna” (p.193). Según Fromm (1975), no se puede hacer una interpretación del comportamiento humano tomando como referente el comportamiento de los animales, puesto un animal nunca mata por satisfacción; cuando mata lo hace por necesidad de alimento o porque se siente atacado. Dentro de los ejemplos que cita Fromm está el juego que hacen los gatos con alguna presa, que pueden ser un ratón, con el cual juega antes de comérselo. Según el autor esta situación no se puede nunca comparar con la tortura que realizan algunos humanos, ya que estos lo realizan por placer. Por el contrario, el gato juega con todo lo que le parezca un juguete por su movimiento rápido. Es decir si al gato se cambia el ratón por una bola de lana o por un animal mecánico en movimiento, igualmente, va a jugar. Como conclusión, para este investigador, si todo tipo de agresión que realiza el ser humano fuera instintiva, no buscaría por placer destruir al otro, menos aún, a los de su misma especie.

Debemos distinguir en el hombre dos tipos de agresión enteramente diferentes. El primero, que comparte con todos los animales es un impulso filogenéticamente programado para atacar (o huir) cuando están amenazados intereses vitales. Esta agresión “benigna”, *defensiva*, está al servicio de la supervivencia del individuo y de la especie, es biológicamente adaptativa y cesa cuando cesa la amenaza. El otro tipo, la agresión “maligna”, o sea crueldad o destructividad, es específico de la especie humana y es virtualmente ausente en la mayoría de los mamíferos; no está programada filogenéticamente y no es biológicamente adaptativa; no tiene ninguna finalidad y su satisfacción es placentera. (Fromm, 1975, p.18)

También se encuentran Carrasco y González (2006), quienes para definir agresión explican las raíces de procedencia del término:

(...) latín ‘agredi’ una de cuyas acepciones, similar a la empleada en la actualidad, connota ‘ir contra alguien con la intención de producirle daño’, lo que hace referencia a un acto efectivo. [Añaden] ‘conducta’ voluntaria, punitiva o destructiva, dirigida a una meta concreta, destruir objetos o dañar a otras personas. (pp.8 y 10)

Además, los investigadores aclaran que aunque que el acto de agredir presenta un carácter intencional, es decir, que tiene un objetivo claro, no se puede decir lo mismo frente a algunas conductas agresivas de los niños pequeños, cuando ellos, de manera no consciente, ni intencional, ocasionan daño, a través de mordiscos, golpes o rasguños. Igualmente, no se ubica en agresión cuando una persona reacciona ante actos que le producen miedo o ira o como defensa ante un ataque. Explican que las mismas sociedades se encargan de aprobar o no, la legitimidad de un acto agresivo, e incluso, es enmarcarlo en la ilegalidad lo cual generalmente es sancionado por las leyes. En su investigación concluyen que hay tres características

referentes al concepto: a) es algo que se realiza con un propósito concreto; b) presenta consecuencias aversivas; c) es expresada de formas muy variadas.

Respecto a los aportes que hace el investigador Birulés (2007), quien expresa que la violencia humana está ligada a la libertad en términos negativos, es decir, una persona que agrede a otra lo hace con el propósito de impedirle que actúe de manera particular y/o autónoma. Al impedir o tratar de impedir que una persona sea ella misma busca desconocer la condición humana del otro u otra, convirtiéndola en víctima. Para el autor la violencia humana no está determinada por lo natural, ni por lo ambiental. Puesto que el ser humano debido a sus condiciones puede hacerse o transformarse por medio del tejido de relaciones. Al respecto, Birulés (2007), expresa:

(...) la violencia humana es específica porque, en términos generales, no está vinculada a la necesidad sino a la decisión o el deseo de eliminar la inseguridad e imprevisibilidad derivada de la libertad ajena, de ahí que casi siempre la víctima sea considerada menos que humana o que con la violencia se aspire a convertirla en superflua. (p.20)

En este estudio se quiere demostrar como el ser humano a través de la violencia busca obtener dominio y poder sobre otro de su misma especie negándole el derecho de ser ella misma y de satisfacer su autorealización.

En relación con violencia Larry y Siever (2008), la definen como, “(...) un comportamiento hostil, lesivo o destructivo frecuentemente causado por la frustración; puede ser colectiva o individual” (p.399). Al mismo tiempo, hacen diferencia entre la agresión premeditada y la impulsiva. En cuanto a la premeditada, es aquella que no surge como respuesta a una amenaza. “(...) La violencia premeditada no siempre se acompaña de excitación

neurovegetativa y se planifica pensando en objetivos claros” (Larry y Siever, 2008, p.399). Los autores hacen referencia que este tipo de agresión es aceptada socialmente en épocas de guerra.

En lo concerniente a la agresión impulsiva, puede considerarse como defensiva, ya que es aquella que se presenta como reacción al peligro o amenaza. No obstante, hay personas que pueden presentar agresión patológica, presentado episodios violentos sin haber causa justificada, racionalizándolo o experimentándolo, como una reacción en defensa propia. Además, Larry y Siever (2008), explican cómo funciona el cerebro en un momento de agresividad:

La agresividad aparece cuando el «impulso» mediado por el sistema límbico de la respuesta afectiva prefrontal frente a estímulos productores de ira o provocadores no es suficientemente contenido por la inhibición y es canalizado hacia un comportamiento violento. La excesiva reactividad de la amígdala, combinada con una regulación prefrontal inadecuada, da lugar a un aumento de la probabilidad de comportamiento agresivo. (p.406)

Hay que destacar, que “(...) la reacción violenta conlleva, para los neurobiólogos, una carencia o deficiencia particularmente de ese neurotransmisor primordial que es la serotonina (y exceso de testosterona)” (González, 2010, p.23). En otras palabras, el escaso nivel de serotonina impide que ésta realice de manera adecuada el control de reacciones agresivas. En cuanto a la posibilidad para evitar o prevenir conductas agresivas, existen diferentes tipos de psicoterapias, recurriendo a la capacidad verbal y reflexiva, con la que cuentan los seres humanos, como también, minimizando la excesiva sensibilidad a las emociones.

De acuerdo con el estudio realizado por Fernández (1998), concibe violencia como, “(...) aquel estado de las relaciones sociales que para su mantenimiento o alteración precisa de una amenaza latente o explícita. Y por agresión la materialización de esa amenaza” (Fernández, 1998, p. 46). En otras palabras, para que haya agresión debe haber acción. Aunque posteriormente una agresión puede convertirse en violencia porque con ella se ha demostrado el daño que se puede llegar a ocasionar. La agresión está directamente unida a la conducta, en la cual, la persona que actúa tiene la firme intención de hacer daño. Por su parte, esta investigación al referirse a la violencia considera que es un fenómeno que tiene mayor magnitud que la agresión. La violencia está en el clima de las relaciones sociales y se presenta tanto a nivel macrosocial como microsocial, con el propósito de mantener o cambiar las relaciones de poder que allí se presentan. La violencia puede ser dirigida a personas o grupos.

Igualmente en este estudio se afirma que, “(...) solo los humanos pueden ser agresores, porque solo ellos pueden tener la intención necesaria para ser considerados como tales y porque solo ellos pretenden algo y argumentan sus pretensiones con una lógica más o menos objetiva” (Fernández, 1998, p.52). Vale la pena agregar, que cuando la agresión no se puede identificar, se estaría negando el concepto de agresión; porque hay que recordar que para que haya agresión deben existir hechos reales, sino es así, se limita al concepto de violencia. Por tal razón, es difícil que a nivel macrosocial se presente la agresión. De otra parte, aunque el agresor siempre justifica su proceder, pues para él o ella, la víctima es la culpable, se presentan algunos casos en que la víctima acepta ser la causante de la agresión. No obstante, el agresor busca en la mayoría de los casos que sus actos sean considerados como legítimos, con el propósito de que no haya rechazo social.

Asimismo, se encuentra el investigador Berkowitz (1996) quien expresa que la agresión es: “(...) algún tipo de conducta, tanto física como simbólica, que se ejecuta con la intención de herir a alguien. [Define violencia como] una forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave” (Berkowitz, 1996, p.33). Como se puede apreciar, para Berkowitz, agresión y violencia no tienen un mismo significado, aunque tanto la agresión como la violencia causan daño. Esta última la ubica solamente en daño físico grave. También es enfático en afirmar que cualquier comportamiento de agresión es generador de más agresión. Principalmente cuando es vivida por los niños dentro de su entorno familiar, lo cual conlleva a que poco a poco vayan adoptando conductas violentas. Otro concepto que el autor define es el de agresividad, del cual expresa, “(...) es la disposición relativamente persistente a ser agresivo en diversas situaciones” (Berkowitz, 1996, p.43)

Dentro de los actos de agresión se pueden encontrar diferentes propósitos, los cuales son establecidos por el agresor quien puede buscar por este medio la coerción, o tal vez, el poder y dominio. Además, el autor hace diferenciación entre agresión instrumental y agresión emocional. La primera la define como: “(...) conducta agresiva que tiene otro objetivo, además de causar daño” (Berkowitz, 1996, p. 34). Por ejemplo, cuando un combatiente busca matar a su enemigo, no por placer, sino con el ánimo de proteger su vida. En cuanto a agresión emocional o también denominada hostil, es aquella, “(...) cuyo principal objetivo es provocar daño” (Berkowitz, 1996, p.34). Las personas que realizan este tipo de agresión generalmente afirman sentir placer. Gran parte de la agresión emocional se presenta cuando hay resentimiento por maltrato frecuente, pero no se puede desconocer la impulsividad, como factor que en ocasiones es la que prima en una conducta de agresión. Berkowitz (1996), añade también, que la agresión instrumental es “(...) una conducta relativamente racional y fácilmente comprensible (por el

beneficio que logra el atacante) y a la agresión emocional como menos guiada por el pensamiento consciente” (p.37).

De acuerdo con su estudio, Díaz (2010), asegura que cuando se habla de violencia en las interacciones sociales se deben cumplir dos condiciones a saber:

(...) la primera es el despliegue o la aplicación de una agresión intensa que impone daños graves a personas o a sus propiedades y la segunda concierne a la utilización de esa fuerza lesiva contra lo que se considera natural, justo, moral o legal. (p.146)

De igual forma, este investigador afirma que cuando se hace referencia a violencia implica que hay agresión, sin embargo, no toda agresión es violenta. En cuanto al concepto de agresión Díaz (2010) la define como: “(...) conjunto de conductas que amenazan con producir o de hecho producen dolor, temor o lesión a un receptor” (p.168). Cuando se habla de agresión también es importante tener en cuenta factores como causas y emociones más frecuentes que están presentes en estas, como la rabia que antecede o acompaña a la agresión, que en ocasiones puede desencadenar conductas o acciones de fuerza que producen en un receptor miedo, lesión, dolor, etcétera. Las emociones de rabia generalmente son ocasionadas por dos tipos de estímulos: “(...) respuestas a las acciones de otros percibidas como perjudiciales, dañinas u ofensivas y respuestas a la frustración en conseguir un objetivo” (Díaz, 2010, p.162). En el primer tipo de estímulo, el receptor al juzgar como injusta e intencional una lesión u otra clase de daño reacciona con rabia o ira. Al igual que las otras emociones, la rabia es variable dependiendo la persona y la situación. Se puede presentar irritación, molestia e indignación, entre otros.

De otra parte Díaz (2010) considera que no hay determinismo genético que sean causas para una conducta violenta. Que aunque la genética incide para que se presente en algunos casos comportamientos violentos, el ser humano ha creado varias estrategias que sirven para inhibir o controlar, a través de normas socioculturales e ideologías.

Para Mercadillo (2010), aunque en el comportamiento humano es importante la agresión como lucha por existencia y por la cual tiene que competir, también es importante la cooperación como comportamiento altruista definido desde el enfoque evolutivo-genético como: “(...) acto ejecutado por un individuo hacia otro (actor o receptor respectivamente), que permite incrementar el periodo de vida y la descendencia del receptor y que conlleva costos para la supervivencia y la reproducción del actor” (Mercadillo, 2010, p.175). Dentro del comportamiento cooperativo se presenta un procesamiento cognitivo en los cuales están presentes la atención de introspección de estados emocionales propios, de semántica y de seguimiento de normas y análisis simbólicos. Por lo anterior, es evidente que el comportamiento cooperativo que desarrollan las personas no solo depende de lo biológico, sino también de la comunicación y estados emocionales. El hecho de comprender el estado emocional de otras personas contribuye al entendimiento y aceptación del otro.

De acuerdo con Mercadillo (2010), algunas personas presentan dificultad para comprender el estado emocional de otra, particularmente el miedo o la tristeza. Es así, que, “(...) se trata de una disfunción en la empatía, o habilidad cognitiva-social fundamental, que permite al individuo anticipar, comprender y experimentar el punto de vista de otras personas” (Mercadillo 2010, p.195). Vale la pena aclarar, que aunque la violencia y la compasión son dos comportamientos opuestos, tanto en la forma como se expresan, como en sus consecuencias, a nivel biológico se activan sistemas similares de regulación neurocognitiva. Tanto en los

comportamientos violentos, como en los compasivos se activan partes del cerebro como la ínsula, la corteza orbitofrontal, la corteza prefrontal y la corteza anterior del cíngulo. La activación de estas regiones cerebrales trabajan conjuntamente posibilitando, “(...) el procesamiento de la empatía, el control y la memoria de experiencias emocionales, la planeación, el aprendizaje social y la toma de decisiones” (Mercadillo 2010, p.199). Teniendo en cuenta que el sistema neurocognitivo humano es el que regula el comportamiento y que debido a su flexibilidad es maleable, lo cual permite que a través de la construcción de normas sociales, éticas y morales se pueden modificar reacciones emocionales y toma de decisiones.

Del mismo modo la Organización mundial de la salud (2002) define y clasifica la violencia, de la siguiente manera:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (...) la violencia se puede dividir en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia: la violencia autoinfligida (comportamiento suicida y autolesiones), la violencia interpersonal (violencia familiar, que incluye menores, pareja y ancianos; así como violencia entre personas sin parentesco), la violencia colectiva (social, política y económica). (p.5).

Dentro del tipo de violencia interpersonal se ubica la violencia escolar, en la cual hay tres clases de manifestaciones: a) agresión escolar: se realiza con el propósito de hacer daño, se manifiesta de forma verbal, física o relacional; b) conflictos escolares: aunque los conflictos no necesariamente desembocan en violencia, claro está, que si se da un manejo inadecuado puede llevar a la violencia; c) acoso escolar: se produce cuando alguien de la comunidad

educativa actúa de manera repetida y sistemática, con el propósito de agredir a alguien, siendo evidente el desbalance de poder. El acoso escolar también es denominado intimidación u hostigamiento y se puede presentar de manera física, verbal, relacional y a través de medios electrónicos (celulares, teléfonos, Facebook, whatsapp, entre otros), (Mockus y Cancino, 2012).

De acuerdo con la definición anterior, el tema central de la presente investigación está en el marco del concepto de acoso escolar. Por medio de este estudio se pretende ampliar el conocimiento de esta problemática y presentar una posible manera de evitar y/o erradicar este clase de violencia. Dada la necesidad de hacerle frente a esos comportamientos inadecuados de algunas personas que hacen parte de las IE y que no respetan la diversidad, manifestándolo a través de diferentes tipos de maltrato llegando a la intimidación escolar. Es así, que con este proceso se busca contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas brindando a miembros de la comunidad educativa herramientas conceptuales y prácticas para que ejerzan los deberes y derechos ciudadanos.

Vale la pena precisar otros conceptos a los ya expuestos, porque igualmente contribuyen a orientar, describir y explicar el tema en cuestión y, la alternativa de intervención escogida para la presente investigación. Entre ellos se encuentran: acoso escolar, el pensamiento crítico, los imaginarios sociales y la noviolencia. Los cuales se muestran a continuación:

3.1 Acoso escolar

El primer estudio que se hizo sobre el tema fue realizado por Olweus (1993) quien lo define:

Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o

varios de ellos. (...) Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona. (...) de forma repetida en el tiempo. (p.25)

También es importante precisar cuándo un comportamiento es o no es agresivo “(...) se podría hablar de agresión cuando se actúa con intención dolosa, o cuando la acción recibida se siente como un daño causado intencionalmente” (Calvo y Ballester, 2007, p.11). Cabe añadir, que el hostigamiento se puede expresar de diferentes maneras, verbal (humillar, poner apodos, insultar entre otros), físico (de manera directa como, empujar, pellizcar, pegar. De manera indirecta: robar, esconder, romper objetos de la víctima) y relacional (ignorar, no dejar participar, excluir del grupo, propagar rumores falsos, etc.) puede ser llevada a cabo por una sola persona o por un grupo y. en la que se vive desequilibrio de poder (Cerezo, 2009; Valadez, 2008; Roman y Murillo, 2011). Igualmente se puede presentar en cualquier contexto donde se hace presencia de forma obligatoria y permanente (Valadez, Amezcua, González, Montes, y Vargas, 2011).

Sin embargo, el concepto de acoso escolar emitido por Olweus ha sido ampliado por otros investigadores en cuanto a que dentro de las situaciones de hostigamiento escolar existen dos leyes, la ley del silencio y la ley del dominio sumisión (Del Rey y Ortega, 2007). También otros autores afirman que no solo se presenta acoso escolar entre alumnos sino que también puede ser entre profesor-alumno-profesor (Chaux, 2012; Domínguez et al., 2013; Ministerio de Educación Nacional, 2013).

3.1.1 Roles en el acoso escolar.

Teniendo en cuenta varios estudios sobre el tema, se han identificado algunos roles que asumen personas implicadas en situaciones de hostigamiento escolar, entre ellos: acosador o agresor o victimario; acosado o agredido o víctima; y observador o espectador o testigo.

a) Acosador o agresor: es el que a través de la violencia le causa daño a alguien del estudiantado o del profesorado (Loredo, Perea, y López, 2008; Olweus, 1993). “El agresor es un agente intencional –lo que implica capacidad para dar cuenta de sus actos- que realiza una acción con consecuencias dañinas de algún tipo” (Fernández, 1998, p.38). Dentro de este rol se han identificado dos tipos el activo y el pasivo. (...) agresor activo aquella figura típica en los fenómenos de acoso que disfruta haciendo de la humillación, agresión e intimidación, es su carta de presentación (...). El agresor pasivo (...) aquel sujeto que no actúa directamente sobre la víctima, sino que se alía al agresor activo dándole cobertura. (Rodicio e Iglesias, 2011, p. 49)

b) Acosado: es la persona que hace parte de la institución educativa y es percibida como debil física, psicológica o socialmente (Loredo, Perea, y López, 2008; Olweus, 1993). También en el rol de acosado se identifican el activo y el pasivo. Como víctima activa es aquella persona que con su forma de actuar provoca a los que le rodean. Entre ellas se encuentran las víctimas agresivas que:

(...) se sienten victimizadas por todos los miembros de la comunidad pero, al mismo tiempo, dirigen sus iras no sólo hacia sus compañeros, sino también hacia sus docentes. Ello posiblemente provoca desagrado y tensión en el profesorado, que tal vez aplica con más dureza y frecuencia castigos, que ya hemos visto que son visualizados como

injustos e inoperantes, a estos escolares envueltos en problemas de violencia. (Del Rey, y Ortega, 2005)

En lo referente a los acosados o víctimas pasivas son definidos como aquellos estudiantes que no responden a la intimidación, a los vejámenes y humillación que son realizadas contra ellos. Pörhölä y Kinney (2010), las definen como, “(...) normalmente sensibles, tímidas, inquietas, inseguras, cuidadosas y tienen baja autoestima y una imagen comunicadora negativa” (p.30).

c) Observador o testigo: a las personas que ejercen este rol García (2009) los determina como todo miembro del estudiantado que está presente cuando se realiza un acto de intimidación. . Dentro de este rol se pueden identificar tres tipos, activo, pasivo e indiferente. Testigo activo: algunos de ellos apoyan al agresor porque tiene afinidad con este. Otros en cambio apoyan al acosado y denuncian la situación. Testigo pasivo: es aquel que prefiere guardar silencio. Testigo indiferente: es el que actúa con frialdad ante la situación. (Rodicio e Iglesias, 2011). Dependiendo el rol que cumplan los testigos contribuyen a reforzar, debilitar o anular el acoso escolar.

3.1.2 Tipos de acoso escolar.

Tomando como referencia diferentes investigaciones (Hernández y Saravia, 2016; Valadez, 2008; Collell y Escudé, 2006), se puede decir que hay identificados cinco tipos de acoso escolar, como son:

- a) Físico: directo, cuando son dirigidas al cuerpo (pegar, empujar); indirecto, cuando son dirigidas a las pertenencias (robar, dañar, esconder).
- b) Verbal: directo (apodos, insultos, burlas); indirecto (calumnias, hablar mal).

c) Exclusión social: directo (no dejar participar, rechazar); indirecto (ignorar).

d) Acoso cibernético o cyberbullying: es realizado a través de medios informáticos, utilizando diferentes recursos tecnológicos (computador, tablet, celulares, etcétera), siendo evidenciados en las redes sociales, chats, foros, correo electrónico, páginas web, blogs, videojuegos, whatsapp entre otros.

e) Violencia entre parejas o dating violence: se caracteriza porque hay amenaza y/o manipulación emocional.

3.2 Pensamiento crítico

Es importante iniciar con definir pensamiento de manera general. Sobre lo cual Villarini (2003) conceptualiza como: “(...) la capacidad para procesar información y construir conocimiento, mediante la combinación de representaciones, operaciones y actitudes mentales. Esta combinación puede ocurrir en forma automática, sistemática (reflexiva), creativa y crítica, de acuerdo con los propósitos que persiga el pensamiento” (p.38).

En cuanto al pensamiento crítico propiamente dicho, se presentan algunas definiciones emitidas por diferentes autores. Entre ellas está la de Elder y Paul (2005), quienes afirman que es: “(...) un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones (...). Lleva al dominio del contenido y al aprendizaje profundo. Desarrolla la apreciación por la razón y la evidencia” (p.9). Este tipo de pensamiento motiva a las personas a auscultar y procesar la información de manera metódica y disciplinada; a ver la realidad desde diferentes ángulos; a analizar hechos, ideas, explicaciones, conceptos, teorías, causas y consecuencias; a llegar a conclusiones; para la resolución de problemas; a transferir los conocimientos adquiridos a una situación nueva y; a revisar el propio pensamiento, si es el caso replantearlo.

Igualmente, Acosta, Falero, Sana y Sarachu (2011), definen pensamiento crítico como aquel, “(...) que elabora, constituye, fundamenta y aporta a las transformaciones de la realidad con sentido emancipatorio. Esto obviamente implica rupturas y requiere revisar orientaciones, debatir diferentes concepciones y superar dogmatismos” (p.13). Lo cual conlleva a que se cree un pensamiento propio más allá de categorías impuestas a través de diferentes métodos. Permitiendo que haya incidencia y participación más auténtica y libre de manipulaciones por parte de los sujetos de una sociedad.

Al mismo tiempo, Campos (2007), explica que el pensamiento crítico es: “(...) el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción” (p.19). Cuando una persona hace uso del pensamiento crítico pone en práctica un proceso mental cuidadoso y atento, que a través de diversas estrategias y formas de razonamiento, le permiten preguntar, cuestionar y evaluar, situaciones y argumentos para la toma de decisiones o adquirir nuevos aprendizajes.

En igual forma, Ceolin, Iturbe, Longo, Martini, Tagliabue y Tuchsnaider (2001), aclaran, que cuando se quiere buscar respuesta a interrogantes o solucionar problemas de cualquier índole el pensamiento reflexivo es el que está más activo en el proceso. Este tipo de pensamiento no es innato sino hay que ejercitarlo. Se hace de manera metódica que implican rutinas de análisis, con el propósito de precisar ideas, igualmente, identificar como se asocian unos pensamientos con otros. Es así, que “(...) un análisis adecuado consiste en un examen

cuidadoso y ordenado de los distintos aspectos de un problema” (Ceolin et al, 2001, p.8). La práctica de procedimientos de análisis lleva a que se convierta en habilidad, la cual es fundamental para la formación de una actitud crítica frente a cualquier tipo de conocimiento. Este proceso de análisis conduce al pensamiento crítico.

El ejercicio del pensamiento crítico está vinculado primordialmente, con cuestiones relativas a la fundamentación de las afirmaciones. En esos casos el objetivo de la reflexión crítica es evaluar los elementos de juicio en que se apoya una determinada afirmación (o tesis), a fin extraer conclusiones respecto a su razonabilidad. (Ceolin et al., 2001, p.8)

Significa entonces, que el análisis crítico permite a las personas identificar si una afirmación presentada en un texto, o directamente por otra persona, tiene fundamento o no, corroborándolo con teorías, conceptos o hechos reales. Lo cual, la lleva a aceptar o rebatir una tesis. Demostrando así su grado de comprensión en un asunto o tema específico que ha evaluado y sacado sus propias conclusiones.

Sobre pensamiento crítico Villarini (2003), afirma que es: “(...) la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros). (...) La capacidad del pensamiento crítico surge de la metacognición” (p.39). Ahora bien, metacognición es definida por Romero, Arbeláez, Vargas, García, Gil (2002) “(...) como el grado de conciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales, es decir, de nuestro pensamiento y aprendizaje” (p.12). Para llegar al pensamiento crítico propiamente dicho hay que llevar la metacognición a cinco dimensiones. De esta manera es que el ser

humano ha ido construyendo el pensamiento crítico que lo lleva a examinar y evaluar. Según Villarini (2003), las cinco dimensiones son tenidas en cuenta como la capacidad que tiene una persona para examinarse en relación a la perspectiva lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática. En cuanto a, 1. Lógica: se refiere a la precisión y claridad conceptual, y si se tienen o no en cuenta las reglas de la lógica. 2. Sustantiva: establece la validez y objetividad de la información que se posee como de los conceptos y métodos, teniendo en cuenta las disciplinas que se encuentran allí implicadas. 3. Contextual: circunstancias físicas y simbólicas que permiten interpretar o entender una situación. 4. Dialógica: tener en cuenta lo que piensan otras personas, aceptar cuando se está equivocado, al igual que respetar el pensamiento de otro a si no se esté de acuerdo. 5. Pragmática: propósito e interés al que responde el pensamiento. Aquí se deben evidenciar las luchas de poder.

Es de anotar, que las perspectivas contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico le enseñan a las personas que no se pueden pensar como seres aislados de la sociedad, sino que por el contrario están condicionadas por diferentes factores, entre otros, culturales, emocionales, sociales, políticos y económicos. Igualmente, Villarini (2003) asevera que “(...) El desarrollo del pensamiento es inseparable del desarrollo moral” (p.40).

Respecto a este campo, Elder y Paul (2003), identifican ocho elementos que componen el pensamiento crítico y cada una de las cuales tiene implicación sobre los otros, por lo tanto, algún cambio en uno de estos elementos afecta directamente a los otros. Lo cual quiere decir, que una persona que piense críticamente en su pensamiento hace presencia esos elementos. Dentro de los cuales están: a) concibe propósitos: puede ser un objetivo, fin o meta. b) plantea preguntas para resolver un problema o asunto. c) utiliza información, para lo cual recurre a,

recoger testimonios, reseñas, datos, hechos, observaciones, experiencias, costumbres, etcétera. d) utiliza conceptos, teorías, categorías, definiciones, principios, etcétera. e) realiza inferencias: interpretaciones, deducciones o conclusiones. f) formula suposiciones: conjeturas, figuraciones, dar por sentado. g) genera implicaciones: efectos, consecuencias, etcétera. h) establece un marco de referencia o punto de vista.

Dentro de los diferentes estudios sobre pensamiento crítico hay que destacar a Boisvert (2004) quien profundiza acerca del trabajo que se debe llevar a cabo en los establecimientos educativos entorno al pensamiento crítico. Plantea diferentes razones, entre ellas, la necesidad que el estudiantado desarrolle la sentido crítico y pueda responder a las exigencias actuales debido a la proliferación de los diferentes medios de información y comunicación, los cuales, su interés generalmente es incidir en el pensar, sentir y actuar de los miembros de las sociedades. Además, los retos del desarrollo socioeconómico en cuanto una producción que esté en armonía con el medio ambiente y las necesidades humanas. Por último, favorecer el desarrollo de ciudadanos que ante situaciones o temas específicos asuman posiciones, juzgar con criterio los aportes de los expertos, etcétera.

Asimismo, expone algunos modelos de enseñanza para desarrollo del pensamiento crítico. Entre los cuales se encuentran: a) el modelo global, el cual enseña todas las dimensiones del pensamiento crítico, sin referirse específicamente a alguna asignatura escolar. De la misma manera trabaja para que se presente la transferencia de aprendizaje, que consiste en que el estudiante utilice los conocimientos adquiridos en una situación nueva o en un aprendizaje posterior., sin importar si es de una disciplina o de la vida cotidiana. b) enfoque de infusión: a través de un tema específico trabajado a profundidad se induce al estudiante a que aplique los

principios del pensamiento crítico. c) Metacognición: conduce al estudiante a que sea consciente de sus propios procesos de pensamiento. Lo cual ayuda a la transferencia del conocimiento, como también, la práctica autónoma e identificación de falencias cognitivas y posibilidad para su corrección.

3.3. Imaginarios sociales

Con relación a los imaginarios sociales, Pintos (2004, 2005, 2014) al definirlos, aclara que, los imaginarios no son representaciones sino esquemas mentales que se construyen socialmente, lo que quiere decir, que son producidos por la interacción de las instituciones que cuentan con aceptación social, como la familia, escuela, iglesia entre otras. Igualmente, permiten percibir, explicar e intervenir en lo que sus miembros tengan como realidad. Además, habla de sociedades policontexturales y pluriversas, puesto que considera que no son realidades, ni contextos, únicos y estáticos, sino que estos son cambiantes y diversos. En otras palabras, debido a que las sociedades y las culturas son muchas y variadas, de igual forma, existe un sinnúmero de imaginarios, los cuales hacen que las personas que están allí inmersas perciban unas situaciones, pero otras no.

Aunque los imaginarios no son concluyentes para que las personas perciban una realidad, si hacen de orientadores, es decir, lo que está fuera del campo de los imaginarios no se percibe como realidad, sin importar si son cosas, palabras, acciones, situaciones, etcétera. Pintos (2014) afirma que a pesar de que los imaginarios no hacen parte del ámbito de los sentimientos y las emociones, si hacen presencia cuando se busca dar explicación a algo, “(...) si bien no tienen la pretensión de proponer la explicación como ‘única’, sino como ‘plausible’

(p.8). Es decir, esto es lo que “sucede” para que las personas se crean determinadas cosas y sientan, piensen y actúen en consecuencia.

Otro investigador que aborda el tema de los imaginarios es Cegarra (2012), quien afirma que es difícil definir imaginario con un concepto puntual y preciso. No obstante, realiza una diferencia entre imaginación e imaginario. Según el autor, la imaginación es una capacidad que tienen las personas, se ajusta a la aceptación de la sociedad y recurre a imágenes para manifestarse. Por su parte, los imaginarios no son capacidades humanas sino que hacen parte de un proceso cognitivo –emocional que sirve como esquema para interpretar la realidad siendo una construcción intersubjetiva. Para Cegarra (2012), concretamente los imaginarios son, “(...) como una matriz de significados que orienta los sentidos asignados a determinadas nociones vitales (amor, el mal, el bien) y nociones ideológicamente compartidas (la nación, lo político, el arte, etc.) por los miembros de una sociedad” (p.3). Igualmente, los imaginarios hacen plausibles un grupo de sentidos porque se han legitimado social y culturalmente para interpretar situaciones y comportamientos sociales.

Por su parte Fernández (1998), expresa que aunque los imaginarios hacen presencia en todos los contextos sociales difícilmente pueden ser expresados a través del lenguaje porque habría que “traducirlos”. Esta traducción al estar en el ámbito de lo simbólico sería orientada por la racionalidad. “(...) Lo imaginario es, fundamentalmente, global y afectivo, mientras que lo simbólico es fragmentario y cognitivo. De esta manera, la expresión simbólica de lo imaginario siempre será incompleta –por la atenuación de lo afectivo- y fragmentaria” (Fernández, 1998, p.168). En otras palabras, para lograr realizar una explicación de lo imaginario, no es sencillo, ya que este se encuentra en el ámbito de lo supuesto, mientras que

lo simbólico se puede explicitar a través del lenguaje. Otro autor, Taylor (2006), considera que los imaginarios son:

el modo en que imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas. (p.37)

Según este autor, los imaginarios son compartidos por una gran parte, o toda la sociedad, lo cual hace que en muchos casos supere la teoría, ya que dado al alcance que tienen los imaginarios igualmente es su legitimidad, cosa que no sucede con la teoría.

Dentro del amplio concepto de imaginarios, el investigador Martínez (2012) habla de imaginarios atávicos y los define como, “(...) aprendizajes colectivos que, de acuerdo con las definiciones del diccionario de la lengua acerca de lo atávico se transmiten o heredan de forma inconsciente, se mantienen de forma recurrente” (p.31). Lo cual quiere decir, que los adultos de una sociedad de manera consciente o inconsciente transfieren los imaginarios a las nuevas generaciones que a la vez se encargan de reproducirlos o transformarlos.

3.4 Noviolencia

Sobre este concepto Fernández (2003) explica que se refiere a: “(...) formas que rechazan la pasividad –dirigida a aguantar- y reivindica un camino creativo para construir mejores realidades. “(...) nos plantea resistir a las formas de violencia, des-aprender la violencia, e inventar nuevas formas de cambio para transformar la realidad” (p.42). Es importante aclarar porqué se escribe noviolencia unido, López (2003), lo explica así:

(...) la *noviolencia* como un solo vocablo, como una única expresión y voz se la debemos a un teórico italiano, Aldo Capetini, (...) político social pacifista en su país, (...) según Aldo Capetini, (...) no era ya sólo como un conjunto de técnicas y de métodos en los que se renunciaba al uso de las armas y de la violencia, sino todo un programa constructivo de tipo político, ético, social y económico *abierto* (el concepto de *apertura* es especialmente destacable en este autor), humanista y espiritual. (...) En lógica la negación (no) de un contravalor o negación (violencia) había de ofrecer algo en positivo: *noviolencia*. (p.104)

Vale la pena destacar que en la *noviolencia* hacen presencia movimientos sociales y/o acciones directas que buscan transformar la opción cultural de la violencia en la que se promueven imaginarios que exaltan la exclusión y se justifica el maltrato, en el cual hace presencia un poder hegemónico que se supone busca el bien común. Por su parte Martínez (2010), define la *noviolencia* como, “(...) conjunto de nuevas formas de hacer; cultura emergente que parte de desconocer la violencia como un destino humano, determinado genéticamente y determinante de todas nuestras relaciones” (p.16).

Dentro de estas culturas emergentes hace referencia a una, como son los feminismos. Definidos por Martínez (2010), como: “(...) corriente filosófica del humanismo que se opone a toda discriminación por razón de sexo, que busca desentrañar y romper con las lógicas de la cultura patriarcal” (p.60). Estos feminismos se manifiestan a través de diferentes movimientos que han permitido que los hombres reconozcan y se les reconozca la posibilidad de recorrer ámbitos “femeninos” aceptados solo para las mujeres. Igualmente, las mujeres por ámbitos “masculinos”. Sin que esto signifique que se produzcan cambios en la orientación sexual o de

identidad de género; sencillamente genera que unos y otros sientan y se expresen de formas más humanas. Martínez (2010), se refiere a este aspecto como:

(...) un compromiso intelectual y vital con el cambio de aquellos factores que ubica a las mujeres en posiciones asimétricas frente al poder; esto es, a nivel de oportunidades frente a la vida de las valoraciones culturales, de los discursos y prácticas discriminatorias, de los marcos institucionales y académicos excluyentes, etcétera. (p.60)

No obstante, este investigador reconoce que hay feminismos que no son coincidentes con la noviolencia porque refuerzan categorías que conducen a crear un enemigo, el cual, generalmente es el hombre. El autor también hace referencia a como la historia de la humanidad ha sido narrada desde las guerras y no desde procesos de cooperación. Porque siempre ha habido una cultura que legitima la violencia y por lo tanto es aceptada como “útil y buena”. De la misma manera, en el transcurso de la historia la violencia ha demostrado la incapacidad para transformar la realidad. Por su parte, “la Noviolencia nos sugiere este camino de la humanización del otro como ruta hacia la deconstrucción de la violencia como método, a partir de deshacer el dualismo de los buenos y de los malos” (Martínez, 2010, p.37).

Dentro de los movimientos sociales por la noviolencia también es evidente el surgimiento de los que exigen respeto por la diversidad sexual. Cantor (2010) al respecto afirma:

Durante años lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas han sido víctimas de la violencia, tanto física como psicológica, en lugares de diversa índole y por diferentes sujetos sociales. Para contrarrestar estas agresiones se acude a la Noviolencia como expresión de diversidad, tolerancia y respeto hacia los demás y hacia uno mismo. (p.69)

El autor igualmente hace referencia a teorías en que sus planteamientos están basados en “la biología como destino”, las cuales han fortalecido una cultura fundamentada en el heterosexismo, el androcentrismo y las normas ortodoxas de género, que basadas en el sexo biológico determinan la identidad y los roles género. Desconociendo que estas son construcciones socio-históricas-culturales. Asimismo, habla de la heteronormatividad, la cual lleva a que socialmente solo la heterosexualidad sea aceptada y reconocida, por lo tanto, las personas que no se ajustan a esta clasificación son consideradas como anormales e inferiores.

Además, la violencia por homofobia es vivida por las víctimas en diferentes espacios de la sociedad, como, en la familia, en el trabajo, en la calle por desconocidos, por la fuerza pública, en las iglesias, en los medios de comunicación, etcétera. El hecho que las personas LGTB expresen públicamente su identidad de género y su orientación sexual, al parecer, justifica la agresión hacia ellas, porque “(...) encarnan una construcción del *otro* como un ser anormal que atenta contra la lógica binaria macho-hembra y su correlato masculino-femenino” (p.75). Por consiguiente, una forma para enfrentar la violencia es la noviolencia, que no es pasividad, conformismo o debilidad y que a través de acciones colectivas y haciendo uso de métodos noviolentos el movimiento social tiene poder.

Por su parte, Cantor (2010) afirma que, “la noviolencia es un concepto polisémico en tanto que es una construcción social. (...) también se entiende como un proyecto ético político de emancipación que pretende lograr el respeto por la autonomía, la libertad y la igualdad” (p.79).

3.5 Competencias ciudadanas

Antes de definir competencias ciudadanas vale la pena presentar algunas definiciones ofrecidas por diferentes autores entorno al concepto de competencia. En el texto de la UNESCO (2009), vinculan el concepto de competencias con aprendizaje significativo y expresan que, “(...) la noción de competencia tiene múltiples acepciones (la capacidad expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes que ese requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto)” (p.7). Igualmente, exponen que en las competencias siempre deben estar cuatro características, entre ellas, un contexto específico, se demuestra su ejecución o desempeño a través de criterios, se presenta de manera integrada y se refleja la responsabilidad del proceso.

Dentro de los autores que también han profundizado sobre el concepto de competencia se encuentran Álvarez, Pérez y Suarez (2008), quienes expresan que se ha alcanzado una competencia cuando se ha aprendido: “(...) sobre un objeto (dato, clase, relación, estructura), ser capaz de ejercer una actividad (saber reproducir, saber hacer, saber ser) dentro de un dominio o dimensión (cognitiva, sensorio-psico-motor, socioafectiva)” (p.29). Al mismo tiempo que se está en la capacidad de llevar los aprendizajes adquiridos a situaciones significativas.

Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (s.f), explica que, “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p.3). En el

ámbito educativo una competencia hace referencia a la capacidad del estudiantado para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva en la resolución de problemas de diferentes áreas.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores es evidente que el ser humano no viene dotado con ellas, es decir, las competencias no son naturales, aunque si, se nace con funciones o mecanismos que favorecen u obstaculizan su desarrollo. Por lo cual, deben ser aprendidas y, el espacio por excelencia para ello es la escuela. Se puede decir, que alguien es competente cuando los aprendizajes de cualquier índole que se han adquirido dentro o fuera del contexto escolar, se han enriquecido porque no se limitan a ser aplicados solo en lo ya conocido. Sobre lo cual hacen referencia Monereo y Pozo (2007), “(...) Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos” (p.13).

Cabe agregar que las competencias ciudadanas hacen parte de las competencias básicas, siendo estas fundamentales para desempeñarse un ser humano en cualquier campo de la vida. Las competencias básicas definidas por Bolívar y Moya (2007) como: “La forma en la que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social (...)” (p.12).

En lo que concierne concepto de competencias ciudadanas son definidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011), como una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan

de manera articulada para que todas las personas sean sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que puedan ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando los derechos. En otras palabras, las competencias ciudadanas están referidas a la convivencia, concepto que en Hispanoamérica, según relata Mockus (2002), hace referencia a, “(...) el ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos; una vida en común viable; un “vivir juntos” estable, posiblemente permanente, deseable por sí mismo y no sólo por sus efectos” (p.19).

Como consecuencia, con el desarrollo de las competencias ciudadanas una sociedad busca vivir sin violencia, en medio del respeto a la diversidad. En la cual, cada miembro es ciudadano o ciudadana que se concibe como un ser social, que se reconoce en el otro u otra. Como consecuencia, sin ese otro su existencia no tiene sentido. Lo cual lo lleva a construir con el otro, la sociedad en la que desean vivir.

3.5.1. Tipos de competencias ciudadanas.

a) Competencias cognitivas: “(...) se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, (...) que favorecen el ejercicio de la ciudadanía” (Ruiz y Chauv, s.f, p.22). Estas competencias posibilitan contemplar diferentes miradas de una situación, lo cual permite el reconocimiento del otro y la diversidad que este puede llegar a representar.

b) Competencias emocionales: “(...) capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva” (Ruiz y Chauv, s.f, p.27).

c) Competencias comunicativas: “(...) la capacidad del sujeto de acceder a una realidad simbólica compartida, esto es, de actuar socialmente, de participar en sistemas de interacción

y de enfrentar y solucionar problemas interpersonales” (Ruiz y Chauv, s.f, p.23). Es decir, esta competencia permite que haya diálogo, argumentación y debate, fundamentales para la convivencia democrática.

3.5.2. Grupos de competencias ciudadanas.

a) Convivencia y paz: En este ámbito de la ciudadanía “(...) se espera el desarrollo de habilidades para promover relaciones consigo mismo y con los demás, basadas en el cuidado, respeto, tolerancia y la posibilidad de tener relaciones interpersonales en ambientes de seguridad” (Icfes, 2013 p.8). Es decir, da cuenta de la capacidad que tiene la persona de ponerse en el lugar del otro (empatía), cómo es el manejo de la ira, si justifica o no el uso de la agresión y actitudes hacia esta, qué rol asume ante casos de acoso escolar.

b) Participación y responsabilidad democrática: En este ámbito de la ciudadanía se espera: (...) el desarrollo habilidades hacia la toma de decisiones, la construcción colectiva de acuerdos, el análisis crítico de normas y leyes, las iniciativas para la transformación de contextos sociales por mecanismos democráticos, el seguimiento y control de los representantes elegidos democráticamente y la cooperación hacia el logro de metas comunes en la sociedad. (Icfes, 2013 p.8).

Permite percibir la participación democrática dentro de la institución, qué tanta credibilidad le tienen a la efectividad del gobierno escolar, si justifican o no la corrupción de los servidores públicos y la fuerza pública, que tan de acuerdo están ante hechos que vulneran la democracia en el país y si justifican o no la violación de la ley.

c) Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: En este ámbito se incluyen aspectos que permiten evidenciar: “(...) las habilidades para el reconocimiento y valoración de las

múltiples identidades, las diferencias étnicas y culturales y el desarrollo de propuestas dinámicas donde sea posible enriquecer la convivencia social con otros grupos (Icfes, 2013 p.8). Posibilita identificar cuáles son las actitudes y pensamientos frente la inclusión, qué actitudes tienen ante a los roles de género, actitudes ante la diversidad entre otros.

3.6. Marco legal

3.6.1. Tratados y convenios internacionales.

3.6.1.1. Instrumentos declarativos.

-Declaración sobre los Derechos de los Niños y de las Niñas, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1959. “(...) a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2009).

Aunque los derechos de los niños y niñas hacen parte de los derechos humanos, no obstante, dadas sus características y condiciones se busca otorgarles una protección especial a través de garantizarles unos derechos específicos. Significa entonces, que estos derechos también son indivisibles, interdependientes y están vinculados unos con otros. Por su parte, esta declaración consta de 10 principios fundamentales. Siendo ellos:

Artículo 1. El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración.

Artículo 2. El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios

Artículo 3. El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

Artículo 4. El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social.

Artículo 5. El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Artículo 6. El niño, para el pleno desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión.

Artículo 7. El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales.

Artículo 8. El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

Artículo 9. El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación.

Artículo 10. El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa, o de cualquiera otra índole.

3.6.1.2. Convenios o pactos.

-La Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989 y aprobada por el congreso de Colombia mediante la Ley 12 de 1991. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2009). Todos los países que han firmado este acuerdo deben cumplirlo con rigurosidad dado a su carácter vinculante. Lo cual implica que los estados deben incluirlo en toda su legislación y en todos los ámbitos para que se pueda dar su real cumplimiento. Por lo cual, la convención busca servir de guía para los estados, familias y adultos de la sociedad, siendo todos ellos garantes de dichos derechos. Dentro de esta convención se destacan cuatro principios rectores los cuales son la base para que los derechos se conviertan en realidad. El principal sentido de esta convención es reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. Entre estos cuatro principios se encuentran: 1. La no discriminación (Artículo 2); 2. El interés superior del niño

(Artículo 3); 3. El derecho a la vida, la supervivencia y de desarrollo (Artículo 6) y; 4. La participación infantil (Artículo 12).

1-Principio de la no discriminación: con este principio se busca que los niños y niñas sean tratados con respeto y aceptación. Con el propósito de que todos reciban en trato digno, sin discriminación debido a su color, sexo, nacionalidad, idioma, grupo étnico, religión u origen social o familiar, impedimentos físicos o de cualquier otra índole, por parte de los estados y las sociedades. De igual manera, hay que entender que la no discriminación no es tratar a todos de la misma forma, porque dependiendo si la situación o condición es desfavorable, debe aplicarse la discriminación positiva.

2-Interés superior del niño: esto significa, que a una persona o grupo de personas, en este caso niñas, niños y adolescentes, se les da un trato preferencial en cualquier ámbito de la sociedad, buscando el equilibrio para garantizarles el goce y felicidad. Este principio exige a los estados que en el diseño, planeación y ejecución de políticas públicas haya prioridad para este grupo poblacional en cuanto a presupuesto, educación, salud, protección, socorro entre otras.

3- El derecho a la vida, la supervivencia y de desarrollo: este principio no se limita al derecho a existir y no ser privada su vida por terceros, sino, a tener una vida digna. Por lo cual se le debe garantizar alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación, atención primaria de la salud, tiempo libre y recreación, actividades culturales e información sobre los derechos. Para garantizar estos derechos es necesario que además de existir cualquier niño, niña y adolescente, tenga facilidad de acceso a ellos, sin importar su condición o situación. De esta manera, se garantiza que las generaciones más jóvenes gocen de una vida y desarrollo óptimo.

4- La participación infantil: el derecho que tienen los niños y niñas a expresar sus opiniones, sobre cualquier ámbito que afecte su vida social, económica, religiosa, cultural y política. El

derecho a la información, a la libertad de asociación, el derecho a elegir y ser elegido. Este último según la legislación de cada país (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2009).

-Igualmente se encuentra la convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas en resolución 2106 (XX) del 21 de diciembre de 1965 y abierta a la firma el 7 de marzo de 1966, ratificada por medio de la Ley 22 de 1981 (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2009). Vale la pena citar de manera específica algunos artículos que forman parte de esta convención, dado que hacen referencia concreta a derechos que son violados en situaciones de acoso escolar:

Artículo 19. “Es obligación del Estado proteger a los niños de todas las formas de malos tratos perpetradas por padres, madres o cualquiera otra persona responsable de su cuidado, y establecer medidas preventivas y de tratamiento al respecto” (UNICEF, 2006, p.16).

Artículo 23. “Los niños mental o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad” (UNICEF, 2006, p.18).

Artículo 28. “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho” (UNICEF, 2006, p.22).

3.6.2. Legislación en Colombia

Por su parte, Colombia a través de la creación de diferentes normas busca garantizar a los ciudadanos los derechos expuestos en los tratados y convenios los cuales ha ratificado o suscrito.

-Constitución política de Colombia:

Artículo 44. “La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos (...)” (Rama judicial, s.f, p.24).

Artículo 45. “El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral (...)” (Rama judicial, s.f, p.24).

Artículo 67. “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (...)” (Rama judicial, s.f, p.36)

-Ley 1098 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia: este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna (Secretaría del Senado, 2006).

-Ley 1620 de marzo de 2013: por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

-Decreto 1965 de septiembre 2013: por el cual se reglamenta la ley 1620 de 2013, que crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Igualmente, se establecen instrumentos para aplicabilidad de esta norma. Siendo estos: a) el sistema de información unificado de convivencia escolar y b) la ruta de atención integral para la convivencia escolar y sus protocolos de atención. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

3.7. Marco contextual

Esta investigación se llevó a cabo en instituciones públicas urbanas del departamento del Quindío, excluyendo únicamente al municipio de Armenia, dado a que este municipio se encuentra certificado⁶ y solamente se tuvieron en cuenta para este estudio los once municipios no certificados. “El departamento está ubicado en la parte centro occidente de Colombia cuenta con 523.532 habitantes, de las cuales el 87% de la población vive en las cabeceras urbanas y el 13 % en zonas rurales” (Gobernación del Quindío, 2013).

Este departamento es el segundo más pequeño del país y hace parte de la región colombiana conocida como “el eje cafetero”, debido a que por décadas se han dedicado al cultivo del mejor café de Colombia; lo cual ha incidido en su economía y su cultura. En lo referente a su geografía física, se caracteriza por su relieve montañoso en el oriente y ondulado en el occidente. Dentro de su territorio se encuentra gran variedad de climas ya que cuenta con alturas entre 900 y 4.750 metros sobre el nivel del mar. Al igual, que la mayor parte de Colombia su población es mestiza (Gobernación del Quindío, 2013).

⁶Acto Legislativo 01 de 2001. Artículo 20. Entidades territoriales certificadas. Son entidades territoriales certificadas en virtud de la presente ley, los departamentos y los distritos. La Nación certificará a los municipios con más de cien mil habitantes (...). Todos aquellos municipios con más de 100 mil habitantes que cumplan los requisitos que señale el reglamento en materia de capacidad técnica, administrativa y financiera podrán certificarse (Alcaldía de Bogotá, 2001).

Asimismo, es un departamento turístico por excelencia debido principalmente a su paisaje natural y también, porque allí se encuentra la palma de cera que es un símbolo patrio de Colombia. Igualmente se destaca por la elaboración de productos artesanales por parte de sus habitantes, lo cual hace que muchas de las familias obtengan sus ingresos mediante el desarrollo de actividades productivas relacionadas con el turismo, principalmente, oficios varios en hoteles y restaurantes. Pero infortunadamente son actividades económicas mal remuneradas, lo que conduce a que los adultos responsables de los niños y niñas vivan del rebusque⁷.

Es de anotar, que la mayor parte del estudiantado que participó en esta investigación pertenece a familias de estrato socioeconómico⁸ 1 y 2, que albergan a los usuarios con menores recursos. Continuando con el aspecto económico, el estado colombiano brinda apoyo directo a través del programa familias en acción para ser invertida en la canasta familiar de estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2, otorgando subsidios en educación que están condicionados a la asistencia regular al colegio. Con el propósito de reducir la deserción escolar al 5% y

⁷Estos sectores definen formas de participación y de interacción en la ciudad, a través de la práctica del rebusque (...). Este término, que hace parte del argot popular de los colombianos, significa una forma de vida que implica la lucha por la sobrevivencia a través de múltiples mecanismos de acción (...). El rebusque puede, según esto, leerse como una contra-cultura de las clases populares con su orden, su estética y sus fines propios (Mendoza, 2011).

⁸ La estratificación socioeconómica colombiana, es una clasificación de los domicilios o viviendas a partir de sus características físicas y de su entorno, en seis grupos o estratos. Legalmente existen seis estratos socioeconómicos, el estrato más bajo es 1 y el más alto es 6 (Sepúlveda, López, y Gallego, 2014).

alcanzar coberturas universales en la educación básica. Significa entonces, que si no todos, si la mayoría del estudiantado que asiste a las IE públicas del departamento del Quindío reciben subsidios del programa en mencionado.

Cabe señalar, que la parte aplicada de esta investigación, para llevar a cabo la intervención está centrada en la IE Liceo Quindío y que al igual que la mayoría de los colegios del departamento cuenta con 35 a 40 estudiantes por aula, tanto en básica primaria, básica secundaria y educación media. Dicha institución se encuentra ubicada en el municipio de Salento, departamento del Quindío. Es el único establecimiento educativo que funciona en la zona urbana de este municipio. La institución ofrece el servicio educativo de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Cuenta aproximadamente con 750 estudiantes matriculados. Al culminar la educación media los estudiantes se gradúan como bachilleres. A algunos de ellos adicionalmente se les confiere el título de técnico profesional en actividades turísticas; mencionado título es otorgado gracias al convenio con el Sena⁹.

Es importante agregar que en el Liceo Quindío, al igual que las demás IE del Quindío, no se cuenta con equipos interdisciplinarios para la atención de estudiantes que requieren de acompañamiento, trato especial o diferencial. Lo cual dificulta que se lleven a cabo procesos integrales para superar diferentes tipos de problemáticas que afectan a la comunidad educativa. Igualmente, como se afirmó en la justificación no se han realizado investigaciones que den

⁹ “El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, está encargado de cumplir la función que corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos; ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país.” (Alcaldía de Bogotá, 1994).

cuenta de la realidad que se vive en las IE del Quindío, respecto al acoso escolar. Las referencias más cercanas son emitidas por las pruebas Saber a nivel nacional.

CAPÍTULO IV

4 Fundamentación metodológica

4.1 Tema

Como ya se ha afirmado en capítulos anteriores, el tema central de esta investigación es el acoso escolar, también denominado hostigamiento o intimidación escolar.

4.1.1. Delimitación del tema.

La presente investigación se desarrolla en el ámbito educativo de la básica secundaria, con estudiantes entre 11 y 14 años de instituciones públicas urbanas del departamento del Quindío. Con ella se busca identificar situaciones de acoso escolar y cómo las maneja la comunidad educativa. Pero teniendo en cuenta, que cubrir toda la población educativa en este rango de edad sería demasiado ambicioso, para la parte de intervención únicamente se escogió como muestra a la IE Liceo Quindío, ubicada en el municipio de Salento.

4.2 Enfoque o paradigma

Esta investigación fue realizada dentro del enfoque mixto que es definido por Hernández et al., (2010) como, “[...] un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias [...]” (p.546). Además los componentes fueron desarrollados de manera concurrente, es decir, “se aplican ambos métodos de manera simultánea (los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o

menos al mismo tiempo) [...]” (Hernández et al, 2010, p.559). Una vez recogidos los datos cuantitativos y cualitativos se analizaron y discutieron de manera independiente y con los resultados arrojados se hizo triangulación para llegar a metainferencias. En cuanto al diseño de la investigación es no experimental.

4.3 Tipo de investigación

Teniendo en cuenta que con esta investigación se busca conocer más de cerca la realidad que está afectando las instituciones educativas del Quindío y, que los participantes en este estudio puedan desarrollar competencias ciudadanas que les permita actuar para transformar de manera positiva la problemática que se está viviendo, se trabajó desde el concepto de la investigación aplicada, o conocida también como práctica o empírica. Este tipo de investigación permite solucionar problemas cotidianos recurriendo al conocimiento científico. Vargas (2009), refiriéndose a la investigación aplicada considera que:

(...) está en la base de distinciones tales como ‘saber y hacer’, ‘conocimiento y práctica’, ‘explicación y aplicación’, ‘verdad y acción’. [Y es] un enlace importante entre ciencia y sociedad. Con ella, los conocimientos son devueltos a las áreas de demanda, ubicadas en el contexto, donde se da la situación que debe ser intervenida, mejorada o transformada. (pp.160 y 163)

4.4 Hipótesis

La comunidad educativa del departamento del Quindío está presentando bajos niveles de desarrollo de habilidades para la construcción de competencias ciudadanas.

4.5 Variables

4.5.1. Independiente.

El desarrollo de competencias ciudadanas en la comunidad educativa favorece la erradicación del acoso escolar.

4.5.2. Dependiente.

Si la comunidad educativa desarrolla competencias ciudadanas se erradicará el acoso escolar.

4.6 Recogida de información

4.6.1. Procedimientos.

Definidos como, “modos específicos de operativizar los pasos necesarios para llegar al conocimiento de aquello que es objeto de indagación o estudio” (Gento y Huber, 2012, p.65). Para esta investigación se utiliza interrogación escrita e interrogación oral.

4.6.2. Técnicas.

Consisten en las “actuaciones sistemáticamente organizadas y estandarizadas, para garantizar el éxito en la obtención de una información (...). Para conseguirlo, la técnica trata de controlar el error, de reducir el costo y de establecer procesos de actuación generalizables en su forma peculiar” (Gento y Huber, 2012, p.65).

Dentro del procedimiento de interrogación escrita, la técnica que se utilizó en este estudio, fue la encuesta. En cuanto al procedimiento de interrogación oral, las técnicas utilizadas fueron: la entrevista y grupos de discusión.

4.6.3. Instrumentos.

Son el “conjunto de materiales o modo de presentación de los mismos, que pueden ser convenientemente utilizados para la recogida, contraste y acopio de la información precisa” (Gento y Huber, 2012, p.65).

Para la recolección de la información se utilizaron diferentes procedimientos, entre ellos de interrogación escrita, adaptando el cuestionario de secundaria de 12 a 16 años que aparece en el informe del defensor del pueblo, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OIE- (2007). En cuanto al procedimiento de interrogación oral, las técnicas utilizadas fueron entrevistas y grupos de discusión. Los y las participantes formaban parte de la comunidad educativa de diferentes IE del departamento del Quindío, Colombia, a los cuales se pudo acceder mediante cartas dirigidas a los rectores en las cuales se explicaba el propósito del estudio como también el cronograma para la recolección de la información y el desarrollo de la intervención. Adicional a estas cartas se entregaron los consentimientos informados que igualmente explicaban el objetivo, como también, la confidencialidad y el anonimato. Sin embargo, a pesar de haberse planeado el cronograma de acuerdo con las actividades de las IE fue precisamente en este aspecto en el cual se presentaron las limitantes para el presente estudio, debido a que hubo modificaciones en los calendarios académicos las IE, lo cual generó restricciones para obtener mayores posibilidades de: intervención, retroalimentación y evidencias de los resultados.

En lo concerniente a la interrogación escrita se aplicó una encuesta escala tipo likert, compuesta por 20 ítems, puntuando de 1 (nunca), 2 (rara vez), 3 (a veces), 4 (muchas veces) y 5 (siempre). Fueron tenidas en cuenta como situaciones de intimidación las puntuaciones 4 y 5, asignadas por cada estamento (ver apéndice 1). El cuestionario fue sometido a un análisis de contenido realizado por especialistas para la validación y con base en esto se realizaron modificaciones según las observaciones.

4.7 Procedimientos estadísticos

El primer paso fue construir la base de datos en SPSS 22, en la cual se crearon las variables. Posteriormente se hizo el procesamiento de la información, utilizando tablas de contingencia y el estadístico Chi-Cuadrado para analizar las relaciones de cada una de las variables con el estamento que proporcionó la respuesta (padres, estudiantado, profesorado). Los procedimientos estadísticos que se realizaron fueron los siguientes: un análisis de fiabilidad y validez del instrumento de medida, para el cual se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach tanto para el pretest como para el postest y el documento general. Se hizo un análisis descriptivo de las asociaciones entre estas variables con los estamentos que dieran sus respuestas.

4.7.1. Análisis de fiabilidad y validez del instrumento de medida.

La fiabilidad de los ítems fue evaluada utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach. Este coeficiente produce valores que oscilan entre 0 y 1, donde valores próximos a 1 indican una alta confiabilidad y valores cercanos a cero, confiabilidad baja (García, González, y Ballesteros, 2001; Hernández, Fernández, Baptista, 2006). El coeficiente Alfa de Cronbach para el pretest fue de 0,812, el del postest de 0,803 y para la información completa fue de 0,809.

Esto quiere decir que el nivel de correlación de las variables en el instrumento es adecuado con el instrumento como un todo, lo que denota a priori una buena consistencia interna del instrumento (García et al, 2001; Hernández et al, 2006). A continuación se muestra, en la tabla 1, un resumen de los resultados de los coeficientes Alfa de Cronbach a los diferentes momentos de aplicación de la encuesta.

Tabla 2

Estadísticos de fiabilidad del instrumento

Prueba	Constructo	Alfa de Cronbach	N de elementos
Pretest	Todos	0,812	20
Posttest	Todos	0,803	20
Información completa	Todos	0,809	20

Fuente: elaboración propia

Para evaluar la validez del constructo y a su vez conocer si el comportamiento psicométrico de las características del instrumento son comparables a lo reportado en estudios previos (Carter y Belanger, 2003), se realizó un análisis factorial con las puntuaciones de los ítems; encontrándose valores adecuados ($KMO = 0.795$, $P < 0.05$), con todas las comunalidades mayores que 0.4 (Gil, 2009), ver tabla 2.

Tabla 3

KMO y prueba de Bartlett para la validez de constructo

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.838
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1296.754
	Gl.	300
	Sig.	.000

Fuente: elaboración propia

4.8 Muestreo

4.8.1. Universo y población.

Hacen parte las 37 IE de carácter público que funcionan en el área urbana del departamento del Quindío, con aproximadamente 3.600 estudiantes de entre 11 y 14 años de edad. Es de anotar que el rango de edad escogido para este estudio está basado en investigaciones que afirman que es el periodo en el cual hay mayor riesgo de intimidación escolar (Blanchard y Muzás, 2007; Informe del defensor del pueblo y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OIE-, 2007).

4.8.2. Muestra.

Teniendo en cuenta que efectivamente dentro de las instituciones educativas donde existe el mayor número de estudiantes entre 11 y 14 años de edad son los grados 7 y 8, de allí se tomó la muestra y se encuestaron en la primera medición a 185 estudiantes, 50 profesores y profesoras que trabajan con estos grados y 87 adultos responsables de los y las estudiantes. En la segunda medición 31 estudiantes, 11 docentes y directivos docentes y 21 padres, madres o acudientes. En lo referente a los grupos de discusión, se realizaron durante todo el proceso siete

en total, conformados de manera heterogénea, compuestos cada uno por estudiantes, profesores/as, padres, madres o acudientes. Participaron en estos grupos un total de 29 estudiantes, 14 profesores/as y 14 padres.

4.9 Recogida y tratamiento de datos

Durante la investigación se efectuaron dos mediciones, una al iniciar proceso y otra al finalizar. En cada medición se estudió una muestra de la misma población, a quienes se les explicó que solo se debían tener en cuenta los últimos tres meses de acuerdo con la fecha de aplicación del instrumento. En la primera medición participaron en las encuestas 322 personas, entre ellos, 185 estudiantes, 50 docentes y directivos docentes, y 87 padres, madres o acudientes. Debido a que en el pretest el nivel de homogeneidad fue alto dentro de cada uno de los estamentos encuestados (estudiantes, padres, profesorado), y según García et al., (2001), el tamaño de la muestra "depende del grado de homogeneidad de la población, cuanto más homogeneidad sea, más sencillo resulta alcanzar muestras representativas y con un menor tamaño" (p. 210), se justificó que para el postest se redujera el tamaño de la muestra sin que esto afectara estadísticamente su representatividad. Por lo tanto, en la segunda medición fueron encuestados 31 estudiantes, 11 docentes y directivos docentes, y 21 padres, madres o acudientes, que habían participado en el pretest. Para el análisis de las encuestas se utilizó el programa estadístico SPSS. Dicho análisis se realizó utilizando tablas de contingencias y el coeficiente Chi-Cuadrado de Pearson para cada momento en que se aplicó la encuesta (pretest y postest).

En cuanto a la información cualitativa también se recogió dos veces. En la primera se realizaron tres grupos de discusión heterogéneos, compuestos cada uno por tres estudiantes, dos docentes y dos padres, madres o acudientes. Fueron entrevistados 10 estudiantes, 10

docentes y directivos docentes, y 10 padres, madres o acudientes. En la segunda se hicieron cuatro grupos de discusión heterogéneos, compuestos cada uno por cinco estudiantes, dos docentes y dos padres, madres o acudientes. Para el análisis de esta información se utilizó el programa Atlas ti (ver apéndice 2). Es importante aclarar, que en el proceso de intervención surgieron datos relevantes para la investigación en lo referente a imaginarios sociales, por lo cual, se incluyeron como parte de los resultados e interpretación de estos.

4.10 Estudio de resultados cuantitativos

En la tabla 4 se muestra un resumen en los que se fundamenta asociación entre las variables. El análisis se realizó utilizando tablas de contingencias y el coeficientes Chi-Cuadrado de Pearson para cada momento en que se aplicó la encuesta: pretest y postest. Es importante aclarar que en el orden en que están variables (tabla 4) es el mismo orden de las preguntas de los cuestionarios del pretest y postest que se les presentó a las personas encuestadas. Como puede apreciarse en las respuestas dadas por los participantes, en el pretest, solamente en una variable no se dio un nivel muy alto de asociación, es decir, el nivel de homogeneidad en las respuestas dadas del resto de las variables fue muy alto. Esto quiere decir que el grado de acuerdo entre los miembros de cada estamento, al interior de éstos, fue muy alto (χ^2 altos y $P < 0,05$). Es de anotar que en la única variable en que no hubo homogeneidad intra estamentos fue la referida a: uso de medio electrónicos para hacerle daño ($\chi^2 = 14.923$ y $P > 0,05$).

En las respuestas dadas en las encuestas en el postest el nivel de variabilidad intra estamentos aumentó significativamente, ya que, se presentó niveles tanto de heterogeneidad como de homogeneidad en diferentes variables. En cuanto a las variables en las cuales se manifestó mayor nivel de heterogeneidad se encuentran: no lo/la dejan participar ($\chi^2 = 13.766$

y $P > 0,05$), hablan de el/ella ($\chi^2 = 8.620$ y $P > 0,05$), se burlan del el/ella ($\chi^2 = 9.477$ y $P > 0,05$), le roban las cosas ($\chi^2 = 14.527$ y $P > 0,05$), le dañan las cosas ($\chi^2 = 9.471$ y $P > 0,05$), le esconden las cosas ($\chi^2 = 7.946$ y $P > 0,05$), lo/la amenazan para meterle miedo ($\chi^2 = 9.238$ y $P > 0,05$), lo/la amenazan para obligarlo a hacer cosas que no quiere ($\chi^2 = 9.237$ y $P > 0,05$), informa a un familiar o profesor sobre situaciones de acoso escolar ($\chi^2 = 16.111$ y $P > 0,05$), alguien del profesorado comete actos de acoso ($\chi^2 = 6.762$ y $P > 0,05$), el colegio informa sobre funcionamiento de comité de convivencia ($\chi^2 = 16.599$ y $P > 0,05$).

En lo concerniente al postest solo se mantuvo el nivel de homogeneidad en las siguientes variables: el rechazo ($\chi^2 = 19.881$ y $P < 0,05$), los insultos ($\chi^2 = 12.646$ y $P < 0,05$), los apodos ($\chi^2 = 19.913$ y $P < 0,05$), el maltrato físico como es pegarle ($\chi^2 = 15.242$ y $P < 0,05$), el uso de medios electrónicos para hacer daño ($\chi^2 = 11.025$ y $P < 0,05$), ver cometer acoso escolar ($\chi^2 = 20.284$ y $P < 0,05$) cometer acoso escolar ($\chi^2 = 30.145$ y $P < 0,05$), tener conocimiento de la información que proporciona el colegio sobre la ley de convivencia ($\chi^2 = 25.504$ y $P < 0,05$) o el conocimiento de si el colegio realiza actividades para mejorar la convivencia escolar ($\chi^2 = 19.577$ y $P < 0,05$).

Tabla 4

Variables con los Chi-Cuadrados de Pearson del análisis de asociación entre estamentos

Variable	Pretest		Postest	
	χ^2	Sig.	χ^2	Sig.
1.No lo/la dejan participar	54.824	0,000	13.766	0,088
2.Hablan mal de el/ella	37.401	0,000	8.620	0,196

3.Lo/la rechazan	57.756	0,000	19.881	0,011
4.Lo/la Insultan	28.959	0,001	12.646	0,049
5.Lo llaman por apodos ofensivos o ridiculizantes	82.460	0,000	19.913	0,011
6.Se burlan de él/ella	67.245	0,000	9.477	0,148
7.Le roban cosas	68.456	0,000	14.527	0,150
8.Le dañan cosas	89.970	0,000	9.471	0,149
9.Le esconden cosas	38.999	0,000	7.946	0,439
10.Lo/la amenazan para meterle miedo	47.855	0,000	9.238	0,161
11.Le pegan	36.852	0,000	15.242	0,018
12.Lo/la amenazan para obligarlo a hacer cosas que no quiere	126.705	0,000	9.237	0,055
13.Uso de medios electrónicos para hacerle daño	14.923	0,061	11.025	0,026
14.Profesores hacen alguna cosa como las anteriores	28.975	0,000	6.762	0,343
15.Ver cometer acoso escolar	39.331	0,000	20.284	0,009
16.Comete acoso escolar	37.871	0,000	30.145	0,001

17. Informa a un familiar o profesor sobre situaciones de acoso escolar	54.058	0,000	16.111	0,096
18. Información del colegio sobre ley de convivencia	53.409	0,000	25.504	0,004
19. El colegio realiza actividades para mejorar convivencia	43.966	0,000	19.577	0,034
20. El colegio informa sobre funcionamiento de comité de convivencia	31.284	0,000	16.599	0,084

Fuente: elaboración propia

A continuación se presentan las tablas de las 20 preguntas del pretest y postest con los resultados en frecuencia y porcentaje de cada estamento (padres, estudiantado y profesorado). Igualmente se muestran los gráficos de cada ítem del pretest y postest. Las tablas de la 5 a la 21 responden a la primera parte de la pregunta de investigación: cómo se está manifestando el acoso escolar en las IE. Para ello se indagó acerca de diferentes situaciones mediante las cuales el estudiantado era intimidado, como también, sobre otras circunstancias respecto a la problemática, entre ellas, si algún miembro del estudiantado se reconocía como acosador, si alguien del profesorado ejercía algún acto hostigamiento, si el estudiantado informaba a la familia o profesorado sobre cualquier situación de acoso, al igual, si alguien afirmaba ser testigo de actos de intimidación. Dentro del análisis se tuvo principalmente en cuenta los resultados de las respuestas por parte del estudiantado, ya que este estamento es el directamente

afectado. No obstante, las respuestas de las familias y profesorado fueron estudiadas para la posible confirmación o contradicción de las situaciones manifestadas por el estudiantado. En lo referente a la segunda parte de la pregunta de investigación: qué están haciendo las IE para enfrentar esta problemática, se encuentra en las tablas 22, 23 y 24.

De acuerdo con las respuestas del pretest hubo cinco situaciones que presentaron las más altas cifras, entre ellas, el robo es la primera situación; como segunda, decirles apodos ridículos; tercera, hablar mal de ellos, cuarta, hostigarlos a través de insultos y quinta, esconderle las cosas. Teniendo en cuenta que, en Colombia por grupo el número de estudiantes de secundaria oscila entre 32 y 40 estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2002), es decir, el promedio de estudiantes de secundaria por aula es de 36. Por lo cual, en promedio cinco estudiantes por aula fueron víctimas de robo (tabla 5), cinco fueron víctimas de apodos (tabla 6) y cuatro estudiantes eran acosados hablando mal de ellos/as (tabla 7).

En cuanto al robo (tabla 5) las cifras fueron las similares en el pretest (14%) y postest (16%) del estudiantado y fueron confirmadas por las respuestas de los padres pretest (24%) y postest (14%) y principalmente del profesorado con un alto porcentaje pretest (28%) y postest (45%). Esto señala que, el robo se incrementó convirtiéndose en la situación de acoso escolar que más se presentó en las IE del Quindío.

Tabla 5

Algunas/os compañeros le roban cosas a la/el estudiante

Estamento	Pretest		Posttest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	21	24%	3	14%
Estudiantado	25	14%	5	16%
Profesorado	14	28%	5	45%

Fuente: elaboración propia

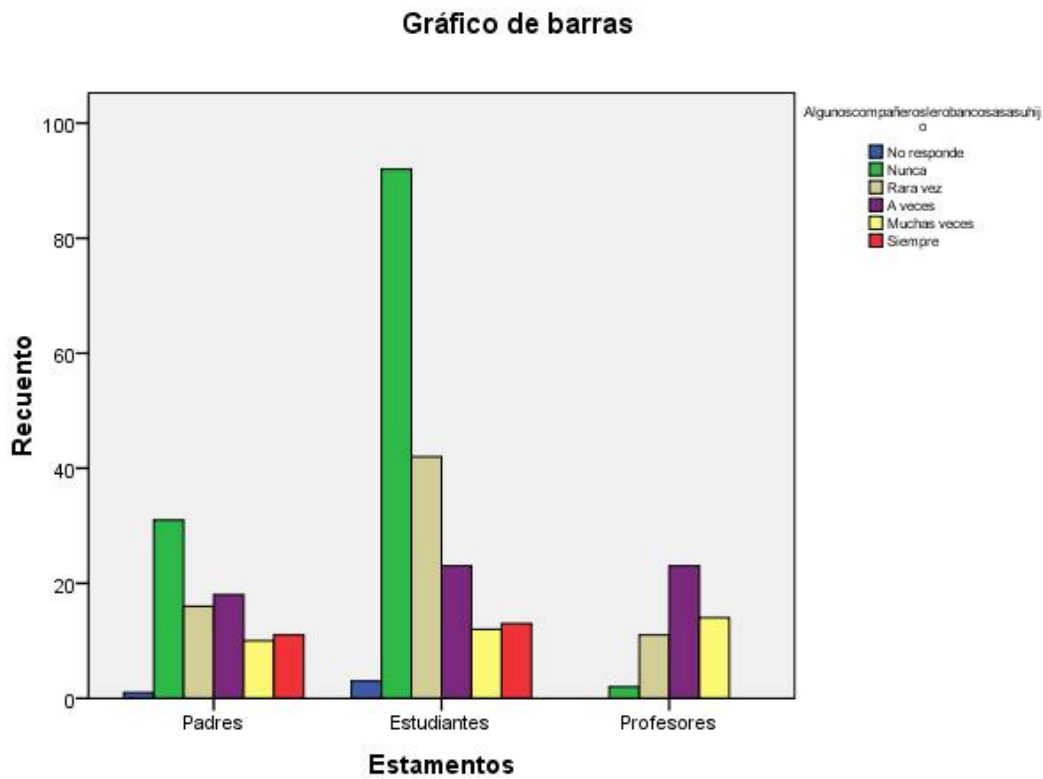


Figura 1. Gráfico de la tabla 5 correspondiente al pretest.

Gráfico de barras

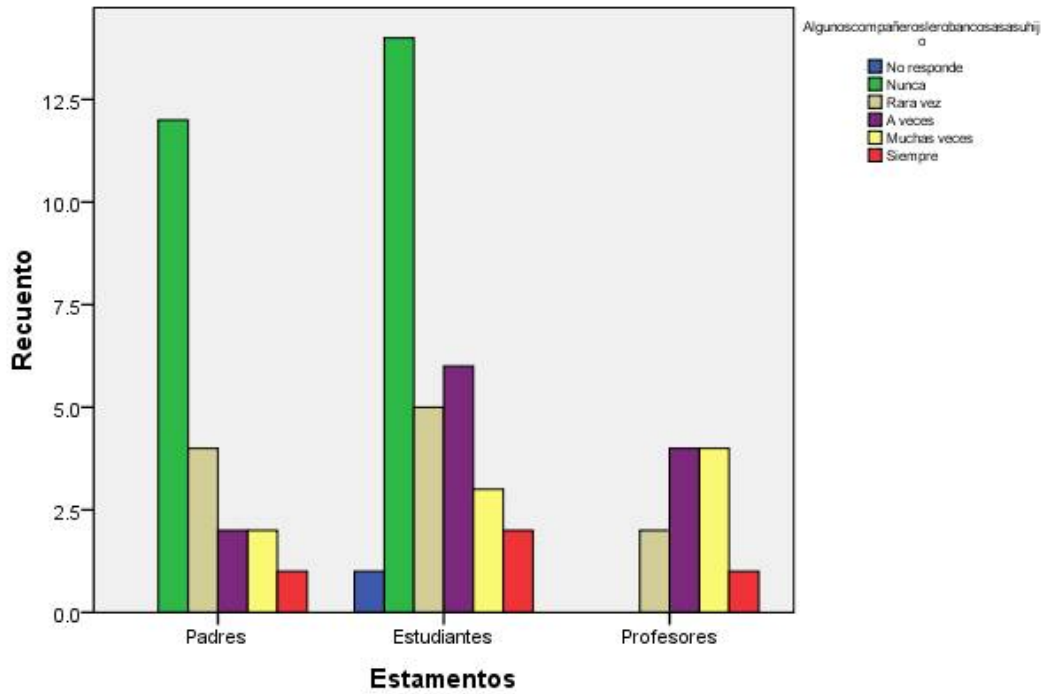


Figura 2. Gráfico de la tabla 5 correspondiente al postest.

Respecto a los apodos (tabla 6) la cifra del pretest del estudiantado (13%), fue confirmada por la de los padres (15%) y el profesorado (28%). La cifra del postest del estudiantado (16%), fue confirmada por el profesorado con un alto porcentaje (45%) y medianamente por los padres (10%). Según el estudiantado esta situación se incrementó.

Tabla 6

Algunos/os compañeros llaman a la/el estudiante por apodos que ofenden o ridiculizan

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	13	15%	2	10%
Estudiantado	24	13%	5	16%
Profesorado	14	28%	5	45%

Fuente: elaboración propia

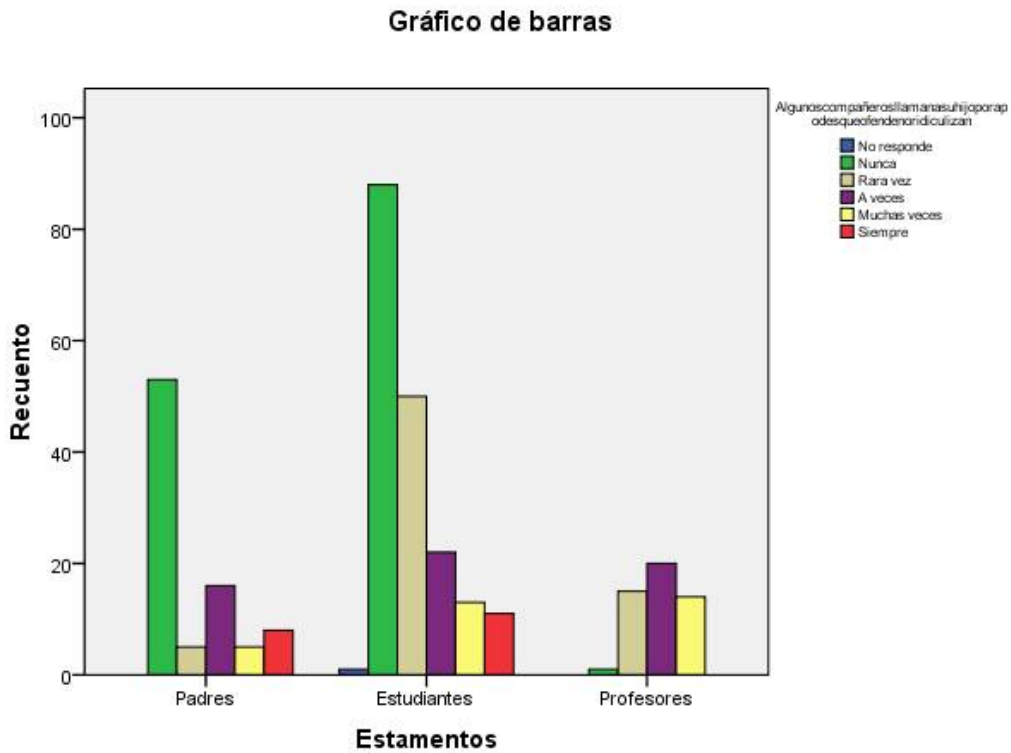


Figura 3. Gráfico de la tabla 6 correspondiente al pretest

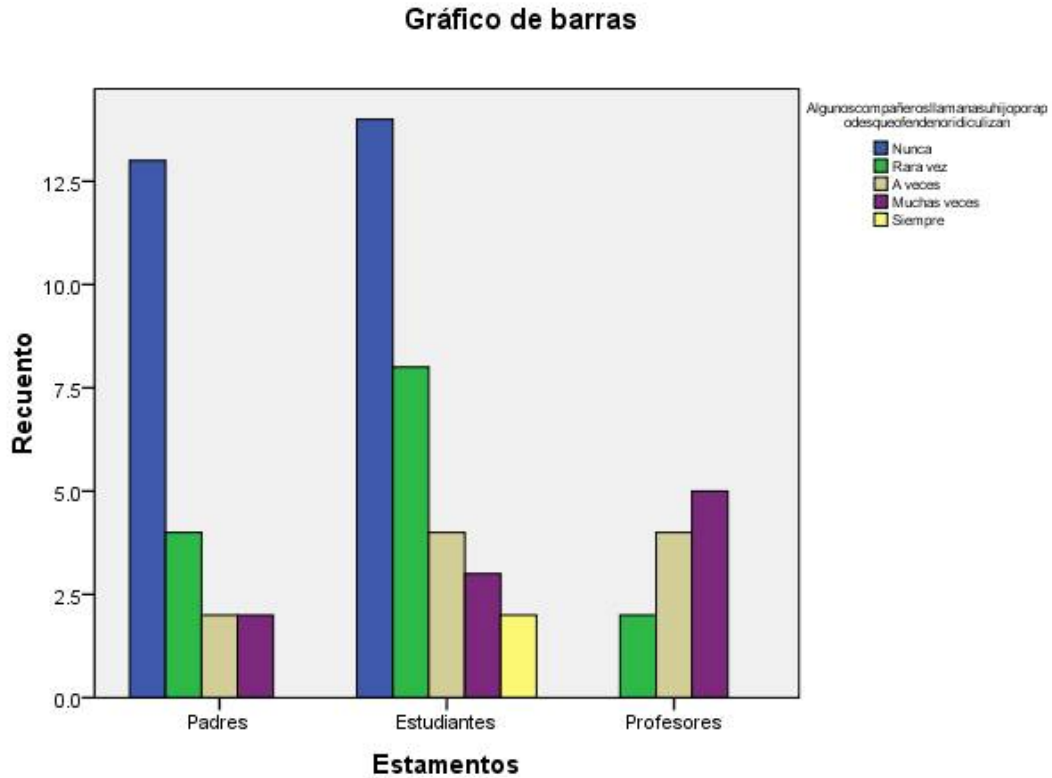


Figura 4. Gráfico de la tabla 6 correspondiente al postest.

Con relación a que hablan mal de ellos/as (tabla 7) la cifra del pretest (11%) del estudiantado fue confirmada por los padres (10%), pero las respuestas del profesorado (0%) son contrarias a lo que dijo el estudiantado. Esto significa que, a pesar de que un alto número de estudiantes dijo ser intimidados a través de hablar mal de ellos, el profesorado no reconoció la situación. La cifra del postest (6%) del estudiantado bajó prácticamente a la mitad y es similar a las de los padres (5%), pero no coincidió con la del profesorado, ya que el resultado fue cero al igual que el pretest. Es decir, el profesorado no catalogó a nivel de hostigamiento esta situación.

Tabla 7

Algunas/os compañeros hablan mal de la/el estudiante

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	9	10%	1	5%
Estudiantado	21	11%	2	6%
Profesorado	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

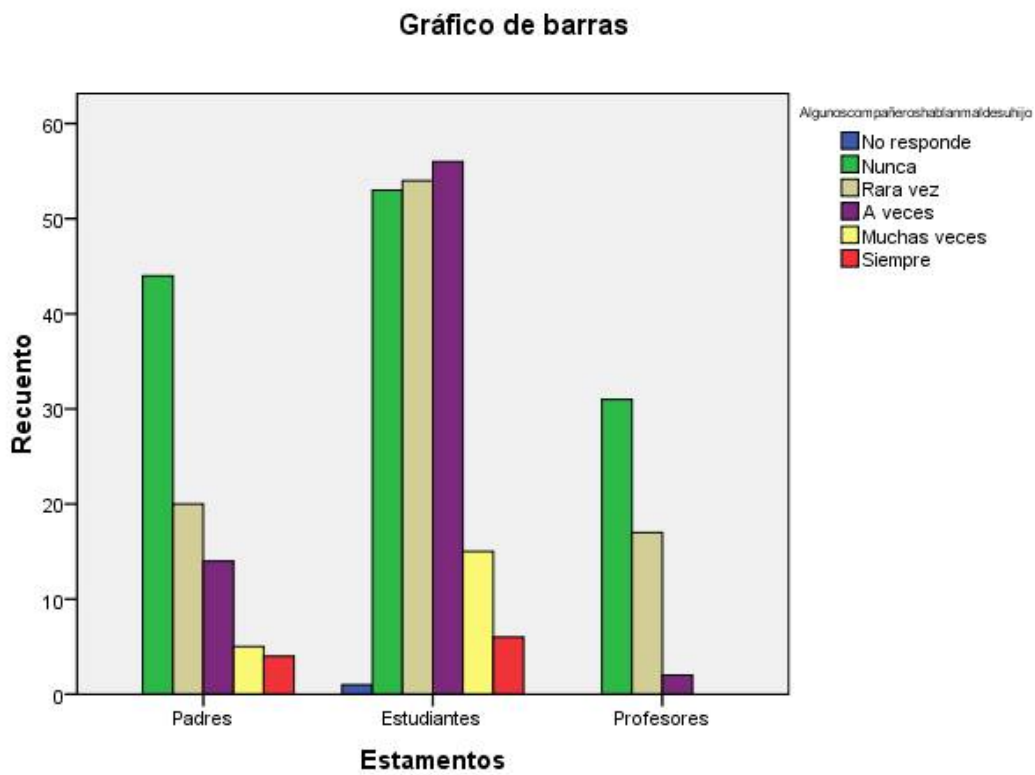


Figura 5. Gráfico de la tabla 7 correspondiente al pretest.

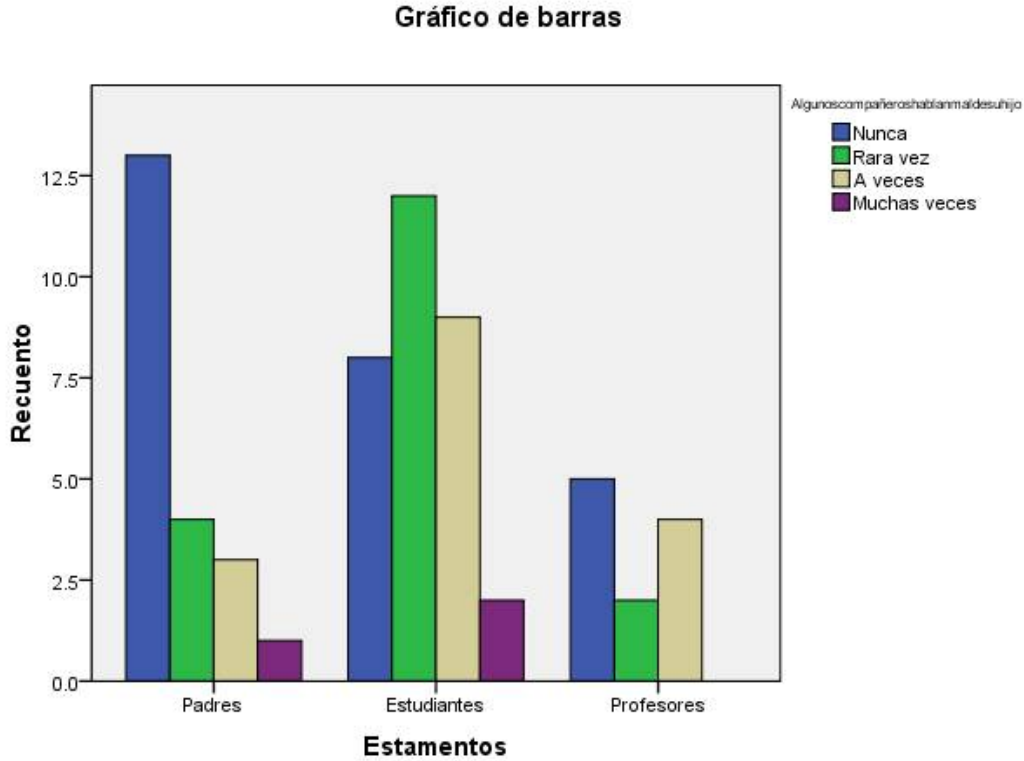


Figura 6. Gráfico de la tabla 7 correspondiente al postest.

En lo que concierne a insultos (tabla 8) la cifra del pretest (9%) del estudiantado solo coincidió totalmente con las cifras del pretest de los padres (9%) y se acercó a la cifra del pretest (6%) del profesorado. Aunque en el postest los resultados del estudiantado (10%) difirieron mucho con los resultados de los padres (0%) y el del profesorado (27%), es decir, los padres no reconocieron que hubiera acoso a través de insultos, mientras que el profesorado (27%) confirmó la respuesta del estudiantado, ya que consideró que había un alto nivel de intimidación a través de esta situación.

Tabla 8

Algunos/os compañeros insultan a la/el estudiante

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	8	9%	0	0
Estudiantado	16	9%	3	10%
Profesorado	3	6%	3	27%

Fuente: elaboración propia

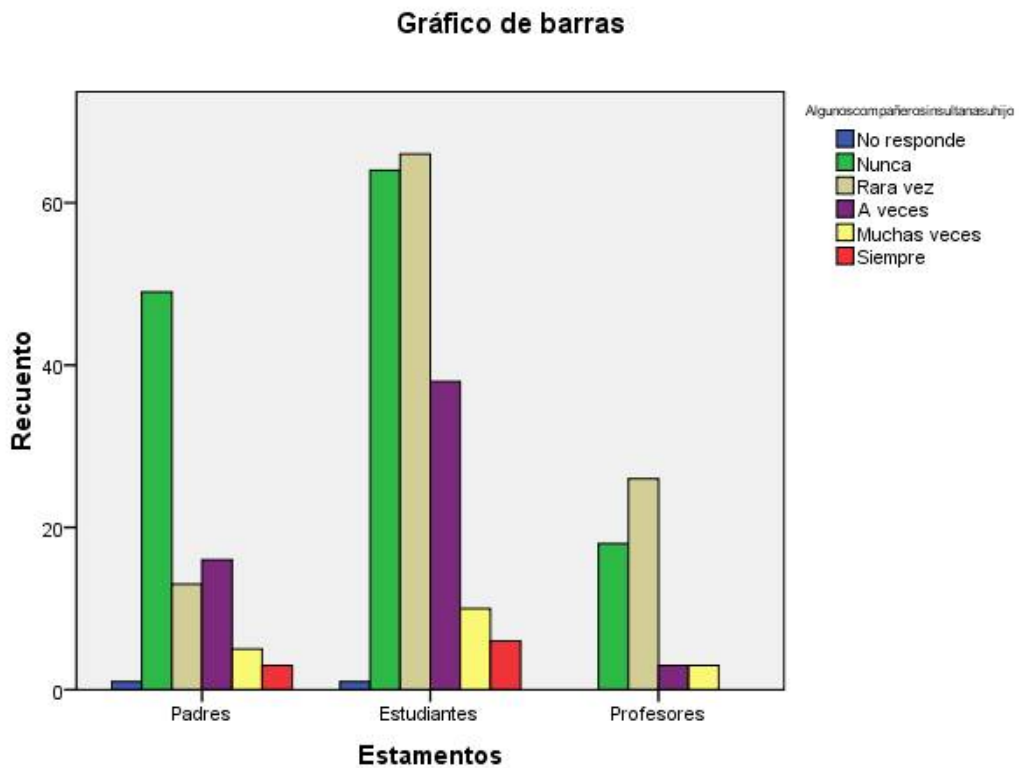


Figura 7. Gráfico de la tabla 8 correspondiente al pretest

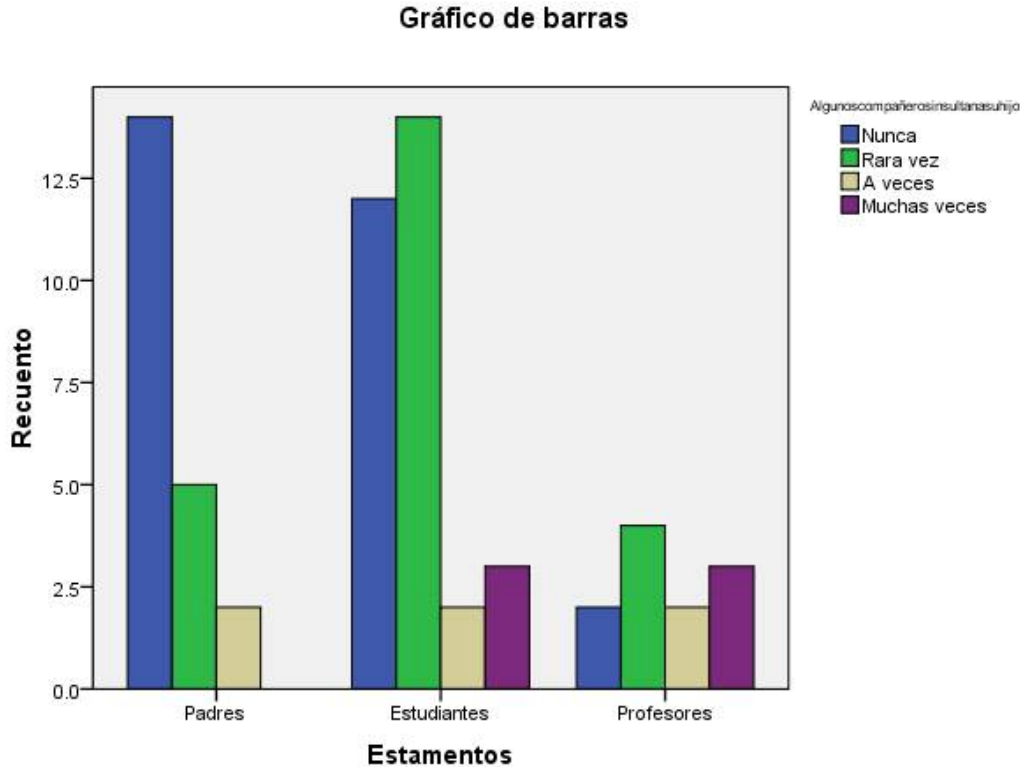


Figura 8. Gráfico de la tabla 8 correspondiente al postest.

Con respecto a que le esconden las cosas (tabla 9) la cifra del pretest del estudiantado (10%), fue confirmada por los padres (17%), pero el profesorado la contradijo en el pretest (0%). Es decir, aunque varios estudiantes eran acosados a través de esta modalidad, el profesorado desconocía la situación. La cifra del postest del estudiantado (6%), no coincidió con la los padres (0%) ni con la del profesorado (0%), lo que quiere decir que estos no creían que se presentaba intimidación a través de esconder las cosas.

Tabla 9

Algunas/os compañeros le esconden cosas a la/el estudiante

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	15	17%	0	0
Estudiantado	18	10%	2	6%
Profesorado	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

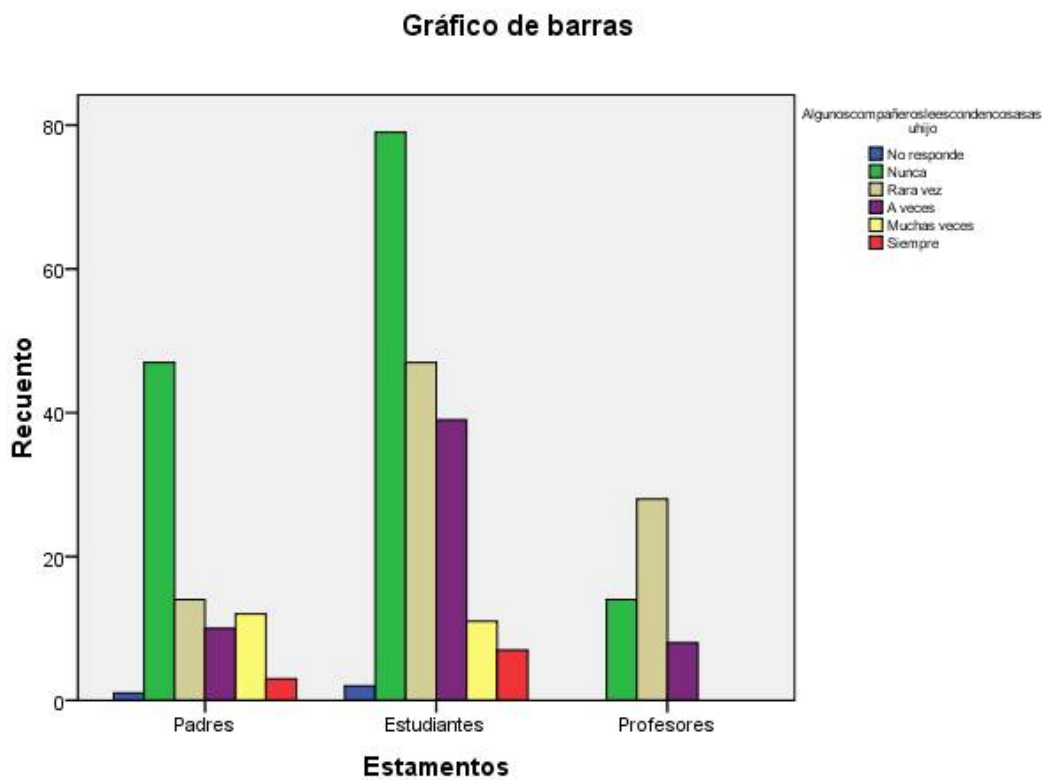


Figura 9. Gráfico de la tabla 9 correspondiente al pretest.

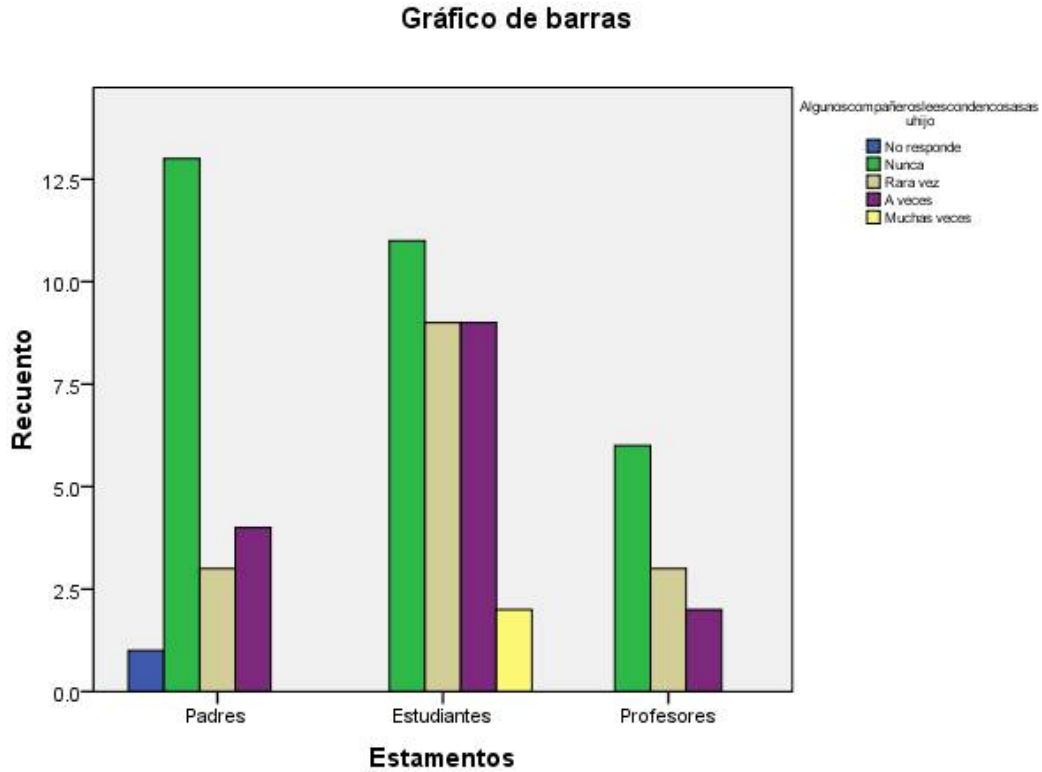


Figura 10. Gráfico de la tabla 9 correspondiente al postest.

A continuación se presentan las tablas de la 10 a la 17, en las que según los estamentos encuestados el porcentaje fue bajo o nulo. En lo referente a que no lo/la dejan participar (tabla 10), la cifra del pretest del estudiantado (3%) concordó con la del profesorado (2%). Los padres (20%) con un porcentaje relativamente alto corroboraron que se presentaba la situación, aunque la percepción de estos es muy superior a la del estudiantado y profesorado. La cifra del postest del estudiantado (6%) fue altamente apoyada con las respuestas del profesorado y padres. Lo que señala que, algunos estudiantes eran víctimas de esta modalidad.

Tabla 10

Algunos/os compañeros no dejan participar a la /el estudiante

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	17	20%	3	14%
Estudiantado	5	3%	2	6%
Profesorado	1	2%	3	27%

Fuente: elaboración propia

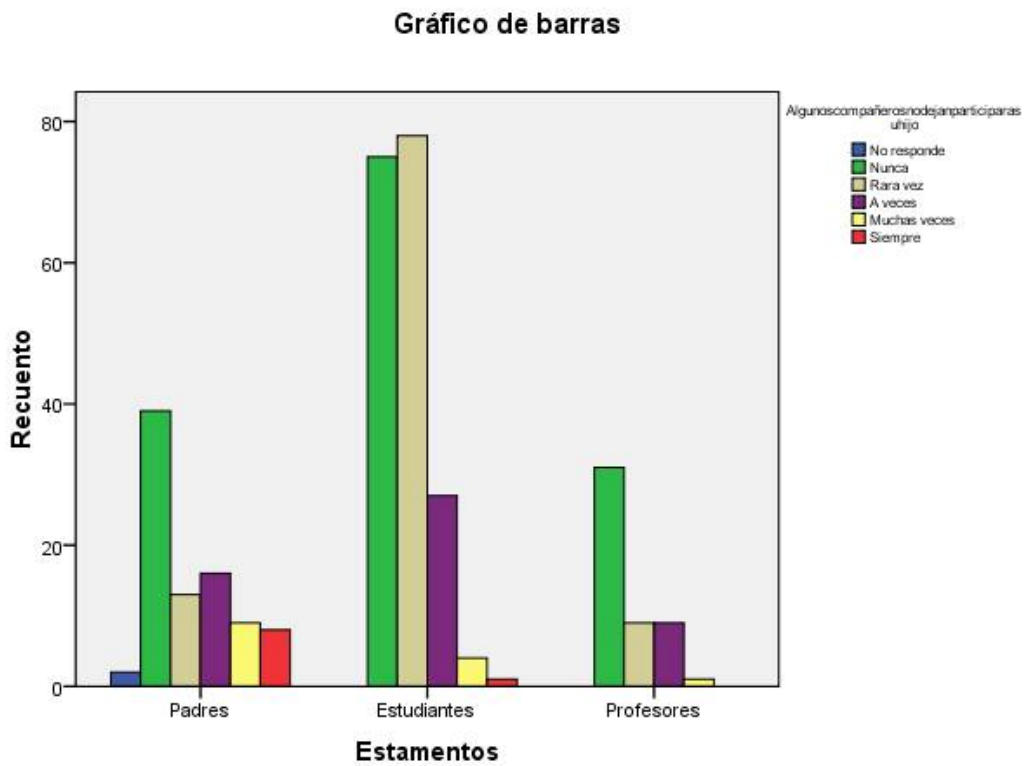


Figura 11. Gráfico de la tabla 10 correspondiente al pretest.

Gráfico de la tabla 9 (postest)

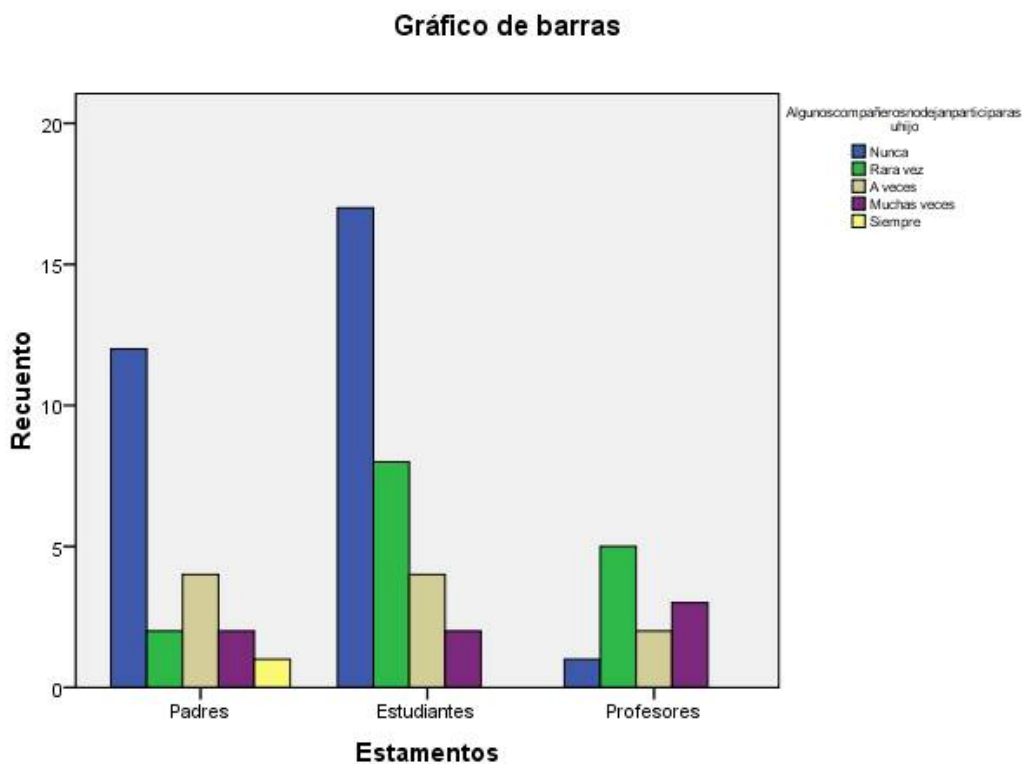


Figura 12. Gráfico de la tabla 10 correspondiente al postest.

En lo que corresponde al rechazo por parte de los/las compañeras (tabla 11), la cifra del pretest del estudiantado (4%), fue confirmada por los padres y en mayor medida por el profesorado (22%), significa entonces que, algunos estudiantes si se sentían rechazados por compañeros/as. En el postest, según los resultados del estudiantado (0%), no consideraron ser intimidados a través del rechazo y fueron apoyados absolutamente por el profesorado (0%). Aunque los padres pensaban que varios estudiantes si eran rechazados en un (14%), contradiciendo lo que afirman el estudiantado.

Tabla 11

Algunos/os compañeros rechazan el/la estudiante

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	8	9%	3	14%
Estudiantado	8	4%	0	0
Profesorado	11	22%	0	0

Fuente: elaboración propia

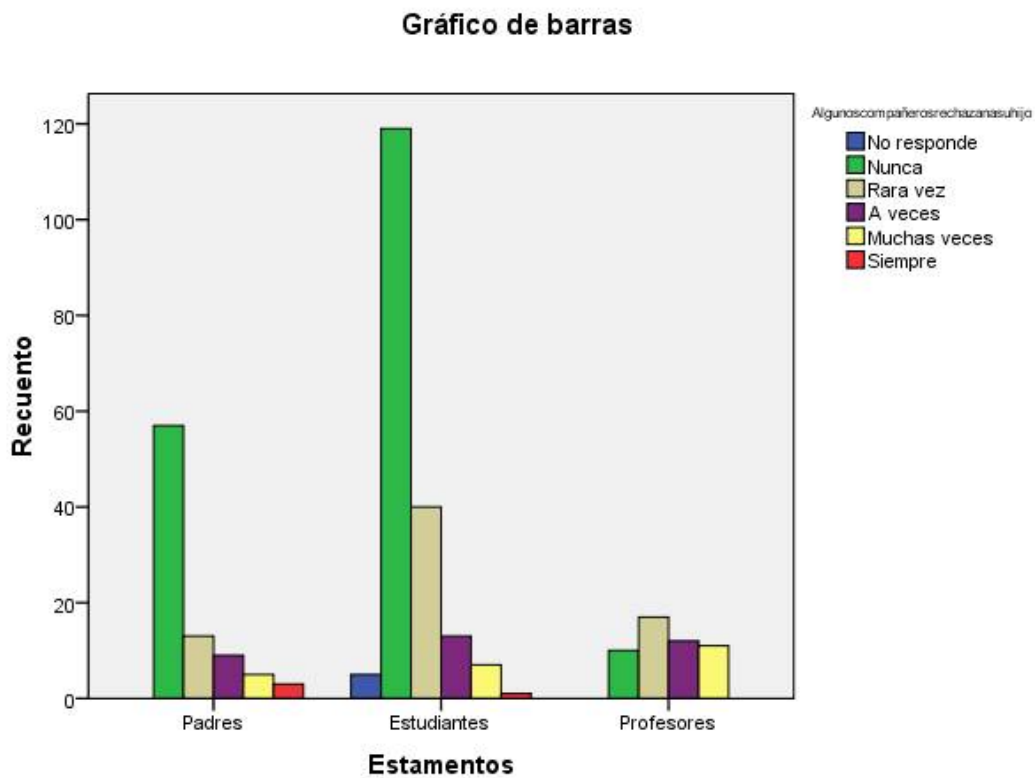


Figura 13. Gráfico de la tabla 11 correspondiente al pretest.

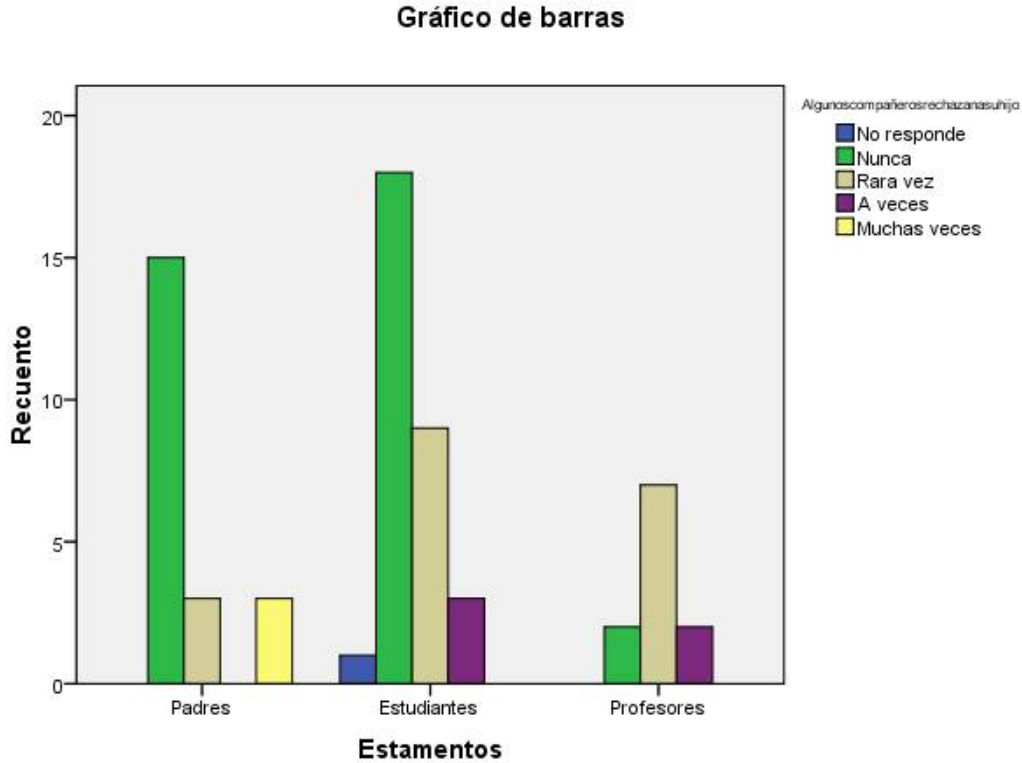


Figura 14. Gráfico de la tabla 11 correspondiente al postest.

En lo que atañe a burlas (tabla 12), la cifra del pretest del estudiantado (3%) fue contraria con las cifras de los padres (16%) y del profesorado (30%). Es decir, pocos estudiantes se sentían acosados a través de burlas, mientras que los adultos consideraban que si había un alto porcentaje, especialmente el profesorado. La cifra del postest del estudiantado (10%), fue totalmente confirmada por padres (10%) y profesorado (9%). Esto indica que un porcentaje considerable de estudiantes era hostigado a través de esta modalidad.

Tabla 12

Algunas/os compañeros se burlan de la/el estudiante

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	14	16%	2	10%
Estudiantado	6	3%	3	10%
Profesorado	15	30%	1	9%

Fuente: elaboración propia

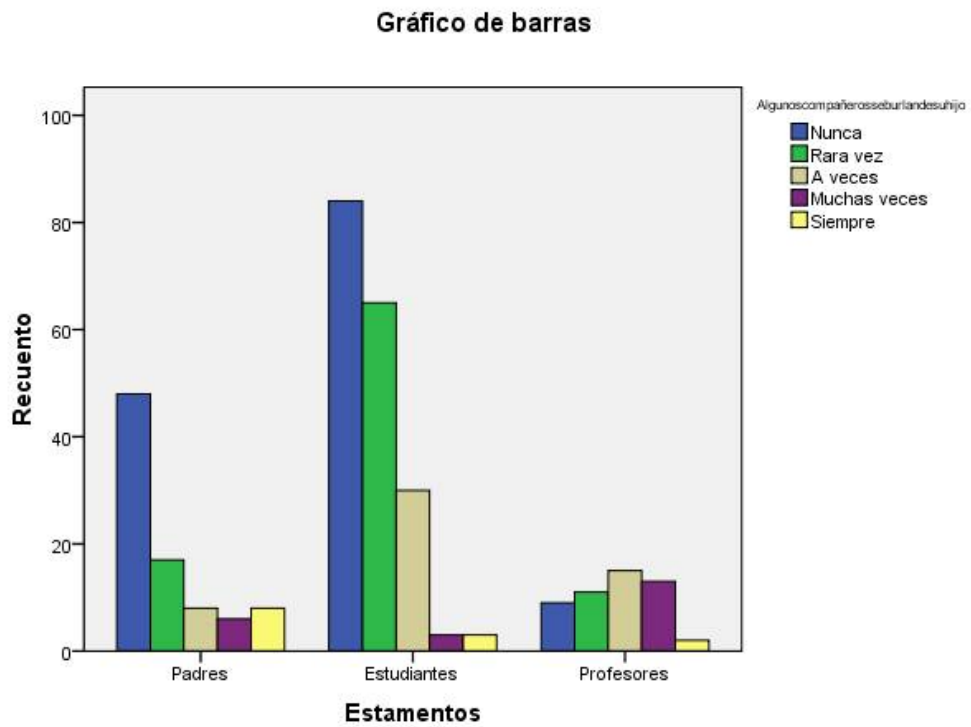


Figura 15. Gráfico de la tabla 12 correspondiente al pretest.

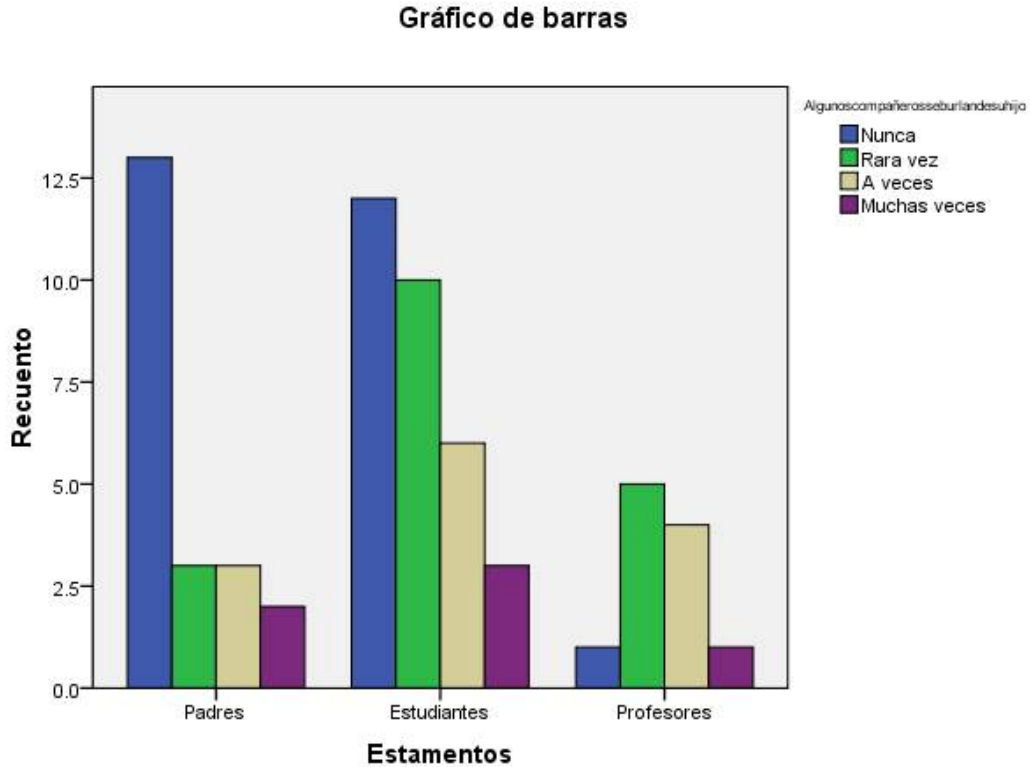


Figura 16. Gráfico de la tabla 12 correspondiente al postest.

Con relación al daño de cosas (tabla 13) las cifras del pretest del estudiantado (2%), no concordaron con las de los padres (10%), y la del profesorado (0%). Es decir, aunque el estudiantado no se sentía acosado a través de esta modalidad, los padres afirmaban que varios estudiantes si eran afectados por esta situación. Los resultados del pretest del estudiantado (6%), fueron apoyados por las respuestas de los padres (5%). Aunque el profesorado (0%) afirmó que esa situación de intimidación no se presentaba. Según el estudiantado, esta situación se había incrementado.

Tabla 13

Algunos/os compañeros le dañan cosas a la/el estudiante

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	9	10%	1	5%
Estudiantado	3	2%	2	6%
Profesorado	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

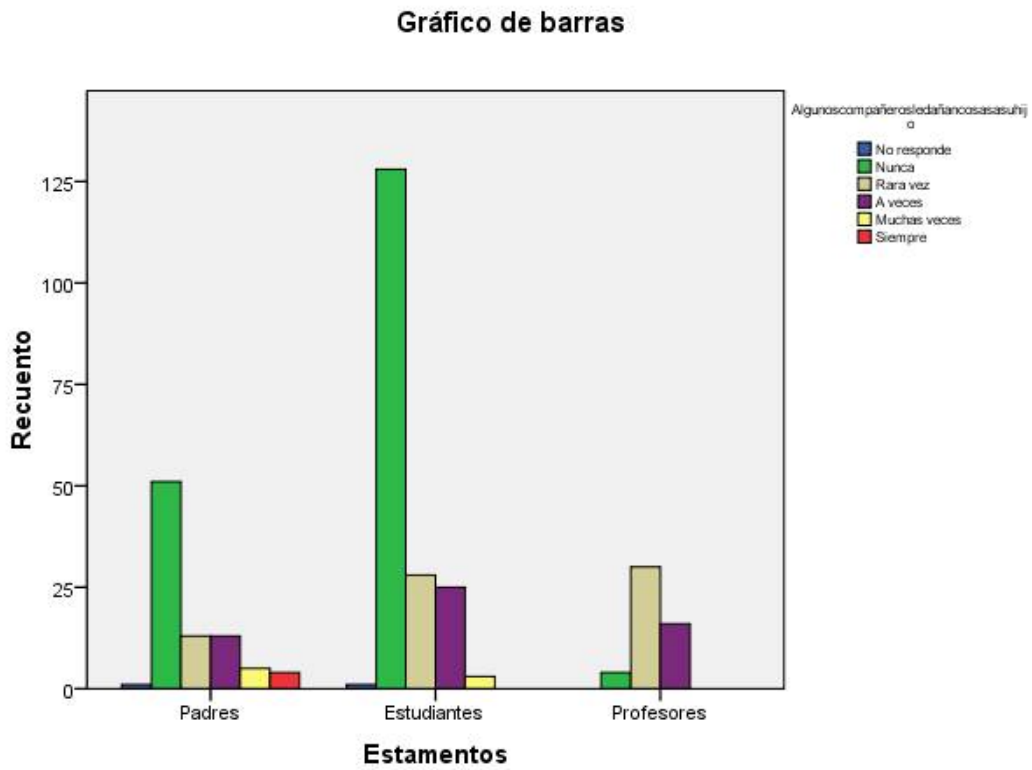


Figura 17. Gráfico de la tabla 13 correspondiente al pretest.

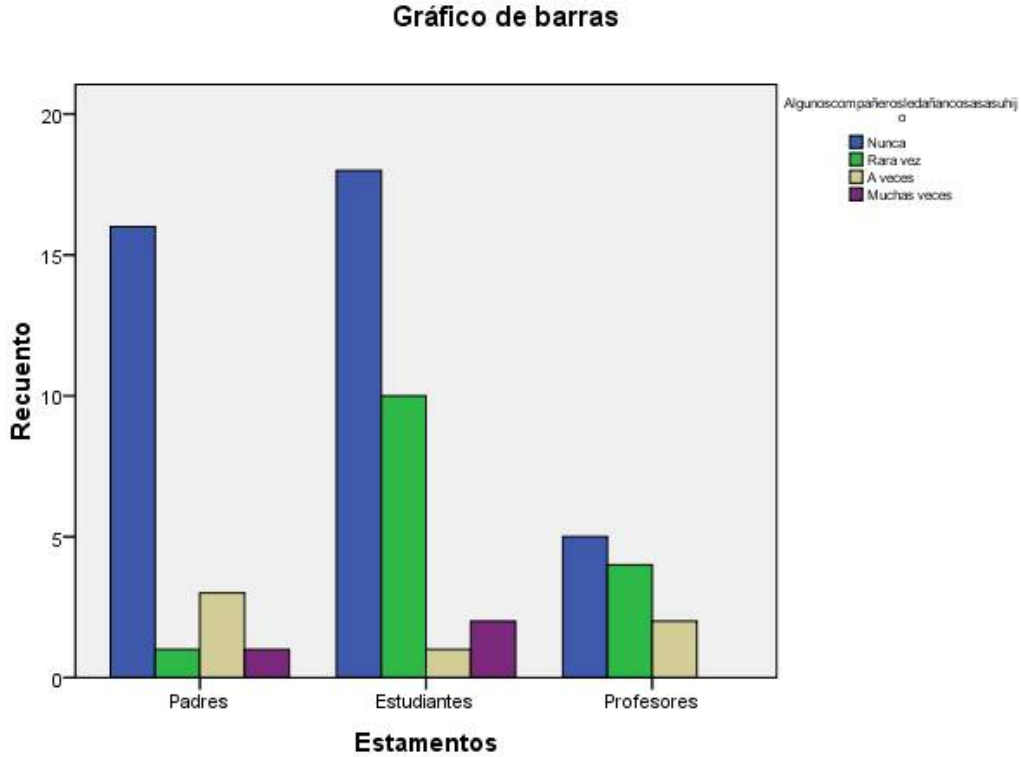


Figura 18. Gráfico de la tabla 13 correspondiente al postest.

En cuanto a amenazas (tabla 14), la cifra del pretest del estudiantado (3%), fue altamente apoyada por la de los padres (9%), pero la cifra del profesorado (0%) contradijo las respuestas del estudiantado, ya que consideraron que no existía hostigamiento a través de amenazas. Respecto a las cifras del postest los tres estamentos afirmaron que no se presentaba intimidación a través de amenazas.

Tabla 14

Algunos/os compañeros amenazan a la/el estudiante para meterle miedo

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	8	9%	0	0
Estudiantado	5	3%	0	0
Profesorado	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

Gráfico de barras

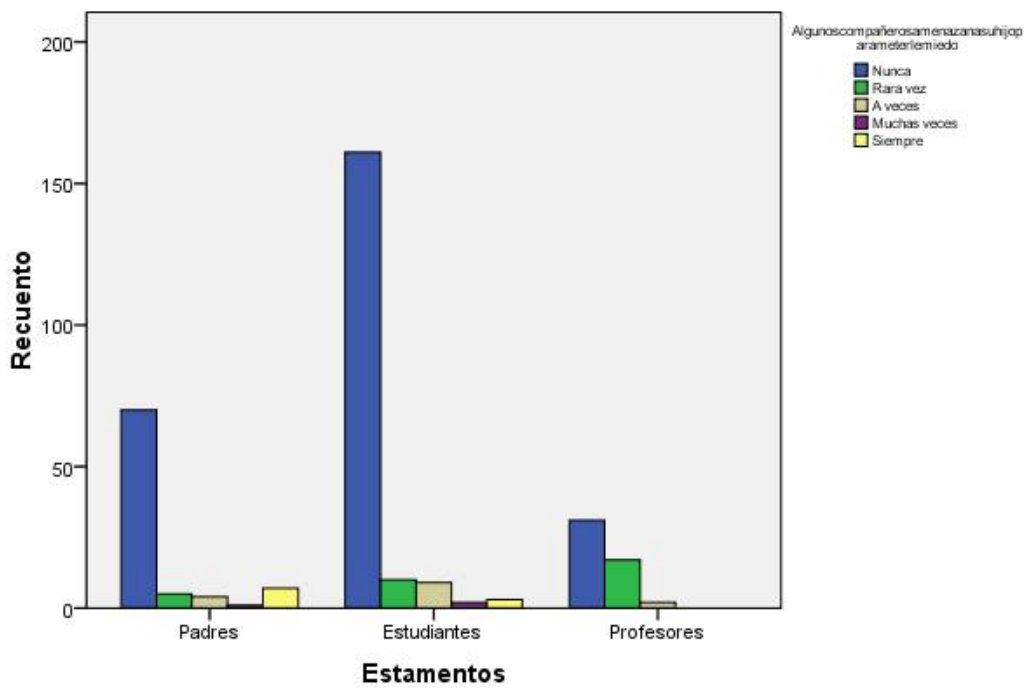


Figura 19. Gráfico de la tabla 14 correspondiente al pretest.

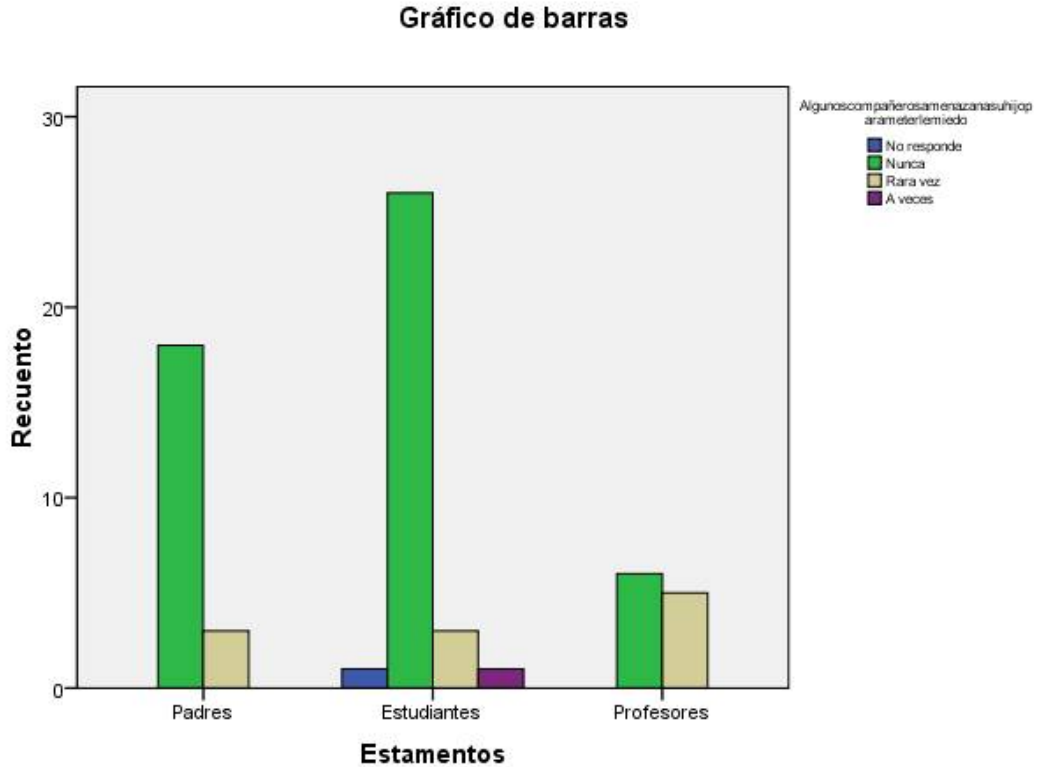


Figura 20. Gráfico de la tabla 14 correspondiente al postest.

En lo concerniente a que le pegan (tabla 15), la cifra del pretest del estudiantado (3%) fue apoyada por los padres (7%), sin embargo, el profesorado consideró que esta situación no se presentaba a nivel de acoso. La cifra del pretest del estudiantado (5%) no fue apoyada ni por los padres (0%), ni por el profesorado (0%), ya que estos pensaban que no había hostigamiento por medio de esta situación.

Tabla 15

Algunas/os compañeros le pegan a la/el estudiante

	Pretest		Posttest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	6	7%	0	0
Estudiantado	6	3%	1	5%
Profesorado	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

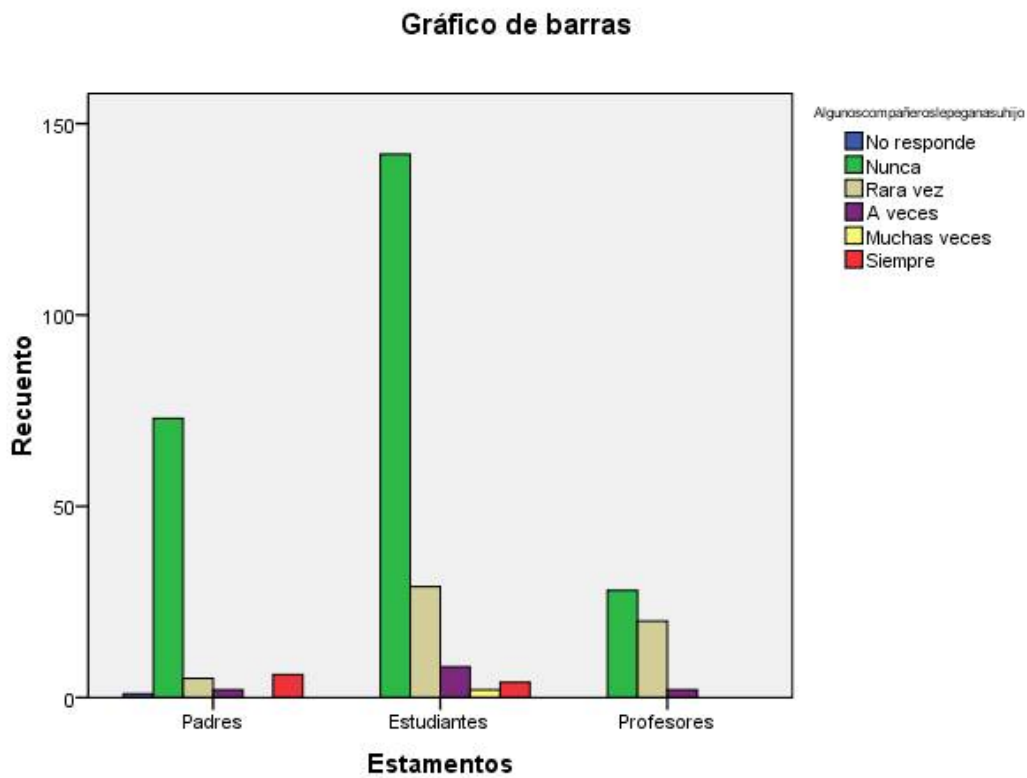


Figura 21. Gráfico de la tabla 15 correspondiente al pretest.

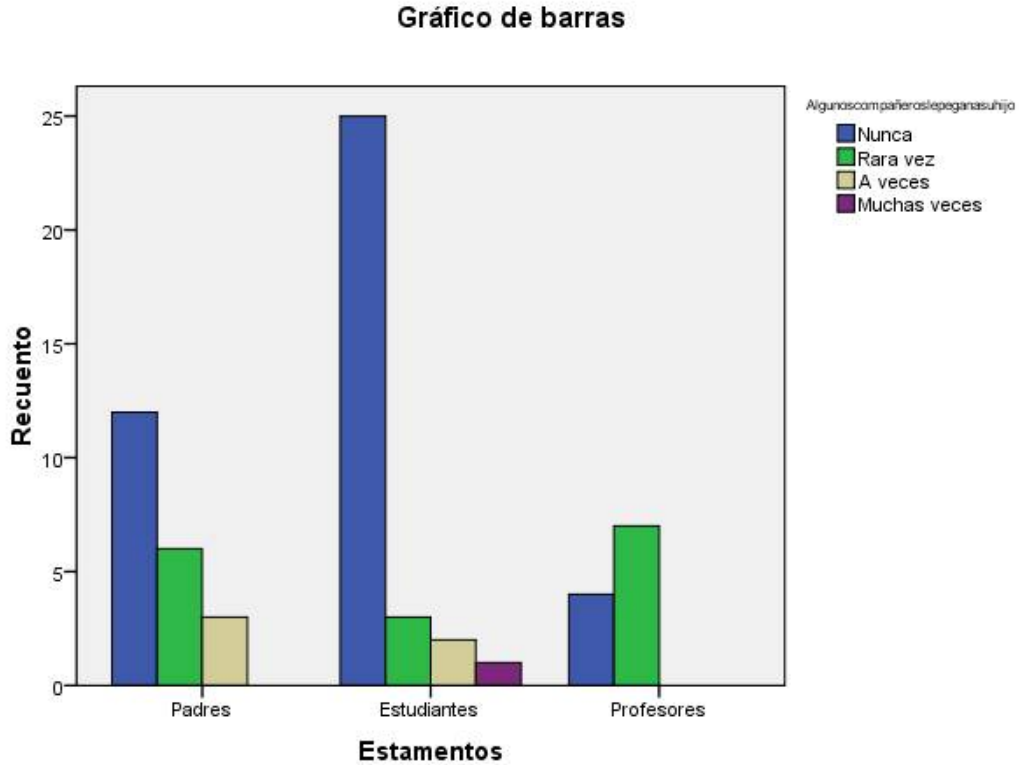


Figura 22. Gráfico de la tabla 15 correspondiente al postest.

En lo que corresponde a amenazas para hiciera cosas que no quiera (tabla 16), la cifra del pretest del estudiantado (3%) fue confirmada totalmente por los padres (7%), no obstante, fue absolutamente negada por el profesorado (0%) ya que no consideraban que se presentaba esta forma de intimidación. En el postest los tres estamentos coincidieron que no existía acoso mediante esta modalidad.

Tabla 16

Algunas/os compañeros amenazan a la/el estudiante para que haga cosas que no quiere

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	6	7%	0	0
Estudiantado	5	3%	0	0
Profesorado	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

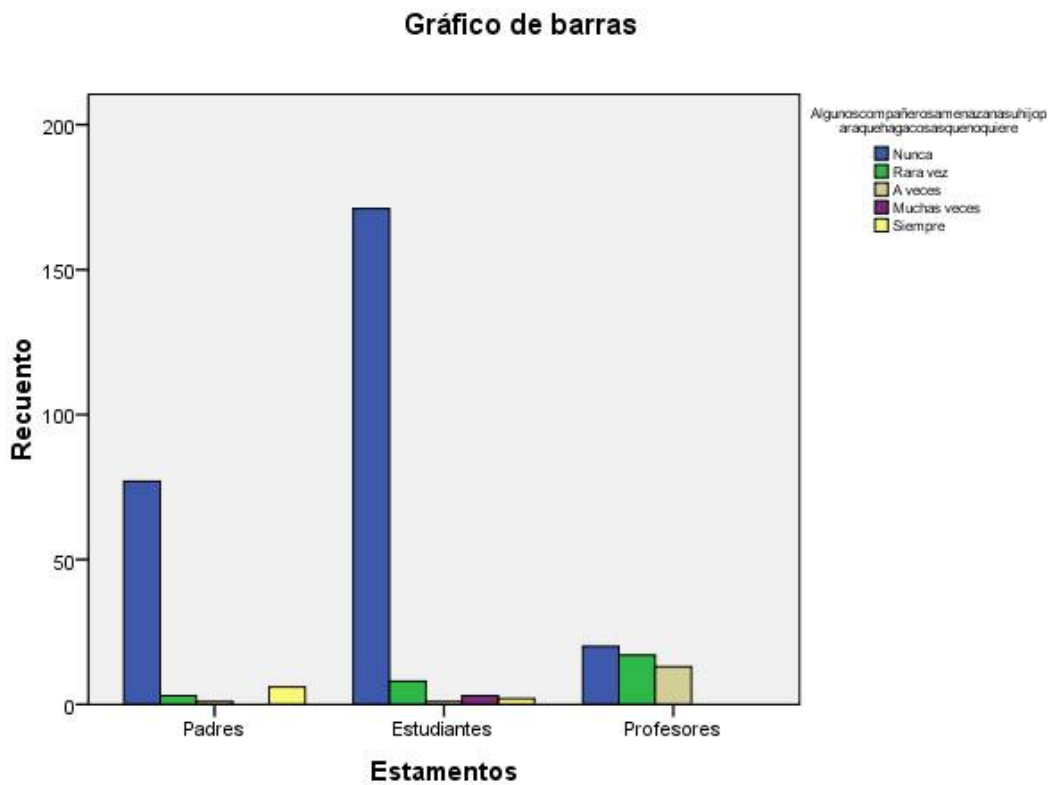


Figura 23. Gráfico de la tabla 16 correspondiente al pretest.

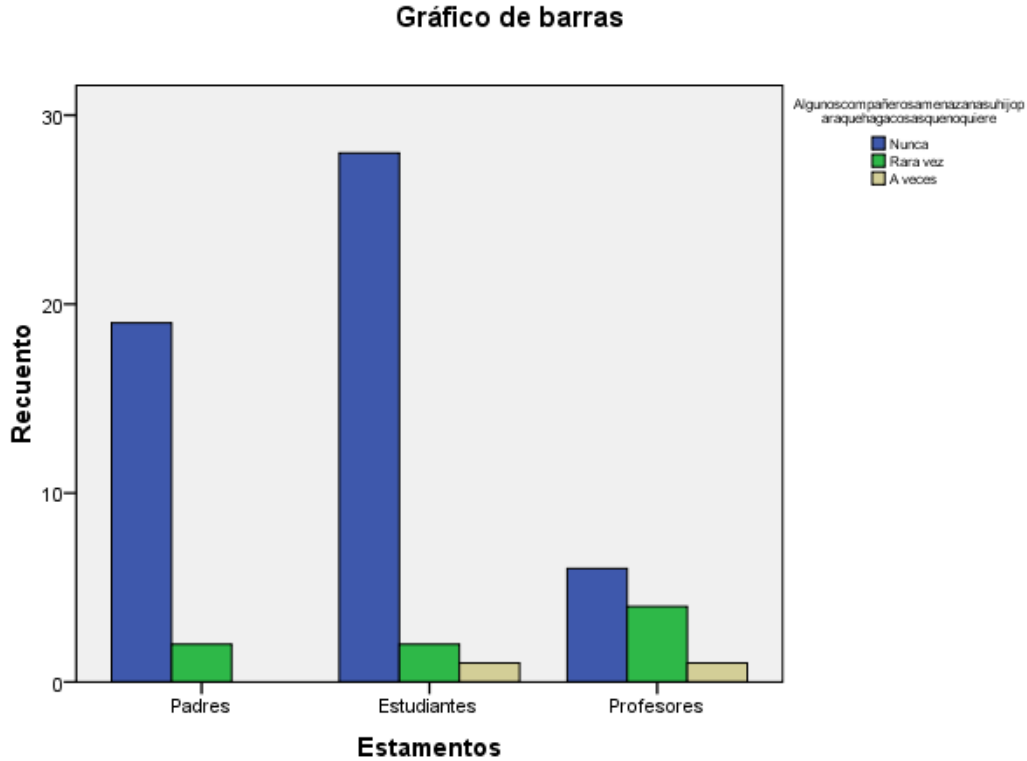


Figura 24. Gráfico de la tabla 16 correspondiente al postest.

En lo que corresponde al acoso escolar a través de medios electrónicos (tabla 17), según las cifras del pretest (0%) y postest (0%) el estudiantado negó totalmente que se presentara esta situación. Estos resultados fueron confirmados por el profesorado en las dos mediciones. Aunque los padres afirmaron con un porcentaje poco representativo, en el pretest (1%) de que algunos estudiantes si estaban siendo hostigados por esta modalidad, no coincidieron con el estudiantado ni con la del profesorado.

Tabla 17

Alguien ha utilizado medios electrónicos para hacerle daño a la/el estudiante

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	2	1%	0	0%
Estudiantado	0	0%	0	0%
Profesorado	0	0%	0	0%

Fuente: elaboración propia

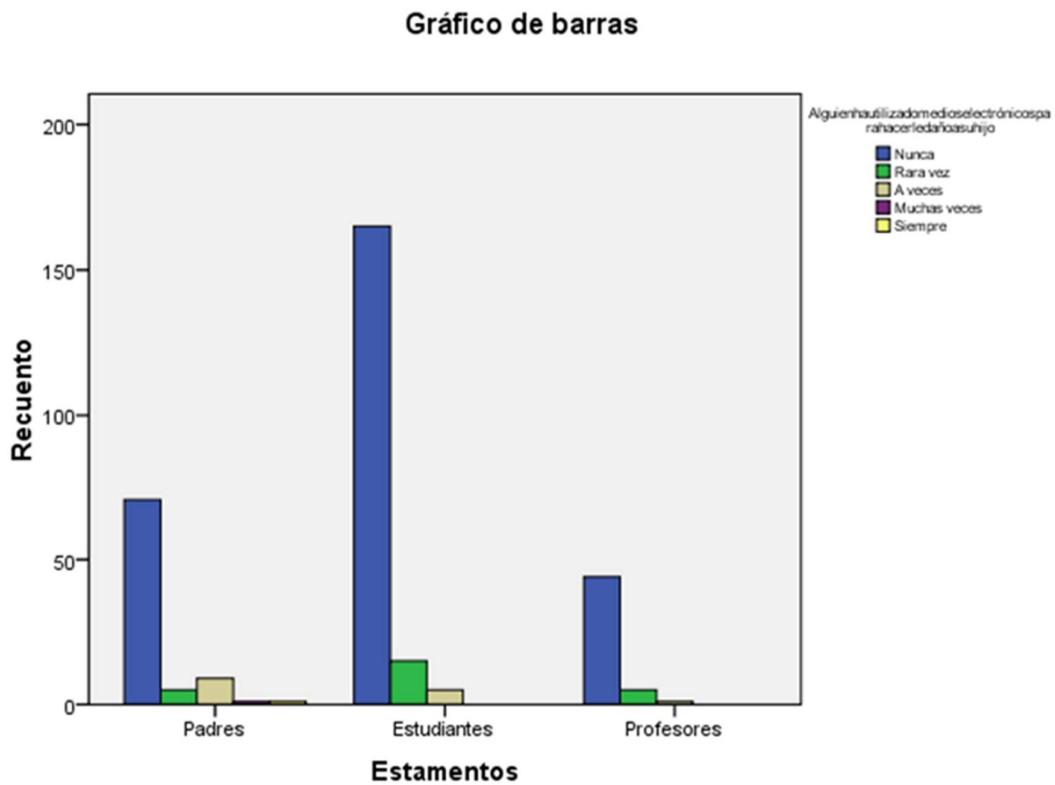


Figura 25. Gráfico de la tabla 17 correspondiente al pretest.

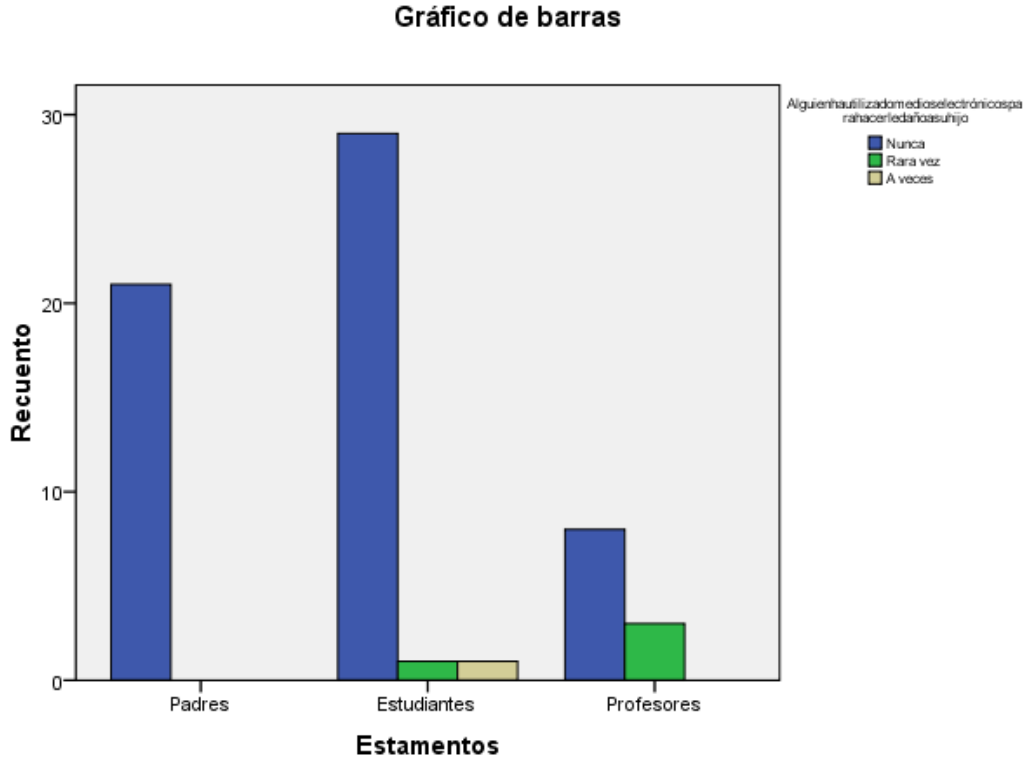


Figura 26. Gráfico de la tabla 17 correspondiente al postest.

En lo que atañe al acoso escolar por parte del profesorado (tabla18), la cifra del pretest del estudiantado (7%), fueron totalmente contrarias a las de los padres (0%) y profesorado (0%). La cifra del postest del estudiantado (6%), fue confirmada por la de los padres (5%), pero contraria con la del profesorado (0%). Significa entonces, que el 7% del estudiantado afirmaron ser intimidados por parte de algún miembro del profesorado, aunque estos lo desconocen.

Tabla 18

Algún/a profesor/a hace alguna de las cosas anteriores a un/a estudiante

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	0	0%	1	5%
Estudiantado	13	7%	2	6%
Profesorado	0	0%	0	0%

Fuente: elaboración propia

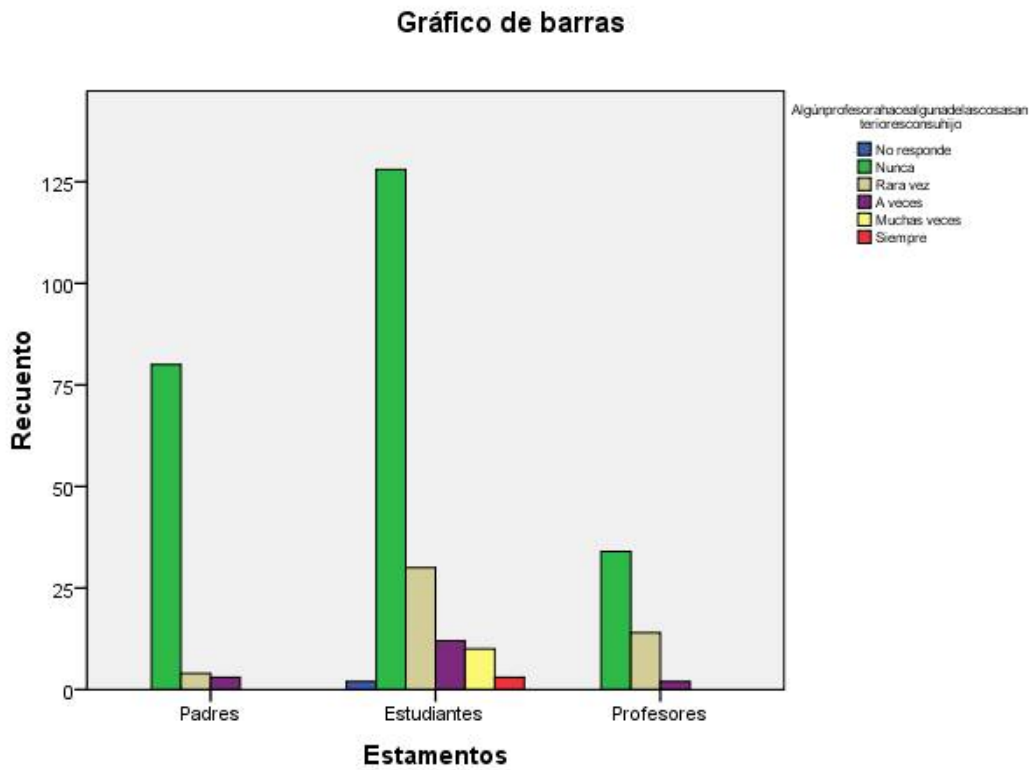


Figura 27. Gráfico de la tabla 18 correspondiente al pretest.

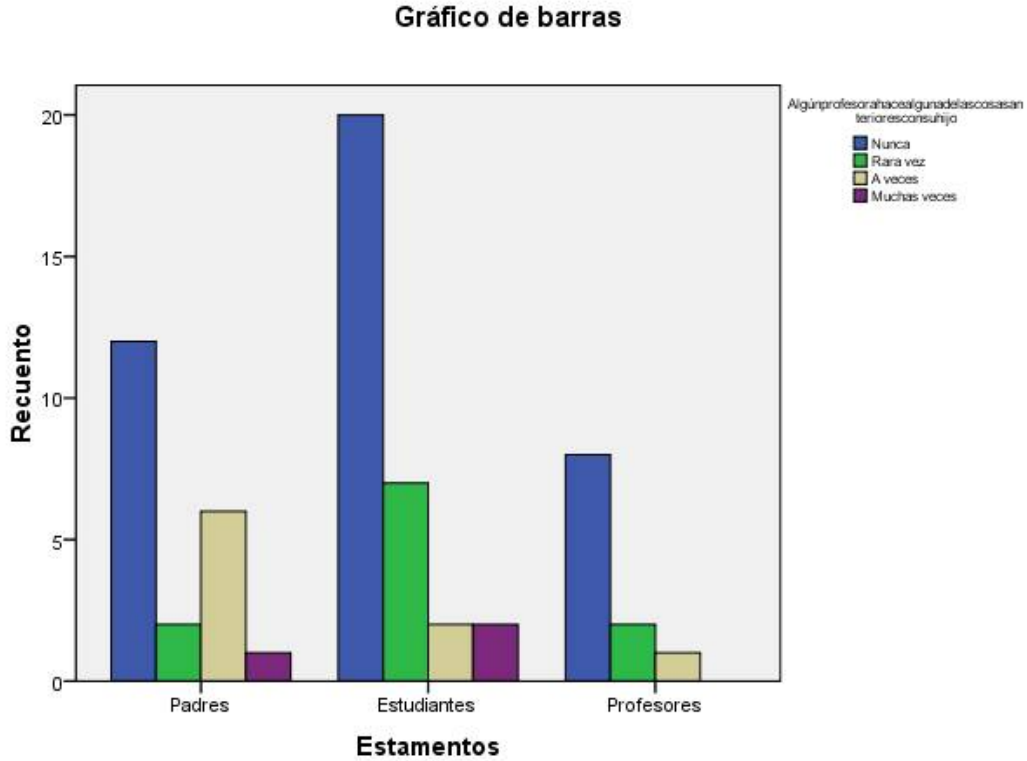


Figura 28. Gráfico de la tabla 18 correspondiente al postest.

Respecto a la pregunta, el/la estudiante le ha informado a algún familiar o profesor cuando le sucede alguna situación de acoso escolar (tabla 19), la cifra del pretest del estudiantado (21%), fue confirmada por los padres (16%). Es decir, gran número de estudiantes recurrían a algún familiar o docente cuando les sucedía alguna situación de intimidación. En el postest la cifra del estudiantado (10%) fue totalmente negada por los padres (0%) y el profesorado (0%). Significa entonces, que aunque el estudiantado afirmaba que acudían a algún familiar o profesor para informarlo de la situación, la familia y el profesorado dicen lo contrario.

Tabla 19

El/la estudiante le ha informado a algún familiar o profesor cuando le sucede algunas de las cosas anteriores

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	14	16%	0	0%
Estudiantado	39	21%	3	10%
Profesorado	0	0%	0	0%

Fuente: elaboración propia

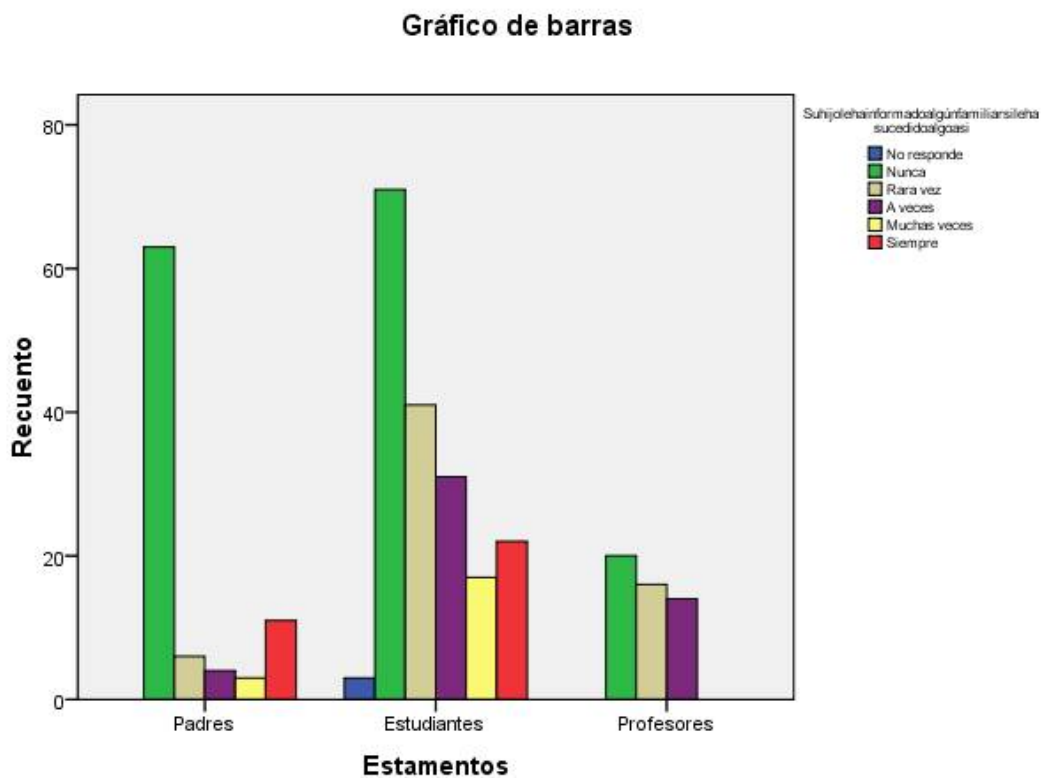


Figura 29. Gráfico de la tabla 19 correspondiente al pretest.

Gráfico de barras

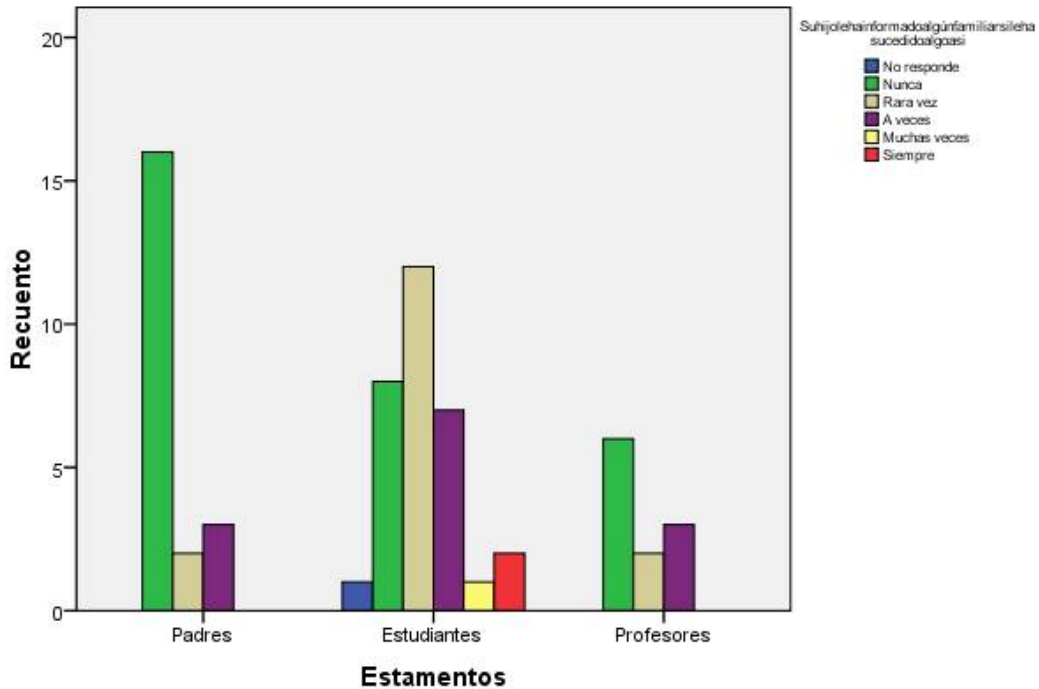


Figura 30. Gráfico de la tabla 19 correspondiente al postest.

Seguidamente, se presentaran las tablas 20 y 21 en las cuales se encuentran los resultados respecto de roles que desempeñaron algunos/as estudiantes, es decir, quienes afirmaron o son señalados por haber sido testigos u observadores (tabla 20) y quienes se reconocieron o fueron identificados como victimarios (tabla 21). Con relación a ser testigo ante una situación de acoso escolar (tabla 20), la cifra del pretest del estudiantado (19%), fue confirmada absolutamente por los padres (21%) y el profesorado (22%). Los resultados del postest del estudiantado (13%), fueron totalmente aprobados por el profesorado (18%), aunque no coincidieron con la de los padres (0%). Según las cifras del pretest y postest del estudiantado se puede decir que en promedio el 16% del estudiantado era testigo de situaciones de hostigamiento escolar.

Tabla 20

El/la estudiante ha visto que a algún compañero/a le hagan alguna de las cosas anteriores

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	18	21%	0	0%
Estudiantado	36	19%	4	13%
Profesorado	11	22%	2	18%

Fuente: elaboración propia

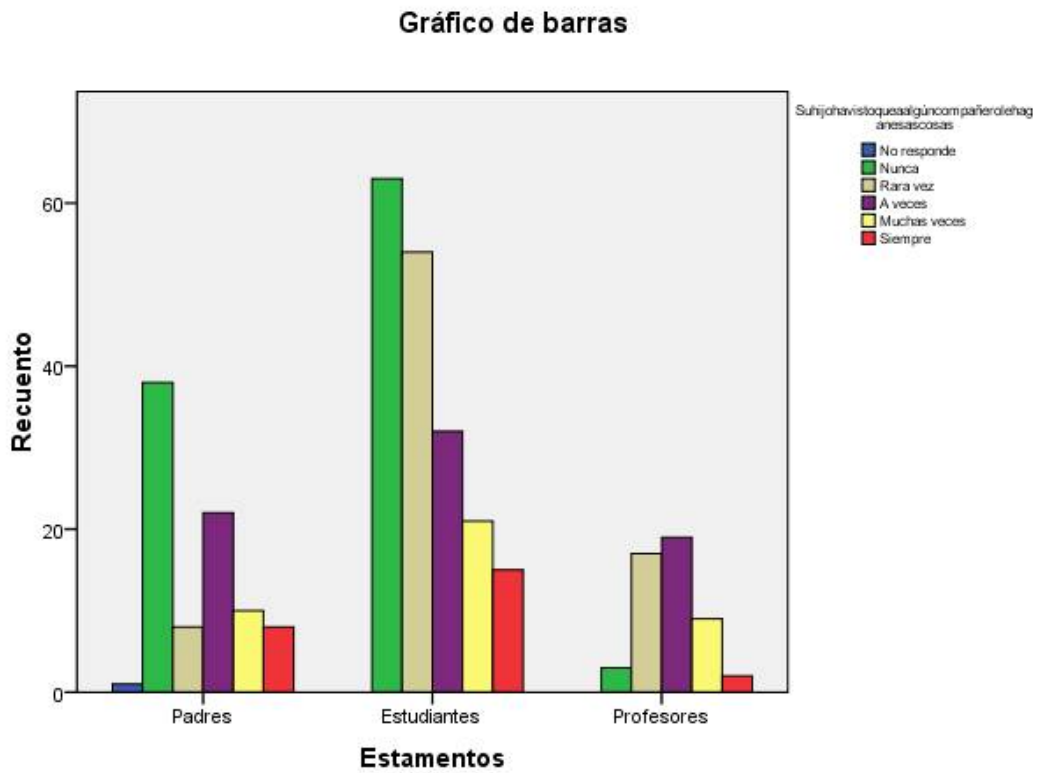


Figura 31. Gráfico de la tabla 20 correspondiente al pretest.

Gráfico de barras

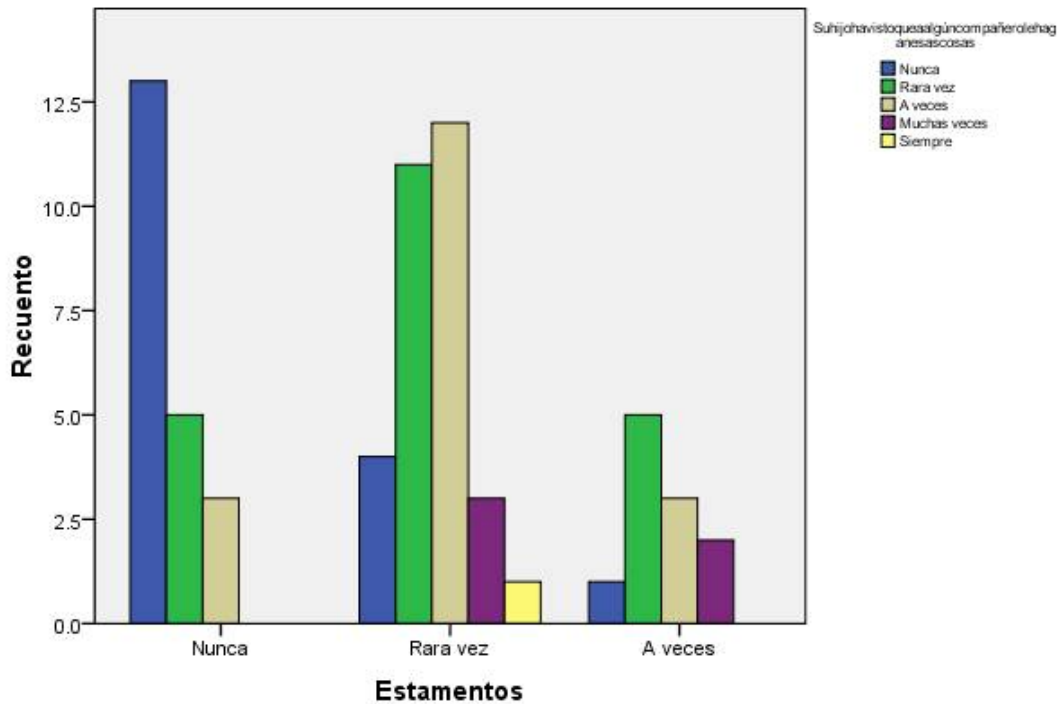


Figura 32. Gráfico de la tabla 20 correspondiente al postest.

En lo que corresponde a ser acosador escolar (tabla 21), la cifra del pretest del estudiantado (10%), fue moderadamente apoyada por los padres (7%), y altamente reconocida por el profesorado (20%). En otras palabras, varios miembros del profesorado estaban informados acerca del estudiantado que cometía actos de intimidación. En el postest del estudiantado (3%), fue altamente reconocido por el profesorado (18%), mientras que los padres negaron que algunos de sus hijos actuaran como hostigadores.

Tabla 21

El/la estudiante le hace a algún compañero/a alguna de las cosas anteriores

Estamento	Pretest		Posttest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	6	7%	0	0%
Estudiantado	19	10%	1	3%
Profesorado	10	20%	2	18%

Fuente: elaboración propia

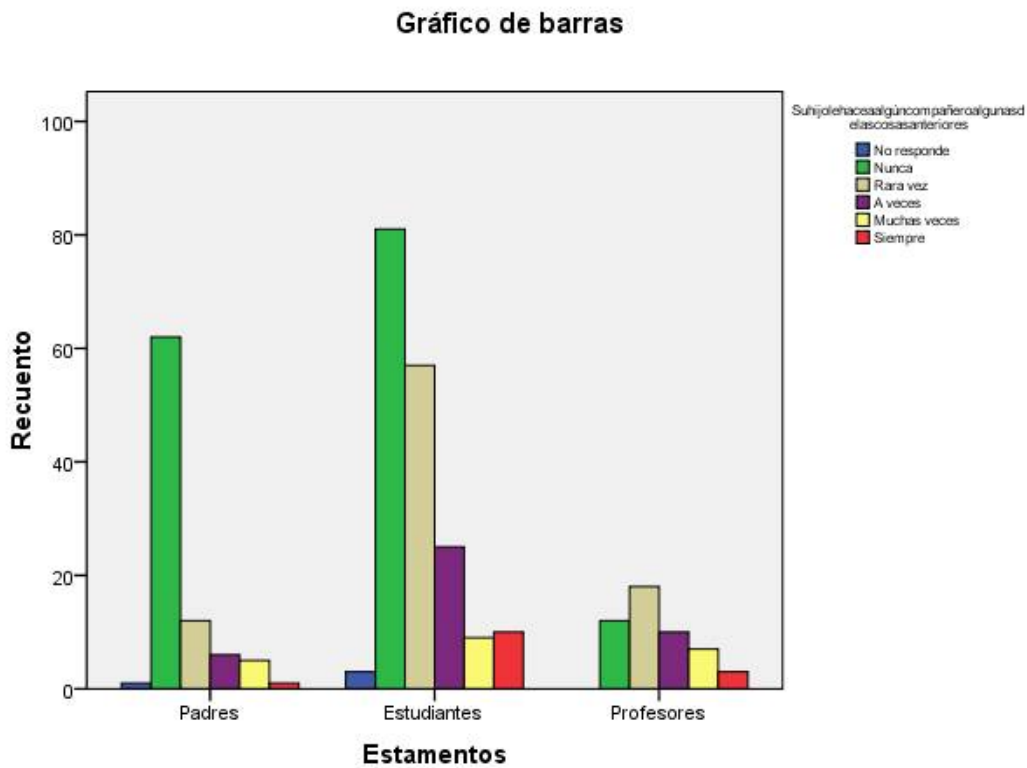


Figura 33. Gráfico de la tabla 21 correspondiente al pretest.

Gráfico de barras

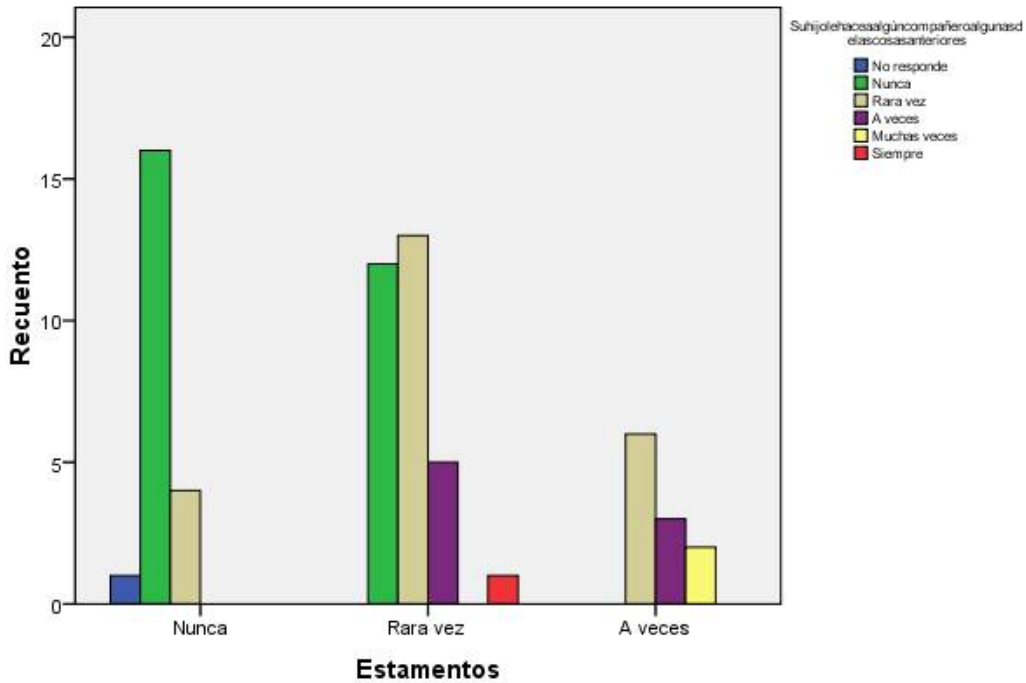


Figura 34. Gráfico de la tabla 21 correspondiente al postest.

En las últimas tres tablas 22, 23 y 24 se muestran los resultados de acciones que realizaron las IE para hacerle frente a la intimidación escolar y mejorar la convivencia. Con relación a haber sido informados sobre la ley de convivencia escolar (tabla 22), la cifra del pretest del estudiantado (45%), fue coincidente con la de los padres (36%) y profesores (82%). En el postest del estudiantado (45%), igualmente fue coincidente con la de los padres (62%) y el profesorado (91%). Lo que demuestra que las IE deben trabajar todavía más sobre este aspecto, puesto que, más del 50% del estudiantado y de los padres, afirmaron no estar informados.

Tabla 22

En el colegio le han informado sobre la ley del sistema nacional de convivencia escolar

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	31	36%	13	62%
Estudiantado	84	45%	14	45%
Profesorado	41	82%	10	91%

Fuente: elaboración propia

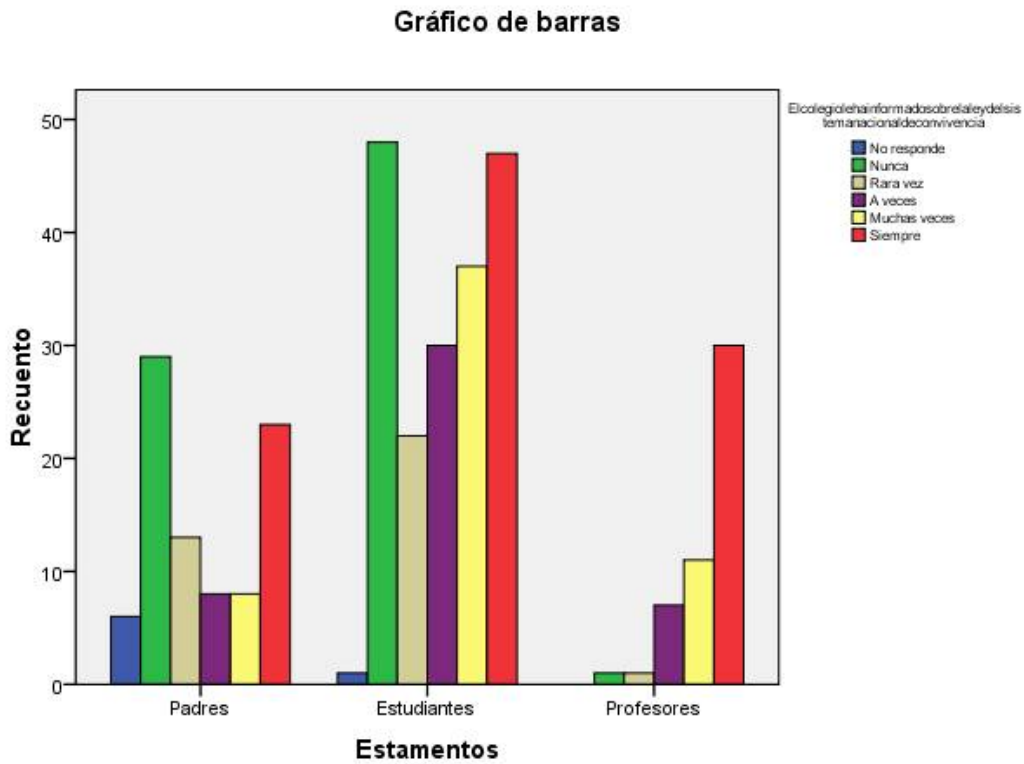


Figura 35. Gráfico de la tabla 22 correspondiente al pretest

Gráfico de barras

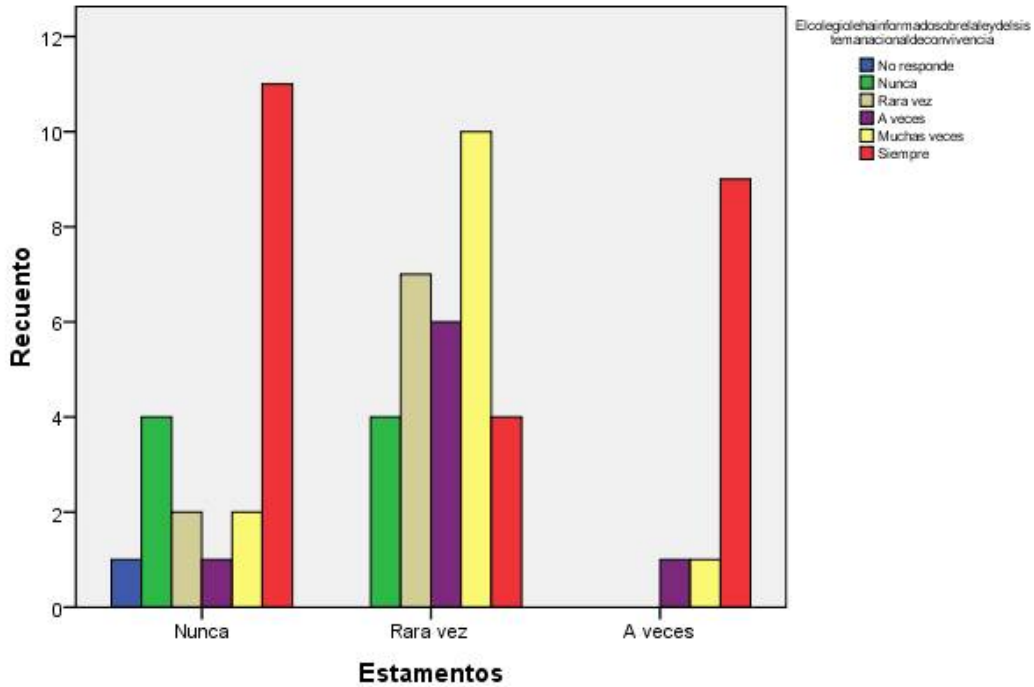


Figura 36. Gráfico de la tabla 22 correspondiente al postest.

En lo referente a las actividades realizadas por el colegio para mejorar la convivencia (tabla 23), la cifra del pretest del estudiantado (44%) fue apoyada por la de los padres (55%) y la del profesorado (48%). En el postest la cifra del estudiantado (45%), también fue apoyada por el profesorado (45%) y los padres (67%). Según los resultados, más del 50% de las personas encuestadas pensaban que lo ejecutado no era suficiente.

Tabla 23

El colegio ha realizado actividades para mejorar la convivencia

Estamento	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	48	55%	14	67%
Estudiantado	81	44%	14	45%
Profesorado	24	48%	5	45%

Fuente: elaboración propia

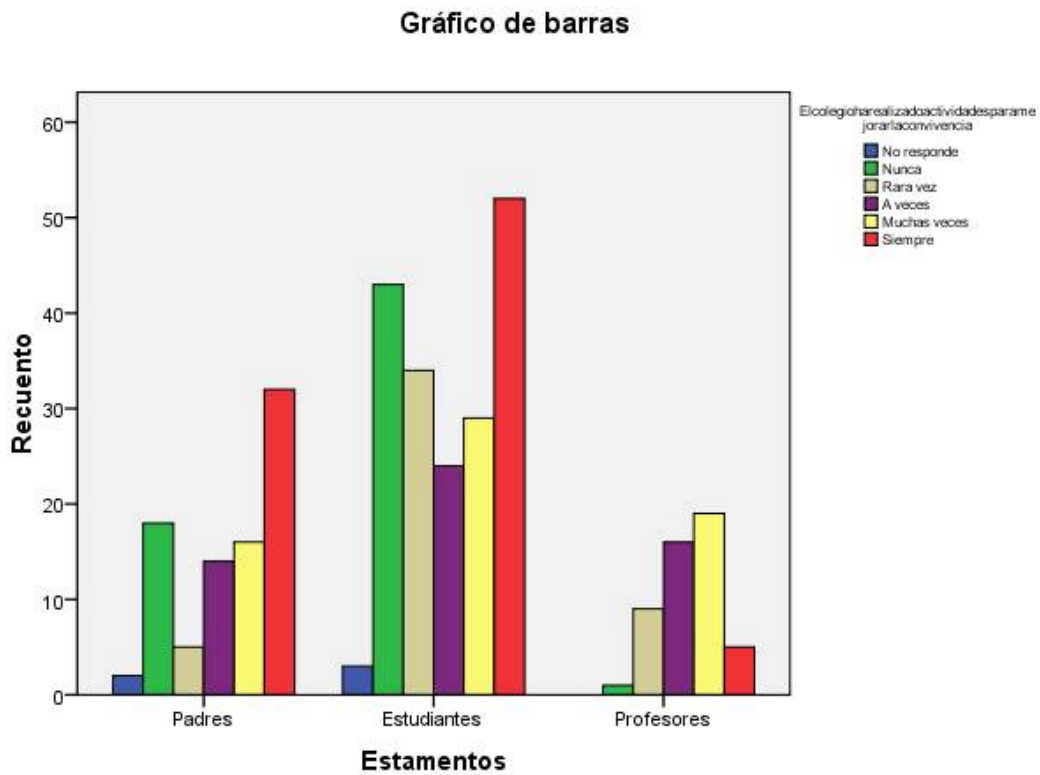


Figura 37. Gráfico de la tabla 23 correspondiente al pretest.

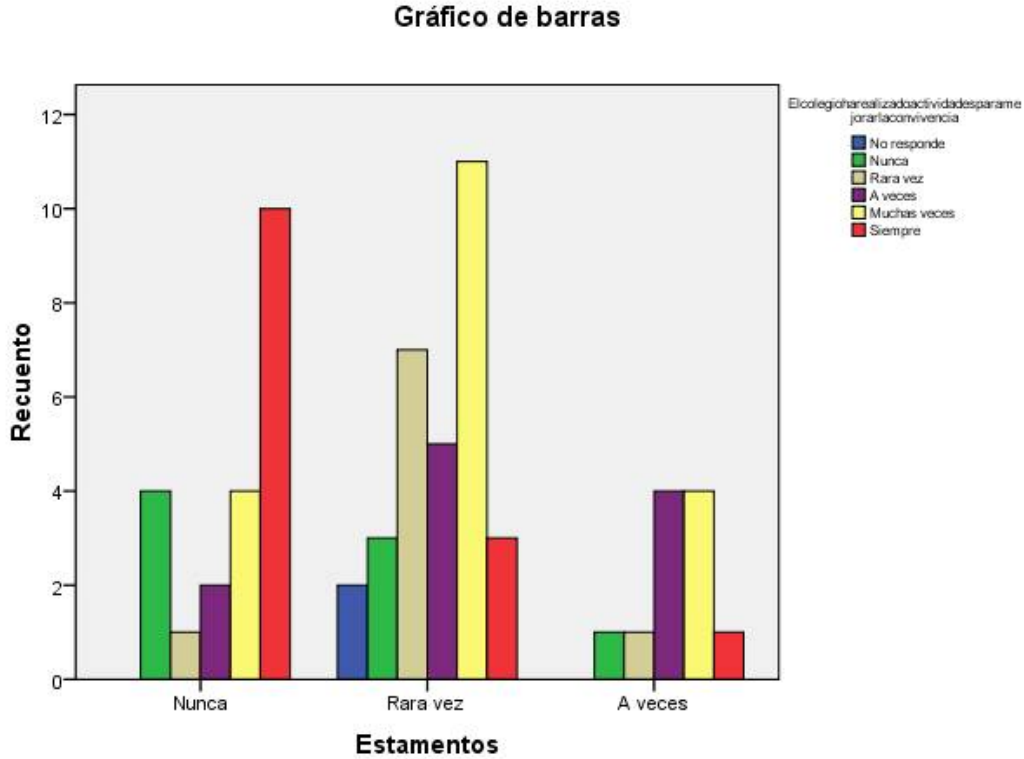


Figura 38. Gráfico de la tabla 23 correspondiente al postest.

En lo que atañe sobre si ha sido informado sobre el funcionamiento del comité convivencia (tabla 24), la cifra del pretest del estudiantado (49%), es coincidente con la de los padres (51%). En cuanto al profesorado (70%) fue mucho mayor. La cifra postest del estudiantado (58%), estuvo por debajo de la de los padres (71%), mientras que el profesorado obtuvo el (100%). Los resultados de las dos mediciones demuestran que el profesorado es el que más ha recibido información al respecto. No obstante el estudiantado es el menos informado.

Tabla 24

En el colegio le han informado sobre el funcionamiento del comité escolar de convivencia

Estamento	Pretest		Posttest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Padres, madres o acudientes	44	51%	15	71%
Estudiantado	90	49%	18	58%
Profesorado	35	70%	11	100%

Fuente: elaboración propia

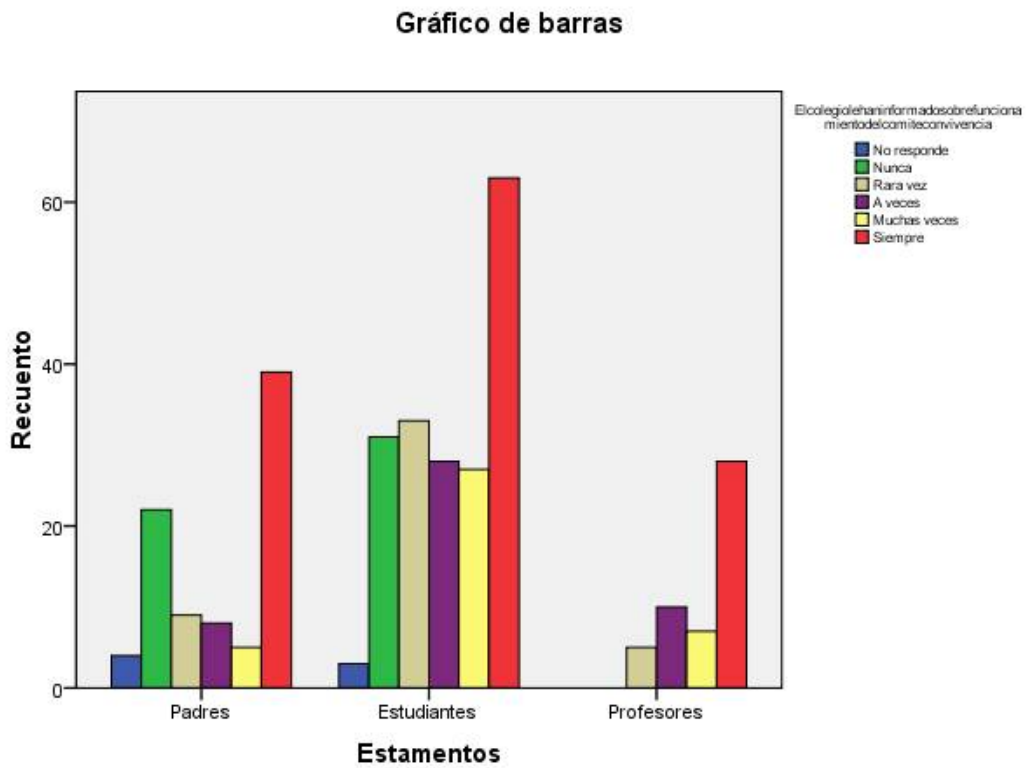


Figura 39. Gráfico de la tabla 24 correspondiente al pretest.

Gráfico de barras

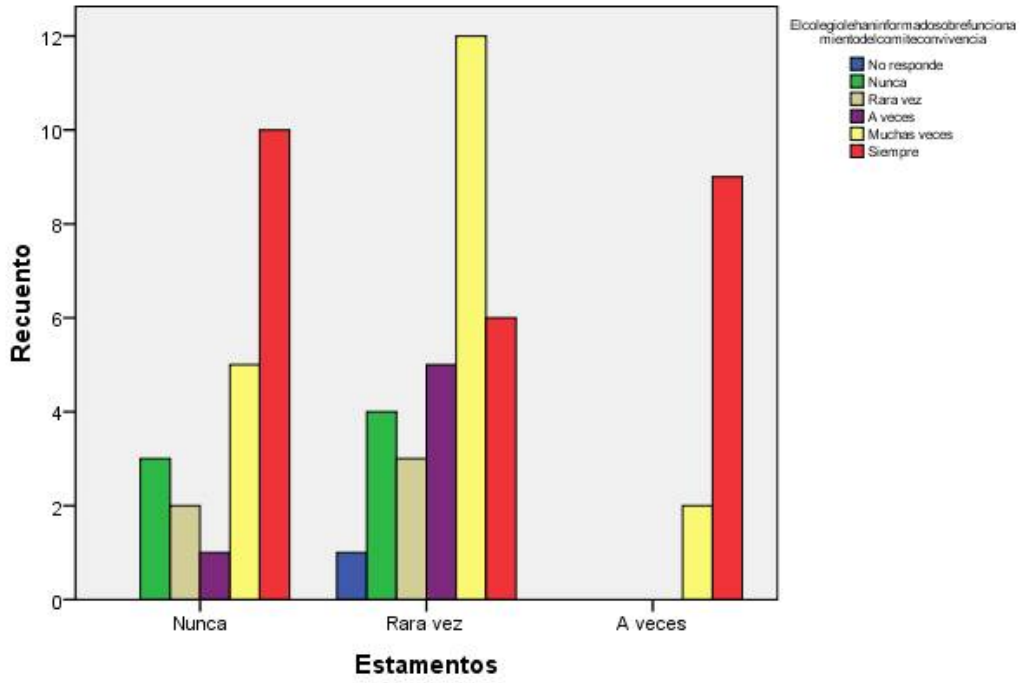


Figura 40. Gráfico de la tabla 24 correspondiente al postest.

4.11 Estudio de resultados cualitativos

Es importante aclarar que de las entrevistas al igual que de los grupos de discusión se extrajeron las respuestas textuales que tuvieran sentido lo expresado o que recogieran lo dicho por varios participantes. Con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación se plantearon en los grupos de discusión y en las entrevistas dos interrogantes concretos que fueron: cómo se está manifestando el acoso escolar en las IE (tabla 25) y qué están haciendo estas para enfrentar la problemática (tabla 26). Dentro de lo expresado por los y las participantes en las entrevistas y grupos de discusión (tabla 25), en la pre-intervención se evidenció el acoso mediante apodos, aunque algunos consideraban que eso era un juego, mientras las víctimas expresaron no sentirse en paz. Igualmente, algunos/as estudiantes manifestaron ser agredidos física y/o verbalmente, como también, que les escondían o cogían sin permiso sus pertenencias con el firme propósito de fastidiarlos. Además, fue reiterativo sobre el papel que está desempeñando actualmente la familia en cuanto al bajo compromiso con la formación en valores de los hijos. Es importante destacar el hostigamiento manifestado entre algunos/as estudiantes-profesores-estudiantes.

Según los resultados pos-intervención, este proceso contribuyó a aspectos como, que gran parte de los participantes comprendieran el concepto de acoso escolar y, que el respeto por el otro fuera una prioridad para evitar o erradicar la intimidación, lo cual no dependía solo de algunos miembros del grupo sino de todos. De la misma manera, estudiantes que hacían parte del grupo para la intervención manifestaron la importancia de su intervención y de la forma como tenían que hacerlo. Sin embargo, en los resultados el hostigamiento entre algunos/as profesores-estudiantes-profesores continuó presente.

Tabla 25

Entrevistas y grupos de discusión sobre situaciones de intimidación escolar

Pre-intervención	Pos-intervención
- Es que los apodos que les decimos a los compañeros es solo por molestar.	-Ya casi nadie molesta con los apodos. Poco a poco vamos aprendiendo a respetar.
-Le dice qué le dé la plata, o le quita las cosas, le pega, le hace la empanada ¹⁰ al maletín.	-Hay una profesora en especial que pone rebaja por todo y no sabe quién es el que está molestando y le rebaja a cualquiera.
-Hay peladitos muy montadores y no lo dejan a uno en paz diciéndole apodos para ponerlo a uno en ridículo.	-Él tiene derecho a la autodeterminación de ser gay o no.
- Hay compañeros muy fregados y se la montan a los profesores que les exigen las tareas.	- No soy del grupo de las capacitaciones del bullying, pero las actividades en el salón me aclararon mucho lo que significa y qué debemos y qué no debemos hacer.
-Yo he visto como molestan a un compañero porque tiene la cabeza muy grande, entonces le dicen muchas cosas, muchos apodos feos.	-Les dicen varias cosas a unos profesores pero ellos, se quedan callados.
-Un día la profesora empezó a decir “panelazo” y miraba a una compañera, a la	-Se ríen de mí, pero yo no le digo a mi mamá porque yo hago lo mismo.

¹⁰ El estudiantado hace referencia a este término cuando alguien le saca las cosas del maletín, se lo voltean al revés y dejándolo así vuelven a introducir en el maletín las cosas que sacaron.

<p>que le dicen ese apodo y también hace lo mismo con otros compañeros.</p> <p>- A esa profesora cuando llega le tiran papeles y le dicen cosas. Pero es que ella no lo respeta a uno, ni se hace respetar.</p> <p>-Creo que una función principal de las familias es que eduquemos con valores a nuestros hijos. Pero hoy en día en muchas familias los que mandan son los hijos.</p> <p>-En mí salón una compañera que cuando habla, los compañeros la empiezan a silbar, a gritarle.</p> <p>-Mi hija me dice que hay un niño que siempre le golpea la cabeza y siempre llega con dolor de cabeza a la casa.</p> <p>-Si yo peleo con una niña y gano, entonces todos quieren estar con uno. Pero si es a uno a la que le pegan, le dicen que no es capaz ni con lo que se come.</p>	<p>- Burlarse de la forma como se viste una persona es no respetarle el libre desarrollo de la personalidad que tanto exigimos.</p> <p>-Son procesos culturales demorados, pero si ha habido cambios positivos. Se preocupan más porque sus compañeros respeten. Aunque la relación con algunos profesores sigue igual de maluca.</p> <p>- Los que estamos en estos talleres la idea es que nos unamos para evitar. Pero cuando lo hagamos no nos sulfuremos.</p> <p>-La profesora que estuvo con nosotros en el salón en las actividades del bullying, nos ayudó mucho, nos orientaba, nos preguntaba.</p> <p>-En esos talleres nos sentimos muy sensibilizados. JJR¹¹ lloro por lo que le decían. DCC nos explicó qué hacían en los talleres. Casi nunca ponemos tanto interés en una actividad.</p>
---	---

¹¹ Se utilizan las iniciales de los nombres para proteger la identidad de los estudiantes. Identificados, uno como acosador y el último como observador e integrante del grupo para la intervención en esta investigación.

-Se han hecho reuniones con orientación, coordinación, estudiantes y profesores con los cuales se ha presentado esa problemática, pero no se han visto cambios de ninguna de las partes.	-Por muchas actividades que se hagan no sirven porque los profesores siempre tienen la razón.
--	---

Fuente: elaboración propia

La tabla 26 responde a la segunda parte de la pregunta de investigación: qué hacen las IE para afrontar esta problemática. Las respuestas de los y las participantes fueron coincidentes tanto en el pre como en el pos, quienes afirmaron que las IE sí realizan algunas actividades para mejorar la convivencia escolar. Dentro de las acciones más realizadas por parte de las IE según lo expresado en la pre intervención y pos intervención, se encuentran: citar a los padres, realizar convivencias, talleres, charlas y capacitaciones.

Tabla 26

Realización de acciones en las IE para evitar el acoso escolar

Entrevistas y grupos de discusión
-Citar al acudiente, pero algunos no vienen o mandan a la abuelita, tía o vecino, porque ellos dicen estar trabajando.
-Han hecho convivencias, y charlas, pero las hacen una vez al año y uno cambia los primeros días y, después sigue igual.
-En las capacitaciones nos hablan de los derechos que los muchachos tienen. Pero si no se les forma en valores nada hacemos.
-Una capacitación sobre la ley 1620 que nos da herramientas sobre deberes y derechos para trabajar todos los problemas que se presentan a nivel de convivencia escolar en

una institución. Lo bueno de esa ley es que da responsabilidades para todos, porque ya es responsable el comité de convivencia institucional el departamental y el nacional.

Fuente: elaboración propia

También se presentan resultados de otros aspectos que son necesarios para alcanzar los objetivos de la investigación, entre ellos, sentimientos y emociones (tabla 27), causas (tabla 28) en torno al hostigamiento escolar. En cuanto a la identificación de sentimientos y emociones permiten hacer un acercamiento a las habilidades emocionales que son parte constitutiva de las competencias ciudadanas. Dentro de los sentimientos y emociones expresadas tanto en el pre y en el pos se encuentran: la rabia, la indiferencia, la tristeza, el aburrimiento, el pesar, la depresión, el temor, la angustia, el impedimento, la defraudación, la impotencia, la indignación, el dolor y el desconsuelo. Es importante destacar la idea suicida de un/a participante.

Tabla 27

Sentimientos y emociones generados por el acoso escolar

Entrevistas y grupos de discusión
-A mí me da rabia y a veces le contesto a esa profesora.
-Yo me quería suicidar.
-Triste y aburrida, con ganas de irme de aquí.
-Me da pesar cuando a esa profesora le tiran papeles.
-Yo me siento mal, deprimido, no quiero volver a este colegio.
-Temor de ser agredido en cualquier momento porque dicen que soy gay.
-Me da angustia ver que esa persona está sufriendo.
-Me siento impedido, defraudado por no poder hacer algo más.

-
- Impotencia por no poder lograr que las cosas cambien.
 - Para mí es muy triste ver qué es un niño y que sufre por eso.
 - Me da mucha rabia e indignación.
 - Tristeza de que los padres no educan bien a sus hijos para respetar las otras personas.
 - Me duele, yo he llorado allá en el colegio frente a los profesores y las directivas para que me ayuden a solucionar eso con mi hijo.
 - Mucha rabia y desconsuelo, porque en una situación de esas uno no sabe qué hacer o qué pensar.
 - A uno le da temor mandar su hijo a la escuela porque uno no sabe qué pueda pasar.

Fuente: elaboración propia

En la tabla 28 se encuentran respuestas que sirven de aproximación a las posibles causas para que se presente la intimidación. Estos elementos fueron extraídos de las entrevistas, grupos de discusión: se piensa que el acoso escolar es un juego; que es algo natural y siempre ha existido; porque los estudiantes presentan capacidades diversas; porque no hay que dejarse de nadie; porque no hay respeto a la diferencia; por la falta de valores; porque la violencia intrafamiliar lo genera; por estrés en algunos docentes por presión en las IE; por baja autoestima de los niños; por falta de herramientas metodológicas y de manejo de conflictos por parte de los docentes; porque las personas manifiestan la homosexualidad públicamente; y, porque no se respetan los acuerdos.

Tabla 28

Posibles causas del acoso escolar

Entrevistas y grupos de discusión
-Porque ellos piensan que eso es un juego pero eso no lo es.
-Falta de valores, de normas, porque unos se creen mejores que otros.
-Porque no saben solucionar los conflictos.
-Creo que en ocasiones es por la diferencia de raza de creencias religiosas o porque los estudiantes muestran necesidades educativas especiales.
-El acoso que ejercen algunos docentes puede ser por el estrés, problemas de presión, falta de herramientas metodológicas para el manejo de conflictos.
-Creo que una de las principales causas es la falta de autoestima, porque no los educan bien.
- El acoso ha existido y siempre existirá, eso hace parte de los seres humanos. Lo que pasa es que ahora por los medios de comunicación la gente se entera más.
-Porque en la casa los tratan mal y vienen y se desquitan acá.

Fuente: elaboración propia

Dentro de las entrevistas y grupos de discusión varios participantes se interesaron por plantear alternativas para la erradicación del acoso (tabla 29). Dentro ellas se encuentran: que en la IE haya un equipo interdisciplinario; llevar a cabo de manera juiciosa los procesos disciplinarios; capacitar a los padres sobre manejo de autoridad y pautas de crianza; que ante las situaciones de acoso el estudiantado no se quede callado; que los estudiantes asuman realmente cambio; que hayan severas sanciones para los estudiantes hostigadores; realización de talleres periódicamente hablar con los profesores intimidadores y exigirles respeto y cumplimiento.

4.12 Proceso de intervención

Cabe señalar, que los criterios tenidos en cuenta para la selección de la institución educativa en la que se llevó a cabo la intervención eran los de tener facilidad de acceso a información, como también, lograr el compromiso de diferentes miembros de la comunidad educativa. En consecuencia, se seleccionó la IE en la cual la investigadora es miembro del profesorado.

Durante la intervención participaron cinco estudiantes de cada uno de los tres grupos que fueron escogidos desde el inicio de este estudio. Estos estudiantes fueron seleccionados por otros estudiantes y docentes. A estos participantes se les brindó herramientas teóricas y prácticas sobre acoso escolar, pensamiento crítico, imaginarios sociales y noviolencia. Se realizaron talleres que incluían actividades lúdicas, conversatorios y video-foros (ver apéndice 3). Dichos estudiantes eran identificados como observadores en la dinámica del hostigamiento escolar y tenían además, que cumplir con otras condiciones, puesto que ellos desempeñan un papel fundamental debido al poder que tienen en las situaciones de acoso. Tal como Chau (2012) lo explica, “ser consciente de este poder que tienen los observadores genera un sentimiento importante de responsabilidad social y la comprensión de que no hacer nada es, en última, ser cómplice de lo que está sucediendo” (p.142).

Dentro de las otras condiciones definidas se encuentran: tener habilidades tales como: buenos niveles de empatía, compromiso con el proceso a realizar, y capacidad para hablar y actuar frente a su grupo en lo relacionado a la intimidación escolar, pues debían liderar en el aula la intervención ante situaciones de intimidación, como también, proponer actividades a ser desarrolladas con todo su grupo. Para el desarrollo de dichas actividades estuvieron apoyados por docentes escogidos por ellos mismos.

Durante la intervención se identificaron algunos imaginarios por los que se promueve o justifica el hostigamiento (tabla 29), entre ellos: tener mala reputación, no cumplir con los cánones de belleza, por presentar capacidades diversas, por expresar la homosexualidad de manera pública, desconocer acuerdos, etcétera.

Tabla 29

Algunos imaginarios evidenciados en las actividades realizadas

Lo expresado por los y las participantes

-Es que esos niños especiales como el del video es mejor que estudien en otro colegio para que no se burlen de ellos.

-Esa vieja se lo tenía merecido por perra y pa`más... fea.

-No estoy de acuerdo que cuando el novio del profesor fue a dejarlo al colegio se despidieran de beso delante de todos, porque ellos son los primeros que tienen que respetar.

-Es que si la pareja del profesor fuera una vieja sería normal que le diera un beso al despedirse.

-Si de verdad yo hubiera sido el papá de esa vieja no hubiera dejado que se volviera machorra.

-Aunque todos los líderes de los grupos acordamos cómo íbamos a votar, yo me voltee para que mi equipo ganara más puntos.

Reconozco que no respete una de las reglas del juego y por eso a la final perdimos todos.

Fuente: elaboración propia

CAPITULO V

5 Discusión, conclusiones y propuesta

5.1 Discusión de resultados cuantitativos

Tomando como base los resultados obtenidos, se confirma la hipótesis respecto a los bajos niveles de desarrollo de habilidades para la construcción de competencias ciudadanas que se están presentando en las IE del Quindío, puesto que se pudo comprobar la presencia de comportamientos negativos hacia la empatía, cuidado y respeto tanto por el otro u otra como por sus pertenencias, al igual que actitudes contrarias a la aceptación de la diversidad.

De acuerdo con las respuestas del pretest dentro de las cinco situaciones que se presentan los resultados más altos, están: el robo, poner apodos, hablar mal, insultar y esconder las cosas. Respecto al robo, coincide con los resultados del estudio hecho en escuelas latinoamericanas (Roman y Murillo, 2011), en el cual en Colombia, dentro de hechos de intimidación el robo también ocupó el primer lugar. Cabe anotar, que en este estudio otras de las situaciones que ocupan los primeros lugares, como son: hablan mal de él/ella y le esconden las cosas, se encuentran catalogadas al igual que el robo, entre las formas indirectas de llevar a cabo el acoso escolar y sobre lo cual, Collell y Escudé (2006) explican cómo afecta a la víctima, ya que, “(...) en estos casos el agresor no da la cara, no se identifica (...). Estas agresiones desestabilizan a la víctima y acaban minando su autoestima. Además la víctima introyecta sentimientos de culpabilidad al no identificar claramente a su agresor o agresora” (p.10). Debido a que la/el acosador actúa de manera solapada, la víctima entra en zozobra al no estar segura de su propia percepción.

Por su parte, el robo por pequeño que sea debe ser totalmente rechazado porque es un hecho que por lo demás, entra en el umbral de la ilegalidad y afecta la convivencia. Pero si existen esquemas de percepción que aprueban moral y culturalmente estos hechos se contribuye a la construcción de un imaginario que no considera incorrecta esta forma de actuar, por lo que Mockus (2002) explica, “(...) la convivencia consiste en buena parte en *superar el divorcio entre ley, moral y cultura*, es decir, superar la aprobación moral y/o cultural de acciones contrarias a la ley” (p.21). Tomando como apoyo lo anotado por Mockus, si se busca trabajar desde la escuela por una convivencia sana, este tipo de situaciones aunque no alcancen a llegar a una sanción legal, si deben generar en la comunidad educativa repudio social, puesto que de esta manera se contribuye a transformar el imaginario de que a pesar de que existen actos que son “aprobados” o “ignorados” culturalmente, no significa que sean moralmente y legalmente correctos, por lo tanto deben ser rechazados.

En cuanto a hostigar al estudiante mediante apodos e insultos, se encuentran clasificadas como formas verbales directas. Referente a estas, Collell y Escudé (2006) afirman que en muchas ocasiones no se le da la importancia que representa el ultraje verbal, “Contrariamente a lo que puede suponerse, las conductas de maltrato verbal y exclusión social tienen a largo plazo un peor pronóstico para quien las sufre que la agresión abierta” (p.10). Cabe anotar, que de las cinco situaciones que arrojan mayor porcentaje en el pretest, la única que baja de porcentaje en el postest es, hablan mal de él/ella.

En un segundo grupo se encuentran incluidas las situaciones cuyas cifras de los resultados del pretest es bajo, entre las cuales se hallan: no lo/la dejan participar, lo/la rechazan, se burlan, le dañan las cosas, lo/ amenazan para meterle miedo y lo/la amenazan para obligarla hacer cosas que no quiere. No obstante, dentro de estas situaciones, según los resultados del

postest la que subió de cifra de manera significativa es, se burlan, la cual también hace parte de las formas verbales directas y sus posibles consecuencias ya citadas en el párrafo anterior. Vale la pena destacar, que acosar a través de medios electrónicos no es calificado en ninguna de las dos mediciones como una situación a través de la cual el estudiantado se sienta intimidado.

Dentro de los hallazgos, también está el acoso realizado por docentes, lo cual es más grave, porque como Chaux (2012) lo expone, “(...) aumenta el riesgo de deserción escolar, sobre todo entre niñas que lo sufren. En segundo lugar, el maltrato por parte de docentes incentiva y legitima el maltrato por parte de compañeros” (p.177).

Referente a los acosadores solo algunos aceptan que ejercen ese rol pero no reconocen que eso es intimidación. Simplemente lo ven como una forma de destacarse. Al respecto Prodócimo, Gonçalves, Rodrigues, y Bognoli (2014), expresan, “(...) El acto violento es considerado por muchos de los que lo cometen, como forma de obtener estatus o poder en el grupo” (p.11). Igualmente, para algunos de los hostigadores el imaginario de “poder” les da estatus de género si es varón, fortaleciendo su masculinidad. Esto debido al esquema de percepción que corresponde a la cultura patriarcal que aprueba, legitima y naturaliza algunos comportamientos del varón y que establece “(...) unas concepciones de lo femenino y lo masculino, la asignación de unos roles propios de cada uno de ellos, el otorgamiento de un *status* particular a cada una de esas posiciones de rol (...)” (Estrada, 2001, p.25).

En lo concerniente a los observadores de estas situaciones algunos de ellos no lo ven como un problema, esto lo revela Calvo y Ballester (2007) de esta manera: “(...) los observadores pueden llegar a aceptar la intimidación y considerarla como una experiencia

normal de la vida escolar y, por lo tanto, algo que no se llega a cuestionar como ilegítimo” (p.30). Lo cual propicia el fortalecimiento del desequilibrio de poder y del imaginario de la naturalización del acoso escolar.

En lo que corresponde a la segunda parte de la pregunta de investigación sobre qué están haciendo las instituciones educativas para enfrentar la problemática del acoso escolar, es necesario precisar, que la indagación está dirigida a identificar qué tan comprometidas están las IE para hacerle frente a la problemática en cuestión. Como también, si responden de manera positiva a las normas creadas por el estado colombiano con el propósito de que todos los establecimientos educativos tengan un marco de referencia, criterios más amplios, mecanismos, herramientas y rutas para orientar el desarrollo de competencias ciudadanas del estudiantado. Las mencionadas normas son la ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 de 2013. Es así, que el objetivo del decreto 1965 es reglamentar la ley 1620, con la cual se busca, “(...) contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la ley general de educación (...)” (Congreso de Colombia, 2013).

Para concluir, es evidente que no se están haciendo suficientes esfuerzos o, lo que se ha venido realizando en departamento del Quindío no está siendo efectivo para mejorar la convivencia en las IE. Además, se empeoran las condiciones teniendo en cuenta que los resultados de las dos mediciones demuestran que el profesorado es el que más ha recibido información sobre la ley 1620. Sin embargo, las situaciones en que algún miembro del profesorado es el hostigador, continúan presentándose. Por lo anterior, las IE deben enfocar más esta labor hacia los menos informados, como son, el estudiantado en primer lugar y después los padres. Aunque la información no es un factor suficiente para erradicar el

hostigamiento escolar, si es un elemento fundamental para que la comunidad educativa comprenda el concepto y pueda identificar cuando una situación es o no intimidación escolar, problemas que esta puede acarrear, y comportamientos a asumir para evitarla o erradicarla.

Igualmente, los resultados sugieren que los colegios deben trabajar mucho más en la realización de actividades que promuevan la sana convivencia, porque más del 50% de las personas encuestadas afirman que lo ejecutado no es suficiente. De lo contrario, difícilmente los niños, niñas y adolescentes van a desarrollar competencias ciudadanas y como consecuencia, su desempeño como sujetos de derechos será bajo o nulo.

Es por ello que hay que insistir en alcanzar el objetivo de la ley 1620. No obstante, a pesar de que la existencia de las normas no garantiza comportamientos deseables, sí son herramientas que sirven de soporte para fortalecer los procesos que buscan transformaciones culturales. Sobre lo cual, Mockus (2002), afirma:

cada vez que se legisla debería dispararse un proceso (preferiblemente voluntario) de cambio cultural y moral. (...) La cultura se expresa en lo acostumbrado, sobre todo en la medida en que lo acostumbrado tiene autoridad. La costumbre vale como expresión de la cultura, especialmente cuando “obliga” suprasubjetivamente, cuando expresa autoridad generando sentido y sentimiento de obligación. (p.33)

5.2 Discusión de resultados cualitativos

Para iniciar es necesario referir la actitud asumida por algunos participantes dentro de las sesiones para la recolección de la información. En el caso del estudiantado, en los grupos de discusión, algunos de ellos se comportaban de manera reservada, respondiendo con evasivas a algunas preguntas y evitando la mirada de los otros participantes. Es de anotar, que la mayoría que asumían actitudes semejantes eran identificados por sus compañeros/as, y profesores, como acosadores o acosados. No obstante, gran parte de los que reconocieron ser observadores de situaciones de acoso se mostraron más tranquilos y directos para hacer evidentes casos puntuales de hostigamiento. Sin embargo, en las entrevistas el estudiantado se expresó de forma más tranquila llegando a reconocer, algunos de ellos, que en ocasiones irrespetaban a compañeros o profesores, aunque no aceptaban que sus actos alcanzaran el nivel de intimidación escolar, afirmando que eso era un juego o que lo hacían para defenderse. Por su parte, los padres, madres, acudientes y profesorado siempre se mostraron dispuestos a participar.

De acuerdo con las respuestas de varios de los/las participantes en los grupos de discusión y entrevistas antes de llevar a cabo la intervención, una de las formas más frecuentes de hostigamiento es el uso de apodos para ridiculizarlos, incluyendo a profesores que también acosan a estudiantes de ese modo. Sin embargo, varios de los acosadores consideran que eso son juegos o bromas. Por el contrario, las víctimas siempre expresan, incluso en presencia del intimidador/a, que esa situación les hace sentir mal y que no les gusta que les digan así. También es reiterativo que expresaran como forma habitual de intimidación los golpes, el no dejarlos participar y el robo, aunque este último en menor medida. Retomando a Collell y Escudé (2006), dentro de las formas de maltrato directas, tanto la verbal como la de exclusión

social, son unas de las que en el que al transcurrir el tiempo deja más secuelas. Ya que el hecho de ridiculizarlo/la delante de sus compañeros, “(...) puede ser un factor de vulnerabilidad para desarrollar ansiedad social” (García, Irurtia, Caballo y Díaz, 2011, p.230). La cual es conceptualizada como:

el trastorno de ansiedad social (TAS) o fobia social (FS) se define actualmente como un miedo intenso y persistente ante una o varias situaciones sociales o de actuación en público en las que la persona se ve expuesta a la observación y/o evaluación por parte de los demás y en las que anticipa un resultado negativo, ya sea actuar de alguna manera que pueda ser humillante o embarazosa o mostrar síntomas de ansiedad (p. ej., rubor facial, temblor, tics, etc. (Caballo, Arias, Calderero, Salazar e Irurtia, 2011, p.592)

Otro aspecto evidenciado fue el maltrato de docentes hacia estudiantes y de estudiantes hacia docentes. Cabe anotar, que varios miembros del profesorado no consideran que actos como esos realizados por ellos/ellas o de algún compañero/a, alcancen el nivel de acoso. Justificando estas situaciones como reacción del docente por el irrespeto y maltrato de alguien del estudiantado. Por su parte, algunos estudiantes si ratifican el comportamiento irrespetuoso y agresivo hacia miembros del profesorado, realizados parte de algunos de sus compañeros, aunque no están de acuerdo con el proceder del docente. Respecto a este tipo de circunstancias, Suckling y Temple (2006), ofrecen algunos elementos que pueden dar respuesta al comportamiento de estudiantes y a la vez servir de base para alternativas sobre el manejo de esta problemática. Estas investigadoras afirman que debido a que muchos estudiantes no cuentan con familias que les procuren ambientes y herramientas para abordar problemas de forma constructiva, hace que se comporten de ese modo. Por lo tanto, todo el profesorado debe aprovechar de manera positiva la oportunidad para que en la IE al estudiante se le brinde la

posibilidad de ser reconocido como un “otro significativo”. Teniendo en cuenta lo anterior, el profesorado aportaría mucho para el cambio, puesto que el estudiante al sentir que es reconocido como sujeto de derechos, se asumiría como tal.

En cuanto lo afirmado por los participantes en las entrevistas y grupos de discusión después de iniciado el proceso de intervención en lo que se refiere a las situaciones de hostigamiento, algunos estudiantes, profesores y padres, expresaron que habían bajado los niveles de acoso entre estudiantes y se había elevado el nivel de respeto. De igual forma, estuvieron de acuerdo que la situación de intimidación e irrespeto entre algunos estudiantes y profesores continuaba presente, debido al comportamiento que toman algunos docentes.

Al respecto Chaux (2012) explica, que los estilos que asumen los docentes inciden directamente tanto en lo académico como en la convivencia dentro del grupo. Entre los estilos que producen efectos negativos se encuentran el autoritario y/o el permisivo. Los miembros del profesorado que presentan estilo autoritario se caracterizan porque exigen el cumplimiento de instrucciones y normas, las cuales cambian en cualquier momento según su parecer. Los gritos y otro tipo de maltrato son comunes, pues abusan fácilmente del poder. No se preocupan por mantener una buena relación de amabilidad y afecto con el estudiantado. En relación al estilo permisivo, se caracteriza porque aun estando el docente en el aula desatiende su labor, ignorando el comportamiento y quehacer del estudiantado; actúa con indiferencia ante las normas y límites en lo comportamental y tampoco hay exigencia en lo académico; la relación con el estudiantado es lejana y sin manifestaciones de afecto. Como se puede apreciar, tanto el estilo autoritario como el permisivo del profesorado, no favorecen un buen desempeño del estudiantado, ya que su descontento, sus malas relaciones interpersonales, su poco o nada de

interés por lo académico, son factores que no posibilitan el avance en sus conocimientos, actitudes y habilidades emocionales, cognitivas y por consiguiente, entorpecen el desarrollo de competencias ciudadanas.

En lo que concierne a la segunda parte de la pregunta de investigación respecto a qué se está haciendo para afrontar la problemática, las IE han realizado talleres, convivencias, charlas y capacitaciones sobre la ley 1620. Es de anotar, que miembros del estudiantado afirman que las actividades que realiza la IE son cortoplacistas y no tienen continuidad. Convirtiéndose en un factor negativo, porque si lo que se busca son transformaciones se deben desarrollar procesos que además de pertinentes sean coherentes y permanentes, por lo menos, hasta que se logre impactar la cultura, ya que esta, “(...) se enfrenta al desafío de conservar y cambiar: conservar aquellas construcciones históricas que han demostrado su capacidad efectiva de protección de la vida, y cambiar aquellos acuerdos que pierden su funcionalidad para garantizarla” (Martínez, 2012, p.27). Es así, que todo lo que planeen y ejecuten las IE con el propósito de mejorar la convivencia escolar, y más aún, en lo referente al acoso escolar, que siendo una forma de violencia que afecta a miembros de las generaciones jóvenes de la sociedad, debe estar enfocado a cambiar esos acuerdos que aunque son acuerdos tácitos están legitimados, sin embargo, han perdido funcionalidad para vivir de manera digna.

Vale la pena subrayar que algunos de los padres y madres reconocen que a pesar de que las IE convocan a las actividades ellos no asisten, lo cual contribuye a que los procesos no se desarrollen cabalmente. El hecho de que los padres y madres no estén asumiendo la responsabilidad que les corresponde es un problema que cada día se ha ido agudizando y que aqueja no solo al departamento del Quindío, ya que muchos niños, niñas y adolescentes en

Colombia durante su crianza no están contando con el amor, cuidado y acompañamiento de sus padres y, no es precisamente porque estos hayan fallecido como lo demuestra el estudio llevado a cabo en Colombia por Durán y Vayoles (2009), cuando expresan que, “es preocupante que una tercera parte de los niños, niñas y adolescentes viva solo con uno de sus padres y que más de un millón no viva permanentemente con ninguno de los dos, así estén ellos vivos” (p.781). Esto evidencia la vulneración de los derechos de los menores en cuanto a su desarrollo y protección. Aunque estas familias justifican la no presencia en la IE por motivos laborales, se puede ver que a muchos de ellos los orienta el imaginario social del consumismo, por lo tanto, satisfacer materialmente a sus hijos es suficiente.

Dentro de las actividades realizadas por las IE están las charlas sobre la ley 1620, la cual, no responsabiliza solo a las IE, sino que está planeada y organizada, para que también, haya corresponsabilidad de los individuos, la familia, la sociedad y el estado, para afrontar la problemática en torno a la convivencia escolar. Mediante esta ley se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Este sistema lo constituyen instancias de tres niveles: nacional, territorial y escolar.

Además, se pudo establecer que varios participantes se sienten mal cuando son víctimas u observan maltrato hacia algún miembro de la IE, lo que les genera sentimientos de rabia, tristeza, aburrimiento, pesar, indignación, impedimento, impotencia, dolor, temor, defraudación, desconsuelo, angustia y depresión entre otros. Cabe destacar la idea suicida que manifestó un participante. Al respecto Collell y Escudé (2006) hacen referencia acerca de lo que puede generar la intimidación a las personas que la sufren, dentro de los efectos se

encuentran: “(...) sentimientos de infelicidad, bajos niveles de confianza y autoestima, desajuste escolar, bajo rendimiento académico etc. (...) estados psicológicos más estresantes como pueden ser altos niveles de ansiedad, depresión o ideación suicida” (p.12). Estos estados, aunque no brindan un conocimiento amplio, permiten interpretar en parte las habilidades emocionales, que puede estar presentando una persona implicada en hostigamiento escolar. Respecto a las habilidades emocionales Rodicio e Iglesias (2011), distinguen dos grandes componentes: “a) la capacidad de autorreflexión: identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo: habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc” (p.114).

En lo referente a las causas, se encuentran las que los participantes atribuyen al comportamiento negativo de los niños, niñas y adolescentes, debido a la baja calidad de formación que se les brinda en las familias, con respecto a, valores y normas, agregando además, la violencia intrafamiliar que les toca vivir. En lo que corresponde a valores, citando a Cortina (2002), que los define como: “(...) cualidades que cualifican a determinadas personas, acciones, situaciones, sistemas, sociedades y cosas. (...) Cuando percibimos un valor, captamos al mismo tiempo si es positivo o negativo, es decir, si nos atrae o nos repele” (pp. 33-34). Según esta autora, los valores no son neutros. Sin embargo, al parecer en las familias de varios estudiantes del Quindío, no tienen claro los valores positivos que orientan sus vidas, como el respeto, la solidaridad, la justicia entre otros. Por tal razón, el estudiante no se esfuerza en alcanzar algo con lo cual no se identifica.

Vale la pena agregar, que la formación de los niños, niñas y adolescentes, se encuentra directamente relacionada con las pautas o métodos de crianza, los cuales, si no son eficientes

no ayudan a construir lazos de confianza y unión familiar. Los estudiantes que son criados dentro de estos tipos de métodos perciben a su familias como poco seguras, porque no les brindan elementos esenciales para su desarrollo, por lo tanto buscan con sus compañeros o pares satisfacer estas necesidades, desconociendo a su núcleo familiar, es así, que, “(...) niños y adolescentes adoptarán comportamientos que les garantizarán pertenencia, identidad, incremento de su autoestima, etc., comportamientos que no serían negativos si no estuvieran asociados al uso inadecuado del tiempo libre y a la posibilidad de ser influidos por pares negativos” (Subsecretaría de prevención y participación ciudadana, 2010, p.18).

En cuanto a las normas, es necesario que estén presentes en la formación de los niños, niñas y adolescentes, ya que ellas hacen parte de la disciplina. Las normas deben ser claras, coherentes, deben ser construidas de manera democrática por las mismas personas que se van a someter a ellas. La disciplina debe ser un factor generador de cambios positivos en aspectos cognitivos, emocionales y conductuales. De igual forma, aprender a manejar y transformar conflictos de manera no violenta contribuye a que se tenga claridad sobre los límites del respeto hacia sí mismo y hacia los demás (Castro, 2011). En lo que corresponde a violencia intrafamiliar, González (2007), de acuerdo con su investigación, afirma que, “[existe] una alta correlación entre el nivel de violencia familiar que vive el estudiante en su hogar y su participación ya sea de manera activa, pasiva (como víctima) o como testigo del bullying en su escuela” (p.6). En otras palabras, un miembro del estudiantado que vive violencia intrafamiliar es más vulnerable a verse involucrado en acoso escolar. Sobre este mismo tema, Frías y Castro (2011), explican, que debido a que la violencia intrafamiliar contra los niños y niñas, no se reconoce como tal, puesto que es aceptada socialmente como forma normal de castigo, ya que no se le ubica en el nivel de violencia severa, que si cuenta con repudio social.

Igualmente, otros participantes consideran que la intimidación escolar se produce por factores como: porque no hay respeto a la diferencia; porque es una situación que siempre ha existido y hace parte de los seres humanos; y porque no manejan adecuadamente los conflictos. Respecto a estas apreciaciones, hay que tener en cuenta que, sin importar la manera en que se presenta el acoso escolar siempre hay violencia y dominación, con lo cual se busca aniquilar la diversidad. Es decir, la diferencia se convierte en sinónimo de insignificante o repudiable. En consecuencia, cuando se jerarquiza, ridiculiza o se desprecia lo diverso se niega la posibilidad que la comunidad educativa crezca y se fortalezca moral y éticamente. Sobre la base de las consideraciones anteriores, si se busca transformar la cultura de la violencia, “(...) parece casi ineludible e inevitable incorporar el reconocimiento de la diversidad como un componente central de la democracia, de la ciudadanía y de los derechos humanos” (Magendzo, 2004, p.107). Del mismo modo, algunos miembros que hacen parte de la comunidad educativa aceptan como algo natural del ser humano, la forma violenta de comportarse con el otro. Sobre lo cual Ghiso y Ospina (2010) aseveran que:

Esta manera de relacionarse con el otro, da cuenta de un modo de construcción de lo social, en el que se reconocen, replican, legitiman y naturalizan los motivos, sentidos y acciones de intimidación, acoso y maltrato entre escolares, como uno de los modos habituales de interacción entre pares en las instituciones educativas. (p.541)

En otras palabras, en muchas ocasiones no se cuestiona desde los espacios educativos el hostigamiento escolar como algo inapropiado e inaceptable, por lo tanto, la deconstrucción de la naturalización de ese tipo de violencia no es tomada en cuenta como una prioridad que incide de manera negativa como los sujetos perciben el clima que allí se vive y el cual puede

llegar a replicarse en cualquier parte. Lo anterior lleva a pensar que, siendo por excelencia la IE un espacio de formación de las nuevas generaciones, es altamente nocivo que se siga aceptando como algo natural el acoso escolar, pues de esta manera, difícilmente en Colombia se va a poder erradicar la violencia cotidiana, ya que ésta a pesar de no ser legal en los establecimientos educativos, desde allí es legitimada e invisibilizada. Pero lo más grave, es que desde las escuelas se cultivan los brotes de odio y resentimiento que sirven de semilla para otros tipos de violencia que van en oposición de la construcción de subjetividades democráticas que respetan los derechos humanos y valoran la convivencia sana y pacífica. “A la naturalización se opone el ciudadano como sujeto, individual y colectivo, que gobierna su futuro. (...) Ser sujeto significa ser reconocido en su experiencia subjetiva” (Lechner, 2002, p. 119). El cual, cree en el ejercicio de su autonomía para contribuir a la transformación social, incidiendo principalmente en los espacios más inmediatos en los que se desenvuelve cotidianamente.

Continuando con las afirmaciones de algunos participantes en cuanto a que el hostigamiento se presenta porque no se saben manejar los conflictos, es importante que la comunidad educativa tenga claridad sobre la diferencia entre conflicto e intimidación, porque para varios participantes conflicto es sinónimo de intimidación. Al respecto, Chau (2012), hace una presentación puntual y esclarecedora sobre esta diferencia:

Tabla 30

Diferencias entre conflicto e intimidación escolar

	Conflictos	Intimidación
Poder y estatus	-No hay grandes diferencias de poder entre las partes. Los	-Los agresores tienen más poder y estatus en sus grupos que las

	involucrados tienen estatus similares en sus grupos.	víctimas. Las víctimas son más vulnerables y tienen menos amigos.
Agresión	-No todos los conflictos implican agresión.	-La intimidación implica, por definición, agresión.
	-Cuando hay agresión, a veces, es unidireccional (una parte contra otra) y, otras veces, es bidireccional (ambas partes se agreden).	-La agresiones repetida y sistemática, y es usualmente direccional (de los agresores hacia la víctima).
Tipo de agresión	-Cuando se dan agresiones en conflictos, quien agrede con frecuencia está respondiendo a lo que se considera una ofensa o provocación de la otra parte. Es decir, es usualmente agresión reactiva.	-Quien agrede no está reaccionando a una ofensa real o percibida de parte de la víctima. La víctima por lo general no hizo nada que generara la agresión que recibe. Es decir, es usualmente agresión instrumental (proactiva).

Fuente: Chauv (2012).

En lo que se refiere a la intervención, durante este proceso se identificaron algunos imaginarios por los que se promueve o justifica el hostigamiento, dentro de los cuales se encuentran: tener mala reputación; no cumplir con los cánones de belleza; por presentar capacidades diversas; por expresar la homosexualidad de manera pública. Estas situaciones o condiciones que hacen parte de la diversidad humana, en muchas ocasiones son asumidas por la sociedad como sinónimos de inferioridad. Lo cual conlleva a que el maltrato hacia estas

personas sea aceptado como algo natural. Algunos teóricos tratan de dar una explicación a la problemática, entre ellos, Pintos, (1995) quien afirma, “restablecimiento de un darwinismo social (absoluta desprotección de los más débiles de todo tipo), con una clara tendencia a presentar los procesos sociales como sometidos a leyes naturales” (p.104). Por tal motivo es relevante desnaturalizar la intimidación que está enraizada en la cultura y habita en el inconsciente de las personas.

Para lograr el propósito deseado se recurrió al pensamiento crítico como estrategia pedagógica, el cual en esta investigación jugó un papel importante en el proceso de intervención. No obstante hay que reconocer que para alcanzar el nivel del pensamiento crítico también se requiere un proceso de formación que estimule dicho desarrollo, pero infortunadamente la educación en Colombia muy poco apunta a ello, y en este estudio se pudo constatar una vez más, pues la mayoría de los y las participantes mostraron que alcanzaban solamente el pensamiento reflexivo, que Villarini (2003) define, “(...) consiste en el empleo deliberado y sistemático de nuestros recursos mentales a la luz del propósito o meta de entender, explicar, manejar, decidir o crear algo. (...) es el pensamiento instrumental por excelencia” (p.38). Esto se pudo evidenciar porque en pocas actividades algunos participantes alcanzaron las dimensiones (lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática) que conforman el pensamiento crítico, las cuales permiten, “criticar nuestro propio proceso de construcción de conocimiento, es decir a asumir una actitud crítica que nos eleva de la mera conciencia a autoconciencia y nos permite constantemente cuestionar y rehacer nuestra actividad” (Villarini, 2007, p.251). Para lo cual se debe realizar el cuestionamiento a la información que se recibe cotidianamente, a las creencias de todo tipo, a las ideologías propias y de los otros y a los mecanismos de poder que hacen presencia en todos los espacios de la sociedad (Ruiz y Chaux, s.f).

Aunque es importante el pensamiento reflexivo para llegar al pensamiento crítico, no es suficiente para que una sociedad logre transformar los imaginarios que la afectan negativamente, como tampoco es suficiente para desarrollar a cabalidad las competencias ciudadanas que requiere una nación en la formación de verdaderos ciudadanos democráticos. Sin embargo, esta situación era predecible, sin embargo, no fue un obstáculo para alcanzar, aunque no en el nivel deseado, el objetivo general de la investigación y, los objetivos específicos, pudiéndose implementar lo planeado y, lograr que el grupo de “observadores” de situaciones de acoso comprendieran la importancia de los imaginarios sociales y del pensamiento crítico para ser visible lo que no es tan evidente tanto en el “yo” como en el “otro” y así, poder transformar con acciones no violentas los imaginarios sociales que posibilitan la existencia del hostigamiento escolar. Es así que después del proceso de intervención varios participantes coincidieron en que era destacable el compromiso del estudiantado que hacía parte del grupo que lideró la intervención. Además, que había mejorado la convivencia entre el estudiantado, sin desconocer que es necesario mejorar aún más. Pero, infortunadamente, no se puede decir lo mismo en cuanto a la relación con algunos profesores que sigue enmarcada en el irrespeto y la intolerancia.

Para alcanzar los cambios indicados, y que quedara iniciado un buen proceso, se contó con el compromiso de algunas profesoras con las cuales el grupo de estudiantes planearon e implementaron, en sus aulas, diferentes acciones no violentas y en las que siempre tenían que recordar que son “(...) formas que rechazan la pasividad –dirigida a aguantar- y reivindica un camino creativo para construir mejores realidades” (Fernández, 2003, p.42).

Considerando que la intimidación escolar es una dinámica grupal, las estrategias para enfrentarla también fueron diseñadas desde ese enfoque, contribuyendo así a que los participantes del grupo para la intervención entretrajieran afectos y construyeran confianzas, siendo estos elementos fundamentales para el fortalecimiento de cualquier proceso social y en los cuales los imaginarios juegan un papel importante, Pintos (2005) lo explica: “los diferentes imaginarios sociales con los que se construye una relación de “*confianza*” (...). No se define por lo que uno hace (fiarse, confiar), sino por cómo los demás lo consideran (digno de confianza, fiable)” (p.49). Es así que los y las estudiantes que lideraron este proceso, de acuerdo con lo que previamente habían planeado cuando se presentara algún episodio de intimidación, intervenían en grupo para impedir el hostigamiento. Si era el caso pedían al profesor interrumpir la clase hasta que cesara el acoso. Además estos mismos estudiantes, con el acompañamiento de algunas profesoras, escogidas por ellos mismos, organizaron mesas redondas y conversatorios en los que participaban todos los integrantes del aula para hablar sobre las situaciones de acoso vividas allí y explicar o aclarar los conceptos de acoso escolar, imaginarios sociales, pensamiento crítico y noviolencia, tomando como ejemplo, en lo posible, casos reales en cuestión.

Otro aspecto a destacar en el proceso de intervención fue lograr que por lo menos en algunos estudiantes, que no hacían parte del grupo para la intervención, se estimularan las neuronas espejo y que en una situación de acoso se unieran al grupo que estaba evitando el episodio. Sobre estas neuronas, García (2008) precisa que: “(...) son un tipo particular de neuronas que se activan cuando un individuo realiza una acción, pero también cuando él observa una acción similar realizada por otro individuo. (...) Le permite ponerse en lugar de otros, leer sus pensamientos, sentimientos y deseos, lo que resulta fundamental en la interacción social” (p.7). Según García (2008), las neuronas espejo no solo se activan cuando

se observan hechos de manera presencial, sino también cuando se observan a través de videos. Lo que demuestra que, si en las IE se trabajan transversalmente procesos para mejorar la convivencia deben hacerse de manera planeada, coordinada, con objetivos claros y no cortoplacistas, se puede lograr transformaciones culturales. Estos procesos no pueden ser desarticulados, ya que, para que se produzcan las transformaciones deseadas se debe “(...) generar una cultura que incorporada a la cotidianidad de la institución educativa deconstruya inquebrantablemente y comprometidamente las viejas maneras de ser, estar, sentir, explicar y hacer” (Ghiso y Ospina, 2010, p.553).

Tabla 31

Matriz de metainferencias

Primera parte de la pregunta de investigación: ¿cómo se está manifestando el acoso escolar en las IE del departamento del Quindío?	Segunda parte de la pregunta de investigación: ¿qué se está haciendo para afrontar la problemática?
-Se puede afirmar que hay dos situaciones de acoso escolar que en mayor medida afectan al estudiantado en las IE del departamento del Quindío. A pesar de que otras formas de intimidación estuvieron presentes en los resultados, solo estas dos siempre se mantuvieron tanto en los datos cuantitativos, como en los cualitativos, al igual que en los dos momentos de la recogida de información. Dichas	Lo que se ha venido realizando en las IE del departamento del Quindío no está impactando de manera positiva para el mejoramiento de la convivencia escolar. Lo anterior se puede afirmar porque dentro de los resultados más del 50% de los encuestados consideran que es poco lo que se hace, información que es confirmada en los datos cualitativos. Igualmente esto se ve reflejado en la persistencia de

<p>situaciones son: el uso de apodos y el robo. Según lo expresado por los participantes, aunque que el robo produce rabia, los apodos al ser una forma directa y pública genera gran malestar en la víctima, debido a que la gran mayoría de los que hacen presencia en el momento del hostigamiento se ríe o se burla sin contemplación o, terminan llamándolo/a por medio de ese apodo. Las formas directas de intimidación son unas de las que más secuelas deja a largo plazo (Collell y Escudé, 2006). Es decir, hay alto riesgo de que alguien que haya sido víctima se vea a lo largo de su vida afectado anímica y físicamente. Lo cual se ve reflejado en la incapacidad de confiar en el mismo, en los demás, convirtiéndose en obstáculo para establecer relaciones interpersonales estables, deseo de venganza y depresión, que lo puede llevar hasta el suicidio (Cerezo 2008).</p> <p>Otra situación coincidente cualitativa y cuantitativamente es el hostigamiento que realizan algunos docentes hacia</p>	<p>situaciones de acoso, las cuales siguen siendo ignoradas o tenidas en cuenta por algunos miembros de las comunidades educativas como algo natural. Aunque se ha tratado de brindar información a toda la comunidad educativa sobre la ley 1620 de 2013, referente al sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, en promedio menos del 50% de padres, madres, acudientes y estudiantes están informados. Con estos mismos estamentos algo similar sucede en cuanto a la información que debe brindar la IE en cuanto al para qué y cómo funciona el comité escolar de convivencia. No obstante, en este aspecto los más informados son los profesores con más del 80%. Sin embargo, algunos de ellos continúan viéndose implicados en situaciones de acoso.</p>
---	---

<p>estudiantes, aunque las cifras aparentemente no son altas, es preocupante, porque en las entrevistas y grupos de discusión, esta circunstancia es una de las que más genera malestar y reacción en el estudiantado. Hay que aclarar que en el cuestionario solo se indaga sobre el posible acoso de profesores hacia estudiantes. Dentro de las maneras más comunes de agresión del docente hacia la/el estudiante es decirle apodosos o ridiculizarlo. Con este tipo de intimidación no cabe la duda que el docente de manera consciente maltrata a alguien del estudiantado. Cabe resaltar, que varios estudiantes y padres y madres reconocen que algunos estudiantes intimidan a docentes. Por su parte, varios docentes afirman que aunque algunos profesores tienen regularmente conflictos con estudiantes, esto no alcanza a nivel de acoso, o que simplemente reaccionan ante el comportamiento agresivo del estudiante; lo cual es confirmado por algunos de ellos.</p>	<p>Al parecer, existen algunos factores por los cuales lo que realiza en las IE poca efectividad tienen. Como son: a) la mayoría de las capacitaciones van dirigidas al profesorado con el propósito de que estos multiplique la información, lo cual no está sucediendo. b) se realizan actividades esporádicas y desarticuladas. Lo que hace que sean cortoplacistas al igual que sus efectos. c) el bajo compromiso de las familias para asistir a las actividades planeadas por las IE.</p> <p>Vale la pena destacar el reconocimiento que hicieron los participantes de los diferentes estamentos respecto al proceso de intervención realizado durante esta investigación. Aunque los datos cuantitativos no son tan contundentes, los resultados cualitativos después de la intervención si lo demuestran.</p> <p>Dicho reconocimiento se debe a los efectos positivos generados en las aulas en las cuales hacen parte los y las estudiantes escogidas para la intervención. Pues hubo</p>
--	--

<p>Lo anterior reafirma el hostigamiento bidireccional entre profesores y estudiantes. Haciendo referencia al docente cuando es víctima de maltrato, Freire (2006), expresa: “Lo que la humildad no puede exigir de mí es mi sumisión a la arrogancia y a la rudeza de quien me falta al respeto. Lo que la humildad exige de mí, cuando no puedo reaccionar como debería a la afrenta, es enfrentarla con dignidad” (p.116). En otras palabras, Freire sugiere que en ningún momento hay que ser indiferente ante el irrespeto. Esta afirmación coincide con la no violencia en cuanto a que se debe rechazar la pasividad dirigida a aguantar, sino que por el contrario hay que buscar o construir formas que permitan transformar esa realidad violenta (Fernández, 2003).</p> <p>-Algunos acosadores que reconocen los actos que cometen lo hacen sin aceptar que estos alcanzan a nivel de hostigamiento; argumentando que lo hacen por juego o modo de defensa. Dentro de las posibles</p>	<p>una mejoría bastante notable en la convivencia entre estudiantes, ya que se rebaja o desaparecen algunas situaciones de acoso, como son el tirarse las cosas por la cara, insultarse, decirse apodos. Sin embargo, la relación de algunos estudiantes con profesores no es igualmente satisfactoria, puesto que las agresiones se siguen presentando.</p>
---	--

razones de que no todos los que acosan se reconozcan como tales, Brank, Hoetger y Hazen (2012) explican que, “(...) además de la baja empatía, no son capaces de entender que ese comportamiento vulnera a otros” (p.217). Hay que añadir que no solo las víctimas sufren consecuencias por el acoso, de acuerdo con lo expresado por Cerezo (2008) las secuelas que presenta un intimidador y sus cómplices son principalmente, desadaptación escolar, conducta antisocial, actuación predelictiva y la adicción a sustancias psicoactivas.

-Otro aspecto es el reconocimiento que hacen los observadores. Sin embargo, pocos de ellos se muestran de acuerdo que lo llevado a cabo por algunos de sus compañeros es intimidación escolar. Hay que anotar que algunos padres, docentes y estudiantes también apoyan la idea que eso es un juego y que toda la vida en los colegios se han realizado este tipo de actos. No obstante, otros miembros de la comunidad educativa dicen que esas

situaciones no se pueden tomar como algo natural o como juego; expresando además los sentimientos y emociones negativas o dolorosas que situaciones como esas les crea. Al respecto Collell y Escudé (2006) hablan sobre las secuelas que pueden llegar a vivir los testigos de maltrato y agresión, “(...) la insensibilización ante el sufrimiento de la víctima o la creencia en la inevitabilidad de la violencia” (p.11). Es decir, se convierten en personas indiferentes ante el dolor humano, con bajo o nulo nivel de empatía. Siendo este un elemento fundamental para desarrollar conciencia social.

-Una circunstancia en que los datos cualitativos y cuantitativos se corroboran mutuamente, es la no existencia de acoso escolar a través de medios electrónicos (Facebook, correo electrónico, teléfono celular, whatsapp, etcétera).

Conclusiones:

Es evidente que si las IE quieren que sus comunidades educativas presenten altos índices de las competencias ciudadanas no deben escatimar esfuerzos para llevar a cabo procesos permanentes que contribuyan al desarrollo de los diferentes tipos de competencias ciudadanas, entre las cuales se encuentran: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Pero si por el contrario las IE, las familias, el estado y demás miembros de la sociedad continúan con el bajo compromiso, se continuará aceptando como algo natural la violencia que viven los niños, niñas y adolescentes, como es el caso específico del acoso escolar, por lo cual la prevención y/o erradicación será muy difícil. Significa entonces, que la sociedad en general se verá cada día más afectada por personas que padecen o tienen predisposición a multiplicidad de consecuencias que producen los actos de intimidación, las cuales han sido comprobadas a través de diferentes investigaciones. Dentro de los estudios se dan a conocer algunas repercusiones que puede presentar a corto, mediano y/o largo plazo en la vida, no solo de la víctima, sino también del victimario, y en algunas ocasiones del observador de hostigamiento escolar, entre las cuales se encuentran: el uso de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, conducta delictiva, portación de armas, deseo de venganza, estrés, baja autoestima, dificultad para mantener amistades, bajo nivel de confianza, conducta suicida, trastornos psiquiátricos como déficit de atención, trastornos de sueño, depresión, sentimientos de infelicidad, trastornos de ingesta, conducta opositora, ansiedad social, problemas psicossomáticos y de conducta. (Albores et al., 2011; Cerezo, 2008; Collell y Escudé, 2006; García et al., 2011; Caballo et al., 2011; Calderero, Salazar y Caballo, 2011, Feldman et al., 2013).

Hechas las consideraciones anteriores, si un estado-nación no invierte en el bienestar de las generaciones más jóvenes difícilmente llega a ser un país en paz, saludable, próspero,

exitoso y feliz, porque gran parte de sus recursos tienen que ser invertidos en la atención de una sociedad enferma. Por consiguiente, si verdaderamente se quiere lograr un cambio y resolver el problema, hay que ser críticos y considerar que esto es posible lograrlo si, “(...) cuando por lo menos un sector amplio de la población toma conciencia del mecanismo de poder que legitima la práctica social cuestionada y se generan nuevas prácticas sociales tendientes a transformar, así sea lentamente, la situación cuestionada (...)” (Vasco, Bermúdez, Escobedo, Negret, y León, 1999, p.108). Aunque es claro que esto no se consigue de manera sencilla porque, “no hay fenómeno de dominación más sutil y más potente que el que se consigue hacerse totalmente invisible y totalmente impalpable (...)” (Ibáñez, 2005, p.145), como es el caso de los imaginarios que hacen presencia en la intimidación escolar y que son aceptados de forma acrítica justificando la agresión porque es algo natural, porque siempre ha existido, porque se lo merecen, porque es un juego...

Para obtener el cambio propuesto, los primeros llamados a liderarlo es el profesorado puesto que la tarea mayor que tienen en la sociedad es formar ciudadanos, para lo cual necesitan formación permanente en cuanto a: 1) desarrollo de competencias ciudadanas, tanto en ellos, como del estudiantado; 2) anticipación y manejo de situaciones de violencia escolar incluido el hostigamiento; 3) manejo y transformación de conflictos; 4) desempeños docentes democráticos (Chaux, 2012).

De esta manera, también se estará trabajando coordinadamente de acuerdo con la ley 1620 de 2013, con la cual el estado colombiano pretende que las niñas, niños y adolescentes se formen y desempeñen como sujetos activos de derechos y, los adultos que hacen parte de su entorno cotidiano, padres, docentes y demás comunidad educativa sean garantes y acompañantes en este proceso de formación. Dichas normas determinan la creación del sistema nacional de convivencia escolar, el cual exige que las familias, los establecimientos educativos, la sociedad y el estado mediante responsabilidad compartida, trabajen a través

de diferentes estrategias, programas y actividades, con y para los niños, niñas y adolescentes en la formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Dentro de los principios que orientan el sistema nacional de convivencia escolar, se encuentran, a) participación: el estado y la sociedad promoverán y garantizarán que los niños, niñas y adolescentes participen de manera activa en ámbitos públicos y privados. De igual modo, brindar seguridad y apoyo para el derecho de asociación y reunión. b) corresponsabilidad: la familia, el estado, la sociedad y los establecimientos educativos, tienen la obligación proteger y garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. c) autonomía: teniendo como marco la constitución, leyes, normas y otras disposiciones, los individuos, entes territoriales y establecimientos educativos podrán actuar de manera autónoma para lograr los objetivos propuestos. d) diversidad: está basada en la inclusión y el respeto a la diferencia y la valoración por la dignidad humana de cualquier persona. e) integralidad: la formación de los niños, niñas y adolescentes, debe estar orientada a que ejerzan sus derechos, sus responsabilidades, asuman la autorregulación y la sanción social, en el marco de la constitución política y demás normas (Congreso de Colombia, 2013).

Fuente: elaboración propia

5.3 Conclusiones finales

Dentro de los logros en el desarrollo de esta investigación está el hecho de que el grupo de estudiantes que lideraron la intervención, al igual de otros estudiantes y profesoras que se mostraron interesados y sensibles ante la problemática del acoso escolar, comprendieran que aunque no realicen actos de intimidación, si son responsables de que estos se sostengan; por lo cual deben actuar con empatía realizando acciones no violentas. Igualmente muestra como recurriendo al pensamiento crítico, que es parte fundamental de las competencias ciudadanas,

se logró develar algunos imaginarios que orientan la percepción de algunos miembros de la comunidades educativas del departamento del Quindío, los cuales hacen que estas personas en ocasiones realicen, justifiquen y apoyen actos de intimidación como expresión de intolerancia a la diversidad. Consiguiendo de esta forma que se bajaran los índices de hostigamiento entre el estudiantado. Sin embargo, el acoso entre estudiante-docente-estudiante, continúa presentándose. Lo anterior demuestra que se alcanzó el objetivo propuesto en esta investigación en cuanto a brindar a algunos miembros de la comunidad educativa herramientas teórico-prácticas sobre pensamiento crítico, imaginarios sociales y noviolencia, para construir e implementar acciones noviolentas ante el acoso escolar. Lo cual ha contribuido al desarrollo de competencias ciudadanas.

Cabe agregar, que según lo hallado en este estudio, y para lograr mejores impactos, se sugiere que para futuras investigaciones se incluya en las capacitaciones para la intervención, al profesorado y adultos responsables del cuidado y crianza de los niños, niñas y adolescentes, porque muchos de los esquemas de percepción que sustentan la actuación de los miembros de las comunidades educativas hacen parte de los imaginarios atávicos, siendo estos “(...) aprendizajes colectivos (...) que se transmiten o heredan de forma inconsciente, se mantiene de forma recurrente y, respecto de los que definen la cultura hegemónica de hoy, tienen su fuente en la cultura patriarcal” (Martínez, 2012, p.31). Por lo cual, los adultos que hacen parte del contexto al que pertenece el estudiantado juegan un papel fundamental para transformar los imaginarios que actualmente están orientando los comportamientos violentos de algunos/as estudiantes y profesores. Además, está comprobado que exponer a un ser humano desde pequeño a un ambiente violento, siendo esta etapa, “(...) (cuando se produce el mayor grado de mielinización y de plasticidad cerebral), las neuronas espejo, dentro de su proceso de

adaptación biológica, se activan para replicar dichos comportamientos violentos” (Jiménez y Robledo, 2010, p.166).

Además de la estrategia anterior y para que el hostigamiento difícilmente haga presencia en las IE del Quindío, se requiere la planeación e implementación de políticas públicas en las cuales trabajen articuladamente el sector salud y el sector educativo, con el propósito de conformar grupos interdisciplinarios integrados como mínimo por psicólogos, trabajadores sociales y docentes, porque esta es una falencia que se presenta en el sector educativo, para llevar a cabo procesos permanentes de capacitación, orientación y acompañamiento a los miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de anticiparse al acoso escolar. En cuanto a las acciones que se pueden realizar se encuentran el conocer el contexto familiar y social, para poder detectar a tiempo la posibilidad de que algún miembro del estudiantado sea vulnerable a situaciones como: “(...) vinculación a pandillas, agresión física en el aula de clase” (Gómez, 2012, p.56). Los aspectos anteriores, entre otros, hacen parte de la problemática que se presenta en diferentes contextos educativos afectando la convivencia y que se pueden prevenir si se actúa interdisciplinariamente de manera pronta y efectiva.

Igualmente, se requiere los aportes profesionales que permitan desarrollar competencias emocionales, cognitivas y comunicativas que son parte fundamental de las competencias ciudadanas. Este proceso debe incluir no solo al estudiantado, sino también a padres, madres y acudientes, ya que estos son los adultos responsables del cuidado, protección y formación de los niños, niñas y adolescentes. Al respecto Vallés (2013) considera que en cuanto a competencias emocionales se requiere que aprendan a: descubrir, expresar, valorar y controlar las emociones, identificar estados de ánimo tanto a nivel personal como el del otro/a y

demostrar empatía hacia los demás. Referente a competencias comunicativas, se ha trabajado para que sean conscientes de una realidad simbólica compartida y que gracias a ella puede haber interacción social en la que prima el respeto mutuo por la libre expresión; asimismo posibilita el manejo y transformación de conflictos. En lo concerniente a las competencias cognitivas, “deben aprender a procesar objetivamente la información relativa a las relaciones interpersonales, ello exige desarrollar el pensamiento de perspectiva, causal, consecuencial, alternativo y de articulación de medios-fines” (Vallés, 2013, p.7). Esta competencia posibilita que la persona entienda que hay diferentes formas de ver el mundo, por lo tanto le facilita encontrar alternativas de solución a los conflictos, ya tiene la capacidad de contemplar diversas perspectivas. Al igual que medir las consecuencias de sus actos.

De la misma manera, es pertinente que las IE desarrollen cabalmente el debido proceso cuando se presentan actos que atentan contra la convivencia pacífica y que están contemplados como faltas dentro de los manuales de convivencia de los establecimientos educativos, los cuales se acogen a su vez a la legislación colombiana. Puesto que si se hace caso omiso a las faltas cometidas por algún miembro de la comunidad educativa, difícilmente se va a mejorar la convivencia y por el contrario se reforzará la idea que los acuerdos y las normas se pueden transgredir sin consecuencias. En otras palabras, los acuerdos, los reconocimientos y las sanciones pactadas y estipuladas deben ser desarrolladas a cabalidad. Para lo cual, es importante que desde los primeros años de escolaridad se construyan en las aulas acuerdos de convivencia los cuales deben ser cumplidos y exigidos por todos los miembros del grupo. De este modo, se está trabajando el grupo de competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática. A través del cual se espera que los ciudadanos comprendan, “(...) cuál es la lógica del castigo, por qué y cuándo se hace necesario y cuándo, por qué y bajo qué

condiciones la sociedad puede sancionar culturalmente a alguien (o una de sus organizaciones especializadas puede hacerlo jurídicamente)” (Ministerio de educación nacional, 2004).

En lo referente a los aportes que deja este estudio, y aclarando que no hay intención de minimizar la problemática del acoso escolar, las IE pueden aprovechar la intervención que deben realizar como una oportunidad para fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas, puesto que no es conveniente para la sociedad que estos procesos sean trabajados desde y para la escuela. Es importante traspasar estos límites de tiempo y de espacio, para que esos ciudadanos que se encuentran en proceso de formación en los colegios, con su pensar crítico entiendan que los imaginarios sociales son creados por la mente humana y habitan en ella, y que pueden ser fortalecidos o transformados, según se requiera. De esta forma, también se contribuye a que el estudiantado comprenda la necesidad de actuar de manera autónoma, ética, solidaria y propositiva tanto en los ámbitos social, político y económico, como en la esfera pública y la privada. En otras palabras, que se desempeñen como sujetos de derechos que usan el poder de la palabra para hacer cumplir sus derechos y el de los demás. Conscientes de que en unión con otros son responsables de construir una sociedad pacífica y democrática, en la cual todos y cada uno de sus miembros son respetados y aceptados en su diversidad.

5.4 Propuesta

5.4.1. Modelo pedagógico didáctico aprendizaje para la convivencia.

5.4.1.1. *Introducción.*

Es importante que se trabaje en el desarrollo de competencias ciudadanas dentro de los diferentes espacios de las sociedades, principalmente en aquellos que se llevan a cabo procesos

de formación como es el caso de los establecimientos educativos. Al respecto, Kleiner, (2000) asevera:

La escuela, para convertirse en un espacio real de formación ciudadana tendrá que adoptar una visión integradora de lo que nos une y lo que nos diferencia, a crear maneras compartidas e integradoras de interpretar el mundo y actuar en él, a construir la igualdad en la diferencia, a desarrollar la identidad de los chicos como ciudadanos, como sujetos de la misma dignidad y derechos, entre ellos el derecho a la singularidad. (p.180)

Es así, que con la presente propuesta de modelo pedagógico didáctico aprendizaje para la convivencia se pretende que a través de algunas alternativas como: el pensamiento crítico, la no violencia y los imaginarios sociales, se logre realizar procesos de transformación en las comunidades educativas, con miras al desarrollo y/o fortalecimiento de competencias ciudadanas, aprendiendo también, a usar el poder de la palabra no el de la violencia. Para que las y los ciudadanos en formación se puedan desempeñar de manera adecuada en los ámbitos social, cultural, político y económico. Vale la pena aclarar, que aunque en este modelo el énfasis son las competencias ciudadanas en ningún momento se desconoce la importancia de otras competencias, las científicas, las estéticas, las espirituales, etcétera, las cuales también deben ser incluidas en el currículo.

Hay que subrayar sobre la necesidad imperiosa de que este tipo de modelo pedagógico sea implementado en diversas IE del Quindío, no solo por la violencia que se vive en sus aulas, sino también por la violencia cotidiana en el espacio familiar y social. Permitiendo a los miembros de las diferentes comunidades educativas desarrollar habilidades para prevenir y, en el mejor de los casos, erradicar varias clases de violencia que viven en sus entornos, siendo los más afectados los niños, niñas y adolescentes. “(...) si desde la infancia un niño vive en un

contexto violento muchos de sus pensamientos no van a producir endorfinas o dopamina para que incremente sus redes neuronales productoras de lúdica y felicidad (...)” (Jiménez y Robledo, 2010, p.176). Contribuyendo además, al proceso de paz que se está construyendo en Colombia con miras a eliminar diferentes tipos de violencia que por más de cinco décadas han afectado al pueblo colombiano generándole dolor e infelicidad y, que solo será realidad si el estado y el pueblo se comprometen de manera activa y permanente para construir la paz estable y duradera que tanto se desea.

Es importante destacar, que la Constitución política de Colombia dentro del preámbulo habla de varios aspectos, entre ellos, asegurarle a la nación la paz y la libertad. Para tal propósito se requiere que cada quien cumpla con sus deberes y responsabilidades, como también que se le garanticen sus derechos. Por lo tanto, cobra especial relevancia que por fin el estado y uno de los actores armados ilegales, como es la guerrilla de las Farc (fuerza armada revolucionaria de Colombia) estén adelantando un proceso de paz. Puesto que hace más de 50 años Colombia gracias a este conflicto armado ha sufrido muchos tipos de violencia (masacres, asesinatos, desapariciones, secuestros, desplazamientos entre otros). Y se tiene la esperanza, que también, se lleguen a acuerdos de paz con otros grupos al margen de la ley.

En lo referente a libertad, es pertinente tener en cuenta que este va muy ligado a la concepción de desarrollo que se tiene. Si se hace desde una mirada crítica y transformadora, es decir, no desde un enfoque en el cual lo cuantificable es lo válido y relevante, se puede tomar como referente la propuesta de Sen (2001) quien define el desarrollo como:

(...) un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos.

[Entre ellas] libertades fundamentales (es decir, la libertad de participación política o la

oportunidad de recibir una educación o una asistencia sanitaria) que se encuentran entre los *componentes constitutivos* del desarrollo. (pp. 19 y 21)

Desde este mismo enfoque, Freire (1976) afirma, “(...) La práctica de la libertad solo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino” (p.3). Lo anterior indica que la educación juega un papel fundamental para la formación de sujetos de derechos, pero no cualquier clase de educación, sino aquella que les permita a los niños, niñas y adolescentes que asisten a las instituciones educativas desarrollar diferentes competencias, entre ellas las competencias ciudadanas que son esenciales para el desarrollo de la autoestima, autonomía y autodeterminación. Siendo estos unos de los factores determinantes que permiten la formación de verdaderos ciudadanos democráticos, comprometidos y respetuosos del derecho a una vida digna de todos los miembros de la sociedad, sin importar su religión, clase social, etnia, sexo, color de piel entre otros. Ciudadanos capaces de generar procesos de transformación y en unión con otros construir una sociedad pacífica que asume la diversidad como parte de su riqueza y patrimonio.

De acuerdo con lo anterior, para atender esta diversidad se ha elaborado la presente propuesta de modelo pedagógico que pretende que todas las personas sean y se sientan incluidas en el proceso educativo. Por lo cual, las diferencias individuales deben ser apreciadas y valoradas porque gracias a ellas es que cada ser humano es único e irrepetible, por lo tanto, original. Como consecuencia, las IE en la cuales se implementará el modelo deben tener en cuenta tres grandes espacios en que la diversidad se manifiesta, entre ellos: socioculturales, físicos y académicos (Belmonte, 1998). Significa entonces, que la estructura y desarrollo del

modelo pedagógico está basado en aspectos como, el respeto a la diversidad, el fomento del pensamiento crítico, creador y dialógico. Por su parte, Splitter y Sharp (1995) hablan sobre el pensamiento que tiene en cuenta un solo punto de vista, en el cual no tiene cabida la diferencia, y otro, que es el que se acoge en el presente modelo pedagógico, el cual respeta y estimula diversas miradas: “ (...) el pensamiento multilógico o dialógico, que tiene en cuenta diferentes puntos de vista, y que dentro de los cuales puede haber discrepancia sobre el problema, el concepto, la pregunta o cualquier otro aspecto” (p.67). De esta manera, se fortalece el respeto y valoración por lo diverso, porque debido a la pluralidad de miradas, habrá pluralidad de posibilidades para resolver situaciones que se presentan en el día a día.

De otra parte, están los contenidos que son desarrollados con base en los intereses y necesidades del estudiantado de acuerdo con su nivel de escolaridad y su contexto. Los temas que de allí surgen son trabajados a través de situaciones problémicas. Sin embargo, hay unos temas emergentes que por su relevancia se deben trabajar. Además de los elementos anteriores, hay otros que también hacen parte del modelo pedagógico porque igualmente contribuyen a generar procesos de transformación, entre ellos, la no violencia y los imaginarios sociales.

5.4.1.2. Marco conceptual.

El profesorado como agente¹² educativo está inmerso en un proyecto de responsabilidad social, por lo cual es importante que se detenga a pensar de manera reflexionada y crítica sobre cuál es la sociedad en la que desea vivir la comunidad educativa de la cual hace parte y, en

¹² Agente: “persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios y valores y objetivos” (Sen, 2001, p.35).

consecuencia, qué tipo de hombres y mujeres se necesitan para esa sociedad. Por lo tanto, debe tener claro el concepto de educación que va a soportar su quehacer específico, que es la enseñanza, y que según Freire (2006), “(...) no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. (...) Enseñar no existe sin aprender” (p.24). Además, la enseñanza es una actividad intencionada y planeada para que un individuo o grupo social pueda construir su propio conocimiento.

Vale la pena destacar, que dependiendo el concepto que se tenga de educación, así mismo, deberá ser coherente con el paradigma en que se inscribe el modelo pedagógico didáctico que enmarcará dicho proceso educativo. Por consiguiente, el concepto de educación que servirá de referente para el modelo pedagógico didáctico aprendizaje para la convivencia ha sido tomado de diferentes autores y que en su conjunto enriquecen la definición de lo que es educación. Entre los autores a citar se encuentran, Vigotsky, Freire, Magendzo, Flórez y Pérez. También se encuentran los conceptos de pensamiento crítico, noviolencia y competencias ciudadanas e imaginarios sociales, ya que estos son parte constitutiva del presente modelo pedagógico.

Dentro de los autores que conceptualizan sobre educación se encuentra Vigotsky (2001), quien la define como, “(...) el proceso de educación es un proceso psicológico. (...) La educación significa siempre, en última instancia, el cambio de la conducta heredada y la inoculación de nuevas formas de reacción” (p.79).

Por su parte Freire (1997), expresa, “(...) la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*” (p.7).

En cuanto a lo que Magendzo (1996) afirma, “El sentido último de la educación es la formación del sujeto, entendida como la formación del sujeto democrático, el sujeto de derecho, el sujeto autónomo, el sujeto constructor de conocimiento, el sujeto comprometido con la transformación de la sociedad” (p.63).

Para Flórez (1999) la educación es proceso de interacción cultural a través del cual se promueve: “(...) inquietudes, preguntas, espíritu crítico, de conjetura y creatividad que les permite rescatar de sí mismos lo más valioso, sus talentos y capacidades innovadoras, su potencial como personas, su compasión y su solidaridad” (p.22).

Según Pérez (2001), la educación, “(...) no solo comprende formar personas en modos de hacer y de pensar acordes con cierto colectivo humano, sino también en orientar y potenciar aptitudes para interpretar y transformar la realidad de la que forman parte, es decir en la autonomía” (p.86).

Como se puede apreciar, según los autores citados, en la esencia de la educación no está en la instrucción, que conduce al adiestramiento y se limita a brindar criterios normativos y prescriptivos. Por el contrario, y recogiendo ideas de cada autor, la educación es un proceso de formación en el cual median saberes e interacción cultural entre el educador y el educando, lo cual debe llevar a cada sujeto a tener conciencia de su propio proceso y de la transformación individual y social. Además, en los sujetos que hacen parte de este proceso de formación se requiere la presencia de algunos elementos fundamentales, entre ellos, diálogo, espíritu crítico, creatividad, compasión, autonomía, solidaridad; siendo estos factores indispensables para la transformación y construcción de una sociedad democrática.

Cabe decir, que la educación como formación es un aspecto totalmente humano, es por excelencia la misión de la pedagogía. Es por ello, que desde la educación se deben generar procesos curriculares en los que se articulen de manera armónica las diferentes dimensiones (ética, estética, socio-afectiva, física, espiritual, cognitiva y comunicativa) del desarrollo humano, sin olvidar el papel fundamental que debe desempeñar como ciudadano que cuestiona, propone y construye con otros la sociedad democrática y justa en que desean vivir.

Como consecuencia, es necesario que las IE en el currículo tengan plenamente expresado el propósito de generar procesos que contribuyan a la formación de subjetividades democráticas en el estudiantado, siendo su eje principal el respeto a la dignidad humana. Sin embargo, hay que tener presente que el currículo oculto también desempeña un papel fundamental en el proceso de formación. Por lo cual, los comportamientos democráticos, éticos, con interés por lo público, y lo privado, deben hacer parte de la vida cotidiana de la escuela.

En cuanto a pensamiento crítico Villarini (2003) lo define como: “la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros). [...] La capacidad para el pensamiento crítico surge de la metacognición” (p.39). Respecto a competencias ciudadanas se puede decir que son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos. (Ministerio de Educación Nacional, 2011)

En lo que concierne a no violencia, López (2003) la explica como: “(...) la acción, el deber y el convencimiento por la justicia dentro del respeto total de las personas y la vida de los adversarios, renunciando al uso de todo tipo de violencia para conseguir esos objetivos” (p.109). En lo que se refiere a imaginarios sociales, Pintos (2004, 2005, 2014) al definirlos, aclara que, los imaginarios no son representaciones, sino esquemas mentales que se construyen socialmente y permiten percibir, explicar e intervenir en lo que sus miembros tengan como realidad. Además, habla de sociedades policontexturales y pluriversas, puesto que considera que no son realidades, ni contextos, únicos y estáticos, sino que estos son cambiantes y diversos.

5.4.1.3. *Fundamento teórico.*

5.4.1.3.1. Fundamento filosófico.

Siendo el humano un ser curioso por naturaleza, se ha caracterizado a lo largo de la historia por buscar medios para entender y explicar tanto cosas sencillas de la vida cotidiana, como adelantar investigaciones en diferentes espacios en que se desenvuelve, y la filosofía gracias a sus atributos, como son: la incertidumbre, la reflexión, el cuestionamiento, el asombro y una visión totalizadora, ha sido un medio fundamental para satisfacer el deseo permanente de conocer y profundizar todo lo que esté a su alcance. Los resultados de una reflexión filosófica permiten tener criterios para tomar decisiones, y orientar acciones. En el caso específico de la educación como, “(...) un factor necesario e importante en el desarrollo social. Sin embargo, por su propio carácter no se reduce a una pura actividad formativa e informativa sino que en sí misma, conlleva a la transformación del sujeto” (Cerutti, 1993, p.77). Es así, en que el quehacer filosófico de la educación como un instrumento para esta transformación desempeña un gran

papel, porque dados sus atributos posibilita develar la relación entre saber y poder; lo cual permite ser conscientes de que la educación no debe ser concebida para reforzar la aceptación al sometimiento frente a quien ostenta el poder en cualquiera de los ámbitos de la sociedad.

Sin embargo, para que los sujetos que hacen parte del proceso educativo puedan hacer uso de los atributos de la filosofía, necesitan libertad, por lo tanto, educación y libertad son inseparables. De esta forma, la educación se convierte en liberadora; así la educación, “(...) constituye no solo una crítica al sistema social vigente, con sus pedagogías conservadoras y domesticadoras, sino también una práctica política” (Mendieta, 2008, p.342). Para Freire (1976) la transformación empieza por poder expresar la palabra, pues ella lleva a la praxis. Las palabras que no tienen un sentido no conducen a la denuncia, por lo tanto no llevan a la transformación. De otra parte, si hay acción sin reflexión, ¿en qué queda la palabra? en activismo. Cuando las palabras tienen intencionalidad y compromiso no son pronunciadas al vacío, sino que van dirigidas a otras personas, por lo cual, se convierten en diálogo, siendo este un acto creador y humanizador sin cabida a la dominación. Es así, que el diálogo como entrelazamiento de palabras con sentido, fortalecen la concienciación para la transformación. Para Freire (1972) concienciación es, una capacidad del ser humano que lo conduce a una transformación de su mentalidad. En lo cual el pensamiento crítico desempeña un rol primordial porque a través de el se analizan causas, consecuencias, se establecen comparaciones de hechos, ideologías, probabilidades.

De acuerdo con lo anterior, uno de los roles que debe desempeñar la escuela es contribuir de la mejor manera que las comunidades educativas a través del pensamiento crítico

logren ser conscientes de que mecanismos de opresión que impiden la transformación para alcanzar una vida en digna están presentes en todos los ámbitos de la sociedad, lo cual hace que la domesticación de algunos seres humanos ni siquiera llegue a ser cuestionada, sino por el contrario, sea reforzada y aceptada como algo natural.

En el mismo sentido, Cullen (1997) afirma que hay tres niveles en los cuales se puede desarrollar la reflexión del proceso educativo:

(...) *razón ética*, que es la dignidad de la personalidad moral, fundante de los derechos humanos y de la búsqueda de la justicia, el horizonte fundamental de la institución educativa; 2. (...) *razón social*, que tiene que ver con la convivencia entre las instituciones mismas de la sociedad civil, y su interacción solidaria y respetuosa; 3. (...) *razón política*, que entiende que los principios de la justicia son normativos y que la búsqueda del bien común es valiosa, y por eso promueve los sujetos. (p.237)

También dentro del fundamento filosófico se encuentra la no violencia. Aunque desde hace algún tiempo se ha hecho popular la idea de que el ser humano es violento por naturaleza, por el contrario, comportamientos y formas de vida de algunas personas o grupos de personas han demostrado que el ser humano no viene determinado biológicamente como un ser violento. Para lo cual, se pueden citar como ejemplos a Mahatma Gandhi, Martin Luther King y Nelson Mandela entre otros, quienes a través de su filosofía de vida no violenta movilizaron a muchas personas para que se opusieran y reaccionaran a diferentes formas de violencia. En lo referente al concepto, la no violencia es definida por Martínez (2012) como, “(...) condición, virtud y predisposición espirituales con capacidad para llenar de sentidos y de contenidos nuestros actos humanos. Es una revolución que cambia el (des) orden de las cosas y extrae lo mejor del interior de los seres humanos” (p.11). En este mismo sentido Fernández (2003) explica que no se puede

confundir la noviolencia con ser indiferentes, inactivos, soportar malos tratos, sino que por el contrario, la noviolencia motiva para que de forma creativa se actúe de manera firme para resistir ante la violencia y transformar las acciones y los imaginarios que orientan hacia la violencia. Cabe agregar que, en la noviolencia de ningún modo se acepta la violencia para conseguir justicia, por lo contrario, se recurre a estrategias, procedimientos, técnicas y tácticas en las cuales la violencia no está presente.

5.4.1.3.2. Fundamento antropológico.

Desde una mirada antropológica Hamann (1992) refiere que se ha demostrado que para los individuos es importante encontrarle sentido a la vida, por ello, busca la autorrealización, pudiendo ser la educación una de sus formas, puesto que es un proceso de humanización y socialización. Esta teoría es alimentada por la corriente humanista que considera que solo a través de la humanización de la persona humana se puede salir de la crisis social y cultural que viven individual y socialmente. Postulan que los individuos deben ser responsables de mejorar su vida, para lo cual deben ser creativos y cooperarse unos a otros. Por otra parte, la psicología humanista con sus postulados ha contribuido a que los individuos busquen de manera responsable solución a problemas concretos. Ahora bien, para autorrealizarse el humano necesita de libertad para la toma de decisiones; claro está, que hay factores internos y externos que obstaculizan o favorecen la libertad de las personas, lo cual incide para que se produzca o no, de manera plena la autodeterminación y autoconfiguración que son parte constitutiva de la autorrealización.

Con base en lo anterior, se plantea la necesidad de que las personas reciban educación iniciando en el entorno familiar y continuando en el entorno social, ajustándose la educación a la cultura a la que se pertenece, favoreciendo de esta forma la capacidad de aprendizaje y educabilidad para la adquisición de conocimientos, habilidades, modificación de comportamientos y adaptación. Igualmente, se reconoce el papel importante que desempeñan el factor genético y el factor ambiental en el aprendizaje. Es así, que la educación debe realizar la mejor labor ofreciendo muy buenas opciones con el fin de que cada persona alcance los aprendizajes que requiere para desarrollar al máximo potenciales y pueda desempeñarse de la manera más adecuada en una sociedad con cultura democrática y en la cual, las competencias ciudadanas son parte fundamental.

5.4.1.3.3. Fundamento sociológico.

Dentro de las teorías sociológicas se encuentra la del norteamericano Giroux (1990, 1998, 2003, 2004) que aporta valiosos elementos para que se develen las relaciones de poder y dominación que se convierten en obstáculo para una convivencia democrática en cualquier ámbito de la sociedad. Siendo las instituciones educativas espacios privilegiados para la reproducción de un discurso y prácticas dominantes, Al respecto Giroux (2003) afirma, “(...) en que formas más amplias de dominación y subordinación política, económica, social e ideológica podrían incorporarse al lenguaje, los textos y las prácticas sociales de las escuelas, así como a las experiencias de los propios docentes y alumnos” (p.189). Por lo cual, el maltrato, la exclusión y la discriminación dirigidas a algunos grupos sociales debido a su condición o situación de clase, género, orientación sexual, entre otras, son vividas en la escuela como algo natural.

Además, muy pocos docentes desarrollan una capacidad crítica que contribuya de manera pedagógica a cuestionar toda forma de expresión vivida en la escuela que fortalece la cultura del poder y la dominación, desaprovechando la posibilidad de convertir la escuela en un espacio de la enseñanza y el aprendizaje de una cultura contrahegemónica. Sin embargo, no es sencillo que este tipo de procesos se desarrollen en las instituciones educativas, puesto que en la gran mayoría de los casos ni se cuestiona y mucho menos se acepta que se reproduce una cultura de la dominación y por ende, una de subordinación. Giroux (1998) hace la invitación para que todo el profesorado se cuestione acerca del discurso, las prácticas que produce y legitima, ya que estas nunca son neutras, sino que obedecen a los grupos dominantes, como es el caso del mercado. “(...) se trata es de la necesidad de que los educadores reconozcan que las relaciones de poder existen en correlación con formas de conocimiento escolar que distorsionan la verdad, a la vez que la producen” (Giroux, 1998, p.164).

De tal modo, que se construya una pedagogía crítica que se ajuste a los intereses y necesidades del estudiantado como grupo subordinado que en el día, a día de su vida es capaz de ir transformando su realidad a través de la construcción de una cultura contrahegemónica, en la cual, su lucha contra la dominación inicia en el ámbito educativo pero incluye además la ética y la política. Respecto a esto, Giroux (2003) expresa que se debe:

Llegar a ver la ética y la política como una relación entre el yo y el otro. La ética, en este caso, no es un asunto de elección individual o relativismo, sino un discurso social fundado en luchas que se niegan a aceptar la explotación y el sufrimiento humanos innecesarios. De tal modo, la ética se aborda como una lucha contra la desigualdad y un discurso para expandir los derechos humanos básicos. (p.306)

No obstante, la escuela no puede cambiar la sociedad, pero si puede contribuir para que la sociedad construya espacios de transformación para la emancipación. Según Giroux (2004), los diferentes grupos que conforman la escuela, padres de familia, estudiantes, y docentes, se deben reunir para intercambiar ideas, posiciones teóricas y plantear propuestas que puedan llevarse a la práctica en los entornos educativos y que beneficien a todos esos grupos sociales. Acciones como estas contribuyen además al desarrollo de ambientes democráticos.

Otra de las teorías a tener en cuenta es la de los imaginarios sociales. Al respecto, Pintos (2004, 2005, 2014) al definirlos, aclara que, los imaginarios no son representaciones, sino esquemas contruidos socialmente los cuales les permite a los miembros de una sociedad percibir (no como acción, ni como pensamiento), explicar e intervenir en lo que ellos tengan como realidad. Además, habla de sociedades policontexturales y pluriversas, puesto que considera que no son realidades, ni contextos, únicos y estáticos, sino que estos son cambiantes y diversos. También Pintos (2014) agrega:

(...) No son observables ni medibles como un objeto, pero hacen entender muchos objetos. (...) los imaginarios no son ni ideas ni creencias de la gente. (...) No pertenecen los imaginarios al campo de los sentimientos ni de las emociones. (...) Si bien no tienen la pretensión de proponer la explicación como “única”, sino como “plausible”. (p.7)

Igualmente, los imaginarios, operan, se construyen y deconstruyen dentro de cualquier medio social como la política, la religión, la economía, las creencias, la economía, entidades financieras, establecimientos educativos, gobiernos, iglesias, interacciones sociales entre los individuos, etcétera, y ejercen funciones como si fueran realidades.

5.4.1.3.4. *Fundamento psicológico.*

La teoría del desarrollo cultural adelantada por Vigotsky (1984a), hace referencia a tres etapas del desarrollo de la conducta en la escala evolutiva para alcanzar las funciones psíquicas superiores. En la primera están los instintos que son naturales, innatos y de carácter hereditario; la segunda, surge de la primera, agregando además, hábitos o reacciones aprendidas; la tercera se refiere a hábitos o reacciones intelectuales que presentan una dinámica adaptación al medio exterior que modifica la conducta del niño. Vale la pena agregar, que, “los centros inferiores se conservan como instancias subordinadas al desarrollarse los superiores y el cerebro, en su desarrollo, se atiende a las leyes de la estratificación y superestructura de nuevos niveles sobre los viejos” (Vigotsky, 1984a, p.99). Durante este proceso evolutivo el ser humano construye o se apropia de herramientas en el contexto de trabajo y/o comunicación (lenguaje, escritura, cálculo, dibujo, etcétera), que le posibilitan transformar la sociedad y el nivel de desarrollo de su cultura, siendo esta un medio, por el cual, las personas pueden modificar sus aptitudes naturales, en busca de sus objetivos.

Por otra parte, toda función psíquica superior aparece en dos planos, uno externo o social y después en el plano interno o psicológico. Al respecto Vigotsky (1984a) afirma que este plano inicial que se da entre personas se denomina: “(...) categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad” (p.103).

Dentro de otros de los grandes aportes que Vigotsky hizo a la psicología y a la educación está el concepto de área de desarrollo potencial o también conocido como zona de desarrollo próximo, que se refiere a lo que el niño inicialmente hace con ayuda de un adulto o un compañero más aventajado pero que posteriormente lo hace por sí solo. Sobre lo cual Vigotsky (1984b) expresa. “El área de desarrollo potencial nos permite, pues, determinar los futuros pasos del niño y la dinámica de su desarrollo, y examinar no solo lo que ya ha producido el desarrollo, sino lo que producirá en el proceso de maduración” (p.113). Por lo cual, cuando se habla del desarrollo mental de un niño no se puede tener en cuenta solo el desarrollo y maduración que esté presentando en un momento determinado, sino también, lo que está en proceso de desarrollo y maduración, en otras palabras, el desarrollo real y la zona de desarrollo próximo. Es importante destacar, la responsabilidad que tienen las IE en lograr que en el estudiantado la zona de desarrollo próximo rápidamente se convierta en desarrollo real.

Cabe subrayar, que la psicología en unión con otra área de la ciencia como es la neurología, han contribuido a ampliar el conocimiento de la relación existente entre las funciones superiores y las estructuras cerebrales. Según Goleman (2012), la neuropsicología ha identificado zonas del cerebro relacionadas con conductas y funciones mentales específicas responsables de la inteligencia emocional y social. Aunque los humanos presentan en el cerebro medio dos amígdalas, una en cada hemisferio, la amígdala derecha es la que está relacionada con la autoconciencia y, permite a la persona ser consciente de sus propios sentimientos y comprenderlos. En el hemisferio derecho está el córtex somatosensorial y gracias al buen funcionamiento al igual que el de la amígdala la autoconciencia puede asumir el rol que le corresponde para la toma de decisiones y actuar de manera ética y empática. Asimismo, Goleman (2004) narra cómo teorías de la estética son las que utilizan inicialmente el vocablo empatía para referirse a “la capacidad de percibir la experiencia subjetiva de otra persona”

(p.126). Igualmente hace referencia al origen y significado de la palabra empatía; que viene del griego *empathia*, que significa sentir dentro.

Otra zona identificada es la circunvolución del cíngulo anterior, estrechamente relacionada con la superficie del cuerpo calloso¹³, encargada de controlar las emociones y los sentimientos intensos. De igual manera, se encuentra detrás de la frente la franja ventromedial del córtexprefrontal, responsable del control de impulsos, lo cual permite desarrollar la capacidad para resolver problemas personales e interpersonales y de expresar sentimientos de manera adecuada para una buena convivencia. Además, Goleman (2004), identifica la neocorteza o el área más nueva del córtex, como la que posibilita que los seres humanos puedan tener, “(...) la sutileza y la complejidad de la vida emocional, como la capacidad de tener sentimientos con respecto a nuestros propios sentimientos” (p.32).

Por su parte, Maturana (1998a) destaca la importancia de las emociones, ya que estas posibilitan las acciones humanas, cuando la emoción cambia, cambia la acción. También aclara que las emociones no son lo que comúnmente las personas confunden con sentimientos. De la misma manera, hace referencia de que algunos grupos humanos desvalorizan las emociones otorgando supremacía a la razón, considerándola, como la parte fundamental del ser humano, desconociendo de esta manera el entrettejido entre razón y emoción que constituye al humano. Destaca que el humano como mamífero que es, la emoción hace parte de su esencia. “(...) De ahí que los discursos racionales, por impecables y perfectos que sean son completamente

¹³ “El cuerpo calloso es la comisura interhemisférica de mayor tamaño y conecta transversalmente ambos hemisferios” (Quintero, Manaut, Rodríguez, Pérez, Gómez, 2003, p.50).

inefectivos para convencer a otro, si el que habla y el que escucha lo hacen desde emociones distintas” (Maturana, 1998a, p.107).

5.4.1.3.5. *Fundamento pedagógico.*

Para iniciar, es importante definir el concepto de ciudadano, ya que es el principal actor de este modelo pedagógico. “Un ciudadano es una persona capaz, en cooperación con otros, de crear o transformar el orden social que ella misma quiere vivir, cumplir y proteger, para la dignidad de todos” (Toro, 2000, p.7). Debido a que el Quindío está ávido de más y mejores ciudadanos y, estos no nacen sino que se hacen, es necesario que la sociedad y el estado aúnen esfuerzos para conseguirlo, para ello las IE deben desempeñar un papel fundamental, pues aunque la escuela no es el primer espacio en el cual se inicia el proceso, como si es la familia, sin embargo dado a que la principal función de la escuela es formar ciudadanos, entonces, es la abanderada para fortalecer o contribuir al desarrollo de las habilidades que se requieren para el desarrollo de las competencias ciudadanas, para el ejercicio de una convivencia democrática.

Significa entonces, que se requiere una educación que sea coherente con este propósito, para lo cual Freire (1972, 1976, 2006) desarrolla una teoría de la educación como práctica de la libertad que se logra a través de una educación problematizadora, en la que se vive permanentemente la reflexión y la praxis con el propósito de lograr una conciencia crítica, siendo este un elemento esencial para transformar la realidad. Freire (1976), expresa que la educación que transforma:

[Responde a] la esencia del ser de la conciencia, que es su *intencionalidad*, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la

conciencia que es ser, siempre, *conciencia de*, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma. [La educación] antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. (p.85)

Como se puede apreciar, para Freire hay elementos fundamentales para lograr que los procesos educativos sean transformadores, como son la conciencia de sí y de su realidad cotidiana, en la cual está la asunción de la identidad cultural e histórica. Es así, que la concienciación es reflexión que encamina la acción. Además, se haya la relación horizontal y dialógica entre educador y educando en la que fluye la comunicación que hace parte de la humanización.

También para Freire la educación liberadora es la que se vive en y para la diversidad y esta interacción social vivida en solidaridad y afecto que fortalece los procesos de emancipación. Freire (2006), igualmente es enfático en que la vida en libertad no se puede confundir con formas libertinas de comportamiento. Esto permite advertir, que, en todo proceso formativo se debe establecer límites, puesto que si no es así, difícilmente se logra una sana convivencia y avances académicos.

Desde el mismo, sobre el enfoque problematizador que Freire plantea, se encuentra Magendzo (1996, 2004), quien dice que el diseño problematizador es abierto, tiene una visión integradora y holística, se ajusta a cambios de acuerdo a la realidad tanto política como social, además, incluye lo afectivo y lo corporal. Reconoce el conflicto como parte esencial de la democracia, debido a la dialéctica de los discursos, gracias a los pensamientos diversos. Dentro

de esta mirada problematizadora, Magendzo (1996) considera que, “el proyecto de educación para la democracia es válido solamente si logra contribuir a la generación de ciudadanos, capaces de promover la plena vigencia de los derechos en una sociedad democrática” (p.237). Sin embargo, reconoce que no es sencillo puesto que las posturas tendientes a homogenizar todos los espacios de la sociedad es lo que ha predominado y, esto no excluye a la escuela, ya que, tanto en el currículo oficial, como en el currículo oculto hay evidencias del manejo de poder. Sobre lo cual, Magendzo (2004) afirma:

El currículo como un sistema de poder en sí mismo, reproduce, sostiene y acomoda estos otros sistemas de poderes (la jerarquía educativa, la ideología educativa, los modelos de disciplina, las normas legales del Estado y las regulaciones escolares, entre otras, son expresiones de poder). (p.52)

Es evidente entonces, que la institución educativa que se requiere en el Quindío es aquella en la cual se aprende a ser ciudadanos/as sujetos de derechos que respetan todo tipo de diversidad: la local, la regional, la nacional, de género, de etnia, de edad, de orientación sexual, de capacidades diversas entre otras. Es decir, el imaginario que refuerza el maltrato a lo diferente debe ser deconstruido, porque en este tipo de escuela no existen ciudadanos de primera o segunda categoría. Solo hay diferentes espacios en los que los y las ciudadanas actúan dentro de un marco ético y colectivo, que no tiene cabida el individualismo. Para lo cual, es imperativo desarrollar competencias ciudadanas.

Otro aspecto a tener en cuenta y dadas las condiciones presentes, no se puede desconocer que actualmente existen elementos que están incidiendo en la forma como el ciudadano puede ejercer su ciudadanía; entre estos, los avances tecnológicos de la información

y comunicación, las cuales pueden contribuir a ampliar la libertad de los ciudadanos de acceder a mucha información y de interactuar en diferentes espacios. Por lo cual, es de vital importancia que para los procesos educativos haya adecuada infraestructura, elementos tecnológicos y se cuente con espacios físicos y de tiempo para actualización docente. Para lograr, que estos conocimientos puedan ser impartidos al estudiantado como ciudadanos/as en formación y que desde la más temprana edad puedan no solo ampliar los contenidos trabajados en el aula, sino que además, conozcan y hagan uso de diferentes mecanismos de participación ciudadana, comunitaria, política y social, en los que según las normas, ellos puedan intervenir. Es así, que acciones como estas posibilitan la ampliación de libertades de los ciudadanos.

5.4.1.4. Roles de la comunidad educativa.

5.4.1.4.1. Rol del directivo docente.

El rol del directivo docente tiene gran relevancia en lo referente a la calidad de educación que se imparte en la IE, porque su función no se limita a la administración de los recursos económicos, sino que su función pedagógica consiste en liderar eficazmente los procesos pedagógicos que allí se llevan a cabo, con el propósito de alcanzar el desarrollo integral del estudiantado. Por lo cual, debe contar con suficientes bases éticas y profesionales para poder dirigir efectivamente una institución que en la sociedad es parte fundamental en la formación de los nuevos ciudadanos. De igual manera, debe contar como los otros miembros del equipo directivo, un buen conocimiento del modelo educativo, como también de la misión, visión y las metas de la institución, áreas de gestión, porque de esta forma podrá establecer unos criterios para autogestionar y orientar hacia donde deben estar dirigidos los planes de mejoramiento en las diferentes áreas definidas por el ministerio de educación. Entre las áreas de gestión se encuentran:

- a) Gestión directiva: de allí surgen las estrategias que orientan a la IE, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno.
- b) Gestión académica: es la responsable de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, desarrollo de clases, proyectos y seguimiento académico.
- c) Gestión administrativa y financiera: esta área da apoyo a las demás áreas de gestión, al igual que el apoyo financiero y contable. Además, maneja el talento humano.
- d) Gestión de la comunidad: está comprometida con la participación, las relaciones y convivencia dentro de la institución y con el entorno. Planea estrategias para la inclusión y atención a la diversidad, como también, prevención de riesgos (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Es de anotar, que el directivo docente siendo coherente con su discurso y sus prácticas, genera cambios en el desempeño docente, por lo tanto, es el primero que debe responder ante la praxis de su quehacer docente, como también, ser generador de relaciones democráticas con la comunidad educativa. Acerca de la influencia que ejerce sobre el profesorado el directivo docente, es relacionada por Anderson (2010) como si éste tuviera características de un elemento catalizador, “(...) En la química, cuando se habla de un catalizador, se trata de un ingrediente clave que hace que los otros elementos del sistema se combinen, produciendo efectos que no son posibles sin su presencia” (p.36). En otras palabras, es a quien le corresponde motivar al profesorado, al igual, que demostrar la confianza que tiene en ellos/as, para alcanzar las metas propuestas y, que estas, en cada plan de mejoramiento adquieran un mayor grado de dificultad, lo cual representa un reto que incentiva al docente porque advierten que no es algo inalcanzable. Igualmente, el directivo docente debe desarrollar buenas estrategias de comunicación y participación que incluyan a toda la comunidad educativa para que cada uno de los estamentos esté informado acerca de las metas cumplidas y por cumplir.

Significa entonces, que dentro de la comunidad educativa el directivo docente, al ser líder representa autoridad que no es lo mismo que poder como lo manifiesta Cullen (1997):

(...) La dirigencia se define formalmente por la autoridad. (...) La autoridad no crea el poder o la identidad de una organización. (...) El poder de una institución educativa, que se reconoce en el ejercicio de la autoridad, es justamente el poder de promover la persona, liberar sus posibilidades, construir un sujeto social del conocimiento. Si se quiere, se trata del *poder de educar*. (p.325)

Lo anterior, refuerza la idea de la importancia de un buen líder en la IE, que no confunda autoridad con autoritarismo, que el poder lo ejerza para convencer a los demás miembros de la comunidad educativa que una mejor educación es posible y por lo cual hay que unir esfuerzos para potenciar los procesos educativos.

De otra parte, el directivo debe realizar procesos de investigación con el fin de identificar necesidades e intereses del profesorado de las diferentes disciplinas, con el propósito de desarrollar la formación permanente que requieren para el desarrollo de las competencias. Agregando además, el suministro de material didáctico suficiente y adecuado. Dentro de las necesidades e intereses del profesorado estarían entre otras: metodologías y estrategias de enseñanza; actualización de los avances científicos en las diferentes disciplinas, incluidas las TIC como herramientas para la innovación y transformación de los saberes; como también, fenómenos sociales que inciden o hacen parte de los cambios o características de los niños, niñas y adolescentes. Todo esto con el fin de mejorar la calidad de educación que se le brinda al estudiantado. Además, aportar conocimiento que genere desarrollo a la comunidad

educativa. De igual forma, el directivo debe hacerle control y seguimiento a los programas de capacitación, con el ánimo de verificar que si estén siendo eficaces para los requerimientos de IE.

Igualmente, en el modelo pedagógico aprendizaje para la convivencia, el directivo docente promueve y facilita espacios para que el estudiantado haga uso de los diferentes mecanismos y espacios de participación establecidos por la legislación colombiana (artículo 142 de la ley 115 de 1994)¹⁴, dentro y fuera de la IE (artículo 16 de la ley 743 de 2002)¹⁵, creados para que niños, niñas y jóvenes, participen, sean elegidos y puedan elegir. Dentro del establecimiento educativo los espacios de participación en los que pueden actuar, son: consejo directivo, consejo estudiantil y personería. En cuanto a espacios fuera de la IE están las Juntas de Acción Comunal (JAC), siendo este un espacio de participación comunitaria, en el cual, toda persona a partir de los 14 años de edad puede elegir y ser elegido. Estos espacios formales de participación han sido creados desde el estado colombiano para promover la democracia y el ejercicio cabal de los derechos y deberes de los niños, niñas y jóvenes.

¹⁴ Ley 115 de 1994 o ley general de educación. Artículo 142 hace referencia a la conformación del gobierno escolar.

¹⁵ Ley 743 de 2002. Por la cual se desarrolla el artículo 38 Constitución Política de Colombia en lo referente a los organismos de acción comunal. La presente ley tiene por objeto promover, facilitar, estructurar y fortalecer la organización democrática, moderna, participativa y representativa en los organismos de acción comunal en sus respectivos grados asociativos y a la vez, pretende establecer un marco jurídico claro para sus relaciones con el Estado y con los particulares, así como para el cabal ejercicio de derechos y deberes. Artículo 16. Forma de constituirse. Literal a) La junta de acción comunal estará constituida por personas naturales mayores de 14 años que residan dentro de su territorio.

También hay que anotar, que en la IE hay otros espacios de participación que aunque informales, como la emisora escolar, grupos ambientales, artísticos y deportivos, son espacios que los directivos docentes y el profesorado en general deben fortalecer. El hecho de promover y apoyar los espacios de participación formales e informales, hacen que la IE aporte a la formación de ciudadanos democráticos conscientes de la importancia de incidir tanto en la esfera pública como privada.

5.4.1.4.2. Rol del estudiantado.

Debido a que en varias IE del Quindío el modelo educativo que ha imperado es de tipo academicista, homogeneizante y por ende excluyente, en el cual, las relaciones entre profesor y estudiante son de carácter vertical, por lo tanto, el estudiantado asume un rol pasivo, con el convencimiento que va a recibir información orientada por el profesorado. Lo anterior, es una clara muestra de la necesidad de cambiar este modelo e implementar uno que responda a las necesidades e intereses del estudiantado, ya que este hace parte de las próximas generaciones que les corresponderá hacer la toma de decisiones para dirigir el destino del departamento y/o quizá del país. En consecuencia, la institución educativa al igual que las familias deben asumir la responsabilidad que les corresponde, como es, la de contribuir para que los niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar las competencias ciudadanas de manera adecuada y pertinente, lo cual se logra orientándolos, acompañándolos y brindándoles oportunidades información y formación, para que sean ciudadanos comprometidos con la transformación de su realidad.

Además, dentro de su rol el estudiantado debe ser consciente de su desempeño como persona productiva socialmente, para lo cual, debe aprovechar los conocimientos que adquiere en la escuela y no limitarse a reproducirlos, sino por el contrario, dar respuestas creadoras a las

situaciones problemáticas, por lo tanto debe desarrollar algunos elementos fundamentales para tal fin, entre ellos: “(...) la observación, la abstracción, la identificación, la comparación, la clasificación, la formulación de hipótesis, la determinación de causas, el control de variables, la inferencia, la interpretación de datos, la valoración, la comunicación y la experimentación” (Ortiz, 2004, p.73).

Dentro de este proceso, el estudiantado en su desempeño como ciudadano, participa de manera activa en la esfera pública, como en la esfera privada, concibiéndose siempre como sujeto colectivo; es por ello, que debe ejercer su deber y su derecho y participar en los diferentes espacios formales establece la legislación colombiana (artículo 142 de la ley 115 de 1994, artículo 16 de la ley 743 de 2002)¹⁶. Igualmente, participa en los espacios no formales, entre ellos, grupos ambientales, artísticos y deportivos, para que a través de la gestión lleguen a incidir no solamente en la decisiones de la IE, sino además, en las de carácter municipal y/o comunitario y logren ser reconocidos y apoyados, como una manera de exaltar sus capacidades y el buen uso del tiempo libre.

De esta forma también contribuyen para que sus derechos de protección y participación sean garantizados. Favoreciendo al mismo tiempo, el desarrollo de las competencias ciudadanas que lo conduzcan a pensar y expresarse críticamente argumentando, como también, a actuar coherentemente con su pensamiento. Su mirada crítica está dirigida tanto a sí mismo, como también a otros. Cuando argumenta, de antemano desea convencer, pero, es consciente que su interlocutor con los argumentos que exponga, lo puede convencer a él, lo cual lo conducirá a cambiar su pensamiento; respecto a esto, Splitter y Sharp (1995) expresan: “ la

¹⁶ Se encuentran explicadas entre las citas del numeral 5.4.1.4.1. del directivo docente.

autocorrección es solo posible cuando estamos preparados para ser críticos tanto con el propio pensamiento como lo somos con el de los demás, y tan respetuosos con los puntos de vista de los otros como lo somos con nuestro propio punto de vista” (p.71).

Igualmente, el estudiantado asume el conflicto como parte connatural del ser humano. Es capaz de problematizar el conocimiento y sucesos de la vida cotidiana. Plantea hipótesis y propone soluciones para enfrentar problemas y transformar la realidad. El estudiantado consulta diferentes fuentes de información para poder reunir elementos para la argumentación y planteamiento de hipótesis. De la misma forma, en todos sus actos hace uso de su libertad, de manera responsable porque reconoce que, “la libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada” (Freire, 2006, p.101).

Asimismo, el estudiantado aprovecha todos los espacios de participación escolar, comunitaria, social y política, y se informa acerca de los mecanismos de los cuales puede hacer uso, ajustados a las normas y a la ley. Con el claro propósito de contribuir a la construcción de una mejor sociedad. Por otra parte, dentro de los diferentes aprendizajes que adquiere el estudiantado, está el identificar imaginarios sociales que generan violencia y otros comportamientos negativos para la convivencia democrática dentro y fuera de la escuela. Dado que dichos imaginarios orientan la forma de percibir, explicar e intervenir en lo que sus miembros tengan como realidad. Gracias a ello, “(...) el imaginario social produce efectos concretos en las personas y en su identidad, asignando significados y sentidos” (Fernández, 2009, p.31). Por lo cual, se hace necesario que desde la escuela se puedan problematizar los imaginarios, para buscar transformar los que obstaculizan el desarrollo pleno de las

competencias ciudadanas y por el contrario, reforzar los imaginarios que contribuyen a formar subjetividades democráticas.

De la misma manera, el estudiantado no se limita a involucrarse en acciones no violentas, sino que este es un compromiso con la vida, en otras palabras, es su forma de vida, desde la vida, para la vida y por la vida de ellos, del otro y de lo otro (la naturaleza). Esto lo demuestra cotidianamente en todos los espacios que se desenvuelve, porque piensa, siente y actúa de manera coherente con la no violencia.

5.4.1.4.3. Rol del profesorado.

El profesorado debe tener un conocimiento claro del modelo educativo aprendizaje para la convivencia, como también, del proyecto educativo institucional¹⁷ –PEI- porque los aportes y compromiso que manifieste son fundamentales para el mejoramiento de la calidad de la educación; consciente de que esta, es un proceso sistemático, intencionado y teóricamente fundamentado, que busca la formación integral del ser humano. Por lo cual, es el principal aliado de las directivas docentes. Igualmente, debe establecer canales de comunicación con los padres, madres o acudientes, además de los reglamentarios, como son las reuniones para entrega periódica de boletines e información sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje del

¹⁷ Artículo. 73 de la Ley 115 de 1994. Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

estudiante. Los canales adicionales de comunicación que el docente promueva deben ser aprovechados para proponer de manera conjunta con las familias, alternativas que giren en torno al mejoramiento de la convivencia en el aula, como también al desempeño académico del estudiantado. De manera tal, que estas propuestas al ser construidas con las familias no sean tomadas como imposición del docente y se conviertan en modos preventivos y generadores de mejores resultados en el proceso de formación del estudiantado.

De otra parte, el docente debe asumir la sistematización de sus prácticas como parte fundamental para llevar a cabo la praxis de su quehacer educativo. Igualmente, ha de ser consciente de su rol de investigador crítico, mediador y orientador que forja en el estudiantado reflexión, motivación, confianza y compromiso para “(...) alcanzar una autonomía cognitiva intelectual y emocional responsable” (Fernández y Méndez, 2015, p.11). Además, el profesorado debe procurar ambientes pedagógicos desde y para la democracia, en los cuales elementos como la palabra y el saber los puede ostentar cualquier miembro del grupo.

No obstante, para que el estudiantado se anime a participar debe sentir motivación, para lo cual, hay que tener en cuenta que los niños, niñas y adolescentes: “(...) no se benefician al ser bombardeados por palabras y teorías “adultas” que tienen poco significado para ellos; (...) difícilmente han de captar conceptos que no pueden ser ejemplificados o ilustrados dentro de los ámbitos de sus propias experiencias” (Splitter y Sharp, 1995, p. 41). Igualmente para que el estudiantado se sienta estimulado a participar, el profesorado debe valorar y reconocer sus experiencias y argumentos, así no esté de acuerdo con ellos. De la misma manera destacarles sus aciertos, y no hacer énfasis en sus dificultades o errores. Lo importante es que los miembros del estudiantado aprendan a ser críticos del sentir, del pensar y del actuar, tanto de los otros como de ellos mismos y de las ideologías, etcétera; y que por esta razón, no sientan temor a ser

descalificados. Por lo tanto, el miembro del profesorado es uno más del grupo y sus argumentos y pensamientos son tan válidos como los de cualquier estudiante, sin embargo, ha de estar preparado intelectualmente para llevar a cabo una retroalimentación pertinente.

Cabe aclarar, que aunque el modelo pedagógico aprendizaje para la convivencia es flexible en sus contenidos, tampoco se puede confundir en que sea impreciso e improvisado. Para ello es necesario que el docente dentro de su proceso investigativo realice previamente al inicio del curso un diagnóstico que permita identificar del estudiantado sus raíces culturales, los grupos étnicos y lingüísticos, orientaciones sexuales, niveles socioeconómicos, ritmos y estilos de aprendizajes. Dicho diagnóstico permitirá hacer un acercamiento a los intereses y necesidades del estudiantado, posibilitando de esta manera plantear situaciones problemáticas que despierten su interés, puesto que, “(...) las situaciones problemáticas emergen desde las tensiones de valor y cognitivas que los estudiantes confrontan en sus vidas cotidianas en la familia, en la escuela, en la comunidad o en la sociedad” (Magendzo, 1996, p.241).

Como es de esperar, de esta manera surgen muchos temas y contenidos a trabajar con el estudiantado y, la función del docente es, “[seleccionar] los más útiles para comprender y transformar la realidad, es decir, para tener competencias adecuadas para el desempeño como ciudadanos productivos, creativos, analíticos y críticos del siglo XXI” (Aguerrondo y Braslavsky, 2003, p.21). Cuando el docente considere que hay un tema que es importante trabajar aunque no haya surgido desde el estudiantado, pero que contribuye a la transformación deseada en el proceso educativo, debe encontrar la manera de que sea atractivo y de interés para el estudiantado. (Splitter y Sharp, 1995). Esto es válido para el desarrollo de cualquier tipo de competencia.

Del mismo modo, las actividades y preguntas problémicas que se proponga deben estar encaminadas a fomentar la zona de desarrollo próximo y, con base a la información recogida sobre los saberes previos del estudiantado establecer el nivel de dificultad que se le puede presentar. Para tal propósito, el profesorado debe tener una formación inicial y permanente adecuada, porque además de poseer habilidades para el desarrollo de diferentes estrategias enseñanza, debe estar en constante estudio, no solo disciplinar, sino también, de los intereses y las necesidades del estudiantado, como del contexto que hacen parte y, de las características de la etapa del desarrollo en que se encuentran. Sobre lo cual Freire (2006) hace referencia, “el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea, no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase” (p.88).

Asimismo, el docente debe orientar al estudiantado sobre diferentes estrategias y técnicas para adquirir información que se requiere para profundizar, argumentar, plantear hipótesis y desarrollar del pensamiento crítico, cuyo surgimiento se da de la metacognición, entendida como la capacidad de reflexión sobre los propios procesos mentales. Vale la pena citar a Boisvert (2004) quien expone algunas estrategias para el desarrollo de la metacognición en el aula:

comentar con los alumnos lo que pasa por la cabeza cuando se comienza a pensar;
comparar los diferentes caminos que toman los alumnos cuando resuelven un camino y toman decisiones; precisar lo que se conoce, lo que se tiene que generar, y de qué forma puede conducirse este conocimiento; dejar que los alumnos piensen con libertad, verbalicen sus pensamientos, mientras están en vías de resolver un problema; animar a los alumnos a que pongan atención a sus propios procesos mentales y probar estrategias.
(p.71)

De la misma manera, el docente ha de orientar al estudiantado para la identificación de los imaginarios sociales que puedan estar generando violencia, corrupción, discriminación, opresión, indiferencia, etcétera. Dado a que estos esquemas hacen que la gente perciba su realidad de determinada manera y, por lo tanto, oye, ve y actúa de acuerdo con lo que hace que sea plausible dentro de lo que un determinado imaginario ha generado, lo cual afecta de manera positiva o negativa a un contexto social.

Por otra parte, aunque el compromiso con el proceso educativo deben estar implicados todos los miembros de la comunidad educativa, pero, los y las docentes, “[como agentes] coautores y protagonistas, provistos de un capital social y cultural que les convierte en sujetos sociales y deliberantes capaces de participar en la toma de decisiones reflexionadas y dialogadas” (Robalino, 2005, p.22), tienen una gran responsabilidad y más aún, el profesorado de preescolar y de básica primaria, dado que son ellos y ellas los que deben brindar las herramientas cognitivas y afectivas para que el estudiantado construya los cimientos en los que se apoyaran los continuos y permanentes aprendizajes que acompañan al ser humano durante toda su vida.

En cuanto al rol del docente en lo que concierne al trabajo en el aprendizaje cooperativo, hay varios aspectos que tiene desarrollar, entre otros, como explicarle al estudiantado en qué consiste esta estrategia, cómo se desarrolla y en qué se fundamenta la cooperación dentro de los grupos. Es decir, al docente le corresponde, “(...) poner en funcionamiento los elementos básicos que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.4).

Vale la pena anotar, que dadas las habilidades que ha ido desarrollando el estudiantado en lo referente a las TIC, el profesorado debe estar preparado en este campo para que las implemente en sus prácticas pedagógicas. Además, debe reconocer que algunos estudiantes hacen muy buen manejo de estas, del mismo modo que están bien documentados en algunos temas, lo cual debe servir de apoyo al docente. Situaciones como estas deben ser de buen recibo y previsibles por el profesorado, quienes con humildad y sabiduría deben motivar al estudiantado para que sus conocimientos sean un gran aporte para el grupo, incluido el docente.

En resumen, Agerrondo y Braslavsky (2003) plantean cinco dimensiones que debe presentar el profesorado en su competencia profesional: a) La dimensión pedagógica-didáctica: representa al saber que tiene el docente sobre lo qué enseña y cómo enseña. Es decir, no basta con tener un saber científico, sino además, debe utilizar variadas estrategias para que el estudiantado realmente aprenda. b) La dimensión institucional: esta dimensión se refiere a la verdadera articulación que logra hacer el profesor entre la macropolítica y micropolítica del sistema educativo. En otras palabras, como logra que las políticas emanadas de los ministerios sean llevadas de manera práctica a las aulas, a espacios comunitarios y otros ámbitos de la escuela, con el propósito de que surjan los efectos esperados. c) La dimensión productiva: hace énfasis que el profesorado debe superar los límites físicos de la escuela e ir más allá en tiempo y espacio. Es decir que conozca y comprenda temas políticos y económicos como también la cultura juvenil. d) La dimensión interactiva: se trata de las buenas relaciones interpersonales que el docente logra establecer con los miembros de la comunidad educativa, lo cual es evidente por su empatía, colaboración, liderancia de proyectos y trabajo en equipo con sus pares. e) La dimensión especificadora: esta dimensión no se encuentra orientada a que los docentes se fortalezcan en sus disciplinas de formación académica, sino que demuestren buenos saberes,

por ejemplo, aspectos rurales entre otros. Estas serían las dimensiones que conformarían las competencias que debe desarrollar el profesorado desde su formación inicial y continuar con la permanente búsqueda del perfeccionamiento.

5.4.1.4.4. Rol de la familia.

La familia como primer grupo social del que hace parte el niño o la niña, es la primera generadora de los imaginarios y pautas para la convivencia. Es así que a través de la interacción y la comunicación dentro de la familia, las personas desde la primera infancia empiezan a reconocer las figuras de autoridad y las normas que hacen posible la convivencia dentro de ese grupo específico. Al hablar de educar en y para la convivencia se está haciendo referencia a, “(...) ‘educar para la aceptación de las reglas de la convivencia’ vigentes para un determinado grupo, con sus respectivos esfuerzos por hegemonizar su sentido, es decir encontrar bases amplias de consenso” (Cullen, 1997, p.210). Este proceso de socialización familiar es fundamental porque es la base sobre la cual se continúa formando ese sujeto que es parte constitutiva de la sociedad a la que pertenece.

Por lo tanto, es importante que los adultos responsables de la crianza de los niños y niñas sean críticos ante los imaginarios, ya que estos orientan los esquemas de percepción y actuación de los sujetos. De la misma manera, estos adultos deben actuar de forma consciente, acorde y consecuente en cuanto a la responsabilidad que tienen ante el país y el mundo de formar seres humanos democráticos, solidarios, éticos, pacíficos entre otros.

Con el propósito de continuar con la formación del estudiantado, pero en otro espacio social como son las IE, la familia desempeña un rol fundamental, el cual debe asumir de manera

responsable y responder de forma propositiva al rol que le corresponde. En otras palabras, debe hacer buen provecho de espacios de participación que existen en la IE como son la asociación de padres de familia, consejo de padres y consejo directivo, que han sido creadas desde el estado con el propósito de que las familias tengan voz y voto para la toma de decisiones con miras al mejoramiento de la calidad de la educación que reciben sus hijos. Estos espacios contribuyen a una mejor educación para sus hijos/as, porque pueden expresar desde su óptica las propuestas que tal vez den respuesta a las necesidades e intereses de los niños, niñas y adolescentes. Aunque, no todas son responsabilidad de la IE, si puede esta brindar orientación profesional a las familias, porque todo el trabajo que se realice con el objetivo del bienestar de la comunidad educativa, es ganancia para la sociedad. Al respecto, García (2003) afirma, “(...) las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje del hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos disciplinares y la implicación de los padres” (p.427). Estos son procesos que aunque hacen parte del ambiente familiar, afectan de manera directa el logro escolar, por lo cual, los establecimientos educativos deben poner empeño para orientar y acompañar.

Del mismo modo, las familias deben responder propositivamente a los espacios de participación creados por los docentes, los cuales han de servir para que de manera conjunta se trabaje no solo para el mejoramiento académico, sino en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la estimulación para que el estudiantado tenga conocimiento y haga uso de los mecanismos formales e informales de participación escolar y comunitaria. Como consecuencia, la familia debe ser el principal aliado de la escuela para que mancomunadamente, logren la formación de ciudadanos democráticos, participativos, éticos, solidarios, respetuosos de la diversidad, conscientes de su rol para la transformación y mejoramiento de su realidad. Debido a que si no se cuenta con el ejemplo y apoyo de la familia,

difícilmente el estudiantado desarrollara a plenitud las competencias ciudadanas que se requieren para la construcción de la paz que tanto necesita Colombia.

5.4.1.4.5. Rol de la empresa.

El sector empresarial, al igual que los estamentos de la comunidad educativa, desempeña un papel fundamental en el mejoramiento de la calidad de la educación y de convivencia, dentro del contexto territorial del que hace parte la escuela. Al respecto, Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra (2000), expresan, “(...) la donación de materiales o lograr coordinar visitas de grupos a las empresas hacen sentir a los estudiantes una relación más cercana con lugares que por su recorrido hacia la escuela son vistos pero no conocidos” (p.27). Con referencia al apoyo que puede brindar la empresa, además de la donación de materiales, está el que se le brinde a estudiantes, padres de familia y profesorado, charlas o talleres sobre temas específicos que cada estamento consideren que responde a sus necesidades e intereses. Estas actividades pueden ser atendidas por el sector empresarial, porque si no cuentan entre sus trabajadores con alguien idóneo en los temas seleccionados, si tienen los recursos económicos para atender a tal necesidad. Situación que en la mayoría de las veces las IE de carácter estatal no pueden responder por varias razones, entre ellas falta de recursos, falta de gestión, o demora en dar respuesta a la gestión realizada puesto que debido a que muchos establecimientos educativos coinciden en realizar la misma solicitud a las mismas personas u organizaciones.

Igualmente, el sector productivo puede dar a conocer al resto de la comunidad educativa el aporte que hacen a la sociedad desde el ámbito económico. Lo cual se puede realizar a través de charlas o visitas a sus instalaciones. Significa entonces, que al incorporarse otros miembros

de la sociedad, en este caso el sector productivo, para trabajar en el pro de la calidad de la educación se estará aunando esfuerzos para construir un mejor país.

5.4.1.5. Contenidos programáticos.

Aunque, en el modelo de aprendizaje para la convivencia no hay contenidos preestablecidos sino que de acuerdo con el diagnóstico que hace el docente dentro del proceso investigativo surgen temas que son del interés y/o necesidad del estudiantado. Sin embargo, no quiere decir que no haya organización y planeación previa de los contenidos a abordar dentro de la situación problémica. También es importante tener presente que se le debe dar igual relevancia a todas las dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, corporal, socio-afectiva, ética, estética, comunicativa y espiritual), puesto que no es lógico que en los resultados esperados se hable de desarrollo integral, pero en el momento de planear y ejecutar se les dé mayor importancia a áreas del conocimiento más enfocadas a determinadas dimensiones. Sobre lo cual Medina (1997) aclara que: “la situación problémica propone unidades de trabajo estructuradas a partir de la situación problémica con el fin de preservar la unidad del conocimiento, como un todo no parcelado y generar la integración interdisciplinaria” (p.155).

Es evidente, que aunque científicamente existen diferentes disciplinas referidas al ser humano, esto no quiere decir que este sea un ser fragmentado, sino que históricamente se ha demostrado que para poder estudiar a mayor profundidad al ser humano se ha requerido delimitar cada vez más los aspectos a investigar. Por lo cual, es indudable la necesidad de organizar grupos dentro de los conocimientos construidos por la humanidad, pero sin

desconocer en ningún momento la interconexión e interdependencia de todas las dimensiones del desarrollo humano.

Del anterior planteamiento se deduce la falsa creencia que existe en algunas IE respecto a la importancia de enfocar los procesos educativos desde el conocimiento científico de las disciplinas, desconociendo el interés e inquietud que despierta en los niños, niñas y adolescentes su cotidianidad, pudiéndose estudiar ésta científicamente. De igual manera, si el estudiantado toma conciencia de las problemáticas de su contexto más fácilmente se podrá lograr una transformación de la realidad, con el propósito de mejorar su calidad de vida. Es por ello, que las personas y entidades responsables de los planes, programas y proyectos tanto a nivel nacional, regional como local, deben tener presente que los procesos educativos se desarrollan con personas ubicadas en tiempo y en espacio concretos. Freire (1976) al respecto afirma:

[La educación] problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres. Es por esto por lo que los reconoce como seres que *están siendo*, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos. (p.91)

Además, si un estudiante no ha trabajado en la IE un problema que se viva o se asemeje a su realidad, difícilmente va poder transferir ese conocimiento para resolver otro problema, puesto que el proceso de transferencia no es automático. Igualmente, sucede cuando a los estudiantes de básica primaria y secundaria el profesorado a través de clases magistrales aspira transmitir conceptos con los cuales el o la estudiante debe resolver problemas. De esta manera

se pretende partir de conceptos ya elaborados por los adultos y no construidos por el estudiantado.

Siendo importante el transcurrir de cada día de las personas porque allí entretienen diferentes tipos de relaciones con quienes interactúan en variados espacios, “(...) este vivir y convivir rutinario, recurrente, reiterativo y heterogéneo es la vida cotidiana” (Pérez, 2001, p.75). Ese vivir de cada día es en el cual se construye la cultura, en el que se socializan de generación en generación maneras particulares de ser y estar en el mundo como: creencias, reglas de convivencia, pautas de crianza, formas de comunicarse, expresión de las emociones entre otras. La cotidianidad se vive, se goza o se sufre tanto en la vida pública como en la privada.

Aunque en el modelo aprendizaje para la convivencia, los temas no son el eje central del proceso si sirven de medio para:

Generar encuentros significativos del niño con su realidad, de modo que al ser problematizados permitan su desarrollo dentro de su propio marco cultural. Esto es, deberán generar situaciones de aprendizaje. Esto implica que un tema es solamente un punto de partida para problematizar una realidad y organizar el trabajo sobre la misma, mediante la investigación al interior del salón de clase. (Pérez, Abiega, Pamplona, Zarco, 2005, p.143)

Cabe agregar, que al abordar la situación problemática desde la cotidianidad del estudiantado también están incluidos sus saberes, pues esta es la reafirmación del

reconocimiento del otro como un legítimo otro, que dentro de sus vivencias cotidianas también tiene unos saberes que aportan para la construcción del currículo, contribuyendo así, a la formación de subjetividades democráticas. Ya que, “[al otorgar] legitimidad a estos saberes supone reconocer especialmente a los alumnos como personas capaces de pensar, reflexionar, interpretar, sentir y relacionarse y no como entes incompletos carentes de conocimiento” (Magendzo, 1996, p.80).

No obstante, sin importar la situación problemática que se vaya a abordar, el profesorado debe tener claro los conceptos, principios, hechos y metodologías, para desarrollar los contenidos, articulando estos aspectos con los del contexto. Igualmente, de forma creativa y motivadora el profesorado debe incluir a través de situaciones problemáticas, temas emergentes de carácter global, entre otros, cabe mencionar, el respeto y tolerancia a la diversidad (social, cultural, sexual, etcétera), cuidado y protección del medio ambiente, los derechos humanos, la corrupción y el consumismo.

De la misma manera, se deben incorporar temas que son pilares en este modelo pedagógico y deben ser trabajados transversalmente, como son: pensamiento crítico, la no violencia e imaginarios sociales. Es decir, el profesorado que trabaja con este modelo pedagógico debe aprovechar cualquier tema, cualquier circunstancia, para conducir al estudiantado y que puedan a través de su pensar crítico develar los posibles imaginarios sociales que están orientando determinados comportamientos que obstaculizan o por el contrario fortalecen las competencias ciudadanas, tanto cognitivas, como emocionales y comunicativas que promueven o entorpecen la convivencia y la paz, la participación y responsabilidad democrática, como también la pluralidad, identidad y valoración de las

diferencias. Indagando siempre sobre qué es lo que sucede para que la comunidad educativa crea determinadas cosas. Porque los imaginarios sociales llevan a las personas a, “(...) percibir determinados hechos y no otros, a enfocar la mirada hacia una determinada dirección y no en otra. (...) Los imaginarios se vinculan a lo empírico y sus mecanismos, no a las ideas o creencias de la gente” (Pintos, 2014, p.8). Por lo tanto los imaginarios hacen que dentro de cada contexto las personas tengan explicaciones plausibles a las situaciones que se viven diariamente.

En cuanto a la noviolencia, debe estar presente en todo el proceso educativo y a la cual, se le debe dar relevancia. Por lo tanto, debe hacer parte de los contenidos a trabajar a través de situaciones problémicas, basadas en hechos reales del contexto que hace parte la comunidad educativa. De esta manera, se busca que a través del diálogo, la acción y la reflexión, el estudiantado sea el que proponga alternativas creativas no violentas. Dentro del concepto de noviolencia, Fernández (2003) señala que se trata de, “[...] formas que rechazan la pasividad –dirigida a aguantar- y reivindica un camino creativo para construir mejores realidades. Este camino nos plantea resistir a las formas de violencia, des-aprender la violencia, e inventar nuevas formas de cambio para transformar la realidad” (p.42).

5.4.1.6. Método.

La definición que se cita sobre el concepto de método, a pesar de su antigüedad, aún es vigente. Hace referencia a la importancia de la manera en que se trabaja para alcanzar un fin determinado. Por lo tanto, el método nunca debe ser tenido en cuenta como un fin, sino como un medio. Sobre el cual, Néreci, (1979) afirma:

La palabra método viene del latín *methodus* que, a su vez, tiene origen en el griego, en las palabras *meta* (meta=meta) y *hodos* (hodos=camino). Por consiguiente método quiere decir camino para llegar a un lugar determinado. Didácticamente, método significa camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza, o camino para llegar a un fin predeterminado. (...) Corresponde, además, a la disciplina del pensamiento para obtener una mayor eficiencia en lo que se desea realizar. (p.363)

Tomando como base la definición anterior, el camino elegido en el modelo pedagógico didáctico aprendizaje para la convivencia, es el método problémico, que según Medina (1997), “(...) tiene la virtud de educar en el conocimiento aplicado. (...) consiste en hacer que los alumnos piensen creativa y críticamente. El método propicia en el trabajo colectivo la formación individual” (pp.152 y154). Teniendo en cuenta que dentro de este modelo gran parte del rol del docente es ser el mediador entre el saber y el estudiante, entendiéndose como mediación: “un proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención de: seleccionar, enfocar, retroalimentar las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje” (Ramírez, 2009, p.1). Por lo cual, el profesorado debe esforzarse para lograr de la mejor manera que el estudiantado desarrolle los conocimientos que necesita para desempeñarse como ciudadano democrático sujeto de derechos. Definiendo como conocimiento: “(...) la información, las habilidades, destrezas, actitudes y valores que se intenta deliberadamente que el estudiante adquiera” (Magendzo, 1996, p.40).

En consecuencia, el docente necesita antes del encuentro pedagógico hacerse la pregunta sobre qué va dialogar con sus interlocutores. Respecto a esta relación dialógica, según Freire (1976, 2006) el interrogante que le surge al docente sobre qué es lo que va dialogar con el estudiantado, es el interrogante que le va a mostrar el camino de los contenidos que ha de

trabajar. Igualmente, en este diálogo de relación horizontal la iniciativa también es de carácter democrático, es decir, el docente o cualquier miembro del grupo del estudiantado puede expresar la inquietud sobre qué tema abordar, para lo cual, todos se comprometen en la construcción de lo planeado, debido a que la idea aprobada deja de ser de un miembro del grupo y pasa a ser el propósito común para ser problematizada y, a través de la libertad para la confrontación se construya conocimiento, respeto y reconocimiento por el otro u otra. Es así, que el diálogo hace posible, “(...) la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes “admiran” un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen” (Freire, 1976, p.13).

Sin embargo, a pesar que el estudiantado participa en la decisión de los contenidos a trabajar, es el profesorado el responsable de orientar el proceso para que la situación problemática posibilite que entren en contradicción los nuevos conocimientos y los adquiridos previamente. Por ello, la situación problemática debe ser trabajada teniendo en cuenta aspectos como:

(...) que debe surgir de las inquietudes del alumno o del grupo de alumnos que constituyen el curso. (...) debe ser lo suficientemente interesante como para que motive un proceso de búsqueda de conocimiento que comprometa distintos saberes. (...) debe agotar el conocimiento formal de los alumnos, para que a partir de allí se inicie el proceso de búsqueda académica y científica que apunte a resolver las necesidades cognoscitivas de un problema determinado. (...) debe adoptar y construir sus propias categorías de análisis. (Medina, 1997. p.108)

Con base en lo anterior, se identifica el tema generador a ser problematizado. De esta manera se desarrollan los contenidos que se trabajarán en el aula, como los que se trabajarán fuera de ella. Con esto se busca ampliar las posibilidades para la construcción del conocimiento,

ya que no se limita a espacios y tiempos de estadía en la IE, favoreciendo además la interacción e intercambio de saberes con otros miembros de la sociedad. Es importante darle el reconocimiento que merece el intercambio de saberes o también llamado diálogo de saberes, puesto que en este proceso comunicativo, “(...) se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano, con una clara intención de comprenderse mutuamente; implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas” (Bastidas, Pérez, Torres, Escobar, Arango y Peñaranda, 2009, p.104). Lo cual, también contribuye al proceso investigativo que desarrollan tanto el profesorado como el estudiantado. Por otra parte, se debe tener en cuenta el interés que puede suscitar o no una determinada situación problémica, porque aunque el docente tenga la razón de que es algo importante para el proceso del estudiante, no es suficiente para despertar el interés de la clase. Como consecuencia, el docente debe recurrir a su ingenio para presentarle la situación problémica de manera atractiva y conseguir que el estudiantado se apropie de ella, porque de lo contrario no se conseguirán los objetivos propuestos.

Ahora bien, una vez planteada la situación problémica, se delimita y subdivide en preguntas que han de ser resueltas. En este mismo sentido Flórez (1997), afirma, “el arte de preguntar es el arte de pensar, y se llama dialéctica (dialógica) porque su forma natural de realización es la *conversación* entre dos personas. (...) El diálogo es una especie de hermenéutica en vivo y en directo” (p.228). Ese dialogo que es promovido por el docente debe ser orientado de tal manera que sorprenda al estudiante y lo conduzca al desequilibrio intelectual que lo impulse a buscar apoyo académico de diferentes disciplinas. Dadas las condiciones en que se le presenta al estudiantado la situación a resolver lo lleva a que se cuestione acerca de lo que sabe y lo que desconoce, conduciéndolo a tomar una posición de

acuerdo o desacuerdo, para lo cual, debe analizar, reflexionar, buscar nueva información, plantear hipótesis y proponer posibles soluciones al problema planteado. En otras palabras, la situación problémica debe generar conflicto cognitivo que abarca también interacción social, llegando así, a ser un conflicto socio-cognitivo. Por consiguiente, se construye conocimiento no solo en áreas de nominadas exactas, sino también, en áreas del ámbito social, en los cuales se viven procesos emocionales fundamentales para el desarrollo de competencias ciudadanas.

Al respecto Mugny y Pérez (1998) afirman:

(...) los grupos que afrontan abiertamente el conflicto que resulta de sus divergencias interindividuales tienden a producir soluciones cualitativamente superiores, proponen más soluciones nuevas y van más allá del nivel del miembro más capacitado del grupo. Así pues, la interacción social y conflictiva puede ser considerada como estructuradora y generadora de nuevos conocimientos. (p.81)

Como lo plantean Splitter y Sharp (1995) la vía dialógica es en ocasiones áspera y dudosa. Agregando a esto que a muchos estudiantes y docentes les es difícil que sus conocimientos, creencias y valores les sean cuestionados. No obstante, siendo el diálogo un elemento esencial en la democracia, los participantes de ese dialogo deben liberarse de muchos prejuicios, sin que esto signifique que todos los puntos de vista deban considerarse como válidos o correctos, pero sí, que todos y todas se sientan incluidos en un ambiente democrático y que el crecimiento personal e intelectual es interés del grupo. Igualmente, dentro de la dinámica del diálogo, algunos convencen y otros son convencidos; lo cual implica que deben realizar una autocorrección, quizá, no solo de sus pensamientos, conocimientos y criterios, sino también, de sus acciones, sin que para ello influya el rol que se desempeña, docente o estudiante.

Con respecto a las preguntas problémicas, Ortiz (2009), presenta tres tipos:

a) las interpretativas, siendo su objetivo, hallar el qué. Por ejemplo: ¿Qué es...? ¿Qué significa...? ¿Qué elementos componen...? ¿Qué ventajas y desventajas tiene...?

b) las argumentativas, su propósito, hallar el por qué. Por ejemplo: ¿qué sucedería si...? ¿Cuáles son las causas...? ¿Qué importancia tiene...? ¿A qué se debe...?

c) propositivas, su fin es hallar el cómo y el para qué, por ejemplo: ¿En qué se puede utilizar...? ¿Qué harías si...? ¿Qué acciones...?.

Por otra parte, con el propósito de resolver las preguntas problémicas la mayoría de las veces el estudiantado debe resolver algunas tareas que en este método se denominan tareas problémicas. Vale la pena hacer una diferenciación entre pregunta problémica y tarea problémica, la cual es expuesta por Ortiz (2004):

Tabla 32

Diferencia entre tarea problémica y pregunta problémica

Aspectos	Tarea problémica	Pregunta problémica
a) Composición	-Cuenta con datos iniciales en los cuales se apoya el estudiante para resolverla.	-Cuenta con datos iniciales para su solución cuando esta depende de las tareas.
b) Estructura	-Presupone la realización de varias operaciones en una determina secuencia.	-Se argumenta y resuelve de una vez cuando su respuesta no está contenida en las tareas.

c) Solución -Soluciona las contradicciones -Se soluciona de forma mediata de forma mediata, mediante sus operaciones componentes. siempre que su respuesta no dependa de las tareas.

Fuente: Ortiz, 2004

En cuanto se va desarrollando una actividad el rol del docente consiste en dirigir preguntas al estudiante de tal manera que lo vaya orientando hacia el objetivo propuesto. Es decir, lo que pregunta el docente tiene una intencionalidad específica, lo cual permite al estudiante identificar si cuenta o no con la información suficiente para dar respuesta y, si debe o no continuar indagando al respecto. La forma en que el docente va desarrollando estos cuestionamientos se denomina mayéutica, acerca de esta, Rojas (2005) expresa:

(...) Nos ayuda a dar a luz los “conceptos”. (La palabra mayéutica significa dar a luz). [Refiriéndose al docente] el no dará una respuesta al problema planteado, será el propio interlocutor quien encuentre las respuestas ayudado por las preguntas. La finalidad del diálogo es lograr una buena definición. (p.67)

Sobre este mismo tópico Mirela (2011) afirma, “La mayéutica socrática, articulada en torno a la resolución de problemas, se basa en un método de conjeturas y refutaciones, y en la promoción de la autoconciencia de la ignorancia” (p.523). Con el propósito de que el docente pueda realizar las preguntas adecuadas, además de contar con buena información acerca del tema, debe tener habilidad para seleccionar en cada momento qué tipo de pregunta dirigirle al estudiante. Por su parte, el estudiantado para dar respuesta al problema planteado, debe recurrir a la información que posee, haciendo uso de buenos argumentos, los cuales, son definidos por Habermas (2003) como, “(...) los medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez que el proponente plantea por de pronto de forma

hipotética, y con los que, por tanto, una opinión puede transformarse en saber” (p.47). El argumento es válido para el o los interlocutores cuando el estudiante de manera coherente y consistente logra demostrar, probar y/o convencer. Lo contrario, le demuestra al estudiante que aún su conocimiento presenta inconsistencias, las cuales debe superar.

Es de anotar, que en la dinámica de preguntas y respuestas, el docente debe hacer de forma explícita o implícita que el estudiante analice el razonamiento que está llevando a cabo en sus conclusiones, es decir, que entienda los procesos intelectuales en los que basa su razonamiento. Para el análisis del pensamiento Elder y Paul (2003) afirman que es necesario aprender a identificar y cuestionar las ocho estructuras del pensamiento. Las cuales se pueden plantear en forma de pregunta para una mejor comprensión:

a) propósito: ¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi meta? ¿Cuál es mi propósito?; b) información: ¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión? ¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta información? ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta? ; c) inferencias/conclusiones: ¿Cómo llegué a esta conclusión? ¿Habría otra forma de interpretar esta información?; d) conceptos: ¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?; e) supuestos: ¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?; f) implicaciones/consecuencias: si alguien aceptara mi posición ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando?; g) puntos de vista: ¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habría otro punto de vista que deba considerar?; h) preguntas: ¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?. (p.8)

Al dar respuestas a las anteriores preguntas o similares, Elder y Paul (2003) aseguran que poco a poco el estudiante se va apropiando de ellas y ante cualquier situación académica o cotidiana el estudiantado siempre va a poner en práctica su pensamiento crítico para un aprendizaje o toma de decisiones. Igualmente, va dejando de lado el pensamiento egocéntrico que impide tener en cuenta al otro, como también, desconocer que hay diferentes teorías y conceptos las cuales pueden dar elementos muy válidos para apoyar o desechar argumentos, propuestas, etcétera.

5.4.1.7. Estrategias de enseñanza.

Son definidas por Anijovich y Mora (2009), “(...) como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p.23). El docente debe ser consciente de que las decisiones que tome afecta directamente el proceso de aprendizaje del estudiantado sobre: “lo que hay que aprender, la forma en que se aprende y las actividades prácticas diseñadas para promover dicho aprendizaje” (Romero, Arbeláez, Vargas, García, Gil, 2002, p.24). Por lo tanto, debe tener en cuenta del estudiantado la diversidad que en él existe, y en consecuencia, diversidad de necesidades e intereses, contando además, con que hacen parte de un contexto, al igual que poseen conocimientos previos y un perfil de aprendizaje. Significa entonces, que se debe tener en cuenta diferentes formas que existen para que una persona alcance mejores resultados en su aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, y citando las investigaciones de Tomlinson (2005), hay cuatro categorías en el perfil de aprendizaje, a saber: a) según el estilo: hace referencia a elementos personales o ambientales, como el clima, la iluminación, sonido, distribución del espacio, experiencias visuales, auditivas, kinestésicas, etcétera; b) según tipo de inteligencia: alude a las diferentes inteligencias que presentan los seres humanos; c) según la cultura:

tendencia a trabajar individual o grupalmente, ser introvertidos o extrovertidos, se aprende mejor de manera inductiva o deductiva, etcétera; d) según el género: los varones presentan más tendencia a elegir el aprendizaje competitivo y la mujer más al aprendizaje cooperativo. No obstante, hay que tener en cuenta que estos perfiles no son inamovibles, sino que pueden presentar variaciones y mezclas entre ellos.

Asimismo, el profesorado debe establecer diferentes niveles de dificultad que habrá en la estrategia, para que cada estudiante, orientado por el docente, pueda optar por la alternativa que le genere reto para el desarrollo de nuevas habilidades y a la vez, posibilite un aprendizaje significativo del tema objeto de estudio. Respecto al aprendizaje significativo es definido por Ausubel (2002) como:

(...) la adquisición de nuevos significados. A su vez, los nuevos significados son el producto final del aprendizaje significativo. Es decir, la aparición de nuevos significados en el estudiante refleja la ejecución y la finalización previas de un proceso de aprendizaje significativo. (...) El aprendizaje significativo o bien la adquisición de significados requieren un material potencialmente significativo y una actitud de aprendizaje significativa. (pp. 122 y 123)

En otras palabras, para que se cree el aprendizaje significativo, se requiere el interés de las dos partes, es decir, del docente y del estudiante. El docente por su parte debe recurrir a material que sirva de enlace entre las estructuras del conocimiento que ya posee la o el estudiante y que lo motive para apropiarse de ese nuevo conocimiento. Por otro lado, el estudiante se debe manifestar con predisposición a no aprender memorísticamente o literal, sino a adquirir el significado del nuevo conocimiento.

Otro aspecto a tener en cuenta, es que cuando un docente reconoce realmente la diversidad del estudiantado realiza su labor desde el enfoque diferencial, el cual genera que el ambiente del aula sea propicio para alcanzar los aprendizajes deseados, y además, maximizar las capacidades de cada estudiante. En este tipo de ambiente se torna acogedor para la clase, en el cual, los integrantes presentan disposición para aprender y respeto mutuo por los intereses, necesidades, expectativas y logros a alcanzar.

Cabe agregar, que las estrategias deben ser llevadas al aula de manera organizada, lo cual implica preparar previamente la clase, de forma tal, que lo realizado en ella logre producir desequilibrio cognitivo para alcanzar el aprendizaje que se busca, como también, el aprendizaje de prácticas que conduzcan al desarrollo de las diferentes competencias. Para tal propósito, implica llevar a cabo tres pasos, planeación, diseño y evaluación. a) la planeación: que debe ser pensada sobre contenidos específicos que se van a trabajar; b) diseño para la ejecución de las actividades: que van dirigidas a la labor que realiza el estudiantado. El profesorado debe diseñar con esmero las instrucciones que brindará en torno a tres elementos: principios, habilidades y conceptos esenciales de cada asignatura. Esto con el fin de que los y las estudiantes menos aventajados se concentren en esos tres elementos y no distraigan su atención en aspectos que no son relevantes. De igual forma, servirá para que los estudiantes más aventajados se concentren en los aspectos más complejos de dichos elementos y así optimicen su conocimiento y su tiempo (Tomlinson, 2001). c) la evaluación de la estrategia: siendo este un proceso reflexivo y dinámico que posibilita revisar las estrategias y, si es el caso, modificar las decisiones tomadas, esto con el fin de lograr los objetivos propuestos en la enseñanza.

Por otra parte, las relaciones entre docente-estudiante deben ser horizontales, reconociendo y respetando siempre el rol que cada uno cumple. En el caso del docente, facilitar

el diálogo asegurando que los acuerdos de convivencia que han sido contruidos por todos los miembros del grupo sean respetados; explicitar los objetivos de la clase que deben estar enfocados a promover el análisis, la reflexión, cuestionamiento y elaboración de hipótesis. De ningún modo, demandar reproducción de conocimientos, sino por el contrario estimular para que se busquen alternativas diferentes a las ya conocidas para la resolución de las preguntas problémicas. En cuanto al estudiantado, debe responder con las actividades planteadas por el docente teniendo en cuenta instrucciones y objetivos presentados, como también, proponer actividades o modificaciones a lo planeado, con miras a fortalecer su proceso de aprendizaje.

Dentro de las estrategias a trabajar en este modelo se destaca el aprendizaje cooperativo que según diferentes investigaciones (Díaz, s.f; Domingo, 2008; UNESCO, s.f.; Johnson, et al., 1999) fortalece la empatía, la solidaridad, la tolerancia, la cooperación, la responsabilidad, el respeto a la diversidad entre otros aspectos. Igualmente, el rendimiento académico, puesto que los participantes de cada grupo se esfuerzan por alcanzar un objetivo común respondiendo de acuerdo a sus capacidades y posibilidades. Por otra parte, el docente tiene la oportunidad de dedicarles más tiempo a aquellos estudiantes que requieren mayor orientación y acompañamiento, como también, hacer observación de la manera en cada estudiante asume el rol que le corresponde.

Refiriéndose al aprendizaje cooperativo, Domingo (2008), asevera que estudiantes que participan en este tipo de prácticas desarrollan habilidades interpersonales como: “la negociación, el consenso, el respeto, la capacidad para comprender los puntos de vista de los demás, argumentar estructuradamente y de forma lógica y coherente los propios, expresarse con corrección, criticar sin herir, etc.” (p.232). Es de anotar, que dadas las condiciones y los

criterios en que se desenvuelve el aprendizaje cooperativo tanto en el proceso, como en la evaluación, la competencia entre el estudiantado no existe, por lo tanto, a ninguno le interesa que algún miembro del grupo sea descalificado o anulado.

En cuanto a cómo se organizan los grupos para el aprendizaje cooperativo, hay tres formas: a) los grupos formales que trabajan de una hora a varias semanas de clase. b) los grupos informales, se conforman para trabajar en toda una actividad de la clase o en un momento puntual. c) los grupos de base, que son los de mayor duración, por varios meses o por todo el año escolar. La composición es heterogénea, los participantes son permanentes con el propósito de que entretejan relaciones de confianza, se identifiquen entre los mismos miembros las fortalezas, debilidades, de tal forman que entre todo el grupo de apoyen, se motiven, se ayuden a que cada día sean mejores, tanto en la calidad humana, como en lo cognitivo (Johnson et al., 1999). Todos los integrantes de los diferentes grupos se responsabilizan en este caso del modelo pedagógico aprendizaje para la convivencia, de resolver las preguntas problémicas, al igual que las tareas que implican. Por todo lo anterior, es evidente que el aprendizaje cooperativo es una estrategia que además de contribuir a un mejor desempeño académico de los grupos, también contribuye de manera exponencial al desarrollo de competencias ciudadanas, ya que las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, son parte constitutivas de dichas competencias.

En el marco del modelo aprendizaje para la convivencia, es fundamental que entre las estrategias de enseñanza, la lúdica está presente de forma destacada. Para hablar de lúdica es importante citar al filósofo e historiador holandés Huizinga, quien, sino el primero, fue uno de los primeros investigadores sobre el tema y en su obra *homo ludens* (2000) expresa:

“(…) la cultura humana brota del juego –como juego- y en él se desarrolla. (…) el juego es concebido como fenómeno cultural y no, o por lo menos no en primer lugar como función biológica. (…) El juego, en cuanto a tal, traspasa los límites de la aparición puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. En el juego “entra en juego” algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da sentido a la ocupación vital. (pp. 7 y 12)

Dentro de otros estudios sobre la lúdica está el desarrollado por Díaz (2006) quien también ha contribuido a la construcción epistemológica sobre el tema y, afirma que esta no se puede limitar al concepto popular de juego, sino que va más allá. Es una función del sujeto que genera diversión, placer y alegría. La lúdica está presente en las artes, el folclor y la cultura, encontrándose estas íntimamente ligadas a la imaginación, a la fantasía y a lo simbólico. Estos factores, entre otros, hacen que, “(…) la escuela debe ser un espacio lúdico que invite a la socialización y al desarrollo humano para evitar todos aquellos comportamientos violentos que obstaculicen la formación de competencias ciudadanas que tanto necesita nuestra sociedad” (Jiménez y Robledo, 2010, p.195).

Vale la pena resaltar, que las actividades lúdicas por si mismas no desarrollan pensamiento, así sean juegos de inteligencia; pues para que se produzca desarrollo de pensamiento debe haber desequilibraciones cognitivas y pasar de un nivel de estructuración cognitiva a otro superior. El desconocimiento de esta situación es lo que puede producir que en algunos contextos escolares la lúdica adquiera carácter activista y no estaría haciendo modificaciones en las estructuras cognitivas, que es lo que se requiere para el desarrollo de las competencias disciplinares que se trabajan en el contexto escolar. Puesto que, “(…) el

conocimiento escolar tiene otra dinámica y otras condiciones diferentes, de una parte los procesos cognoscitivos de la vida cotidiana, y de otra, de los procesos de producción del conocimiento científico construido metódica y sistemáticamente por los especialistas” (Díaz, 2006, p.83).

5.4.1.8. Recursos didácticos.

Los recursos didácticos son las técnicas que se llevan al aula con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. Son una parte fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje porque a través de ellos el profesorado logra realizar las actividades con el estudiantado, por lo cual, el manejo, “de los recursos didácticos debe consistir en un proceso organizado y sistematizado que facilite la interpretación de los contenidos que se han de enseñar (...). Los recursos pueden convertirse en verdaderos instrumentos del pensamiento, de innovación, de motivación del aprendizaje” (Moya, 2010, p.10). Significa entonces, que las técnicas son el medio para comunicar los contenidos y la función del docente es convertirlas en mediación para que se produzca un aprendizaje significativo.

Dado a que existe gran variedad de recursos didácticos se deben escoger los más atractivos y pertinentes que capten la atención del estudiantado y que estén en total coherencia con los objetivos de las actividades y las estrategias planeadas, en las cuales se tiene en cuenta las necesidades, los intereses, el contexto, los conocimientos previos y el perfil de aprendizaje. En el momento de escoger el recurso hay que considerar lo que se pretende, por ejemplo: ejercitar habilidades del estudiantado, evaluar conocimientos y habilidades, brindar instrucciones, motivar el interés por el nuevo aprendizaje, ofrecer información entre otros. Además, la utilización de los recursos debe ser en lo posible creativa y que esté de acuerdo con

los diferentes lenguajes que maneja el estudiantado, porque así hay mayor motivación para la apropiación de los contenidos a aprender.

En lo que respecta a los diferentes tipos de recursos se pueden clasificar así: a) elementos manipulables (muy utilizados en preescolar, en los laboratorios de biología, de física y química, etcétera); b) medios impresos (libros, revistas, periódicos, etcétera) c) medios auditivos (radio, emisora escolar, cd, etcétera) d) las TIC (videos, internet, medios interactivos, etcétera). Vale la pena agregar, que los recursos didácticos no son de exclusivo uso por parte del profesorado, sino que el estudiantado los debe utilizar, no solo para consulta y entretenimiento, sino también, para expresar sus intereses, necesidades, exponer contenidos entre otros.

5.4.1.9. Enfoque de evaluación.

Como se ha destacado en varios apartes de este documento sobre la necesidad imperiosa que tiene Colombia y específicamente el departamento del Quindío, de que el estudiantado desarrolle a cabalidad las competencias ciudadanas, sin detrimento de las otras competencias, que requiere el país para construcción y fortalecimiento de una sociedad más democrática, justa y pacífica que atienda y acoja la diversidad y como se ha venido afirmando los procesos en las IE son unos de los pilares fundamentales para tal propósito. Es evidente que la evaluación como uno de los componentes primordiales de estos procesos debe estar acorde con los resultados que se pretenden desde la escuela, para la escuela y para el resto de la sociedad. Es así, que si se analiza el tipo de evaluación que está implementado en una escuela determinada, se puede concluir si está promoviendo u obstaculizando en el estudiantado procesos que realmente contribuyen al desarrollo de competencias.

Ahora bien, la evaluación en este modelo debe ser un proceso integral y sistemático coherente con el perfil de ciudadano/a que se pretender formar. Por lo tanto, la evaluación debe comprobar que tanto el estudiantado conoce su entorno, su cultura, las fortalezas y debilidades que hay en ellas y que pueden transformar para mejorar. Como por ejemplo: la corrupción y la pobreza de ética tanto en la esfera pública, como la privada, el predominio de la cultura individualista por encima del trabajo cooperativo, la escasa identidad nacional, la desvalorización de la diferencia, etcétera. Teniendo en cuenta la urgencia de que estas sean abordadas desde el pensamiento crítico. Al igual que develar en el grupo social los esquemas que constituyen los imaginarios que hacen allí presencia, y poder identificar qué es lo que sucede para que la gente crea determinadas cosas y en consecuencia, esté actuando de una manera que impide el pleno desarrollo de competencias ciudadanas.

Por consiguiente, y para que haya coherencia con el tipo de ciudadanos/as que se quieren construir, la evaluación formativa es la que mejor se ajusta dentro del modelo pedagógico aprendizaje para la convivencia, Rosales (2003) refiriéndose a ella dice: “La evaluación constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo” (p.15). Para complementar esta definición se cita a el ministerio de educación-gobierno de la ciudad de Buenos Aires (2009), que afirma que la evaluación formativa “(...) tiene como finalidad fundamental obtener información sobre los logros y dificultades de los alumnos, (...) para así regular el proceso de enseñanza y adaptar las estrategias de enseñanza y recursos utilizados en función de sus características” (p.9). Se puede agregar, que este tipo

de evaluación es continua y flexible, en la cual el estudiantado y profesorado tiene la oportunidad de aprender, corregir y mejorar.

No obstante, hay que reconocer que la implementación de la evaluación formativa requiere gran compromiso no solo por parte del profesorado, sino además, del estudiantado y las familias. En lo referente al profesorado, además de disposición, necesita preparación, porque este no se puede limitar a avanzar en temas, así varios estudiantes no aprendan, y lo que es peor, poco a poco se sientan desconectados y como consecuencia desmotivados de pertenecer a un grupo en el que no son reconocidos en su singularidad. Es por ello, que el profesorado debe ser en la escuela un mediador e investigador constante, para lo cual debe tener una preparación inicial y permanente que les brinde las herramientas conceptuales y prácticas para desarrollar este proceso de manera coherente con lo que pretende el modelo pedagógico.

Para llevar a cabo la evaluación formativa hay que partir de la realización de una evaluación diagnóstica o inicial, la cual permite identificar las características particulares de cada estudiante, es decir, con esta evaluación no solo se obtiene información sobre factores académicos, sino además, de factores físicos y factores socio-culturales. Este primer paso para la evaluación formativa es un elemento básico para poder hacer la planeación del aula reconociendo la diversidad. Dicho reconocimiento genera una convivencia más democrática puesto que los integrantes del grupo se sienten incluidos ya que los contenidos giran en torno a los intereses, capacidades y necesidades.

Según Belmonte (1998), al realizar la evaluación diagnóstica se deben organizar tres grandes bloques: a) contexto socioeconómico y cultural: en el cual se recogen datos

significativos sobre el ámbito familiar, contexto social y cultural, procedencia geográfica, nivel educativo de los padres, grupo poblacional o etnia entre otros; b) contexto escolar y ámbitos de aprendizaje: aquí se recoge información sobre conocimientos previos, nivel de competencias en diferentes áreas del currículo, ritmos y estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones para aprender; c) por último dinámica del grupo aula: en este aspecto se indaga más a nivel de las relaciones interpersonales dentro del grupo.

Otro elemento que hay que tener en cuenta en la evaluación formativa del modelo aprendizaje para la convivencia, es como el profesorado aprovecha, “(...) el valor metodológico que tiene el error y lograr que el estudiante aprende de manera incidental cuando cometa un error en la solución de un problema o una tarea” (Ortiz, 2009, p.111). De este modo, el estudiantado aprenderá a argumentar, a participar y a realizar cualquier actividad sin miedo a la equivocación y al rechazo, sino por el contrario, estará atento a las observaciones para analizar y en lo posible, corregir el error cometido.

Con el propósito de recoger la información que le permita al profesorado analizar los logros y dificultades del estudiantado, se pueden aplicar técnicas e instrumentos diferenciados como: observación, discusiones en clase, entrevista, encuesta, trabajo individual y grupal, anecdotario, lista de control, escala de valoración, cuestionario, sociodrama, diario, grabación, portafolios entre otros. Sin embargo, no es incorrecto utilizar otro tipo de técnicas. Igualmente, no debe ser una evaluación igual para todos, ya que lo que se busca es valorar los avances de cada estudiante. Porque cada uno “(...) Siempre habrá conseguido algo, habrá avanzado en algún aspecto. Además, favorece el refuerzo en lo que se considere preciso” (Casanova, 2011, p.88).

Cabe agregar, que en el enfoque de evaluación formativa no puede haber falta de reflexión, ni deshonestidad, ni individualismo, ni indiferencia ante el proceso propio (autocrítica), ni ante el de los otros miembros del grupo, puesto que dentro de este tipo de evaluación, además de la heteroevaluación que realiza el docente al desempeño del estudiante, también se efectúa la autoevaluación y la coevaluación. Para llevar a cabo la evaluación es necesario que “(...) los criterios de valoración y corrección han de ser explícitos, públicos y publicados, y negociados entre el profesor y los alumnos. A mayor transparencia, mayor ecuanimidad y equidad” (Álvarez, 2001, p.14). De tal manera, que de forma argumentada expresen con precisión, serenidad y respeto al desempeño de ellos mismos (autoevaluación) o, al desempeño de uno de sus pares (coevaluación) y, del docente hacia el estudiante (heteroevaluación).

Con respecto a la información sobre el proceso educativo que se le debe brindar al estudiantado y las familias, es preciso elaborar boletines que presentan la calificación como resultado de la sumatoria del proceso evaluativo y siempre debe ir acompañado de una descripción que da cuenta de los avances y dificultades que presenta el/la estudiante. De esta manera, las familias pueden comprender más fácilmente el desempeño que están presentado sus hijos/as y con estos analizar posibles alternativas para mejorar cada día.

Teniendo en cuenta la inversión de tiempo y dedicación que implica la implementación del modelo pedagógico se requiere adicionalmente que los grupos que conforman cada grado no sean numerosos con el fin de facilitar el acompañamiento, seguimiento, retroalimentación del proceso, la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. Aunque para los administradores del gasto a nivel nacional, regional y local les puede parecer oneroso dado que

debe haber mayor inversión en con este tipo de modelo, lo deben mirar desde lo que implica costo-beneficio a mediano y largo plazo para un estado-nación. Pues los procesos educativos que poco a poco van excluyendo estudiantes llevándolos a la repetición y deserción generan altos costos económicos y sociales. En el ámbito económico, porque a través de la educación las personas tienen mayores posibilidades de mejorar su calidad de vida puesto que podrán lograr una ubicación laboral más óptima. En el ámbito social los efectos se empiezan a visibilizar desde un corto plazo, pues los resultados escolares impactan la autoestima, haciendo incluso, que el o la estudiante se niegue a continuar sus estudios, lo que puede generar que adquiera conductas inadecuadas o delictivas. Dentro de este panorama difícilmente el estudiantado va a poder desarrollar a satisfacción las competencias ciudadanas que se requieren en una sociedad que desea la construcción de una paz estable y duradera.

6. Bibliografía

- Acosta, Y., Falero, A., Sana, I. y Sarachu, G. (2011). *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América latina*. Montevideo: Trilce.
- Aguerrondo, I. y Braslavsky, C. (2003). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro*. Buenos aires: Papers Editores.
- Alcaldía municipal de Salento. (2014). Ficha básica municipal. Recuperado el 14 de enero de 2014 desde www.quindio.gov.co/home/docs/general/FICHA_BASICAS_DE_SALENTO.pdf
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata
- Álvarez, S., Pérez, A. y Suarez, M. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Recuperado el 17 de abril de 2015 desde <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/COMPETENCIAS/Hacia%20un%20enfoque%20de%20la%20educacion%20en%20competencias%20-%20Consejeria%20educacion%20Asturias%20-%20libro.pdf>
- Albores, L., Saucedo, J., Ruiz, S. y Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública México, vol.53 (3), 220-227*. Recuperado el 17 de marzo de 2014 desde http://bvs.insp.mx/rsp/_files/File/2011/vol%2053%20No3%20Mayo%20Junio/4acoso.pdf
- Alcaldía de Bogotá. (1994). Ley 119. Recuperado el 25 de abril de 2015 desde <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=14930>
- Alcaldía de Bogotá. (2001). Ley 715. Recuperado el 6 noviembre de 2013 desde <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4452>
- Alcaldía de Bogotá. (2002). Ley 743. Recuperado el 28 de abril de 2015 desde <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5301>
- Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 41 (2), 107-118*. Recuperado el 28 de enero de 2014 desde <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n2/v41n2a01.pdf>
- Alvarino, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia, 29, pp. 15-43*. Recuperado el 17 de febrero de 2015 desde <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9152.pdf>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, vol.9 no.2, pp.34-52*. Recuperado el 8 de marzo de 2015 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-242010000200003&script=sci_arttext&lng=pt
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique
- Arias, J. (2013). Qué es acoso escolar o bullying. Ley 1620 de 2013. [Cinta cinematográfica]. Recuperada el 15 de abril de 2014 desde <https://www.youtube.com/watch?v=IDTwLSJbiZg>
- Arraz, E. (s.f). Aprendizaje cooperativo. Recuperado el 25 de mayo de 2014 desde http://www.educarueca.org/IMG/pdf/Aprendizaje_cooperativo.pdf
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Baeza, M. (2011). Memoria e imaginarios sociales. *Imagonautas: revista*

- interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, 1(1), 76-95. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 desde http://imagonautas.gceis.net/sites/imagonautas.gceis.net/files/images/Imagonautas_01-0105_manuel_antonio_baeza.pdf
- Bastidas, M., Pérez, F., Torres, J., Escobar, G., Arango, A., Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y educación en enfermería*. 2009; 27(1): 104-111. Recuperado el 17 de febrero de 2016 desde <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v27n1/v27n1a11.pdf>
- Beane, A. (2006). *Bullying: Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó
- Beltrán, M., Zych, I. y Ortega, R. (2015). El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo. *Ansiedad y estrés*, 21(2-3), 219-232. Recuperado el 29 de diciembre de 2015 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5307946>
- Belmonte, M. (1998). *Atención a la diversidad*. Bilbao: Ediciones mensajero
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Birulés, F. (2007). Reflexiones sobre vulnerabilidad y violencia. En M. Molas (Ed.), *Violencia deliberada* (pp.17-25). Barcelona: Icaria.
- Blanchard, M. y Muzás, E. (2007). *Acoso escolar: Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Narcea.
- Bogotá cómo vamos. (2014). *Bogotá cómo vamos*. Recuperado el 16 de noviembre de 2015 desde www.bogotacomovamos.org/localidades
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de cultura económica.
- Bolívar, A. y Moya, J. (2007). Las competencias básicas. Recuperado el 28 de diciembre de 2015 desde <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Competencias-B%C3%A1sicas.pdf>
- Brank, E., Hoetger, L. & Hazen, K., (2012). Bullying. *The Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230. doi: 10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820. Recuperado el 07 de enero de 2014 desde <http://www.annualreviews.org.ezproxy.uned.es/doi/abs/10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820>
- Caballo, V., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. e Irurtia, M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (i): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Psicología Conductual*, Vol. 19, N° 3, pp. 591-609. Recuperado el 09 de febrero de 2015 desde <http://search.proquest.com/openview/2b6757b7cbca03ec41789552a30071e8/1?pq-origsite=gscholar>
- Caballo, V., Calderero, M., Carrillo, G., Salazar, I., e Irurtia, M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (ii): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, vol. 19, n° 3, 2011, pp. 611-626. Recuperado el 17 de mayo de 2014 desde <http://search.proquest.com.ezproxy.uned.es/docview/927580542?pq-origsite=summon>
- Calderero, M., Salazar, I. y Caballo, V. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Psicología Conductual*, Vol. 19, N° 2, pp. 393-419. Recuperado el 12 de febrero de 2015 desde http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45849138/A_review_of_the_relationships_between_bu20160522-12047-id9t0l.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1483581961&Signature=jn4yP9QM19Xx3cVHDZHk8a7zRpY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_review_of_the_relationships

- _between_bu.pdf
- Calvo, A. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: Procedimientos e intervención*. Madrid: Editorial EOS.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Cantor, W. (Ed.). (2010). *Reflexiones sobre el movimiento de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas (LGBT) y la perspectiva de la noviolencia*. Bogotá: Uniminuto.
- Carter, L., & Belanger, F. (2003). Diffusion of innovation & citizen adoption of e-government. In *The Fifth International Conference on Electronic Commerce (ICECR-5)*, Pittsburg.
- Carrasco, M. y González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, vol. 4, n.o 2, 7. Recuperado el 08 de octubre de 2014 desde <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/478/417>
- Carretero, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista Complutense de Educación*, vol. 22 (1), 27-43. Recuperado el 18 de abril de 2015 desde <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/36565/35399>
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1*. Recuperado el 8 de febrero de 2014 desde <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf>
- Castro, J. (2011). Acoso escolar. *Revista Neuropsiquiatria* 74 (2), P. 242-249 Recuperado el 21 de abril de 2015 desde <http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/RNP/article/viewFile/1681/17091>
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio* 43 marzo 1-13. Recuperado el 30 de junio de 2015 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10123023001>
- Ceolin, N., Iturbe, N., Longo, R., Martini, M., Tagliabue, R. y Tuchsznaider, E. (2001). *Pensamiento crítico*. Buenos Aires: Temas.
- Cepeda, E., Pacheco, P., García, L. y Piraquive, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, vol. 10, núm. 4, septiembre, 2008, pp. 517-528. Recuperado el 25 de mayo de 2014 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210402>
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de la sociedad de pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León* 48, pp. 353-358. Recuperado el 27 de abril 2015 desde https://www.sccalp.org/documents/0000/0147/BolPediatr2008_48_353-358.pdf
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9, 3, 367-378. Recuperado el 17 de febrero de 2014 desde <http://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-analisis-de-la-situacin-en-las-ES.pdf>
- Ceolin, N., Iturbe, N., Longo, R., Martini, M., Tagliabue, R. y Tuchsznaider, E. (2001). *Pensamiento crítico*. Buenos Aires: Temas.
- Cerutti, H. (Ed). (1993). *Filosofía de la educación hacia una pedagogía para américa latina*. México: Universidad nacional autónoma de México.
- Chaux, E., Ramos, C. y Nieto, A. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. Recuperado el 04 de diciembre de 2013 desde http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318_pdf_1.pdf
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones uniandes.

- Collell, J., y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2, 9-14. Recuperado el 02 de diciembre de 2013 desde http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf
- Colombia aprende. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1*. Recuperado el 30 de diciembre de 2013 desde http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-314549_recurso_2.pdf
- Colombia aprende. (s.f). Educación técnica profesional y tecnológica. Recuperado el 6 de marzo de 2014 desde <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/article-192727.html>
- Colombia info. (s.f). Recuperado el 12 de enero de 2014 desde <http://www.colombia.com/colombiainfo/nuestrahistoria/conflicto.asp>
- Coppens, F., Van de Velde, H. (2005). Técnicas de educación popular. Recuperado el 14 de mayo de 2014 desde <https://www.yumpu.com/es/document/view/30099895/tacnicas-de-educacion-popular-bantaba/11>
- Cortina, A., (2002). *El mundo de los valores*. Bogotá, Colombia: El buho
- Cowie, H., y Fernández, J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* 4(2), 291-310. Recuperado el 19 de diciembre de 2013 desde www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../ContadorArticulo
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26) 805-832. Recuperado el 07 de diciembre de 2013 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002610>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Revista escuela abierta*, 10, 77-89. Recuperado el 2 de febrero de 2014 desde http://www.researchgate.net/profile/Ortega_Rosario/publication/28203713_Violencia_escolar_claves_para_comprenderla_y_afrontarla/links/0912f50b6914cbf02e000000.pdf
- Díaz, E. y Bartolomé, R. (2010). Estudio retrospectivo sobre efectos de la victimización por acoso escolar sobre bienestar psicológico a medio plazo. *Ansiedad y estrés*, 16(2-3), 127-137. https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Diaz_Herraiz/publication/260308044_Retrospective_approach_to_school_bullying_victimization_effects_on_psychological_well-being_in_the_half_term/links/00463530b5dde2d2a1000000.pdf
- Díaz, F., Prados, M. y Ruiz, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1); 10-19. Recuperado el 03 de septiembre de 2015 de <http://psiquiatriainfantil.org/numero4/art4.pdf>
- Díaz, H. (2006). *La función lúdica del sujeto*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Díaz, J. (2010). Psicobiología de la agresión y la violencia: implicaciones bioéticas. En J., Muñoz-Delgado, J., Díaz y C., Moreno. (Ed.), *Agresión y violencia. Cerebro, comportamiento y bioética* (pp.145-168). México: Herder.
- Díaz, M. (s.f). Convivencia escolar y prevención de la violencia. Recuperado el 30 de enero de 2016 desde <http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/>

- consejos Escolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_violencia.pdf
- Díaz, M. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de estudios de juventud* 73, 38-58. Recuperado el 20 de abril de 2015 desde http://www.injuve.es/sites/default/files/revista73_3.pdf
- Díaz, M., Martínez, R. y Babarro, M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. Recuperado el 24 de julio de 2014 desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36213.pdf?documentId=0901e72b816fbabb>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social* 231(21), 231-246. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 desde <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110231A/7531>
- Dominguez, J., López, A., Pino, M., y Álvarez, E. (2013). Violencia escolar: la díada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 75-86. Recuperado el 08 de julio de 2014 desde <http://www.ejihpe.es/index.php/journal/article/view/25/pdf>
- Durán, E., y Vayoles, E. (2009). Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, 7(2). Recuperado el 23 de septiembre de 2014 desde http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2009000200008&script=sci_arttext
- El Espectador. (5 de Septiembre de 2014). *Periódico El Espectador*. Recuperado el 20 de mayo de 2015 desde <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/primera-condenamatoneo-colombia-articulo-514764>
- El Mundo. (24 de julio de 2016). *Periódico El Mundo*. Recuperado el 30 de julio de 2016 desde <http://www.elmundo.es/internacional/2016/07/24/5793cae5268e3ea62c8b45fa.html>
- El Muro A.C. (2011). La escalera de la violencia. [Cinta cinematográfica]. Recuperada el 6 de marzo de 2014 desde https://www.youtube.com/watch?v=ziIU2V_2C2A
- El Tiempo. (18 de Noviembre de 2014). *Periódico El Tiempo*. Recuperado el 20 de mayo de 2015 desde <http://www.eltiempo.com/colombia/cali/investigan-si-hubo-acoso-escolar-en-caso-de-muerte-de-menor-en-cali/14850135>
- El Universal. (17 de Febrero de 2015). *Periódico El Universal*. Recuperado el 20 de mayo de 2015 desde <http://www.eluniversal.com.co/colombia/caso-de-sergio-urrego-podria-cambiar-manuales-de-convivencia-escolares-185177>
- Elder, L. y Paul, R. (2003). *Pensamiento analítico*. Recuperado el 11 de febrero de 2014 desde <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Pensamientoanal%C3%ADtico.pdf>
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20 (1), 169-181. Recuperado el 19 de febrero de 2014 desde https://www.researchgate.net/publication/235651986_Inteligencia_emocional_percibida_e_implicacion_en_diversos_tipos_de_acoso_escolar
- Estrada, A. (2001). *El patriarcado, fuente simbólica reguladora de la estructura simbólica de la cultura*. Bogotá: Corporación Viva la Ciudadanía
- Feldman, M., Donato, I. & Wright, J. (2013). Bullying and Suicide: A Public Health Approach. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 51-53. Recuperado el 16 de agosto de 2014 de [file:///C:/Users/Administrador/Documents/TESIS%](file:///C:/Users/Administrador/Documents/TESIS%20)

- 20DOCTORAL/REVISTAS%20LINK%20UNED/Bullying%20and%20suicide.pdf
- Fernández, C. (2003). Desvelando el poder de la influencia sutil...Hacia una pedagogía de la noviolencia. En C. Fernández. (Ed.), *El poder de la fragilidad* (pp.21-29). Bogotá: Kimpres ltda.
- Fernández, C. (Ed.). (1998). *Jóvenes violentos*. Barcelona: Icaria
- Fernández, R. y Méndez, A. (2015). *Neuropedagogía*. Buenos Aires: Bonum.
- Fernández, R. P. (2009). La construcción subjetiva de realidad: psicología, neurociencias, política e imaginario social. *Universidad de la República, Facultad de Psicología*. Recuperado el 20 septiembre de 2014 desde http://www.academia.edu/3401160/La_Construcci%C3%B3n_subjetiva_de_realidad._Psicolog%C3%ADa-neurociencia_pol%C3%ADtica_e_imagianrio_social
- Flórez, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Forero, O. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8), 399-413. Recuperado el 07 de diciembre de 2013 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722008>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Editorial siglo veintiuno.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial siglo veintiuno.
- Freire P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Editorial siglo veintiuno.
- Frías, S. y Castro, R. (2011). *Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida*. Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida *Estudios Sociológicos de mayo-agosto*, pp.497-550, XXIX(86). Recuperado el el 2 de mayo desde 2015 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59823584006>
- Fromm, E. (1975). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo veintiuno.
- García, A. (2009). El acoso entre iguales. *Innovación y experiencias educativas*, 14. Recuperado el 30 de enero de 2014 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ALICIA%ELENA_GARCIA_2.pdf
- García, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437. Recuperado el 23 de agosto de 2015 desde <http://lnx.educacionenmalaga.es/valores/files/2011/12/Relaciones-escuela-familia1.pdf>
- García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de psicología y educación*, 1(3), 69-90. Recuperado el 04 de octubre de 2015 desde http://eprints.ucm.es/9972/1/Revista_Psicologia_y_Educacion.pdf
- García, J. González, M. y Ballesteros V. (2001). *Introducción a la investigación en educación, (Tomo I)*. Madrid: UNED.
- García, L., Iurtia, M., Caballo, V. y Díaz, M. (2011). Ansiedad social y abuso psicológico. *Psicología Conductual, Vol. 19, N° 1, 2011*, pp. 223-236. Recuperado el 09 de febrero de 2015 desde https://www.academia.edu/510207/Abuso_psicologico_y_ansiedad_social._Social_anxiety_and_psychological_abuse?auto=download
- García, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*. 24(2), 103-108. Recuperado el 23 de febrero de 2014 desde <http://www.scielosp.org/pdf/gsv/v24n2/original11.pdf>

- Gento, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista complutense de educación* 17(2) 13-34. Recuperado el 15 de noviembre 2013 desde <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606220013A/15786>
- Gento, S. y Huber, G. (2012). *La investigación en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Ghiso, A., y Ospina, V., (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, 8(1), 535-556. Recuperado el abril 28 de 2014 desde <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/67>
- Gil, J. (2009). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: UNED
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
- Gobernación del Quindío. (2013). *Gobernación del Quindío*. Recuperado el 17 de abril de 2014 desde <http://quindio.gov.co/el-departamento/generalidades/datos-geograficos-basicos.html>
- Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional*. Barcelona, España: Ediciones B, S.A.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Gómez, S. (2012). El trabajo social y su intervención desde los ejes transversales un reto para asumir en la educación. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia No. 02*. Recuperado el 30 de junio de 2016 desde https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen_11_numero%202%202012/4.%20El%20trabajo%20social%20y%20su%20intervenci%C3%B3n%20desde%20los%20ejes%20transversales%20un%20reto%20para%20asumir%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf
- González, J. (2010). Neuroética y violencia. En J., Muñoz-Delgado, J., Díaz y C., Moreno. (Ed.), *Agresión y violencia. Cerebro, comportamiento y bioética* (pp.17-46). México: Herder.
- González, R. (2007). La violencia familiar y su influencia en la violencia escolar (bullying) activa, pasiva y testigo en alumnos de secundaria. *Revista Académica arbitrada de la universidad de Tijuana*. p. 6-21, DOI: 10.15418/ALTAMIRA1102. Recuperado el 19 de diciembre de 2015 desde <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01220066/document>
- GT canal. (2013). El circo de la mariposa. [Cinta cinematográfica]. Recuperado el 25 de julio de 2014 desde <https://www.youtube.com/watch?v=looUBhyZtOs>
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Santillana.
- Hamann, B. (1992). *Antropología pedagógica*. Barcelona: Vicens Vives.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. 4ta. edición. México, McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Hernández, R. y Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos, volumen 1, número 1*,

2016. Recuperado en junio 25 de 2016 desde http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apscologia/article/view/495
- Hidalgo, C. e Hidalgo, A. (2015). Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 767-779. Recuperado el 14 de enero de 2016 desde <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1949/583>
- History Channel. (s.f). Gandhi el peregrino de la paz. [Documental cinematográfico]. Recuperado el 13 de noviembre de 2013 desde <https://www.youtube.com/watch?v=bpbjA3E1swU>
- Hoyos, G. (Ed). (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza editorial.
- Ibáñez, T. (2005). *Contra la dominación*. Barcelona: Gedisa
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2009). Tratados y convenios internacionales en materia de niñez y de familia. Recuperado el 28 de enero de 2014 desde http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/manual_para_la_ejecucionytratados_sep172009.pdf
- Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. (2013). Orientaciones para la lectura de resultados de las pruebas de acciones y actitudes ciudadanas. *Instituto colombiano para el fomento de la educación superior*. Recuperado el 23 de enero de 2014 desde <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-resultados-de-evaluaciones-nacionales/estudio-de-competencias-ciudadanas>
- Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. (2013). *Icfes interactivo*. Recuperado el 07 de abril desde http://www2.icfesinteractivo.gov.co/SaberCensal359Reportes_2013-web/seleccionReporteIdDane.jsp;jsessionid=1376d3b9df19dfb73e8d9640aff5
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-. (2013). Resultados nacionales censales de competencias ciudadanas SABER 3°, 5° y 9°, 2012. Recuperado el 30 de diciembre de 2013 desde http://www2.icfesinteractivo.gov.co/SaberCensal359Reportes_2013-web/seleccionReporteIdDane.jsp;jsessionid=1376d3b9df19dfb73e8d9640aff5
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa . (2012). *Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa*. Recuperado el 22 de junio de 2014 desde http://www.isei-ivei.net/cast/pub/bullying2012/Informe_Ejecutivo%20maltrato2012.pdf
- Jiménez, C. y Robledo, J. (2010). *La neuropedagogía y los comportamientos violentos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Recuperado el 14 de noviembre de 2015 desde <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Katzkowicz, R. y Maceso, B. (2005). Formación docente para una secundaria de calidad para todos. *Revista Prelac 1*, 100-105. Recuperado el 15 de junio de 2015 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Kleiner, R. (2000). *Cuando a uno lo molestan*. Santiago de Chile: LOM Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación. (2013). Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina y el caribe?. Recuperado el 24 de marzo de 2015 desde <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>

- Larry, J., Siever, M. (2008). Neurobiología de la agresividad y la violencia. *Am J Psychiatry (Ed Esp)*, 11:399-411. Recuperado el 26 de noviembre de 2014 desde <http://www.cdi.org.py/lecturas/34693463.pdf>
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana*. Santiago de Chile: LOM ediciones
- Leiva, P. (1999). Educación para la democracia: recuento de experiencias internacionales: *Estudios pedagógicos, No.25, 91-112*. Recuperado el 19 de septiembre de 2015 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07051999000100006&script=sci_arttext
- López, M. (Ed.). (2003). Desvelando el poder de la influencia sutil...Hacia una pedagogía de la noviolencia. En Aquí estoy país (Ed.), *El poder de la fragilidad*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Loredo, A., Perea, A., y López, G. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. *Acta pediátrica de México*, 29(4). Recuperado el 15 de diciembre de 2014 desde <http://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2008/apm084e.pdf>
- Magendzo, A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, C. (Ed). (2010). *Paradigmas de transformación social y noviolencia*. Bogotá: Uniminuto.
- Martinez, C. (2012). *De nuevo la vida. El poder de la noviolencia y las transformaciones culturales*. Bogotá: Uniminuto.
- Martos, A. y Del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental, vol. 31 (2)183-190*. Recuperado el 18 de septiembre de 2014 desde www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/download/321/295
- Maturana, H. (1998a). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Bogotá: Tercer mundo.
- Maturana, H. (1998b). *El sentido de lo humano*. Bogotá: Tercer mundo.
- Medina, A., y Cacheiro, M. (2010). La prevención de la violencia: La implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62 1(4), p.93-107. Recuperado el 03 de julio de 2014 desde <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29109>
- Medina, C. (1997). *La enseñanza problémica*. Bogotá: Quito Editores.
- Mello, G. (2005). Profesores para la igualdad educacional para América Latina. *Revista Prelac* 1, 25-37. Recuperado el 15 de junio de 2015 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Mendieta, E. (2008). Educación Liberadora. En Hoyos. (Ed.), *Filosofía de la Educación* (pp.341-355). Madrid: Trotta.
- Mendoza, P. (2011). Del arte de "rebuscar" o del nuevo rostro de los trabajadores. *Revista colombiana de sociología, vol. 34 (2), 121 - 136*. Recuperado el 13 de febrero de 2014 desde <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/27821/39575>
- Mercadillo, R. (2010). Agresión y cooperación: confluencias funcionales y cognitivas. En J., Muñoz-Delgado, J., Díaz y C., Moreno. (Ed.), *Agresión y violencia. Cerebro, comportamiento y bioética* (pp.171-201). México: Herder.
- Ministerio de cultura del Brasil. Secretaría de audiovisual. Lacuna filmes. Cinepro (2010). [Cinta cinematográfica]. Recuperada el 18 de marzo de 2014 desde <https://www.youtube.com/watch?v=oFA9I6Ym8-o>
- Ministerio de educación cultura y deporte. (s.f). *Convivencia escolar y prevención de la*

- violencia*. Recuperado el 30 de enero de 2016 desde http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejoscolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_violencia.pdf
- Ministerio de educación-gobierno de la ciudad de Buenos Aires. (2009). Recuperado el 17 de noviembre de 2014 desde http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/herramientas2009/pdf/evaluacion_formativa.pdf
- Ministerio de educación nacional (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado el 13 de enero de 2015 desde http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de educación nacional. (2002). *Decreto 3020. Criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo*. Recuperado el 14 de enero de 2014 desde <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-104848.html>
- Ministerio de educación nacional. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero No.27*. Recuperado el 16 de noviembre de 2015 desde <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87299.html>
- Ministerio de educación nacional (2008). Guía para el mejoramiento institucional. Recuperado el 14 de octubre de 2015 desde http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de educación nacional. (2011). *Cartilla 1 Brújula. Programa de competencias ciudadanas*. Recuperado 24 de noviembre de 2013 desde http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Ministerio de educación nacional. (2013). *Ley 1620. Creación del sistema nacional de convivencia escolar*. Recuperado el 13 de diciembre de 2013 desde <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31214.html>
- Ministerio de educación nacional. (2013). *Colombiaaprende. Decreto 1965*. Recuperado el 11 de enero de 2014 desde http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-342931_decreto.pdf
- Mirela, R. (2011). La mayéutica y su aplicación a un cuestionario dirigido a docentes. *Investigación en Educación Matemática XV, 2011-01-01, ISBN 978-84-694-5590-6, pags. 523-532*. Recuperado el 23 de febrero de 2015 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=F1319E0C7F141B907DA46648C63B35C3.dialnet02?codigo=3731328>
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas XXXI* 1, 19-37. Recuperado 07 de abril de 2014 desde <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf>
- Mockus, A., y Cancino, D. (2012). Prólogo. En E. Chau (Ed.), *Educación, convivencia y agresión escolar* (pp. 15-28). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Mockus, A., Murraín, H. y Villa, M. (2012). Antípodas de la violencia. Recuperado el 4 de diciembre de 2013 desde <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36882222>
- Monereo, C, y Pozo, J. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. Cuadernos de pedagogía. Recuperado el 26 de febrero de 2014 desde <http://www.documentacion.edex.es/docs/0401pozcom.pdf>
- Montagu, A. (1978). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza.
- Montoya, J. (s.f). Talleres para el fomento de las competencias ciudadanas. Recuperado el 24 de marzo desde <https://glomaleona.files.wordpress.com/2014/05/talleres-para-el-fomento-de-las-competencias-ciudadanas.pdf>
- Moya, A. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*. Recuperado el 23 de agosto de 2015 http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANTONIA

- _MARIA_MOYA_MARTINEZ.pdf
- Moya, L. (2004). Bases neurales de la violencia humana. *Revista de neurología* 38 (11), 1067-1675. Recuperado el 24 de marzo de 2013 desde http://dellocosulaberinto.bligoo.es/media/users/20/1019491/files/248714/BASES_NEURALES_DE_LA_VIOLENCIA_HUMANA-MOYA.pdf
- Mugny, G. y Pérez, J. (Ed). (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos
- National Geographic. (s.f). Nelson Mandela. [Documental cinematográfico]. Recuperado el 20 de agosto de 2014 desde <https://www.youtube.com/watch?v=SyXwhEXk5b8>
- Néreci, I. (1979). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (s.f). La definición y selección de competencias clave. Recuperado el 15 de agosto de 2015 desde http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf
- O’Hea, A. y Vite, J. (2012). Bullying contra maestros. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía, año 10, No. 19, 1-13*. Recuperado el 16 de junio de 2015 desde <http://odiseo.com.mx/articulos/bullying-contra-maestros>
- Oliveira, C. (2005). La formación docente: Mitos problemas y realidades. *Revista Prelac* 1, 78-89. Recuperado el 15 de junio de 2015 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la secundaria obligatoria 199*. Recuperado el 01 de abril de 2014 desde <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C :Biblioteca OPS. Recuperado el 12 de marzo de enero de 2014 desde http://www.who.int/violence_njury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102. Recuperado el 17 de enero de 2015 desde <http://www.rinace.net/riece/numeros/vol6-num2/art04.pdf>
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113. Recuperado el 19 de diciembre de 2013 desde <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf>
- Ortíz, A. (2004). *Metodología de la enseñanza problemática en el aula de clases*. Barranquilla: Asiesca.
- Ortíz, A. (2009). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas*. Barranquilla: Litoral.
- Ortiz, A. (2009). *Pedagogía y docencia universitaria*. Recuperado el 24 de junio de 2015 desde https://books.google.com.co/books?id=ZnX5IR3Lb-oC&pg=PA84&dq=estrategias+pedagogicas+y+didacticas&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=estrategias%20pedagogicas%20y%20didacticas&f=false
- Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Recuperado el 23 de enero de 2014 desde <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

- Paul, R. y Elder, L. (2005). Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Recuperado el 6 de diciembre de 2013 desde https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Pérez, A., Ramos, G. y Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. *Revista Educar*, vol. 52/1 51-70. Recuperado el 30 de julio de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377611>
- Pérez, J., Abiega, D., Pamplona, I. y Zarco, M. (2005). Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: El Proyecto Nezahualpilli. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXV, 3-4, 115-178. Recuperado el 13 diciembre de 2014 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035405>
- Pérez, T. (2001). *Convivencia solidaria y democrática*. Bogotá: Fotolito América Ltda.
- Pintos, J. (1995). Orden social e imaginarios sociales (Una propuesta de investigación). *Papers. Revista de sociología*. 1995, 101-127. Recuperado el 03 de mayo de 2014 desde <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25267/58550>
- Pintos, J. (2004). Inclusión-Exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *SÉMATA, Ciencias Sociais e Humanidades*, ISSN 1137-9669, 16, 17-52. Recuperado el 07 de mayo de 2014 desde https://minerva.usc.es/bitstream/10347/4572/1/pg_019-054_semata16.pdf
- Pintos, J. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Revista internacional de filosofía latinoamericana y teoría social. Utopía y praxis latinoamericana año 10*, 29, 37-65. Recuperado el 04 de mayo de 2014 desde <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2704/2704>
- Pintos, J. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de sociología* 4, 1-11. Recuperado el 02 de agosto de 2014 desde http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/14482/1/RLS_2014_4_art_1.pdf
- Pinzón, E. y González, L. (2003) Expresando las razones del corazón: acción directa no violenta (A.D.N). En C. Fernández. (Ed.), *El poder de la fragilidad* (pp.51-70). Bogotá: Kimpres Ltda.
- Pörhölä, M. y Kinney, T. (2010). *El acoso. Contexto, consecuencias y control*. España: Aresta.
- Prodócimo, E., Gonçalves, R., Rodrigues, R. y Bognoli, P. (2014). Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 1-15. Recuperado el 05 de octubre de 2014 desde <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-prodocimoetal.html>
- Programa por la paz. (2003). *Desarrollo de habilidades para la construcción de la paz*. Bogotá: Kimpres.
- Quintero, E., Manaut, E., Rodríguez, E., Pérez, J. y Gómez, C. (2003). Desarrollo diferencial del cuerpo calloso en relación con el hemisferio cerebral. *Revista española de neuropsicología* 5, (1), 49-64. Recuperado el 13 de junio desde <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/107206>
- Rama judicial. (1991). Constitución política de Colombia. Recuperado el 14 de marzo de 2014 desde <https://ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf/8b580886-d987-4668-a7a8-53f026f0f3a2>
- Ramírez, M. (2009). La mediación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista digital innovación y experiencias educativas No. 14, enero de 2009*. Recuperado el 15 de enero de 2016 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ELENA_RAMIREZ_2.pdf
- Ramos, C., Nieto, A. y Chau, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un

- programa multicomponente. *Revista Interamericana de educación para la Democracia*, vol.1(1), 35-56. Recuperado el 25 de enero de 2014 desde http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-164318_pdf_1.pdf
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista?. *Revista Prelac I*, 6-23. Recuperado el 14 febrero de 2014 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Rodicio, M. e Iglesias, M. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*. Madrid, España: Biblioteca Nueva
- Rojas, C. (2005). *El asombro del pensar. La filosofía en el ámbito de las humanidades*. San Juan de Puerto Rico: Isla negra
- Román, M. y Murillo, J. (2011). América latina: Violencia entre estudiantes. *Revista Cepal 104*. Recuperado el 11 de febrero de 2014 desde <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Romero, F., Arbelaez, M., Vargas, E., García, A. y Gil, H. (2002). *Habilidades metacognitivas y entorno educativo*. Pereira: Papiro.
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea, S.A.
- Ruiz, A. y Chaux, E., (s.f). *La formación de competencias ciudadanas*. Recuperado el 10 de diciembre de 2014 desde http://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf
- Secretaría del Senado. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de infancia y adolescencia*. Recuperado el 25 de noviembre de 2013 desde http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Sepúlveda, C., López, D., y Gallego, J. (2014). Los límites de la estratificación: en busca de alternativas. *Colección de textos de ecocnomía*. Recuperado el 19 de febrero de 2015 desde http://escuelapais.org/phocadownloadpap/COLCECCION-BOGOTAHUMANA/07.Los%20limites_estratificacion.pdf
- Splitter, L. y Sharp, A. (1995). *La otra educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Subsecretaría de prevención y participación ciudadana. (2010). *Factores familiares que inciden en la conducta disruptiva y violenta de niños, adolescentes y jóvenes. Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 14 de enero de 2015 desde [sdehttps://es.scribd.com/document/153525372/Factores-Familiares-que-inciden-en-la-conducta-disruptiva-y-violenta-de-los-ninos](https://es.scribd.com/document/153525372/Factores-Familiares-que-inciden-en-la-conducta-disruptiva-y-violenta-de-los-ninos)
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar: un enfoque integral*. Madrid: Morata.
- Taylor C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista Prelac I*, 60-77. Recuperado el 15 de junio de 2015 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, A. (2000). *La sistematización desde la perspectiva interpretativa*. Bogotá: Dimensión educativa.
- Toro, B. (2000). El ciudadano y su papel en la construcción de lo social. *Diplomado en gestión comunitaria y gerencia social. Unidad uno. Alcaldía Mayor de Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá, Colombia.

- Suckling, A. y Temple, C. (2006) *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid, España: Morata.
- UNESCO (2009). IBE Working paper on curriculum Issues No. 8. Recuperado el 28 de septiembre de 2014 desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Working_Papers/Knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- UNESCO. (s.f). Educar en la diversidad. Recuperado el 30 de enero de 2016 desde <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/a7432e89-6322-4822-adfc-udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/a7432e89-6322-4822-adfc-b3250a33f8ec/educar-diversidad.pdf?MOD=AJPERES>
- UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado el 19 de diciembre de 2013 desde http://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- UNICEF. (2010). Clima, conflictos y violencia en la escuela. Recuperado el 19 de diciembre de 2013 desde http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuela de secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara*. Recuperado el 09 de enero de 2014 desde cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf
- Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R. y Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 783 - 796. Recuperado el 06 de septiembre de 2014 desde <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/473/265>
- Valadez, I., González, N., Orozco, M., y Montes, R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales. *Revista mexicana de investigación educativa vol. 16, núm. 51, pp. 1111-1136 (issn: 14056666)*. Recuperado el 15 de enero de 2015 desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a5.pdf>
- Vallés, A. (2013). La conflictividad escolar. Estrategias de intervención psicopedagógica. Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela. Recuperado el 25 de julio de 2015 desde <http://www.observatorioperu.com/2013/04/03/la-conflictividad-escolar-estrategias-de-intervencion-psicopedagogica-antonio-valles-arandiga/>
- Vargas, Z. (2009). Investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165. Recuperado el 09 de diciembre de 2013 desde <http://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J., y León, T. (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: Antropos
- Vigotsky, L. (1984a). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Recuperado el 15 de julio de 2015 de disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/content/.../Tomo%203.pdf?...
- Vigotsky, L. (1984b). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Revista Infancia y aprendizaje* 27/28. pp.105-116. Recuperado el 28 de noviembre de 2014 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668448.pdf>
- Vigotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Un curso breve. Recuperado el 22 de enero de 2015 desde <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74224844/PSICOLOGIA%20PEDAGOGICA-UNIDO.pdf>
- Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3-4, año IV, 35-42. Recuperado el 23 de enero de 2014 desde <http://es.calameo.com/read/0007938613b69dde8061e>
- Villarini, A. (2007). Teorías que necesitamos los investigadores y practicantes de la

educación: una reflexión crítica. Contribución al debate. *Cultura y Educación*, 9(3), 249-255. Recuperado el 16 de enero de 2014 desde <http://www.tandfonline.com.uned.es/doi/pdf/10.1174/113564007782194516>

Wikipedia. (s.f). *Wikipedia la enciclopedia libre*. Recuperado el 25 de enero de 2015 desde http://es.wikipedia.org/wiki/Organizaci%C3%B3n_territorial_de_Colombia

7. Apéndices

7.1. Cuadros de reportes de datos cuantitativos

Tabla 5. Algunas/os compañeros le roban cosas a la/el estudiante (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	1	31	16	18	10	11	87
Estudiantes	3	92	42	23	12	13	185
Profesores	0	2	11	23	14	0	50
Total	4	125	69	64	36	24	322

Tabla 5. Algunas/os compañeros le roban cosas a la/el estudiante (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	12	4	2	2	1	21
Estudiantes	1	14	5	6	3	2	31
Profesores	0	0	2	4	4	1	11
Total	1	26	11	12	9	4	63

Tabla 6. Algunas/os compañeros llaman a la/el estudiante por apodos que ofenden o ridiculizan (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	53	5	16	5	8	87
Estudiantes	1	88	50	22	13	11	185
Profesores	0	1	15	20	14	0	50
Total	1	142	70	58	32	19	322

Tabla 6. Algunas/os compañeros llaman a la/el estudiante por apodos que ofenden o ridiculizan (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	13	4	2	2	0	21
Estudiantes	0	14	8	4	3	2	31
Profesores	0	0	2	4	5	0	11
Total	0	27	14	10	10	2	63

Tabla 7. Algunas/os compañeros hablan mal de la/el estudiante (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	44	20	14	5	4	87
Estudiantes	1	53	54	56	15	6	185
Profesores	0	31	17	2	0	0	50
Total	1	128	91	72	20	10	322

Tabla 7. Algunas/os compañeros hablan mal de la/el estudiante (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	13	4	3	1	0	21
Estudiantes	0	8	12	9	2	0	31
Profesores	0	5	2	4	0	0	11
Total	0	26	18	16	3	0	63

Tabla 8. Algunas/os compañeros insultan a la/el estudiante (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	1	49	13	16	5	3	87
Estudiantes	1	64	66	38	10	6	185
Profesores	0	18	26	3	3	0	50
Total	2	131	105	57	18	9	322

Tabla 8. Algunas/os compañeros insultan a la/el estudiante (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	14	5	2	0	0	21
Estudiantes	0	12	14	2	3	0	31
Profesores	0	2	4	2	3	0	11
Total	0	28	23	6	6	0	63

Tabla 9. Algunas/os compañeros le esconden cosas a la/el estudiante (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	1	47	14	10	12	3	87
Estudiantes	2	79	47	39	11	7	185
Profesores	0	14	28	8	0	0	50
Total	3	140	89	57	23	10	322

Tabla 9. Algunas/os compañeros le esconden cosas a la/el estudiante (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	1	13	3	4	0	0	21
Estudiantes	0	11	9	9	2	0	31
Profesores	0	6	3	2	0	0	11
Total	1	30	15	15	2	0	63

Tabla 10. Algunas/os compañeros no dejan participar a la /el estudiante (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	2	39	13	16	9	8	87
Estudiantes	0	75	78	27	4	1	185
Profesores	0	31	9	9	1	0	50
Total	2	145	100	52	14	9	322

Tabla 10. Algunas/os compañeros no dejan participar a la /el estudiante (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	12	2	4	2	1	21
Estudiantes	0	17	8	4	2	0	31
Profesores	0	1	5	2	3	0	11
Total	0	30	15	10	7	1	63

Tabla 11. Algunas/os compañeros rechazan el/la estudiante (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	57	13	9	5	3	87
Estudiantes	5	119	40	13	7	1	185
Profesores	0	10	17	12	11	0	50
Total	5	186	70	34	23	4	322

Tabla 11. Algunas/os compañeros rechazan el/la estudiante (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	15	3	0	3	0	21
Estudiantes	1	18	9	3	0	0	31
Profesores	0	2	7	2	0	0	11
Total	1	35	19	5	3	0	63

Tabla 12. Algunas/os compañeros se burlan de la/el estudiante (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	48	17	8	6	8	87
Estudiantes	0	84	65	30	3	3	185
Profesores	0	9	11	15	13	2	50
Total	0	141	93	53	22	13	322

Tabla 12. Algunas/os compañeros se burlan de la/el estudiante (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	13	3	3	2	0	21
Estudiantes	0	12	10	6	3	0	31
Profesores	0	1	5	4	1	0	11
Total	0	26	18	13	6	0	63

Tabla 13. Algunas/os compañeros le dañan cosas a la/el estudiante (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	1	51	13	13	5	4	87
Estudiantes	1	128	28	25	3	0	185
Profesores	0	4	30	16	0	0	50
Total	2	183	71	54	8	4	322

Tabla 13. Algunas/os compañeros le dañan cosas a la/el estudiante (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	16	1	3	1	0	21
Estudiantes	0	18	10	1	2	0	31
Profesores	0	5	4	2	0	0	11
Total	0	39	15	6	3	0	63

Tabla 14. Algunas/os compañeros amenazan a la/el estudiante para meterle miedo (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	70	5	4	1	7	87
Estudiantes	0	161	10	9	2	3	185
Profesores	0	31	17	2	0	0	50
Total	0	262	32	15	3	10	322

Tabla 14. Algunas/os compañeros amenazan a la/el estudiante para meterle miedo (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	18	3	0	0	0	21
Estudiantes	1	26	3	1	0	0	31
Profesores	0	6	5	0	0	0	11
Total	1	50	11	1	0	0	63

Tabla 15. Algunas/os compañeros le pegan a la/el estudiante (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	1	73	5	2	0	6	87
Estudiantes	0	142	29	8	2	4	185
Profesores	0	28	20	2	0	0	50
Total	1	243	54	12	2	10	322

Tabla 15. Algunas/os compañeros le pegan a la/el estudiante (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	12	6	3	0	0	21
Estudiantes	0	25	3	2	1	0	31
Profesores	0	4	7	0	0	0	11
Total	0	41	16	5	1	0	63

Tabla 16. Algunas/os compañeros amenazan a la/el estudiante para que haga cosas que no quiere (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	77	3	1	0	6	87
Estudiantes	0	171	8	1	3	2	185
Profesores	0	20	17	13	0	0	50
Total	0	268	28	15	3	8	322

Tabla 16. Algunas/os compañeros amenazan a la/el estudiante para que haga cosas que no quiere (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	19	2	0	0	0	21
Estudiantes	0	28	2	1	0	0	31
Profesores	0	6	4	1	0	0	11
Total	0	53	8	2	0	0	63

Tabla 17. Alguien ha utilizado medios electrónicos para hacerle daño a la/el estudiante (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	71	5	9	1	1	87
Estudiantes	0	165	15	5	0	0	185
Profesores	0	44	5	1	0	0	50
Total	0	280	25	15	1	1	322

Tabla 17. Alguien ha utilizado medios electrónicos para hacerle daño a la/el estudiante (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	21	0	0	0	0	21
Estudiantes	0	29	1	1	0	0	31
Profesores	0	8	3	0	0	0	11
Total	0	58	4	1	0	0	63

Tabla 18. Algún/a profesor/a hace alguna de las cosas anteriores a la/el estudiante (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	80	4	3	0	0	87
Estudiantes	2	128	30	12	10	3	185
Profesores	0	34	14	2	0	0	50
Total	2	242	48	17	10	3	322

Tabla 18. Algún/a profesor/a hace alguna de las cosas anteriores a la/el estudiante (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	12	2	6	1	0	21
Estudiantes	0	20	7	2	2	0	31
Profesores	0	8	2	1	0	0	11
Total	0	40	11	9	3	0	63

Tabla 19. El/la estudiante le ha informado a algún familiar cuando le sucede algunas de las cosas anteriores (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	63	6	4	3	11	87
Estudiantes	3	71	41	31	17	22	185
Profesores	0	20	16	14	0	0	50
Total	3	154	63	49	20	33	322

Tabla 19. El/la estudiante le ha informado a algún familiar cuando le sucede algunas de las cosas anteriores (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	16	2	3	0	0	21
Estudiantes	1	8	12	7	1	2	31
Profesores	0	6	2	3	0	0	11
Total	1	30	16	13	1	2	63

Tabla 20. El/la estudiante ha visto que a algún compañero/a le hagan alguna de las cosas anteriores (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	1	38	8	22	10	8	87
Estudiantes	0	63	54	32	21	15	185
Profesores	0	3	17	19	9	2	50
	1	104	79	73	40	25	322

Tabla 20. El/la estudiante ha visto que a algún compañero/a le hagan alguna de las cosas anteriores (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	13	5	3	0	0	21
Estudiantes	0	4	11	12	3	1	31
Profesores	0	1	5	3	2	0	11
Total	0	18	21	18	5	1	63

Tabla 21. El/la estudiante le hace a algún compañero/a alguna de las cosas anteriores (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	1	62	12	6	5	1	87
Estudiantes	3	81	57	25	9	10	185
Profesores	0	12	18	10	7	3	50
Total	4	155	87	41	21	14	322

Tabla 21. El/la estudiante le hace a algún compañero/a alguna de las cosas anteriores (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	1	16	4	0	0	0	21
Estudiantes	0	12	13	5	0	1	31
Profesores	0	0	6	3	2	0	11
Total	1	28	23	8	2	1	63

Tabla 22. En el colegio le han informado sobre la ley del sistema nacional de convivencia (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	6	29	13	8	8	23	87
Estudiantes	1	48	22	30	37	47	185
Profesores	0	1	1	7	11	30	50
Total	7	78	36	45	56	100	322

Tabla 22. En el colegio le han informado sobre la ley del sistema nacional de convivencia escolar (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	1	4	2	1	2	11	21
Estudiantes	0	4	7	6	10	4	31
Profesorado	0	0	0	1	1	9	11
Total	1	8	9	8	13	24	63

Tabla 23. El colegio ha realizado actividades para mejorar la convivencia (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	2	18	5	14	16	32	87
Estudiantes	3	43	34	24	29	52	185
Profesores	0	1	9	16	19	5	50
	5	62	48	54	64	89	322

Tabla 23. El colegio ha realizado actividades para mejorar la convivencia (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	4	1	2	4	10	21
Estudiante	2	3	7	5	11	3	31
Profesorado	0	1	1	4	4	1	11
Total	2	8	9	11	19	14	63

Tabla 24. En el colegio le han informado sobre el funcionamiento del comité convivencia (pretest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	4	22	9	8	5	39	87
Estudiantes	3	31	33	28	27	63	185
Profesores	0	0	5	10	7	28	50
Total	7	53	47	46	39	130	322

Tabla 24. En el colegio le han informado sobre el funcionamiento del comité convivencia escolar (postest)

Estamentos	No responde	Nunca	Rara vez	A veces	Muchas veces	Siempre	Total
Padres	0	3	2	1	5	10	21
Estudiante	1	4	3	5	12	6	31
Profesorado	0	0	0	0	2	9	11
Total	1	7	5	6	19	25	63

7.2. Reportes de consulta de entrevistas y grupos de discusión

Reporte de consulta entrevistas. Entrevistas estudiantes

UH: ACOSO ESCOLAR

File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\ACOSO ESCOLAR.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-28 19:43:05

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

15 Citas encontradas por consulta:

"CONCEPTO"

P 3: Estudiante 1.docx - 3:1 [¿Qué es para ti acoso escolar ..] (2:3) (Super)

Códigos: [acoso sexual, - Familia: CONCEPTO] [amenazándole - Familia: CONCEPTO]

¿Qué es para ti acoso escolar o bullying?

R: Cuando una persona acosa sexualmente a otra persona, es diciéndole o haciéndole otras cosas, o amenazándole que no diga nada, cosas así.

P 4: Estudiante 10.docx - 4:1 [Es maltrato o molestar a un co..] (3:3) (Super)

Códigos: [Maltrato - Familia: CONCEPTO]

No memos

Es maltrato o molestar a un compañero

P 4: Estudiante 10.docx - 4:2 [compañero que no se sabe defen..] (3:3) (Super)

Códigos: [Desequilibrio de poder - Familia: CONCEPTO]

No memos

compañero que no se sabe defender y agredirlo

P 5: Estudiante 2.docx - 5:4 [molestan] (3:3) (Super)

Códigos: [molestan - Familia: CONCEPTO]

No memos

molestan

P 5: Estudiante 2.docx - 5:6 [fastidio] (5:5) (Super)

Códigos: [fastidio - Familias (2): CAUSAS, CONCEPTO]

No memos

fastidio

Comment:

En Colombia "montar", es una forma de deci: fastidiar a alguien.

P 5: Estudiante 2.docx - 5:7 [fastidio] (5:5) (Super)

Códigos: [fastidio - Familias (2): CAUSAS, CONCEPTO]

No memos

Fastidio

P 5: Estudiante 2.docx - 5:15 [Si los mismos.] (19:19) (Super)

Códigos: [Reiterado - Familia: CONCEPTO] [Sistemático - Familia: CONCEPTO]

No memos

Si los mismos.

P 8: Estudiante 5.docx - 8:1 [Qué es para ti el acoso escola..] (2:3) (Super)

Códigos: [molestan - Familia: CONCEPTO]

No memos

Qué es para ti el acoso escolar?

R: Que varios molestan a una persona o que o le dicen cosas que los hacen sentir muy mal.

P 8: Estudiante 5.docx - 8:3 [¿Siempre es el mismo niño que ..] (10:11) (Super)

Códigos: [Reiterado - Familia: CONCEPTO]

No memos

¿Siempre es el mismo niño que le pega?

R: Si a veces si.

P 8: Estudiante 5.docx - 8:4 [: ¿La otra persona cómo se sie..] (8:9) (Super)

Códigos: [Sistemático - Familia: CONCEPTO]

No memos

: ¿La otra persona cómo se siente?

R: Pues mal a él le pegan y se pone a llorar

P 9: Estudiante 6.docx - 9:1 [Qué es para ti bullying o acos..] (2:3) (Super)

Códigos: [molestan - Familia: CONCEPTO]

No memos

Qué es para ti bullying o acoso escolar?

R: Que lo molesten a uno por cualquier bobada.

P 9: Estudiante 6.docx - 9:2 [¿Por qué crees que suceden est..] (6:7) (Super)

Códigos: [molestan - Familia: CONCEPTO]

No memos

¿Por qué crees que suceden este tipo de situaciones?

R: Porque les gusta molestar.

P 9: Estudiante 6.docx - 9:3 [: Pues me hacen y yo hago lo m..] (11:11) (Super)

Códigos: [molestan - Familia: CONCEPTO]

No memos

: Pues me hacen y yo hago lo mismo.

P11: Estudiante 8.docx - 11:2 [: Es cuando un compañero maltr..] (3:3) (Super)

Códigos: [Maltrato - Familia: CONCEPTO]

No memos

: Es cuando un compañero maltrata a otro

P12: Estudiante 9.docx - 12:1 [que lo están jodiendo a cada h..] (3:3) (Super)

Códigos: [Maltrato - Familia: CONCEPTO]

No memos

que lo están jodiendo a cada hora,

Reporte de consulta

UH: ACOSO ESCOLAR

File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\ACOSO
ESCOLAR.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-28 19:46:14

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

9 Citas encontradas por consulta:

"CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA"

P 3: Estudiante 1.docx - 3:12 [¿Qué sabes sobre la ley nacion..] (4:5) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos

¿Qué sabes sobre la ley nacional de convivencia escolar?

R: Nada.

P 4: Estudiante 10.docx - 4:12 [: Que haya una buena convivenc..] (25:25) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos

: Que haya una buena convivencia con el niño que le están haciendo el maltrato.

P 5: Estudiante 2.docx - 5:21 [no la conozco.] (39:39) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos

no la conozco.

P 7: Estudiante 4.docx - 7:7 [: No que yo me acuerde, a noso..] (21:21) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos

: No que yo me acuerde, a nosotros no nos han dicho nada de eso.

P 8: Estudiante 5.docx - 8:7 [: No yo me acuerdo que nos hay..] (23:23) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos

: No yo me acuerdo que nos hayan hablado.

P 9: Estudiante 6.docx - 9:9 [¿Qué sabes de la ley de conviv..] (24:25) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos

¿Qué sabes de la ley de convivencia escolar?

R: Nada.

P11: Estudiante 8.docx - 11:8 [¿Qué sabes la ley sobre sistem..] (26:27) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos

¿Qué sabes la ley sobre sistema nacional de convivencia escolar?

R: No yo no sé.

P12: Estudiante 9.docx - 12:2 [Porque ellos piensan que eso e..] (5:5) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA
NORMATIVA]

No memos

Porque ellos piensan que eso es un juego pero eso no eso no lo es.

P12: Estudiante 9.docx - 12:7 [Que uno debe guardarle respeto..] (18:18) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA
NORMATIVA]

No memos

Que uno debe guardarle respeto a los compañeros y a los profesores.

Reporte de consulta

UH: ACOSO ESCOLAR

File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\ACOSO
ESCOLAR.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-28 19:38:52

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

23 Citas encontradas por consulta:

"CAUSAS"

P 3: Estudiante 1.docx - 3:2 [¿Por qué crees que sucede este..] (8:9) (Super)

Códigos: [descontrolados - Familia: CAUSAS]

No memos

¿Por qué crees que sucede este tipo de situaciones de acoso escolar?

R: Porque muchos jóvenes están descontrolados y hacen este tipo de cosas.

P 3: Estudiante 1.docx - 3:12 [¿Qué sabes sobre la ley nacion..] (4:5) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA
NORMATIVA]

No memos

¿Qué sabes sobre la ley nacional de convivencia escolar?

R: Nada.

P 4: Estudiante 10.docx - 4:3 [Tu por qué crees que pasan est..] (4:5) (Super)

Códigos: [Irrespeto - Familia: CAUSAS]

No memos

Tu por qué crees que pasan este tipo de situaciones?

R: Por el mal comportamiento de algunos jóvenes que no se saben comportar e irrespetan los demás.

P 4: Estudiante 10.docx - 4:12 [: Que haya una buena convivenc..] (25:25) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA
NORMATIVA]

No memos

: Que haya una buena convivencia con el niño que le están haciendo el maltrato.

P 5: Estudiante 2.docx - 5:6 [fastidio] (5:5) (Super)

Códigos: [fastidio - Familias (2): CAUSAS, CONCEPTO]

No memos

fastidio

Comment:

En Colombia "montar", es una forma de deci: fastidiar a alguien.

P 5: Estudiante 2.docx - 5:7 [fastidio] (5:5) (Super)

Códigos: [fastidio - Familias (2): CAUSAS, CONCEPTO]

No memos

fastidio

P 5: Estudiante 2.docx - 5:8 [se la montan a uno.] (5:5) (Super)

Códigos: [se la montan a uno. - Familia: CAUSAS]

No memos

se la montan a uno.

P 5: Estudiante 2.docx - 5:20 [mi abuela me pegaba mucho, yo ..] (37:37) (Super)

Códigos: [Violencia intrafamiliar - Familia: CAUSAS]

No memos. mi abuela me pegaba mucho, yo tenía que hacer los oficios sola, todo los días me pegaba un golpe

P 5: Estudiante 2.docx - 5:21 [no la conozco.] (39:39) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA
NORMATIVA]

No memos

no la conozco.

P 5: Estudiante 2.docx - 5:23 [le tienen rabia a uno,] (5:5) (Super)

Códigos: [Intolerancia - Familia: CAUSAS]

No memos le tienen rabia a uno,

P 6: Estudiante 3.docx - 6:2 [e: ¿Por qué crees que suceden ..] (4:5) (Super)

Códigos: [Intolerancia - Familia: CAUSAS]

No memos

¿Por qué crees que suceden este tipo de situaciones?

R: Porque unos se creen superiores, o son muy tímidos, entonces los empiezan a coger de recocha o porque son distintos ya los empiezan a tratar muy feo.

P 6: Estudiante 3.docx - 6:3 [los empiezan a tratar muy feo...] (5:5) (Super)

Códigos: [Irrespeto - Familia: CAUSAS]

No memos

los empiezan a tratar muy feo.

P 7: Estudiante 4.docx - 7:2 [creen más que otros y quieren ..] (5:5) (Super)

Códigos: [Se creen mejores - Familia: CAUSAS]

No memos creen más que otros y quieren ganarle a otros porque se creen más fuertes y los mejores del salón.

P 7: Estudiante 4.docx - 7:7 [: No que yo me acuerde, a noso..] (21:21) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos: No que yo me acuerde, a nosotros no nos han dicho nada de eso.

P 8: Estudiante 5.docx - 8:7 [: No yo me acuerdo que nos hay..] (23:23) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos

No yo me acuerdo que nos hayan hablado.

P 9: Estudiante 6.docx - 9:9 [¿Qué sabes de la ley de conviv..] (24:25) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos; ¿Qué sabes de la ley de convivencia escolar?

R: Nada.

P10: Estudiante 7.docx - 10:2 [Por qué crees que pasan este t..] (5:6) (Super)

Códigos: [Intolerancia - Familia: CAUSAS]

No memos

Por qué crees que pasan este tipo de situaciones?

R: Hay veces porque la persona tiene cierta personalidad extraña. También porque en las casas no ayuda mucho la situación que hay, pues si en la casa no se pueden expresar pues mucho menos en el colegio.

P10: Estudiante 7.docx - 10:11 [de pronto los papas los maltra..] (30:30) (Super)

Códigos: [Violencia intrafamiliar - Familia: CAUSAS]

No memos

de pronto los papas los maltratan.

P11: Estudiante 8.docx - 11:3 [cuáles son las causas? R: Pues..] (6:7) (Super)

Códigos: [Falta valores - Familia: CAUSAS]

No memos cuáles son las causas?

R: Pues no sé, falta de valores, de ética, porque unos se creen mejores que otros.

P11: Estudiante 8.docx - 11:8 [¿Qué sabes la ley sobre sistem..] (26:27) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos

¿Qué sabes la ley sobre sistema nacional de convivencia escolar?

R: No yo no sé.

P12: Estudiante 9.docx - 12:2 [Porque ellos piensan que eso e..] (5:5) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos Porque ellos piensan que eso es un juego pero eso no lo es.

P12: Estudiante 9.docx - 12:3 [porque en la casa no los trata..] (5:5) (Super)

Códigos: [Violencia intrafamiliar - Familia: CAUSAS]

No memos porque en la casa no los tratan bien

P12: Estudiante 9.docx - 12:7 [Que uno debe guardarle respeto..] (18:18) (Super)

Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familias (2): CAUSAS, CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos Que uno debe guardarle respeto a los compañeros y a los profesores.

Reporte de consulta

UH: ACOSO ESCOLAR
File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\ACOSO ESCOLAR.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-28 19:48:02

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

19 Citas encontradas por consulta:

"PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN"

P 3: Estudiante 1.docx - 3:9 [charlas] (31:31) (Super)

Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos charlas

P 3: Estudiante 1.docx - 3:10 [¿Tú cómo crees que los profesos..] (34:35) (Super)

Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN] [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos ¿Tú cómo crees que los profesores y directivas podrían contribuir a erradicar este tipo de situaciones?

R: Que hagan talleres, que también hayan sanciones para que esto no continúe.

P 3: Estudiante 1.docx - 3:11 [sanciones] (35:35) (Super)

Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos sanciones

P 4: Estudiante 10.docx - 4:9 [Pues que pongan una queja o un..] (15:15) (Super)

Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos Pues que pongan una queja o una demanda para que esos jóvenes no sigan haciendo eso.

P 4: Estudiante 10.docx - 4:10 [Hacerles un proceso disciplina..] (17:17) (Super)

Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos Hacerles un proceso disciplinario, rebajas en las calificaciones, reuniones con los padres de familia.

P 5: Estudiante 2.docx - 5:18 [varios talleres.] (29:29) (Super)

Códigos: [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos Varios talleres.

P 5: Estudiante 2.docx - 5:19 [e consejos a los hijos] (33:33) (Super)

Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos Consejos a los hijos

P 6: Estudiante 3.docx - 6:6 [Darles consejos, orientarlos d..] (21:21) (Super)

Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos Darles consejos, orientarlos de lo que pasa.

P 7: Estudiante 4.docx - 7:3 [Que las demás personas cuando ..] (11:11) (Super)
 Códigos: [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
 No memos Que las demás personas cuando pase esto le digan a los profesores o al papá para que no le sigan a haciendo bullying.

P 7: Estudiante 4.docx - 7:4 [clases para que les enseñe que..] (13:13) (Super)
 Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
 No memos clases para que les enseñe que el bullying es malo.

P 7: Estudiante 4.docx - 7:5 [Sancionar a los que hacen bull..] (15:15) (Super)
 Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
 No memos Sancionar a los que hacen bullying por 3 o 2 días y si se vuelven a presentar a deben expulsarlos.

P 7: Estudiante 4.docx - 7:6 [No pegarle, sino si no llevarl..] (19:19) (Super)
 Códigos: [Recurri al psicólogo - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
 No memos No pegarle, sino si no llevarlo al psicólogo que creo que es lo mejor.

P 8: Estudiante 5.docx - 8:5 [le digan al coordinador y si n..] (17:17) (Super)
 Códigos: [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
 No memos le digan al coordinador y si no los escuchan con el papá

P 8: Estudiante 5.docx - 8:6 [¿Cómo crees que las familias p..] (20:21) (Super)
 Códigos: [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
 No memos ¿Cómo crees que las familias podrían contribuir para erradicar este tipo de situaciones?
 R: Primero que todo diciéndole a la comisaría de familia y también decirle al rector.

P 9: Estudiante 6.docx - 9:5 [¿Qué haces cuándo sucede est..] (14:15) (Super)
 Códigos: [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
 No memos: ¿Qué haces cuándo sucede este tipo de situaciones?
 R: Recurro a los profesores pero como ellos casi no ponen cuidado, lo mandan a uno a sentarse

P 9: Estudiante 6.docx - 9:6 [A quién más recurro cuando te ..] (16:17) (Super)
 Códigos: [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN] No memos A quién más recurro cuando te suceden este tipo de situaciones?
 R: A mi mamá, pero ella viene y no pasa nada. Porque ellos me siguen molestando.

P 9: Estudiante 6.docx - 9:7 [Cómo crees que el profesorado ..] (20:21) (Super)
 Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
 No memos Cómo crees que el profesorado y las directivas podrían contribuir para erradicar este tipo de situaciones?
 R: Que los profesores rebajaran a los que molestan, o expulsarlos.

P 9: Estudiante 6.docx - 9:8 [Y las familias que creen que p..] (22:23) (Super)
 Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
 No memos Y las familias que creen que podrían hacer?
 R: Castigarlos de alguna manera, con algo que a ellos les duela.

P12: Estudiante 9.docx - 12:5 [Que hablen con el que hace bul..] (15:15) (Super)
 Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
 No memos Que hablen con el que hace bullying, porque muchas veces él se siente ignorado, entonces él busca como decir aquí estoy yo haciéndole bullying a otras personas.

Reporte de consulta

UH: ACOSO ESCOLAR
File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\ACOSO ESCOLAR.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-28 19:50:24

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta
4 Citas encontradas por consulta:
"ROLES"

P 3: Estudiante 1.docx - 3:3 [Que no le vayan a decir a los ..] (13:13) (Super)
Códigos: [Victima o Acosado - Familia: ROLES] [Victimario o acosador - Familia: ROLES]
No memos Que no le vayan a decir a los profesores o alguna persona.

P 4: Estudiante 10.docx - 4:8 [Yo les digo que tan aprovechad..] (13:13) (Super)
Códigos: [Testigo o espectador - Familia: ROLES]
No memos Yo les digo que tan aprovechados y que por qué lo mantiene fastidiando.

P10: Estudiante 7.docx - 10:5 [Cuándo tú ves este tipo de sit..] (13:14) (Super)
Códigos: [Testigo o espectador - Familia: ROLES]
No memos Cuándo tú ves este tipo de situaciones que haces?
R: Pues uno quiere defenderlo para que eso no pase, pero ah, ellos no hacen caso.

P11: Estudiante 8.docx - 11:5 [No pues yo siempre lo defiendo..] (13:13) (Super)
Códigos: [Testigo o espectador - Familia: ROLES]
Memo: [Testigo que defienede] No pues yo siempre lo defiendo porque a mí no me gusta que molesten, entonces yo le digo a la profesora o les digo a los otros que no lo molesten
Memo: Testigo que defienede (Super, 2014-09-28 17:54:11)
Tipo: Comentario
La estudiante es reconocida por defender a los compañeros que son víctimas.

Reporte de consulta

UH: ACOSO ESCOLAR
File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\ACOSO ESCOLAR.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-28 19:54:04

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta
13 Citas encontradas por consulta:
"SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR"

P 4: Estudiante 10.docx - 4:4 [Si a un compañero le pegan] (7:7) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos Si a un compañero le pegan
P 4: Estudiante 10.docx - 4:5 [pues le mantienen pegando] (9:9) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos Si hay un niño qué me dice gay y le hace señas a los otros compañeros de que soy gay.

P 4: Estudiante 10.docx - 4:6 [Lo tratan de bobo.] (9:9) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos lo tratan de bobo.

P 5: Estudiante 2.docx - 5:2 [insultándolo] (3:3) (Super)

Códigos: [insultándolo - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos insultándolo

P 5: Estudiante 2.docx - 5:13 [me dice groserías] (11:11) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos me dice groserías

P 6: Estudiante 3.docx - 6:1 [agreden verbalmente o físicame..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos agreden verbalmente o físicamente a una persona por los rasgos físicos, o porque piensan distinto.

P 6: Estudiante 3.docx - 6:4 [un compañero lo tratan muy feo..] (9:9) (Super)

Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos un compañero lo tratan muy feo, lo empujan, le ponen apodos y eso no es bueno.

P 7: Estudiante 4.docx - 7:1 [: Es cuando una persona le pega..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos: Es cuando una persona le pega ahora a otra, o le dice qué le dé la plata, o le quita las cosas, le pega, le hace la empanada a los bolsos, que es cuando de los voltean al revés.

P 8: Estudiante 5.docx - 8:2 [¿Conoces alguna situación de a..] (6:7) (Super)

Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos ¿Conoces alguna situación de acoso en tu salón que se éste presentando este año?

R: Si le pegan a uno

P10: Estudiante 7.docx - 10:1 [Qué es para ti acoso escolar o..] (3:4) (Super)

Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión virtual - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos

Qué es para ti acoso escolar o bullying?

R: Cuando otra persona maltrata a alguien y puede ser por diferentes maneras, por computador, en la escuela, con papeles, que le den el refrigerio.

P10: Estudiante 7.docx - 10:4 [: Hay un grupo que es muy cans..] (10:10) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos: Hay un grupo que es muy cansón, pues yo la voy bien con ellos, pero hay un niño que le dicen un apodo y a él no le gusta y ellos le dicen el apodo, el niño se pone bravo y todo termina en peleas, ellos lo desesperan . Hay veces que el trata de no ponerles cuidado pero el termina llorando.

P11: Estudiante 8.docx - 11:1 [Para ti qué es el acoso escola..] (2:3) (Super)

Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos Para ti qué es el acoso escolar o bullying?

R: Es cuando un compañero maltrata a otro, lo discrimina porque tiene una discapacidad, o por cómo se viste, o como se peina.

P11: Estudiante 8.docx - 11:4 [Pues yo he visto como molestan..] (9:9) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos Pues yo he visto como molestan a un compañero porque tiene la cabeza muy grande, entonces le dicen muchas cosas, muchos apodos feos.

Reporte de consulta- Entrevistas padres, madres y acudientes

UH: Acoso entrevistas profes
File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\Acoso entrevistas profes.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-20 19:30:29

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta
10 Citas encontradas por consulta:
"CAUSAS"

P23: Padre, madre 1.docx - 23:2 [Creo que una de las principale..] (5:5) (Super)

Códigos: [Baja autoestima - Familia: CAUSAS]
No memos Creo que una de las principales causas es la falta de autoestima y de carácter de los mismos niños,

P24: Padre, madre 10.docx - 24:2 [Yo creo que la principal causa..] (5:5) (Super)

Códigos: [intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS] [Irrespeto - Familia: CAUSAS]
No memos: Yo creo que la principal causa es no enseñarles a nuestros hijos a respetar y a tolerar las diferencias de los demás.

P25: Padre, madre 3.docx - 25:2 [falta de respeto por qué se tr..] (5:5) (Super)

Códigos: [Irrespeto - Familia: CAUSAS]
No memos falta de respeto por qué se tratan muy mal

P26: Padre, madre 5.docx - 26:2 [Falta de que inculquen valores..] (5:5) (Super)

Códigos: [Falta valores - Familia: CAUSAS]
No memos: Falta de que inculquen valores en los hogares

P26: Padre, madre 5.docx - 26:7 [e lo que se trata es que ellos..] (15:15) (Super)

Códigos: [Falta valores - Familia: CAUSAS]
No memos e lo que se trata es que ellos le enseñan los valores a sus hijos, lo

P26: Padre, madre 5.docx - 26:9 [El problema es que muchos papá..] (15:15) (Super)

Códigos: [Violencia intrafamiliar - Familia: CAUSAS]
No memos El problema es que muchos papás no se respetan entre ellos mismos.

P27: Padre, madre 6.docx - 27:2 [Puede ser por la misma edad en..] (5:5) (Super)

Códigos: [Falta valores - Familia: CAUSAS]
No memos Puede ser por la misma edad en la que ellos se encuentran. Se está dando una situación grave dentro de los hogares, no hay valores bien establecidos, entonces los jóvenes muchas van y lo transmiten en el colegio.

P29: Padre, madre 8.docx - 29:5 [porque uno como padre de famil..] (5:5) (Super)

Códigos: [Falta de normas y límites - Familia: CAUSAS]
No memos porque uno como padre de familia tiene que orientar a sus hijos

P31: Padre,madre 2.docx - 31:2 [Creo que eso viene desde la fa..] (5:5) (Super)
Códigos: [Falta valores - Familia: CAUSAS]
No memos Creo que eso viene desde la familia que no le inculca los valores a los hijos, no les enseñan a ser buenas personas.

P32: Pdre, madre 4.docx - 32:2 [Porque los muchachos están muy..] (5:5) (Super)
Códigos: [Irrespeto - Familia: CAUSAS]
No memos Porque los muchachos están muy mal encaminados, falta que la mamá y el papá se concentren en ellos para que aprendan a respetar a los otros niños.

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes
File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\Acoso entrevistas profes.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-20 19:32:51

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

8 Citas encontradas por consulta:
"CONCEPTO"

P23: Padre, madre 1.docx - 23:1 [Es la manera cómo algunos comp..] (3:3) (Super)
Códigos: [Intimidación - Familia: CONCEPTO]
No memos Es la manera cómo algunos compañeros intimidad o provocan para que los niños se sientan ridiculizados o

P24: Padre, madre 10.docx - 24:1 [Es cuando una persona o uno de..] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Reiterado - Familia: CONCEPTO] [Sistemático - Familia: CONCEPTO]
No memos Es cuando una persona o uno de los niños se dedica siempre a hacer lo mismo con alguien. Hacerlo sentir menos, hacerle ver que sus defectos son peores de lo que deberían ser. Y eso se presenta constantemente.

P25: Padre, madre 3.docx - 25:1 [Es todo tipo de maltrato físic..] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Maltrato - Familia: CONCEPTO]
No memos Es todo tipo de maltrato físico emocional y psicológico que se le presente a un niño en el horario de clases

P28: Padre, madre 7.docx - 28:4 [casi siempre lo hacen estudian..] (3:3) (Super)
Códigos: [Desequilibrio de poder - Familia: CONCEPTO]
No memos casi siempre lo hacen estudiantes mayores que ellos y se aprovechan de eso

P29: Padre, madre 8.docx - 29:1 [Es cuando algunos compañeros m..] (3:3) (Super)
Códigos: [molestan - Familia: CONCEPTO]
No memos Es cuando algunos compañeros molestan la niña

P29: Padre, madre 8.docx - 29:4 [hay ciertos compañeros que se ..] (3:3) (Super)
Códigos: [Reiterado - Familia: CONCEPTO]
No memos hay ciertos compañeros que se la montan todos los día

P30: Padre, madre 9.docx - 30:2 [lo amenaza para que no cuente...] (3:3) (Super)
Códigos: [amenazándole - Familia: CONCEPTO]
No memos lo amenaza para que no cuente.

P30: Padre, madre 9.docx - 30:4 [: Sí, con mi hijo, otros niños..] (7:7) (Super)
Códigos: [amenazándole - Familia: CONCEPTO]
No memos: Sí, con mi hijo, otros niños lo han amenazado

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes
File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\Acoso entrevistas
profes.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-20 19:36:04

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

3 Citas encontradas por consulta:
"CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA"

P30: Padre, madre 9.docx - 30:17 [No sé.] (19:19) (Super)
Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
No memos No sé.

P31: Padre,madre 2.docx - 31:10 [No recuerdo, pero creo que en ..] (19:19) (Super)
Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
No memos No recuerdo, pero creo que en el colegio han llamado a los padres de familia para darles una charla acerca de eso, pero yo no he ido.

P32: Pdre, madre 4.docx - 32:6 [No estoy enterada.] (17:17) (Super)
Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
No memos No estoy enterada.

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes
File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\Acoso entrevistas
profes.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-20 19:37:27

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

35 Citas encontradas por consulta:
"PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN"

P23: Padre, madre 1.docx - 23:7 [Pienso que es muy importante l..] (13:13) (Super)
Códigos: [Dialogando con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos Pienso que es muy importante la confianza que se tenga entre padres e hijos para que los
hijos le pueda contar abiertamente a los papás lo que puede estar sucediendo

P23: Padre, madre 1.docx - 23:8 [Yo creo que el papel del profe..] (15:15) (Super)
Códigos: [Estar vigilantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos Yo creo que el papel del profesorado y las directivas está más como en el apoyo y la
vigilancia para que no suceda qué tipo de situaciones

P23: Padre, madre 1.docx - 23:9 [contar con un profesional que ..] (17:17) (Super)
Códigos: [Apoyo profesionales especialistas - Familia: PROPUESTAS PARA
ERRADICACIÓN] [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos contar con un profesional que les brinde asesoría o, una charla donde le pueda dar a
entender cuáles son las consecuencias negativas que ese tipo de actuaciones traería para ellos, como
personas que están en proceso de formación.

P25: Padre, madre 3.docx - 25:4 [Me mandaron a llamar y la inst..] (9:9) (Super)
Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES] [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA
ERRADICACIÓN]
No memos Me mandaron a llamar y la institución tomó la medida que era una sanción de un día de
suspensión.

P25: Padre, madre 3.docx - 25:9 [respeto y la tolerancia, de co..] (19:19) (Super)
Códigos: [Formar en valores - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos respeto y la tolerancia, de comprender de que todos no somos iguales, que somos
diferentes y que tenemos que tolerarnos.

P25: Padre, madre 3.docx - 25:10 [Con normas más fuertes para qu..] (21:21) (Super)
Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos Con normas más fuertes para que sirvan de ejemplo y que ellos vayan entendiendo que no pueden continuar así.

P25: Padre, madre 3.docx - 25:11 [Yo creo que es la más importan..] (23:23) (Super)
Códigos: [Dialogando con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
[sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos Yo creo que es la más importante, porque para uno como padre es más fácil que ellos le presten más atención

P26: Padre, madre 5.docx - 26:4 [Lo principal es inculcar valor..] (11:11) (Super)
Códigos: [Formar en valores - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos Lo principal es inculcar valores y

P26: Padre, madre 5.docx - 26:5 [: Pienso que casi siempre es p..] (5:5) (Super)
Códigos: [Estar vigilantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos Pienso que casi siempre es por falta de seguimiento de los padres, tanto por un lado como por el otro

P26: Padre, madre 5.docx - 26:6 [Haciendo un seguimiento a los ..] (13:13) (Super)
Códigos: [Estar vigilantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN] [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos Haciendo un seguimiento a los estudiantes, principalmente cuando hay sospecha que hay este tipo de actividades o de agresiones y aplicando los correctivos y cambios necesarios para que ellos cambien su manera de ser.

P27: Padre, madre 6.docx - 27:5 [Creo que más vinculación de lo..] (13:13) (Super)
Códigos: [Espacios de participación - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos Creo que más vinculación de los padres a los colegios y hacia los alumnos

P27: Padre, madre 6.docx - 27:6 [ue hayan más talleres en los c..] (13:13) (Super)
Códigos: [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos que hayan más talleres en los cuales se localizan estos jóvenes

P27: Padre, madre 6.docx - 27:7 [Vincularlos más para que ellos..] (13:13) (Super)
Códigos: [Dialogando con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos Vincularlos más para que ellos sepan que eso no conlleva a nada

P28: Padre, madre 7.docx - 28:7 [Pero es difícil porque hay est..] (11:11) (Super)
Códigos: [Dialogando con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. Pero es difícil porque hay estudiantes que la familia no está pendiente.

P28: Padre, madre 7.docx - 28:9 [Las familias deben apoyar a es..] (15:15) (Super)
Códigos: [Estar vigilantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos. Las familias deben apoyar a esos muchachos estando más pendientes de lo que ellos hacen en sus ratos libres, porque hay familias que sueltan los muchachos y las familias no saben para dónde cogen

P29: Padre, madre 8.docx - 29:9 [: Eso viene desde la casa, por..] (11:11) (Super)
Códigos: [Estar vigilantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. : Eso viene desde la casa, porque si los padres no estamos pendiente de eso

P29: Padre, madre 8.docx - 29:10 [no como padre les debe hablar ..] (11:11) (Super)
Códigos: [Dialogando con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. no como padre les debe hablar que primero es el respeto tanto con los compañeros, como con los profesores

P29: Padre, madre 8.docx - 29:11 [: Dándoles talleres a los estu..] (13:13) (Super)
Códigos: [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos.: Dándoles talleres a los estudiantes,

P29: Padre, madre 8.docx - 29:12 [haciéndoles capacitaciones con..] (13:13) (Super)
Códigos: [Apoyo profesionales especialistas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. aciéndoles capacitaciones con psicólogo

P29: Padre, madre 8.docx - 29:13 [charlas sobre el problema que ..] (13:13) (Super)
Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. charlas sobre el problema que se está presentand

P30: Padre, madre 9.docx - 30:9 [Hay que comenzar por el hogar ..] (13:13) (Super)
Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. Hay que comenzar por el hogar de los estudiantes, deben comunicarse más con la familia.

P30: Padre, madre 9.docx - 30:10 [hay que buscar capacitaciones,..] (13:13) (Super)
Códigos: [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. hay que buscar capacitaciones,

P30: Padre, madre 9.docx - 30:11 [también hablarles mucho sobre ..] (13:13) (Super)
Códigos: [Formar en valores - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. también hablarles mucho sobre el amor y el respeto.

P30: Padre, madre 9.docx - 30:12 [Porque así sea algo mínimo com..] (15:15) (Super)
Códigos: [Estar vigilantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. Porque así sea algo mínimo como un estrujón o que le escondan el maletín, o porque lo pellizco, eso se debe pasar siempre una queja,

P30: Padre, madre 9.docx - 30:13 [dependiendo la gravedad, una s..] (15:15) (Super)

Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. dependiendo la gravedad, una sanción

P30: Padre, madre 9.docx - 30:14 [En el hogar hacen falta señale..] (17:17) (Super)
Códigos: [Formar en valores - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. En el hogar hacen falta señales respeto, el ejemplo

P30: Padre, madre 9.docx - 30:15 [hacen falta unas buenas capaci..] (17:17) (Super)
Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. hacen falta unas buenas capacitaciones para los padres.

P30: Padre, madre 9.docx - 30:16 [Más comunicación sobre lo que ..] (15:15) (Super)
Códigos: [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. Más comunicación sobre lo que pas

P31: Padre,madre 2.docx - 31:4 [esde la casa inculca le a los ..] (13:13) (Super)
Códigos: [Formar en valores - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. desde la casa inculca le a los niños los valores que deben de tener.

P31: Padre,madre 2.docx - 31:5 [charlas con psicólogos.] (13:13) (Super)
Códigos: [Apoyo profesionales especialistas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. charlas con psicólogos.

P31: Padre,madre 2.docx - 31:6 [informar a los profesores.] (15:15) (Super)
Códigos: [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. informar a los profesores.

P31: Padre,madre 2.docx - 31:7 [Aunque a los profesores le que..] (17:17) (Super)
Códigos: [Estar vigilantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
Memo: [Actitudes de los profesores]

Aunque a los profesores le queda difícil por tanto estudiante, yo creo que sí sería importante que estuvieran más pendiente de las cosas que suceden en los grupos

Memo:
MEMO: Actitudes de los profesores (Super, 2014-06-15 19:57:28)
Tipo: Teoría

Olweus. p.44. las actitudes de los profesores frente a los problemas de agresores y víctimas, y y su conducta en situaciones de acoso e intimidación son de gran relevancia para la dimensión que puedan alcanzar esos problemas en la escuela o el aula

P31: Padre,madre 2.docx - 31:9 [darles una charla.] (17:17) (Super)
Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. darles una charla.

P32: Pdre, madre 4.docx - 32:4 [Estando más pendiente de los e..] (13:13) (Super)
Códigos: [Dialogando con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
Memo: [Cuidado en las relaciones]

Estando más pendiente de los estudiantes, compartiendo más con ellos, que les den más confianza para que los estudiantes hablen fácilmente con ellos y les cuente las cosas que pasan o escuchan.

Memo:

MEMO: Cuidado en las relaciones (Super, 2014-06-19 19:46:29)

Tipo: Teoría

El cuidado en las relaciones incluye, entre otros aspectos, la preocupación mutua por el bienestar del otro, la calidez y el afecto en las relaciones, la comunicación clara y abierta... Chaux 2012 p.83

P32: Pdre, madre 4.docx - 32:5 [las familias podrían contribui..] (14:15) (Super)
Códigos: [Dialogando con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
[Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. las familias podrían contribuir a la erradicación del acoso escolar?
R: Hablando con los muchachos, siendo sinceros, dándoles confianza y hablando abiertamente diciéndoles que eso no es correcto que no lo hagan,

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes

File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\Acoso entrevistas profes.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-20 19:39:40

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

5 Citas encontradas por consulta:

"ROLES"

P25: Padre, madre 3.docx - 25:4 [Me mandaron a llamar y la inst..] (9:9) (Super)
Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES] [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos. Me mandaron a llamar y la institución tomó la medida que era una sanción de un día de suspensión.

P25: Padre, madre 3.docx - 25:5 [: Él lo hizo porque dice que e..] (11:11) (Super)
Códigos: [Victima o Acosado - Familia: ROLES] [Victimario o acosador - Familia: ROLES]
No memos.: Él lo hizo porque dice que está cansado de que un niño se la tiene montada y que lo hizo por desquitarse del otro niño

P25: Padre, madre 3.docx - 25:6 [Él en vez de rechazar esto, lo..] (15:15) (Super)
Códigos: [Testigo o espectador - Familia: ROLES]
No memos. Él en vez de rechazar esto, lo que hace es reírse y aplaudir lo que los otros hacen o dicen

P30: Padre, madre 9.docx - 30:6 [Es acosado y testigo] (9:9) (Super)
Códigos: [Testigo o espectador - Familia: ROLES] [Victima o Acosado - Familia: ROLES]
No memos. Es acosado y testigo

P31: Padre, madre 2.docx - 31:8 [creo que si se enteran deben i..] (17:17) (Super)
Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES]
No memos. creo que si se enteran deben informarle a los directivos y llamar a la familia de los estudiantes

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes
File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\Acoso entrevistas profes.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-20 19:42:03

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

10 Citas encontradas por consulta:
"SENTIMIENTOS Y EMOCIONES"

P23: Padre, madre 1.docx - 23:5 [siento temor por falta de comp..] (11:11) (Super)
Códigos: [Temor - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos. siento temor por falta de compromiso de padres y también de profesores y estudiantes de estar alerta ante este tipo de situación,

P24: Padre, madre 10.docx - 24:3 [Tristeza de que los padres no ..] (9:9) (Super)
Códigos: [Tristeza - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos. Tristeza de que los padres no educan bien a sus hijos para respetar las otras personas,

P25: Padre, madre 3.docx - 25:8 [Preocupación porque él se deja..] (17:17) (Super)
Códigos: [Angustia - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos. Preocupación porque él se deja influenciar de los demás

P26: Padre, madre 5.docx - 26:3 [Tristeza, porque los niños no ..] (9:9) (Super)
Códigos: [Tristeza - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos. Tristeza, porque los niños no deberían ser víctimas, ni tampoco victimarios de algo que afecta psicológicamente a otras personas que quieren realmente salir adelante.

P27: Padre, madre 6.docx - 27:4 [Le duele a uno porque no puede..] (11:11) (Super)

Códigos: [Dolor - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

Le duele a uno porque no puede colaborar o hacer algo en esa situación

P28: Padre, madre 7.docx - 28:6 [Me da rabia,] (9:9) (Super)

Códigos: [Rabia -Ira - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

Me da rabia,

P29: Padre, madre 8.docx - 29:8 [: Me da tristeza porque una pe..] (9:9) (Super)

Códigos: [Tristeza - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

: Me da tristeza porque una persona no debe atacar a otr

P30: Padre, madre 9.docx - 30:8 [Me duele, yo he llorado haya e..] (11:11) (Super)

Códigos: [Dolor - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

Me duele, yo he llorado haya en el colegio frente a los profesores y las directivas para que me ayuden a solucionar eso y como son tantos niños los que hacen eso, no sabe uno cómo manejar la situación

P31: Padre,madre 2.docx - 31:3 [Me da tristeza] (11:11) (Super)

Códigos: [Tristeza - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

Me da tristeza

P32: Pdre, madre 4.docx - 32:3 [Mucha rabia y desconsuelo, por..] (9:9) (Super)

Códigos: [Desconsuelo - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES] [Rabia -Ira - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES] [Temor - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

Mucha rabia y desconsuelo, porque en una situación de esas uno no sabe qué hacer o qué pensar. A uno le da temor mandar su hijo a la escuela porque uno no sabe qué pueda pasar.

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes

File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\Acoso entrevistas profes.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-20 19:43:35

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

16 Citas encontradas por consulta:
"SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR"

P24: Padre, madre 10.docx - 24:1 [Es cuando una persona o uno de..] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Reiterado - Familia: CONCEPTO] [Sistemático - Familia: CONCEPTO]
No memos
Es cuando una persona o uno de los niños se dedica siempre a hacer lo mismo con alguien. Hacerlo sentir menos, hacerle ver que sus defectos son peores de lo que deberían ser. Y eso se presenta constantemente.

P25: Padre, madre 3.docx - 25:1 [Es todo tipo de maltrato físico..] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Maltrato - Familia: CONCEPTO]
No memos

Es todo tipo de maltrato físico emocional y psicológico que se le presente a un niño en el horario de clases

P25: Padre, madre 3.docx - 25:3 [Si mi hijo ha tenido problemas..] (7:7) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
Si mi hijo ha tenido problemas con los compañeros, le han quitado sus materiales escolares, se los han dañado y han habido malas palabras.

P26: Padre, madre 5.docx - 26:1 [es violentado o acusado de alg..] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
es violentado o acusado de alguna manera, sea verbal, física o psicológica. Incluso también cuando le esconde las cosas, se las roban.

P27: Padre, madre 6.docx - 27:1 [Cuando los mismos alumnos acos..] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
Cuando los mismos alumnos acosan a los compañeros saturándolos con palabras, también en los baños, van y los lastiman, los amenazan, impiden que puedan hacer sus actividades normalmente.

P28: Padre, madre 7.docx - 28:1 [: Es cuando se burlan de ellos..] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
: Es cuando se burlan de ellos,

P28: Padre, madre 7.docx - 28:2 [les cogen las cosas,] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos

les cogen las cosas,

P28: Padre, madre 7.docx - 28:3 [los obligan a hacer cosas que ..] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
los obligan a hacer cosas que ellos no quieren

P29: Padre, madre 8.docx - 29:2 [le dicen cosas] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
le dicen cosas

P29: Padre, madre 8.docx - 29:3 [le tiran papeles y la niña bre..] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
le tiran papeles y la niña brega a llevar las cosas por las buenas pero eso se sale de las manos

P29: Padre, madre 8.docx - 29:6 [Hay compañeros que son muy fre..] (7:7) (Super)
Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
Hay compañeros que son muy fregados en el salón de la montan a los profesores que les piden o les exigen las tareas, les contestan mal a los profesores

P29: Padre, madre 8.docx - 29:7 [Al comienzo de año cada vez qu..] (7:7) (Super)
Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
Al comienzo de año cada vez que la niña iba a participar en alguna clase, empezaban a decir, otra vez usted

P30: Padre, madre 9.docx - 30:1 [: Es cuando otro compañero lo ..] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
: Es cuando otro compañero lo toca, lo empuja, o le puede tocar sus partes íntimas

P30: Padre, madre 9.docx - 30:5 [le han dañado sus útiles.] (7:7) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
le han dañado sus útiles.

P30: Padre, madre 9.docx - 30:7 [, los agreden verbalmente y fís..] (9:9) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
No memos
, los agreden verbalmente y físicamente

P31: Padre, madre 2.docx - 31:1 [Cuando los compañeros le hacen..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión virtual - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos

Cuando los compañeros le hacen a los demás niños algo no les gusta y no quieren. Porque los obligan a una situación, como por ejemplo, robarle a los demás compañeros o a inducir los a las drogas o por internet también puede ser.

Reporte de consulta. Reporte final profesorado

UH: Acoso entrevistas profes

File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\Acoso entrevistas profes.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-15 17:14:13

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

8 Citas encontradas por consulta:

"CAUSAS"

P13: Profe 1.docx - 13:2 [Yo creo que ocasiones es por l..] (5:5) (Super)

Códigos: [intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS]

No memos

Yo creo que ocasiones es por la diferencia de raza de creencias religiosas o porque los estudiantes muestran necesidades educativa especiales.

P14: Profe 10.docx - 14:4 [Los niños que no tienen padres..] (5:5) (Super)

Códigos: [Falta de normas y límites - Familia: CAUSAS]

No memos

Los niños que no tienen padres y no tienen quien los corrija vienen aquí a molestar

P15: Profe 2.docx - 15:2 [Porque en la familia no existe..] (5:5) (Super)

Códigos: [Irrespeto - Familia: CAUSAS] [Violencia intrafamiliar - Familia: CAUSAS]

No memos

Porque en la familia no existe el respeto, porque mientras yo a mi esposo, delante de mis hijos le digo le digo una palabra que no se debería decir y mi hijo la escucha, yo le estoy dando un ejemplo de maltrato y lo mismo va a suceder del padre a la mamá entonces

P17: Profe 4.docx - 17:1 [Acoso escolar en las instituci..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Hostigamiento - Familia: CONCEPTO] [Intimidación - Familia: CONCEPTO] [intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS] [Violencia intrafamiliar - Familia: CAUSAS]

No memos

Acoso escolar en las instituciones educativas se puede ver desde diferentes puntos. Primero, que es el acoso escolar es cuándo un profesor tiene tendencia a generar cierta presión sobre los estudiantes.

Otra forma de acoso escolar que vemos es entre los estudiantes, cuando entre ellos se ejerce presión para que se actúe de una forma u otra. Acoso escolar también lo vemos en la comunidad educativa los directivos ejercen presión de una manera mal influenciadas con los docentes. Hay varios tipos de acoso escolar que son respuesta a problemas de convivencia, de tolerancia, problemas del núcleo familiar, y muchos de nuestros estudiantes presentan falencias. Cuando hablamos de acoso que ejercen los docentes puede ser por el estrés, problemas de presión, falta de herramientas metodológicas para el manejo de conflictos.

P17: Profe 4.docx - 17:9 [Primero que todo estar constit..] (17:17) (Super)

Códigos: [Violencia intrafamiliar - Familia: CAUSAS]

No memos

Primero que todo estar constituida como debe ser un núcleo familiar, porque ese es un problema a nivel nacional. Porque el desempleo y tantas problemáticas que se manejan ahora hacen que las familias estén demasiado desintegradas.

P19: Profe 6.docx - 19:3 [juntan y se vuelven el grupo f..] (5:5) (Super)

Códigos: [Desbalance de poder - Familia: CAUSAS]

No memos

juntan y se vuelven el grupo fuerte

P20: Profe 7.docx - 20:7 [e esos niños que se sienten so..] (17:17) (Super)

Códigos: [Violencia intrafamiliar - Familia: CAUSAS]

No memos

e esos niños que se sienten solos y hacen que los otros se sientan mal. Creo que los estudiantes se sienten solos, sin papá, ni mamá.

Cita: Olweus. P.59 la escasez de amor y de cuidado y el exceso de "libertad" durante la infancia son condiciones que contribuyen poderosamente al desarrollo de un modelo de reacción agresiva.

P21: Profe 8.docx - 21:3 [Porque les gusta fastidiar a l..] (5:5) (Super)

Códigos: [intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS] [Irrespeto - Familia: CAUSAS]

No memos

Porque les gusta fastidiar a los otros.

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes

File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAS\Program\Help\Acoso entrevistas profes.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-15 17:16:10

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

10 Citas encontradas por consulta:

"CONCEPTO"

P13: Profe 1.docx - 13:1 [¿Qué es para ti acoso escolar?..] (2:3) (Super)

Códigos: [Maltrato - Familia: CONCEPTO]

Memo: [Sabe que no solo es entre estudiantes]

¿Qué es para ti acoso escolar?

R: Es el maltrato que algunos estudiantes hacen a otros estudiantes y que en algunas ocasiones un profesor a un estudiante.

Memo:

MEMO: Sabe que no solo es entre estudiantes (Super, 2014-06-29 17:23:27)

Tipo: Comentario

Aunque sabe que también puede estar involucrado un miembro del profesorado, la respuesta no es amplia.

P14: Profe 10.docx - 14:1 [cuando los estudiantes se mole..] (3:3) (Super)

Códigos: [molestan - Familia: CONCEPTO]

No memos

cuando los estudiantes se molestan unos a otros en distintas formas

P15: Profe 2.docx - 15:1 [: Es el maltrato qué existe en..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Maltrato - Familia: CONCEPTO]

Memo: [Lo dice de manera general]

: Es el maltrato qué existe entre estudiante-estudiante, docente- estudiante, o estudiante- docente, rector-docente. Porque no que es cuestión de pelea, sino también psicológico, laboral.

Memo:

MEMO: Lo dice de manera general (Super, 2014-06-30 17:13:48)

Tipo: Comentario

Tiene la idea de lo que es acoso pero lo generaliza como maltrato, es decir no tiene claridad que para decir que existe acoso escolar debe tener tres características: (Chaux).Alguien vive una agresión, que es repetida y sistemática, en una situación de desbalance de poder. DEBO AMPLIAR CON LA DEFINICIÓN DEL MEN

P17: Profe 4.docx - 17:1 [Acoso escolar en las instituci..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

[Hostigamiento - Familia: CONCEPTO] [Intimidación - Familia: CONCEPTO] [intolerancia a la

diferencia - Familia: CAUSAS] [Violencia intrafamiliar - Familia: CAUSAS]

No memos

Acoso escolar en las instituciones educativas se puede ver desde diferentes puntos. Primero, que es el acoso escolar es cuándo un profesor tiene tendencia a generar cierta presión sobre los estudiantes. Otra forma de acoso escolar que vemos es entre los estudiantes, cuando entre ellos se ejerce presión para que se actúe de una forma u otra.

P18: Profe 5.docx - 18:1 [cualquier acto de agresión, de..] (3:3) (Super)

Códigos: [Maltrato - Familia: CONCEPTO]

No memos

cualquier acto de agresión, de soborno, de maltrato, cualquier acto en general que atente contra la dignidad y el bienestar de los estudiantes.

P19: Profe 6.docx - 19:2 [entonces los molestan, se vuel..] (3:3) (Super)

Códigos: [molestan - Familia: CONCEPTO] [Reiterado - Familia: CONCEPTO]

No memos
entonces los molestan, se vuelve repetitivo, porque lo molestan todo el tiempo.

P19: Profe 6.docx - 19:4 [empiezan a molestar a otros.] (5:5) (Super)

Códigos: [molestan - Familia: CONCEPTO]

No memos
empiezan a molestar a otros.

P19: Profe 6.docx - 19:6 [: Si, hay un grupo donde hay u..] (9:9) (Super)

Códigos: [Reiterado - Familia: CONCEPTO]

No memos
: Si, hay un grupo donde hay un líder negativo y los demás de ese grupito lo siguen.

P20: Profe 7.docx - 20:1 [. Es la intimidación física, v..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Intimidación - Familia: CONCEPTO]

No memos
. Es la intimidación física, verbal o emocional contra otra persona.

P21: Profe 8.docx - 21:4 [Si son los mismos estudiantes,..] (8:8) (Super)

Códigos: [Reiterado - Familia: CONCEPTO] [Sistemático - Familia: CONCEPTO]

No memos
Si son los mismos estudiantes, los mismos muchachos de séptimo.

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes

File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLASi\Program\Help\Acoso entrevistas profes.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-15 17:17:14

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

10 Citas encontradas por consulta:

"CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA"

P13: Profe 1.docx - 13:8 [Si, el coordinador que tenemos..] (19:19) (Super)

Códigos: [Claridad de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]

No memos

Si, el coordinador que tenemos desde el año pasado, que es muy dedicado y a buscado las soluciones aún con autoridades del municipio y se ha logrado detener los casos.

P14: Profe 10.docx - 14:10 [No sé.] (21:21) (Super)
Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
No memos
No sé.

P15: Profe 2.docx - 15:8 [¿Qué sabes sobre ley del siste..] (18:18) (Super)
Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
Memo: [Supone lo qu edice la norma]
¿Qué sabes sobre ley del sistema nacional de convivencia escolar?

Memo:
MEMO: Supone lo qu edice la norma (Super, 2014-06-30 20:22:30)
Tipo: Comentario
Acepta que sólo algunos tal vez conocen sobre la ley del sistema nacional de convivencia escolar.

P15: Profe 2.docx - 15:9 [ue debemos de convivir sanamen..] (20:20) (Super)
Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
No memos
que debemos de convivir sanamente y que hay cosas que no son aceptadas socialmente,

P17: Profe 4.docx - 17:10 [La ley 16 20, nos da herramien..] (19:19) (Super)
Códigos: [Claridad de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
No memos
La ley 16 20, nos da herramientas sobre deberes y derechos para trabajar todos los problemas que se presentan a nivel de convivencia escolar en una institución. Lo bueno de esa ley es que da responsabilidades para todos, porque ya es responsable el comité de convivencia institucional el departamental y el nacional

P18: Profe 5.docx - 18:13 [: La verdad muy poco, hasta ah..] (19:19) (Super)
Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
No memos
: La verdad muy poco, hasta ahora esto

P19: Profe 6.docx - 19:11 [No lo sé a fondo, pero sí sé q..] (21:21) (Super)
Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
No memos
No lo sé a fondo, pero sí sé que tenemos que tener claro que aunque no conozcamos la ley la tenemos que cumplir

P20: Profe 7.docx - 20:9 [No tengo mucha información.] (19:19) (Super)
Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
No memos
No tengo mucha información.

P21: Profe 8.docx - 21:10 [De que los profesores y las di..] (24:24) (Super)
Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
No memos
De que los profesores y las directivas

P22: Profe 9.docx - 22:7 [Es una ley que salió hace unos..] (19:19) (Super)
Códigos: [Desconocimiento de la norma - Familia: CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA]
No memos
Es una ley que salió hace unos años pero ahorita es que se está aplicando.

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes
File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\Acoso entrevistas profes.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-15 17:25:10

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

25 Citas encontradas por consulta:
"PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN"

P13: Profe 1.docx - 13:6 [El estudiantado debe ser orien..] (17:17) (Super)
Códigos: [Recurri al psicólogo - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
El estudiantado debe ser orientado por personal cómo profesores u otras profesionales cómo psicólogos, u otros especializados en éstos temas

P13: Profe 1.docx - 13:7 [Capacitar también los padres d..] (21:21) (Super)
Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
Memo: [Imaginarios]
Capacitar también los padres de familia

Memo:
MEMO: Imaginarios (Super, 2014-09-29 18:15:48)
Tipo: Comentario
Creer que si los hijos responden a la agresión, con violencia, el maltrato hacia su hijo desaparecerá.

P14: Profe 10.docx - 14:7 [Participar en más talleres,] (15:15) (Super)
Códigos: [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
Participar en más talleres,

P14: Profe 10.docx - 14:8 [las directivas motivando a par..] (15:15) (Super)
Códigos: [Espacios de participación - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
las directivas motivando a participar.

P15: Profe 2.docx - 15:7 [yo creo que es con los padres ..] (17:17) (Super)
Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN] [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
Memo: [Todo lo enfoca hacia la familia]
yo creo que es con los padres de familia que se debe trabajar, para que ellos tomen conciencia de que en una familia debe haber respeto, porque si dentro de una familia hay constantemente discordia, el hijo va a aprender eso, a pelear, no va a aprender a respetar, va a ser grosero y si además el papá le pega a la mamá, o el papá le pega a los hijos, o la mamá le pega al papá...

Memo:
MEMO: Todo lo enfoca hacia la familia (Super, 2014-06-30 20:17:23)
Tipo: Comentario
Desconoce la incidencia en la transformación que pueden generar los estudiantes

P16: Profe 3.docx - 16:3 [Hablar con el estudiante si la..] (15:15) (Super)
Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES] [Dialogando con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
Hablar con el estudiante si la situación es leve, pero sí es más delicada habría que informar a la respectivas instancias, siguiendo conducto regular.

P16: Profe 3.docx - 16:4 [A parte de darles unas instruc..] (17:17) (Super)
Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN] [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
A parte de darles unas instrucciones

P16: Profe 3.docx - 16:5 [mediante tallere] (19:19) (Super)
Códigos: [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
mediante talleres

P16: Profe 3.docx - 16:6 [información] (21:21) (Super)
Códigos: [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
información

P16: Profe 3.docx - 16:8 [talleres específicos con gente..] (27:27) (Super)
Códigos: [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
talleres específicos con gente que domine el tema y que haya compromiso de padres y estudiantes no simplemente del profesorado y los directivos; que haya compromiso de toda la comunidad educativa.

P17: Profe 4.docx - 17:6 [La institución brinda los espa..] (13:13) (Super)
Códigos: [Espacios de participación - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
La institución brinda los espacios para que los estudiantes tengan la oportunidad de solucionar sus conflictos, de mejorar, de aportar a mejoramiento del ambiente institucional

P17: Profe 4.docx - 17:7 [modelo pedagógico que se traba..] (13:13) (Super)
Códigos: [Modelo pedagógico - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos

modelo pedagógico que se trabaja,

P18: Profe 5.docx - 18:8 [hacer un proceso de sensibiliz..] (13:13) (Super)
Códigos: [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos hacer un proceso de sensibilización d

P18: Profe 5.docx - 18:9 [informados de] (13:13) (Super)
Códigos: [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
Informarnos más

P18: Profe 5.docx - 18:10 [De que si usted maltrata a otr..] (13:13) (Super)
Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
De que si usted maltrata a otro, las consecuencias se van a ver. Yo creo mucho en los procesos disciplinarios, jurídicos, el respeto a la ley, el derecho que el otro tiene de ser y estar

P18: Profe 5.docx - 18:11 [A mí me parece que una familia..] (17:17) (Super)
Códigos: [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
A mí me parece que una familia que es visitada por los directivos de la institución o que se le aplica un proceso de acompañamiento, de notificación de las agresiones que el hijo comete, es una familia que tiene conocimiento de eso, es una familia que interviene. Pero creo que es mucho de esto, estamos muy concentrados en el trabajo académico y hace falta hacer seguimiento a los procesos con la familia

P18: Profe 5.docx - 18:12 [También falta mucho trabajo fa..] (17:17) (Super)
Códigos: [Apoyo profesionales especialistas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN] [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
También falta mucho trabajo familiar, se debe recurrir a trabajadores sociales con énfasis en familia, pues hace mucha falta en Colombia eso y en esta región falta más.

P19: Profe 6.docx - 19:9 [Se debe informar a los papás d..] (17:17) (Super)
Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
Se debe informar a los papás de lo que es acoso escolar, aunque siempre ha existido acoso ahorita se ha agudizado. Entonces hay que concientizar a los papás de que su hijo puede ser acosado o acosador. Pero lo que ha pasado es que no hemos tenido con la oración colaboración de la mayoría de las familias

P19: Profe 6.docx - 19:10 [pero los papás de los estudian..] (19:19) (Super)
Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
pero los papás de los estudiantes que son acosadores se niegan a que los estudiantes realicen las sanciones pedagógicas porque dicen que es una humillación.

P20: Profe 7.docx - 20:6 [en el salón se hacen talleres,..] (11:11) (Super)
Códigos: [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
en el salón se hacen talleres, tanto para los alumnos como para los padres.

P21: Profe 8.docx - 21:7 [: Si, se ha tratado al niño qu..] (14:14) (Super)
Códigos: [Apoyo profesionales especialistas - Familia: PROPUESTAS PARA
ERRADICACIÓN] [Conducto regular - Familia: ROLES] [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA
ERRADICACIÓN]

No memos

: Si, se ha tratado al niño que molestan, se ha llevado al psicólogo para subirle a un poco el autoestima, para que no le de importancia a esos niños y, con el resto del grupo se han hecho talleres sobre bullying.

P21: Profe 8.docx - 21:9 [: Por ejemplo, el niño que más..] (22:22) (Super)
Códigos: [Dialogando con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
Memo: [Diálogo con estudiantes]

: Por ejemplo, el niño que más molesta al compañero, la mamá no permite que se le diga nada sobre el niño, ha sido citada por el coordinador pero ella no acepta de que su hijo hace esto.

Memo:

MEMO: Diálogo con estudiantes (Super, 2014-06-14 19:41:07)

Tipo: Comentario

Este diálogo debe ser de parte de las familias. establecer normas claras

P22: Profe 9.docx - 22:4 [Dándoles talleres a los padres..] (15:15) (Super)
Códigos: [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

Dándoles talleres a los padres de familia,

P22: Profe 9.docx - 22:5 [concientizando a los estudiant..] (15:15) (Super)
Códigos: [charlas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

concientizando a los estudiantes de que eso no se hace en la institución, ni en ninguna parte,

P22: Profe 9.docx - 22:6 [n dándoles castigos a los que ..] (15:15) (Super)
Códigos: [sanciones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

dándoles castigos a los que hacen el acoso con los compañeros.

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes

File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\Acoso entrevistas
profes.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-15 17:26:52

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

9 Citas encontradas por consulta:

"ROLES"

P13: Profe 1.docx - 13:4 [: Pues no ha sido en mi clase,..] (11:11) (Super)

Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES]

No memos

: Pues no ha sido en mi clase, sino qué ha sido con otros docentes, ellos han siguiendo el conducto regular, han hablado con los niños pero como ha sido reiterativo han recurrido al coordinador a los padres familia y así se ha controlado el caso.

P15: Profe 2.docx - 15:4 [Uno habla con él y trata que é..] (11:11) (Super)

Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES]

No memos

Uno habla con él y trata que él reaccione positivamente ante el consejo. Si la situación trasciende se torna más delicada y hay que hablar con el director de grupo el coordinador.

P16: Profe 3.docx - 16:3 [Hablar con el estudiante si la..] (15:15) (Super)

Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES] [Dialogando con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

Hablar con el estudiante si la situación es leve, pero sí es más delicada habría que informar a la respectivas instancias, siguiendo conducto regular.

P17: Profe 4.docx - 17:4 [El comité de convivencia que e..] (9:9) (Super)

Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES]

Memo: [Círculos de paz]

El comité de convivencia que es el encargado de regular todo este tipo de asuntos y hace los procedimientos, lógicamente el comité de convivencia actúa después de que pase la etapa de conciliación que la maneja el círculo de paz. Lo trabajan los mismos estudiantes con el director de grupo y, si no se da solución a la situación, empieza a gestionar

Memo:

MEMO: Círculos de paz (Super, 2014-06-13 18:31:39)

Tipo: Comentario

Este círculo lo manejan los mismos estudiantes de cada grupo, quienes hacen de mediadores ante la situación que se esté presentando. Para este tipo de acciones se cuenta con la comisaría de familia y se sigue la ruta de atención para estos casos.

P18: Profe 5.docx - 18:5 [Inicialmente suspender la agre..] (9:9) (Super)

Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES]

No memos

Inicialmente suspender la agresión, intervenir directamente sobre el agresor, también hay que hacer diálogos con el estudiante sobre el derecho al respeto que tiene el otr

P19: Profe 6.docx - 19:7 [Por eso se han iniciado proces..] (11:11) (Super)

Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES]

No memos

Por eso se han iniciado procesos con los estudiantes que lo acosan ya se han hecho llamados de tipo uno de tipo dos. Se han llamado a los padres de familia porque ya nos dimos cuenta que esto es repetitivo. Se sigue el proceso con el coordinador.

P20: Profe 7.docx - 20:5 [generalmente cuando es físico ..] (11:11) (Super)

Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES]

No memos

generalmente cuando es físico se llaman a los padres de los implicados y se investiga lo que está pasando.

P21: Profe 8.docx - 21:5 [En las reuniones de padres de ..] (10:10) (Super)

Códigos: [Conducto regular - Familia: ROLES]

No memos

En las reuniones de padres de familia se ha hablado con ellos y se han citado los padres de los implicados, pero yo no veo mejoría, la situación continúa.

P21: Profe 8.docx - 21:7 [: Si, se ha tratado al niño qu..] (14:14) (Super)

Códigos: [Apoyo profesionales especialistas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN] [Conducto regular - Familia: ROLES] [talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

: Si, se ha tratado al niño que molestan, se ha llevado al psicólogo para subirle a un poco el autoestima, para que no le de importancia a esos niños y, con el resto del grupo se han hecho talleres sobre bullying.

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes

File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAsTi\Program\Help\Acoso entrevistas profes.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-15 17:29:01

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

8 Citas encontradas por consulta:

"SENTIMIENTOS Y EMOCIONES"

P13: Profe 1.docx - 13:5 [porque me da angustia ver que ..] (15:15) (Super)

Códigos: [Angustia - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

Por que me da angustia ver que otra persona está sufriendo por acoso o, por maltrato o, por cualquier cosa.

P14: Profe 10.docx - 14:6 [: Me siento impedido, defrauda..] (13:13) (Super)

Códigos: [Defraudación - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES] [Impotencia - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

: Me siento impedido, defraudado por no poder hacer algo más, trato de mediar, de hacer que ellos se pongan en los zapatos del otro.

P15: Profe 2.docx - 15:5 [: Para mí es muy triste ver qu..] (13:13) (Super)

Códigos: [Tristeza - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
: Para mí es muy triste ver qué es un niño de 11 o 12 o 13 años, está empezando a ser violento,

P18: Profe 5.docx - 18:6 [indignada cuando suce] (11:11) (Super)
Códigos: [Indignación - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
indignada cuando sucede
P18: Profe 5.docx - 18:7 [me da mucha rabia, me] (11:11) (Super)
Códigos: [Rabia -Ira - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
me da mucha rabia, me

P20: Profe 7.docx - 20:4 [Impotencia por uno no poder lo..] (9:9) (Super)
Códigos: [Impotencia - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
Impotencia por uno no poder lograr que las cosas cambien

P21: Profe 8.docx - 21:6 [Me molesta bastante,] (12:12) (Super)
Códigos: [Rabia -Ira - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
Me molesta bastante,

P22: Profe 9.docx - 22:3 [Me dan ira, p] (11:11) (Super)
Códigos: [Rabia -Ira - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
Me dan ira

Reporte de consulta

UH: Acoso entrevistas profes
File: [C:\Program Files (x86)\Scientific Software\ATLAS\Program\Help\Acoso entrevistas profes.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-15 17:30:15

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 10 documentos primarios en consulta

16 Citas encontradas por consulta:
"SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR"

P13: Profe 1.docx - 13:3 [hay un niño al que le ponen un..] (9:9) (Super)
Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
Memo: [Sabe que no solo es entre estudiantes]

hay un niño al que le ponen un apodo y cómo el niño tiene cierta necesidad educativa, entonces para hacerlo enojar le dicen el apodo y el niño para defenderse responde agresivamente, grita, pega.

Memo:

MEMO: Sabe que no solo es entre estudiantes (Super, 2014-06-29 17:23:27)

Tipo: Comentario

Aunque sabe que también puede estar involucrado un miembro del profesorado, la respuesta no es amplia.

P14: Profe 10.docx - 14:2 [ya sea por hacerle maldades] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos

ya sea por hacerle maldades

P14: Profe 10.docx - 14:3 [o apodos.] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

Memo: [Acoso solo entre estudiantes]

o apodos.

Memo:

MEMO: Acoso solo entre estudiantes (Super, 2014-06-15 16:51:53)

Tipo: Comentario

Este profe considera acoso escolar solo cuando es entre estudiantes, pero está en la lista del profesorado que es acosado por estudiantes.

P14: Profe 10.docx - 14:5 [Agresión física que tienen ell..] (11:11) (Super)

Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos

Agresión física que tienen ellos con los demás o tiran las cosas para que no los vulneren fácil.

P15: Profe 2.docx - 15:1 [: Es el maltrato qué existe en..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Maltrato - Familia: CONCEPTO]

Memo: [Lo dice de manera general]

: Es el maltrato qué existe entre estudiante-estudiante, docente- estudiante, o estudiante- docente, rector-docente. Porque no que es cuestión de pelea, sino también psicológico, laboral.

Memo:

MEMO: Lo dice de manera general (Super, 2014-06-30 17:13:48)

Tipo: Comentario

Tiene la idea de lo que es acoso pero lo generaliza como maltrato, es decir no tiene claridad que para decir que existe acoso escolar debe tener tres características: (Chaux).Alguien vive una agresión, que es repetida y sistemática, en una situación de desbalance de poder. DEBO AMPLIAR CON LA DEFINICIÓN DEL MEN

P15: Profe 2.docx - 15:3 [He sabido que en séptimo a un ..] (9:9) (Super)

Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

Memo: [Indagar sobre el caso]

He sabido que en séptimo a un estudiante de necesidades educativas, otros compañeros los llaman bruto, algunas veces le pegan calvazos, pero los dos estudiantes dicen que es jugando y, eso para mí no que es juego.

Memo:

MEMO: Indagar sobre el caso (Super, 2014-06-30 17:54:20)

Tipo: Memo

Mirar los casos y cómo han sido los procesos de cada uno. Principalmente el caso del estudiante de séptimo, al que le pegan en la cabeza y le dicen bruto por NEE

P17: Profe 4.docx - 17:1 [Acoso escolar en las instituci..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]
[Hostigamiento - Familia: CONCEPTO] [Intimidación - Familia: CONCEPTO] [intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS] [Violencia intrafamiliar - Familia: CAUSAS]

No memos

Acoso escolar en las instituciones educativas se puede ver desde diferentes puntos. Primero, que es el acoso escolar es cuando un profesor tiene tendencia a generar cierta presión sobre los estudiantes. Otra forma de acoso escolar que vemos es entre los estudiantes, cuando entre ellos se ejerce presión para que se actúe de una forma u otra. Acoso escolar también lo vemos en la comunidad educativa los directivos ejercen presión de una manera mal influenciadas con los docentes. Hay varios tipos de acoso escolar que son respuesta a problemas de convivencia, de tolerancia, problemas del núcleo familiar, y muchos de nuestros estudiantes presentan falencias. Cuando hablamos de acoso que ejercen los docentes puede ser por el estrés, problemas de presión, falta de herramientas metodológicas para el manejo de conflictos.

P17: Profe 4.docx - 17:2 [de casos de los niños con nece..] (7:7) (Super)

Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos

de casos de los niños con necesidades especiales que presentan cierto tipo de acoso por parte de sus compañeros, cierta presión, por ejemplo: cuando se está trabajando en alguna asignatura los dejan a un lado,

P17: Profe 4.docx - 17:3 [s en las redes sociales más qu..] (7:7) (Super)

Códigos: [Agresión virtual - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos

s en las redes sociales más que todo con las niñas, hay mucha persecución unas con otras, rumores van, rumores viene y, se ve mucho esa presión que se ejercen entre ellas.

P19: Profe 6.docx - 19:5 [Si hay un niño que a su papá d..] (7:7) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos

Si hay un niño que a su papá desde chiquito le dicen un apodo desagradable y al niño le dicen el mismo apodo y el niño se pone furioso

P20: Profe 7.docx - 20:1 [. Es la intimidación física, v..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Intimidación - Familia: CONCEPTO]

No memos

. Es la intimidación física, verbal o emocional contra otra persona.

P20: Profe 7.docx - 20:3 [Y séptimo hay una niña que con..] (7:7) (Super)

Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos

Y séptimo hay una niña que constantemente las demás la están molestando, le ponen apodos, la acosan por cualquier motivo. También se nota mucho los apodos en los estudiantes, desde ahí empieza el acoso. Molestan a los niños más pequeños porque los ven más débiles, les dicen apodos, les esconden las cosas, les remarcan los cuadernos, se los esconden. Cas

P21: Profe 8.docx - 21:1 [Cuando un profesor está siempr..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

Memo: [Acoso también por parte de profes]

Cuando un profesor está siempre recriminándole a un estudiante o viendo cualquier cosa que tiene ese estudiante para llamarle la atención, para criticarlo.

Memo:

MEMO: Acoso también por parte de profes (Super, 2014-06-14 19:17:13)

Tipo: Comentario

Profe: Cuando un profesor está siempre recriminándole a un estudiante o viendo cualquier cosa que tiene ese estudiante para llamarle la atención, para criticarlo.

P21: Profe 8.docx - 21:2 [También hay acoso escolar entr..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

Memo: [Acoso también por parte de profes]

También hay acoso escolar entre los estudiantes, porque hay estudiantes malucos que les ponen a algunos estudiantes apodos para molestarlos, para inquietarlos.

Memo:

MEMO: Acoso también por parte de profes (Super, 2014-06-14 19:17:13)

Tipo: Comentario

Profe: Cuando un profesor está siempre recriminándole a un estudiante o viendo cualquier cosa que tiene ese estudiante para llamarle la atención, para criticarlo.

P22: Profe 9.docx - 22:1 [. Puede ser agresión física y ..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión Física - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos

. Puede ser agresión física y verbal

P22: Profe 9.docx - 22:2 [a través de chanzas o molestan..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión relacional - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR] [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR]

No memos

a través de chanzas o molestando por alguna debilidad, o por su aspecto físico o comportamental

Reporte inicial grupos de discusión

Reporte de consulta

UH: GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL

File: [C:\Users\Administrador\Documents\Scientific Software\ATLSti\TextBank\GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-21 19:18:07

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

5 Citas encontradas por consulta:

"CAUSAS"

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:7 [no se está respetando la difer..] (9:9) (Super)

Códigos: [Intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS]

No memos

no se está respetando la diferencia,

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:25 [a principal causa es la difere..] (29:29) (Super)

Códigos: [Intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS]

No memos

a principal causa es la diferencia.

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:27 [Se debe a la familia de cómo l..] (30:30) (Super)

Códigos: [desconocimiento de límites - Familia: CAUSAS] [Falta de normas - Familia: CAUSAS]

No memos

Se debe a la familia de cómo los criaron. Porque si es una familia donde le pegan a la mamá, que en la familia se dicen groserías al hijo

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:36 [Porque si es una familia donde..] (30:30) (Super)

Códigos: [Violencia intrafamiliar - Familia: CAUSAS]

No memos

Porque si es una familia donde le pegan a la mamá, que en la familia se dicen groserías al hijo, entonces yo creo que siguieron el mismo ejemplo.

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:37 [algo claro es que hay una cris..] (38:38) (Super)

Códigos: [Descomposición familiar - Familia: CAUSAS]

No memos

algo claro es que hay una crisis institucional desde la familia, hay jóvenes que viven en condiciones no adecuadas, jóvenes que no viven con sus padres y/o madres y, si viven con algunos de los padres, éste no se mantiene pendiente de ellos, muchos de estos jóvenes viven con la abuelita, en algunos casos hasta con una vecina, o con una señora que le pagan para que hagan los servicios domésticos y qué es la persona encargada también de cuidar estos muchachos

También los jóvenes están muy violentos. Además se están volviendo demasiado intolerantes y esa intolerancia lo que hace es incentivar que los demás traten de violentar los derechos del otro.

Pero como los profesores no dicen nada, más y más los siguen molestando.

Participante grupo discusión: También hay crisis institucional, porque no se respeta la autoridad policial, no se respeta la autoridad de padres de familia, no se respeta la autoridad del docente, no se respeta la autoridad del directivo, no se respeta la autoridad absolutamente de nadie

Reporte de consulta

UH: GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL

File: [C:\Users\Administrador\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-21 19:32:10

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

5 Citas encontradas por consulta:

"CONCEPTO"

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:1 [Para mí acoso escolar tiene qu..] (3:3) (Super)

Códigos: [Maltrato - Familia: CONCEPTO]

No memos

Para mí acoso escolar tiene que ver con el maltrato

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:3 [con la intimidación] (3:3) (Super)

Códigos: [Intimidar - Familia: CONCEPTO]

No memos

con la intimidación

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:4 [intimidar,] (4:4) (Super)

Códigos: [Intimidar - Familia: CONCEPTO]

No memos

intimidar,

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:5 [a presionar para que haga algo..] (4:4) (Super)

Códigos: [Presionar - Familia: CONCEPTO]

No memos

a presionar para que haga algo que esa persona no quiere hacer.

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:6 [maltratan o discrimina a los d..] (6:6) (Super)

Códigos: [Discriminar - Familia: CONCEPTO]

No memos

maltratan o discrimina a los demás,

Reporte de consulta

UH: GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL

File: [C:\Users\Administrador\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-21 19:36:39

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

10 Citas encontradas por consulta:

"PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN"

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:28 [yo creo que el problema es que..] (32:32) (Super)
Códigos: [Procesos disciplinarios - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
yo creo que el problema es que también los maestros no seguimos los procesos disciplinarios y no los cumplimos

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:29 [comunicación directa con los p..] (32:32) (Super)
Códigos: [Comprometer a las familias - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
comunicación directa con los padres de familia,

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:30 [Que los chicos sepan cuando se..] (32:32) (Super)
Códigos: [Dialogar con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
Que los chicos sepan cuando se están portando mal, hay unas consecuencia

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:31 [o también creo que se podría e..] (34:34) (Super)
Códigos: [Apoyo de profesionales especialistas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
o también creo que se podría erradicar si hay un equipo interdisciplinario de intervención en la institución, si hay una psicóloga, si hay un terapeuta de familia, un equipo que ayude al muchacho a entender estos fenómenos

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:32 [Se requiere que se hagan orien..] (34:34) (Super)
Códigos: [Charlas para la comunidad educativa - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
Se requiere que se hagan orientaciones familiares que le den herramientas al padre de familia para que sepa cómo manejar la autoridad, cómo manejar la crianza

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:34 [el acoso se puede erradicar, q..] (37:37) (Super)
Códigos: [Profesorado con mayor estructura - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
el acoso se puede erradicar, que los profesores sean más firmes, que se hagan respetar

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:35 [Y entre los estudiantes, que h..] (37:37) (Super)
Códigos: [Informar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
Y entre los estudiantes, que hable, que digan quienes acosan, no se queden callado

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:39 [nosotros no tenemos ni tiempo ..] (39:39) (Super)
Códigos: [Apoyo de profesionales especialistas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
nosotros no tenemos ni tiempo para hablar con el papá, ni hacer bien el proceso con el muchacho, sino que es todo a la carrera. Me parece que hay una actitud muy irresponsable, pues el estado

colombiano no le pone realmente atención al joven, no hay una intervención realmente efectiva de apoyo, sino que todo es muy mediocre.

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:40 [Yo pienso que el colegio deber..] (41:41) (Super)

Códigos: [Sansiones - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

Yo pienso que el colegio debería devolver a esos muchachos, hasta que el papá se presente con el muchacho.

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:41 [a no ser que se le haga un deb..] (48:48) (Super)

Códigos: [Procesos disciplinarios - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

Memos

a no ser que se le haga un debido proceso

yo creo que para que se acabe no depende de los profesores ni de los papás, depende de los mismos estudiantes

es un problema que el gobierno debe asumir y no solamente lanzando una ley de convivencia

Ellos creen que el acoso son cositas que siempre se han hecho y son pequeñas y creen que las pueden seguir haciendo sin ningún problema

Participante del profesorado del grupo de discusión: yo creo que lo que pasa en el colegio, también pasa fuera del colegio

Reporte de consulta

UH: GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL

File: [C:\Users\Administrador\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-21 19:38:49

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

1 cita encontrada por consulta:

"SENTIMIENTOS Y EMOCIONES"

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:18 [temor de ser agredido] (19:19) (Super)

Códigos: [Temor - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

temor de ser agredido

Reporte de consulta

UH: GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL

File: [C:\Users\Administrador\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL.hpr7]

Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-21 19:40:25

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

4 Citas encontradas por consulta:
"SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO"

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:14 [el salón de clase] (23:23) (Super)
Códigos: [Aula de clase - Familia: SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO]
No memos
el salón de clase

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:15 [a veces en el descanso.] (23:23) (Super)
Códigos: [Patios de descanso - Familia: SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO]
No memos
a veces en el descanso.

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:19 [ingreso al colegio,] (24:24) (Super)
Códigos: [Entrada o salida del colegio - Familia: SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO]
No memos
ingreso al colegio,

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:21 [en el aula de clase. En el cam..] (24:24) (Super)
Códigos: [Aula de clase - Familia: SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO]
No memos
en el aula de clase. En el cambio de clase es donde generalmente más se presenta, porque los docentes se retiran de los salones

Reporte de consulta

UH: GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL
File: [C:\Users\Administrador\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-21 20:10:01

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

6 Citas encontradas por consulta:
"SITUACIONES"

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:2 [puede ser agresión física o ve..] (3:3) (Super)
Códigos: [Agresión física - Familia: SITUACIONES] [Agresión verbal - Familia:

SITUACIONES]

No memos

puede ser agresión física o verbal,

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:9 [empiezan a criticar y se hacen..] (11:11) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES]

No memos

empiezan a criticar y se hacen en grupo para eso.

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:11 [. Porque una compañera que es ..] (16:16) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES]

No memos

. Porque una compañera que es grosera, por ese motivo mi niña ha tenido problemas en el salón.

A mi niña hay una compañera que le dice gorda inmundas y se dirige a ella con las peores palabras.

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:16 [Esos testigos le tiran papeles..] (18:18) (Super)

Códigos: [Agresión física - Familia: SITUACIONES]

No memos

Esos testigos le tiran papeles,

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:17 [les pegan a las otras] (16:16) (Super)

Códigos: [Agresión física - Familia: SITUACIONES]

No memos

les pegan a las otras

P 1: Grupo discusión 1.docx - 1:26 [ellos se paran del puesto como..] (30:30) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: SITUACIONES]

No memos

ellos se paran del puesto como si los profesores estuvieran pintados en la pared, ellos les dicen cosas y los profesores se quedan callado

en mi salón pasa con una profesora, se la tienen montada. Ella llega y todos le tiran papeles También le tiran cáscaras y todo lo que pueden.

Todos los días en mi salón una compañera habla y los otros compañeros la empiezan a bolear los otros compañeros, que porque ella pregunta cosas que ya habíamos entendido, la empiezan a silbar, a gritarle.

yo quería meterme para defender a la profesora, pero no lo hice porque de pronto la peladita tomaba represalias conmigo.

Pero como los profesores no dicen nada, más y más los siguen molestando.

UH: GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL

File: [C:\Users\Administrador\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\GRIPO DISCUSIÓN-FOCAL.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-21 20:19:36

P 1: Grupo discusión 1.docx {41} (48:48) - Fragmentos: 0

Ellos creen que el acoso son cositas que siempre se han hecho y son pequeñas y creen que las pueden seguir haciendo sin ningún problema

Participantes grupo discusión: algo que está sucediendo que es el acoso escolar de los padres hacia los profesores y simplemente exigen a la institución que lo deben tener aquí, a costa de lo que sea y amenazan siempre, que van a colocar la tutela porque se le está negando el derecho a la educación, que le van a colocar derecho de petición, que lo van a aventar a un docente a un directivo a control interno a la procuraduría

El docente que demuestra de pronto debilidad, los muchachos se la montan, o el docente demasiado recio o inconsecuente a la actividad docente en el aula, también se la monta el muchacho.

Estudiante niña: empiezan a criticar y se hacen en grupo para eso.

Reporte de consulta

UH: GRUPO DISCUSIÓN 2

File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\ANÁLISIS GRUPOS DISCU...\GRUPO DISCUSIÓN 2.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-22 19:12:44

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

9 Citas encontradas por consulta:

"CAUSAS"

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:6 [en algunas ocasiones es por en..] (5:5) (Super)

Códigos: [Envidia - Familia: CAUSAS]

No memos

en algunas ocasiones es por envidia

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:7 [no le agrada la otra persona.] (5:5) (Super)

Códigos: [Intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS]

No memos

no le agrada la otra persona.

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:8 [porque hay carencia de valores..] (6:6) (Super)

Códigos: [Falta de valores - Familia: CAUSAS]

No memos

porque hay carencia de valores

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:9 [la falta de consideración con ..] (6:6) (Super)

Códigos: [Intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS]

No memos

la falta de consideración con las personas que son diferentes a nosotros

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:10 [Yo creo que es la falta de tol..] (7:7) (Super)
Códigos: [Intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS]
No memos
Yo creo que es la falta de tolerancia,

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:11 [también tiene que ver los valo..] (7:7) (Super)
Códigos: [Falta de valores - Familia: CAUSAS]
No memos
también tiene que ver los valores desde la casa que se han ido perdiendo.

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:12 [por quedar bien delante de los..] (8:8) (Super)
Códigos: [Por quedar bien delante de los amigos - Familia: CAUSAS]
No memos
por quedar bien delante de los amigos, hacemos lo que ellos hacen,

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:25 [Yo también creo que es como po..] (19:19) (Super)
Códigos: [Envidia - Familia: CAUSAS]
No memos
Yo también creo que es como por envidia.

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:27 [envidia y de la frustración,] (20:20) (Super)
Códigos: [Envidia - Familia: CAUSAS]
No memos
envidia y de la frustración,

Reporte de consulta

UH: GRUPO DISCUSIÓN 2
File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\ANÁLISIS GRUPOS DISCU...\GRUPO DISCUSIÓN 2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-22 19:13:51

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

3 Citas encontradas por consulta:
"CONCEPTO"

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:1 [especie de maltrato,] (3:3) (Super)
Códigos: [Maltrato - Familia: CONCEPTO]
No memos
especie de maltrato,

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:2 [como de hostigamiento] (3:3) (Super)
Códigos: [Hostigamiento - Familia: CONCEPTO]
No memos
como de hostigamiento

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:3 [persecución] (3:3) (Super)
Códigos: [Persecución - Familia: CONCEPTO]
No memos
Persecución

Reporte de consulta

UH: GRUPO DISCUSIÓN 2
File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\ANÁLISIS GRUPOS DISCU...\GRUPO DISCUSIÓN 2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-22 19:14:35

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

4 Citas encontradas por consulta:
"PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN"

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:36 [e los padres inculcarle los pr.] (29:29) (Super)
Códigos: [Formar en valores - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
e los padres inculcarle los principios, los valores y no dejar coger ventaja a las cosas

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:37 [Yo pienso que el primer proble..] (29:29) (Super)
Códigos: [Dialogar con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
Yo pienso que el primer problema que un hijo tenga, hay que inmediatamente hablar con él, con los docentes, con el amiguito con que tuvo la riña,

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:38 [hay que empezar analizar a inv..] (29:29) (Super)
Códigos: [Estar vigilantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
hay que empezar analizar a investigar qué es lo que está pasando.

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:39 [estar muy pendiente para hacer..] (31:31) (Super)
Códigos: [Estar vigilantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]
No memos
estar muy pendiente para hacerle saber que una situación de estas no es como el fin del mundo, simplemente son obstáculos que se le van a presentar en la vida

Reporte de consulta

UH: GRUPO DISCUSIÓN 2
File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\ANÁLISIS GRUPOS DISCU...\GRUPO DISCUSIÓN 2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-22 19:16:31

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

1 cita encontrada por consulta:
"ROLES"

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:33 [Si están peleando, alientan pa.] (25:25) (Super)
Códigos: [Testigo-espectador - Familia: ROLES]
No memos
Si están peleando, alientan para que sigan peleando y si se están diciendo cosas los anima

Reporte de consulta

UH: GRUPO DISCUSIÓN 2
File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\ANÁLISIS GRUPOS DISCU...\GRUPO DISCUSIÓN 2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-22 19:17:40

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

7 Citas encontradas por consulta:
"SENTIMIENTOS Y EMOCIONES"

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:17 [: los que hacen eso a los otro..] (15:15) (Super)
Códigos: [Mejor que cualquiera - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
: los que hacen eso a los otros niños se sienten mejor que cualquiera. Se deben sentir más grandes que todos.

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:18 [En el caso de los maltratados,..] (15:15) (Super)
Códigos: [Aburridos - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES] [Tristes - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
En el caso de los maltratados, aburridos, tristes

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:19 [Mi hija llega de muy mal genio..] (15:15) (Super)
Códigos: [Rabia- ira - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
Mi hija llega de muy mal genio,

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:20 [Uno molesta las otras niñas si..] (16:16) (Super)
Códigos: [Indiferencia - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
Uno molesta las otras niñas sin pensar cómo se van a sentir

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:21 [se siente demasiado mal] (16:16) (Super)
Códigos: [se siente demasiado mal - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
se siente demasiado mal

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:23 [botón de escape que tienen el ..] (17:17) (Super)
Códigos: [botón de escape que tienen el .. - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
[Descargue de frustración - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
botón de escape que tienen el agresor

P 3: Grupo discusión 2.docx - 3:28 [porque aquel tiene y porque yo..] (20:20) (Super)
Códigos: [Descargue de frustración - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
porque aquel tiene y porque yo no, entonces una de las causas que es esa frustración del yo no poder tener lo que otro tiene, entonces como el otro tiene yo trato de opacarlo, de hacerlo quedar mal

Reporte de consulta

UH: GRUPO DISCUSIÓN 2
File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\ANÁLISIS GRUPOS DISCU...\GRUPO DISCUSIÓN 2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-25 19:25:41

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

4 Citas encontradas por consulta:
"CAUSAS"

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:3 [Porque no todos somos iguales,..] (8:8) (Super)
Códigos: [Intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS]
No memos
Porque no todos somos iguales, somos diferentes

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:5 [no aceptamos de que todos somo..] (10:10) (Super)
Códigos: [Intolerancia a la diferencia - Familia: CAUSAS]

No memos

no aceptamos de que todos somos diferentes y, a veces somos muy intolerantes.

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:6 [Yo creo que el bullying es un ..] (11:11) (Super)
Códigos: [Falta de valores - Familia: CAUSAS]

No memos

Yo creo que el bullying es un resultado o consecuencia de una pobre formación de valores en los estudiantes, desde la casa, qué es la principal fuente de los valores.

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:7 [yo creo que el bullying es por..] (12:12) (Super)
Códigos: [Por llamar la atención - Familia: CAUSAS]

No memos

yo creo que el bullying es por llamar la atención, generalmente el chico que realiza el bullying, es el que más grita, el que más molesta, el que empuja el que quiere llamar la atención de la casa, o de sus compañeros, eso hace que él se comporte así.

Reporte de consulta

UH: GRUPO DISCUSIÓN 2

File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\ANÁLISIS GRUPOS DISCU...\GRUPO DISCUSIÓN 2.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-25 19:27:39

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

3 Citas encontradas por consulta:

"CONCEPTO"

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:1 [se cargan negativamente en el ..] (4:4) (Super)
Códigos: [Reiterado - Familia: CONCEPTO]

No memos

se cargan negativamente en el trato hacia otros estudiantes, reiterativamente.

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:2 [molestarlo, dañarle los cuader..] (6:6) (Super)
Códigos: [Molestar - Familia: CONCEPTO]

No memos

molestarlo, dañarle los cuadernos, los útiles

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:13 [Estu: si casi siempre son las ..] (19:19) (Super)
Códigos: [Reiterado - Familia: CONCEPTO]

No memos

Estu: si casi siempre son las mismas personas, pero a veces cambian. En mi salón casi siempre es el mismo estudiante. Si casi siempre son las mismas personas y le hacen a las personas que creo que le tienen envidia.

Reporte de consulta

UH: GRUPO DISCUSIÓN 2

File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\ANÁLISIS GRUPOS DISCU...\GRUPO DISCUSIÓN 2.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-06-25 19:28:52

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

8 Citas encontradas por consulta:

"PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN"

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:19 [Estu: yo no hago nada, porque ..] (33:33) (Super)

Códigos: [Charlas para la comunidad educativa - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN] [Victimario-acosador - Familia: ROLES]

No memos

Estu: yo no hago nada, porque yo soy una de las que participa en esa situación.

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:20 [siendo muy buenos observadores..] (37:37) (Super)

Códigos: [Estar vigilantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

siendo muy buenos observadores y no permitir que un estudiante abuse del que se considera más débil en algunos aspectos.

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:21 [Tal vez con un buen psicólogo,..] (37:37) (Super)

Códigos: [Apoyo de profesionales especialistas - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

Tal vez con un buen psicólogo, porque generalmente se identifica quién es el que hace eso, no surge de la nada

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:22 [Se han hecho proyectos de inve..] (38:38) (Super)

Códigos: [Charlas para la comunidad educativa - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN] [Comprometer a las familias - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

Memo: [estrategias que ha realizado la institución] [Se debería sentir "empatía"]

Memo:

MEMO: estrategias que ha realizado la institución (Super, 2014-11-25 18:49:43)

Tipo: Memo

Se han hecho proyectos de investigación desde la orientación para presentar a ondas, también se

ha hecho trabajo con los estudiantes para que conozca más sobre el tema, se han hecho algunas convivencias, mejor dicho se han hecho varias cosas, sin embargo, falta mucho,

pero nos falta mucho apoyo de la familia, porque hay estudiantes acosadores, pero uno llama al padre de familia y al hablar con él entiende porque el estudiante es así, porque el papá también es violento, la mamá también es violenta. Lo más seguro es que el niño es violentado en casa y, el niño viene aquí a descargarse

MEMO: Se debería sentir "empatía" (Super, 2014-06-25 19:04:41)

Tipo: Comentario

Estudiante: deberíamos ponernos en el lugar de los que uno agrede, de los que están agrediendo, pues ellos se deben sentir aburridos, se deben sentir tristes, deben sentir dolor si son agredidas verbal o físicamente.

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:23 [los niños están muy solos. La ..] (38:38) (Super)

Códigos: [Mayor acompañamiento de orientación escolar - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

los niños están muy solos. La orientadora está haciendo mucha labore académica y disciplinaria, pero no está haciendo las labores de orientación escolar. Hay que tener las hojas de vida de todos los muchachos, hay que llamarlos, dialogar con ellos, es decir, la oficina de orientación debería estar constantemente con niños haciéndoles acompañamiento, en el aula los maestros.

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:24 [También es importante controla..] (38:38) (Super)

Códigos: [Rebajar número estudiantes por aula - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

También es importante controlar el número de estudiantes por grupo, porque esto hace parte de la solución

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:25 [Los talleres deben seguir,] (38:38) (Super)

Códigos: [Talleres - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

Los talleres deben seguir,

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:26 [hay que continuar también la i..] (38:38) (Super)

Códigos: [Dialogar con los estudiantes - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

No memos

hay que continuar también la información a los estudiantes, para que sepan que es lo que están haciendo mal hecho

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:27 [hay que continuar también la i..] (38:38) (Super)

Códigos: [Mayor acompañamiento de - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN]

Memo: [naturalización del acoso]

Pienso que para erradicar estas situaciones es muy complicado porque siempre ha existido, existe y existirá, en menor o mayor grado. Yo lo que creo es que desde la casa, tratar de detectar cuando mi hijo es un abusador, o cuando es un niño o niña es maltratada por los amigos o compañeros y tratar de

estar ahí

Reporte de consulta

UH: GRUPO DISCUSIÓN 2
File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\ANÁLISIS GRUPOS DISCU...\GRUPO DISCUSIÓN 2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-25 19:29:57

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

2 Citas encontradas por consulta:
"ROLES"

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:18 [Estu: cuando se presenta esta ..] (30:30) (Super)
Códigos: [Testigo-espectador - Familia: ROLES]
No memos
Estu: cuando se presenta esta situación y uno se va a meter a separarlos, muchos no dejan. Muchas veces llegan los directivos y se lo llevan a hablar con ellos.

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:19 [Estu: yo no hago nada, porque ..] (33:33) (Super)
Códigos: [Charlas para la comunidad educativa - Familia: PROPUESTAS PARA ERRADICACIÓN] [Victimario-acosador - Familia: ROLES]
No memos
Estu: yo no hago nada, porque yo soy una de las que participa en esa situación.

Reporte de consulta

UH: GRUPO DISCUSIÓN 2
File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\ANÁLISIS GRUPOS DISCU...\GRUPO DISCUSIÓN 2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-25 19:30:49

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

6 Citas encontradas por consulta:
"SENTIMIENTOS Y EMOCIONES"

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:27 [uno siente rabia] (41:41) (Super)
Códigos: [Rabia- ira - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
uno siente rabia

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:28 [como tristeza.] (41:41) (Super)
Códigos: [Tristes - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
como tristeza.

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:30 [impotencia] (44:44) (Super)
Códigos: [Impotencia - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]
No memos
impotencia

Reporte de consulta

UH: GRUPO DISCUSIÓN 2
File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\ANÁLISIS GRUPOS DISCU...\GRUPO DISCUSIÓN 2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-06-25 19:31:38

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

4 Citas encontradas por consulta:
"SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO"

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:14 [Estu: el aula, o en el descans..] (22:22) (Super)
Códigos: [Aula de clase - Familia: SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO] [Entrada o salida del colegio - Familia: SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO] [Pacios de descanso - Familia: SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO]
No memos
Estu: el aula, o en el descanso, o entrada, o salida de la institución.

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:15 [la mayoría de las veces ocurre..] (23:23) (Super)
Códigos: [Aula de clase - Familia: SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO]
No memos
la mayoría de las veces ocurre dentro del salón

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:16 [si en el aula de clase,] (24:24) (Super)
Códigos: [Aula de clase - Familia: SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO]
No memos
si en el aula de clase,

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:17 [generalmente al inicio de la c..] (26:26) (Super)
Códigos: [Aula de clase - Familia: SITIOS DONDE SE PRESENTA ACOSO]
No memos
generalmente al inicio de la clase es cuando más se presentan esas situaciones, porque hay intercambio de clase,

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:31 [uno siente es impotencia,] (43:43) (Super)

Códigos: [Impotencia - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

uno siente es impotencia,

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:32 [yo siento rabia] (45:45) (Super)

Códigos: [Rabia- ira - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

yo siento rabia

P 4: Grupo discusión 3.docx - 4:33 [me da rabia, cuando acosan en ..] (46:46) (Super)

Códigos: [Rabia- ira - Familia: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES]

No memos

me da rabia, cuando acosan en el salón, por lo que yo digo o hago, me dan ganas de llorar, pero no les doy me gusto,

Reporte final grupos de discusión

Reporte de consulta

UH: Grupo pos estudiantes 702

File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\GRUPOS DISCUSI...\Grupo pos estudiantes 701.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-12-05 20:59:18

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

4 Citas encontradas por consulta:

"Cambios presentados para la erradicación"

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:3 [ha mejorado mucho desde el día..] (14:14) (Super)

Códigos: [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

ha mejorado mucho desde el día que hicimos la mesa redonda para hablar lo del acoso escolar.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:4 [la profesora que estuvo con no..] (15:15) (Super)

Códigos: [Sensibilización de profesores - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

la profesora que estuvo con nosotros nos ayuda mucho, nos orientaba y nos preguntab

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:5 [yo no soy del grupo las capaci..] (16:16) (Super)

Códigos: [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

yo no soy del grupo las capacitaciones de acoso escolar, pero esa actividad me aclaro mucho todo lo que es acoso escolar, que debemos hacer y que no debemos hacer, de ahí las cosas han cambiado ya no hay tantos problemas en el salón.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:7 [Cada día hemos ido mejorando y..] (23:23) (Super)
Códigos: [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]
No memos

Cada día hemos ido mejorando ya no respetamos más, ya no nos tiramos las cosas por la cara y tampoco nos hacemos la empanada, hemos mejorado mucho, ya no hacemos voleo papel.

"Concepto"

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:1 [acoso escolar no es cuando yo ..] (4:4) (Super)
Códigos: [Repetitivo - Familia: Concepto]
No memos

acoso escolar no es cuando yo hoy molesto a un niño y ya lo dejemos de molestar, sino que lo molesto mañana, lo molesto la otra semana, le estoy haciendo siempre lo mismo repetidamente.

"Propuestas para la erradicación"

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:14 [, se dice todo sinceramente pa..] (33:33) (Super)
Códigos: [Diálogo sincero con el profesorado - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos

, se dice todo sinceramente para calmar esta situación y mejora.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:15 [también cuando sucede eso trat..] (34:34) (Super)
Códigos: [Diálogo sincero con el profesorado - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos

también cuando sucede eso tratar al profesor de una manera respetuosa y decirle que uno se sintió mal y así ir mejorando la comunicación.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:16 [: también es que sólo tenemos ..] (35:35) (Super)
Códigos: [Cambio de actitud de docente - Familia: Propuestas para la erradicación] [Mayor compromiso de algunos profesores con el grupo - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos

: también es que sólo tenemos una hora en la semana y a veces no tenemos la clase con ellos no nos sacan casi notas.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:17 [hacer actividades más seguidas..] (38:38) (Super)
Códigos: [Talleres frecuentes durante el año - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos

hacer actividades más seguidas para hablar de respeto, para comunicarnos mejor.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:18 [yo creo que sería importante h..] (37:37) (Super)
Códigos: [Diálogo sincero con el profesorado - Familia: Propuestas para la erradicación]
[Diálogo sincero entre estudiantes - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos

yo creo que sería importante hacer una reunión con esos estudiantes que le hacen eso a los profesores

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:19 [también hay un estudiante que ..] (39:39) (Super)
Códigos: [Agresión verbal - Familia: Situaciones] [Apoyo profesionales especialistas - Familia: Propuestas para la erradicación]
Memo: [Estudiantes con NE]

también hay un estudiante que es solamente puede estar en clases hasta la hora descanso y se debe ir para la casa, pero no, él se queda toda la jornada y entra a molestar, nos quita las cosas, no nos deja poner atención

Memo:
MEMO: Estudiantes con NE (Super, 2014-12-05 20:55:05)
Tipo: Comentario

Est: "también hay un estudiante que es solamente puede estar en clases hasta la hora descanso y se debe ir para la casa, pero no, él se queda toda la jornada y entra a molestar, nos quita las cosas, no nos deja poner atención".

"Situaciones"

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:2 [a la hora del descanso dos com..] (12:12) (Super)
Códigos: [Agresión física - Familia: Situaciones] [Agresión verbal - Familia: Situaciones]
No memos

a la hora del descanso dos compañeros del grupo estaban al lado de la rectoría y se pelearon porque uno le pregunto que si en lo que estaba jugando era táctil, por eso se pelearon y el rector intervino.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:6 [a una profesora que a veces no..] (20:20) (Super)
Códigos: [Docente a estudiante - Familia: Situaciones] [Estudiante a docente - Familia: Situaciones]
No memos

a una profesora que a veces nos trata mal y algunos compañeros son irrespetuosos con ella, pero ella deja y no les baja la nota, no les dice nada y ella no deja que las cosas sigan así.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:8 [hay a algunos profesores que s..] (25:25) (Super)
Códigos: [Docente a estudiante - Familia: Situaciones] [Estudiante a docente - Familia: Situaciones]
No memos

hay a algunos profesores que se la montan y a otros profesores no. Algunos profesores no se hacen

sentir por eso se la montan muy fácil.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:9 [: hay un profesor que no pronu..] (26:26) (Super)
Códigos: [Agresión verbal - Familia: Situaciones] [Estudiante a docente - Familia: Situaciones]
No memos

: hay un profesor que no pronuncia bien algunas palabras y los estudiantes se burlan por eso, se burlan en la cara de él y muchos compañeros lo molestan y lo molesta por eso en las clases pero él no dice nada, él deja que lo molesten.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:10 [: también hay una profesora qu..] (27:27) (Super)
Códigos: [Agresión verbal - Familia: Situaciones] [Docente a estudiante - Familia: Situaciones]
[Estudiante a docente - Familia: Situaciones]
Memo: [Falta de autoridad]

: también hay una profesora que se deja irrespetar de todo el mundo, por ejemplo vino un compañero le dijo, que hubo cucha, la profesora lo que le respondió fue mucha su abuela.

Memo:
MEMO: Falta de autoridad (Super, 2014-12-05 20:34:23)
Tipo: Comentario

Estu: si esa misma profe se deja, pero cuando responde, responde muy feo, no se defiende como debería, con respeto y cuando lo hace, lo hace de manera grosera, manera que no se debe.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:12 [: entre nosotros ha mejorado m..] (30:30) (Super)
Códigos: [Entre estudiantes - Familia: Situaciones]
No memos

: entre nosotros ha mejorado mucho, hay dos compañeros que tienen necesidades educativas y ellos dos se ponen a veces a molestar y uno le sigue el juego al otro, entonces se interrumpe las clases, pero el resto del grupo no molesta, no inicia y trata de evitar de seguirle el juego a ellos.

P13: Grupo discusión 702.docx - 13:19 [también hay un estudiante que ..] (39:39) (Super)
Códigos: [Agresión verbal - Familia: Situaciones] [Apoyo profesiones especialistas - Familia: Propuestas para la erradicación]
Memo: [Estudiantes con NE]

también hay un estudiante que es solamente puede estar en clases hasta la hora descanso y se debe ir para la casa, pero no, él se queda toda la jornada y entra a molestar, nos quita las cosas, no nos deja poner atención

Memo:
MEMO: Estudiantes con NE (Super, 2014-12-05 20:55:05)
Tipo: Comentario

Est: "también hay un estudiante que es solamente puede estar en clases hasta la hora descanso y se debe ir para la casa, pero no, él se queda toda la jornada y entra a molestar, nos quita las cosas, no nos deja poner atención".

Reporte de consulta

UH: Grupo pos estudiantes 701
File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\GRUPOS DISCUSI...\Grupo pos estudiantes 701.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-12-05 19:13:41

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

3 Citas encontradas por consulta:

"Cambios presentados para la erradicación"

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:2 [Pero los que estamos estos tal..] (3:3) (Super)

Códigos: [Empoderamiento de estudiantes testigos - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

Pero los que estamos estos talleres la idea es que nos unamos para evitar, pero cuando lo hagamos no nos sulfuremos.

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:8 [ha mejorado mucho porque ya no..] (7:7) (Super)

Códigos: [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

ha mejorado mucho porque ya no hay casi acoso entre nosotros mismos,

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:24 [el acoso entre estudiantes ha ..] (28:28) (Super)

Códigos: [Actitud de estudiantes que exigen respeto hacia la clase - Familia: Cambios presentados para la erradicación] [Actitud de estudiantes que exigen respeto hacia un compañero - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

el acoso entre estudiantes ha bajado mucho en el último trimestre y que los talleres en los cuales están participando algunos estudiantes han servido mucho para entender qué es acoso escolar y daño que causa.

"Concepto"

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:3 [es cuando molestamos un compañ..] (4:4) (Super)

Códigos: [Repetitivo - Familia: Concepto]

No memos

es cuando molestamos un compañero, no solo una vez sino más veces y es reiterativo,

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:4 [es cuando molestamos un compañ..] (4:4) (Super)

Códigos: [Molestar a alguien - Familia: Concepto]

No memos

es cuando molestamos un compañero, no solo una vez sino más veces y es reiterativo,

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:6 [es acosar a alguien continuame..] (5:5) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: Situaciones] [Molestar a alguien - Familia: Concepto] [Repetitivo - Familia: Concepto]

No memos

es acosar a alguien continuamente, es llegar un día al salón y molestarlo y molestarlo, poner y apodos

"Propuestas para la erradicación"

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:18 [respeto de la profesora con qu..] (18:18) (Super)

Códigos: [Diálogo sincero con el profesorado - Familia: Propuestas para la erradicación]
[Mayor compromiso de algunos profesores con el grupo - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos

respeto de la profesora con que tenemos más problemas, queremos que nos respete, si ella quiere que nosotros respetemos y que además nos ponga atención en clase y nos revise cuando nosotros le decimos.

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:21 [i queremos respeto, porque nos..] (19:19) (Super)

Códigos: [Cambio de actitud de docente - Familia: Propuestas para la erradicación] [Cambio de actitud estudiantes]

No memos

si queremos respeto, porque nosotros podemos respetarla ella, pero Igual si ella no nos respeta que nos ganamos.

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:22 [respeto de la profesora con qu..] (18:18) (Super)

Códigos: [Cambio de actitud de docente - Familia: Propuestas para la erradicación]

No memos

respeto de la profesora con que tenemos más problemas,

"Situaciones"

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:1 [cuando a una niña o a un niño ..] (3:3) (Super)

Códigos: [Agresión física - Familia: Situaciones] [Agresión verbal - Familia: Situaciones]

No memos

cuando a una niña o a un niño lo están agrediendo verbalmente, significa que le dicen palabras groseras, o físicamente, por ejemplo que todos Los días le digan sapo

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:5 [cuando le dicen apodos, esas s..] (4:4) (Super)

Códigos: [Agresión física - Familia: Situaciones] [Agresión verbal - Familia: Situaciones]

No memos

cuando le dicen apodos, esas son agresiones verbales o también puede ser físicamente

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:6 [es acosar a alguien continuame..] (5:5) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: Situaciones] [Molestar a alguien - Familia: Concepto]

[Repetitivo - Familia: Concepto]

No memos

es acosar a alguien continuamente, es llegar un día al salón y molestarlo y molestarlo, poner y apodos

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:9 [pero si hacia los profesores. ..] (7:7) (Super)

Códigos: [Docente a estudiante - Familia: Situaciones] [Estudiante a docente - Familia: Situaciones]

No memos

pero si hacia los profesores. Hay una profesora en especial que pone rebaja por todo y no sabe quién es el que está molestando y le rebaja a cualquiera.

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:10 [hay profesores que nos irrespe..] (8:8) (Super)

Códigos: [Docente a estudiante - Familia: Situaciones]

No memos

hay profesores que nos irrespetan. Un profesor me dijo cálese deje la joda, a mi no me gusto, pero yo traté de calmarme y me quedé callada, hay profesores groseros.

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:11 [sí, el profesor que está dicie..] (9:9) (Super)

Códigos: [Docente a estudiante - Familia: Situaciones]

No memos

sí, el profesor que está diciendo mi compañera cogió a otra compañera y la sacó a la fuerza.

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:12 [También otra profesora le dijo..] (9:9) (Super)

Códigos: [Docente a estudiante - Familia: Situaciones]

No memos

También otra profesora le dijo un niño pone quejas porque ese niño fue y puso la queja de lo que ella nos hace aquí en el salón.

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:13 [un día un compañero estaba par..] (10:10) (Super)

Códigos: [Docente a estudiante - Familia: Situaciones] [Estudiante a docente - Familia: Situaciones]

No memos

un día un compañero estaba parado y la profesora se acercó y lo sentó a la fuerza entonces el reaccionó y le contestó.

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:14 [un día a un compañero la profe..] (11:11) (Super)

Códigos: [Docente a estudiante - Familia: Situaciones] [Estudiante a docente - Familia: Situaciones]

No memos

un día a un compañero la profesora lo empujó para que se sentara él salio corriendo a llamar a la mamá cuando volvió muy bravo le dijo que él también la iba hacer echar. Entonces ahí también el compañero se equivocó.

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:15 [un día una profesora empezó a ..] (13:13) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: Situaciones]

No memos

un día una profesora empezó a decir “panelazo” y miraba a una compañera

P12: Grupo discusión Post 701.docx - 12:23 [pues esa estudiante en casi to..] (26:26) (Super)

Códigos: [Entre estudiantes - Familia: Situaciones] [Estudiante a docente - Familia: Situaciones]

No memos

pues esa estudiante en casi todas las clases se la llevan para coordinación, porque ella trata mal a los profesores y también nos trata mal nosotros, entonces allá le están haciendo proceso.

Reporte de consulta

UH: Grupo pos estudiantes 802

File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\GRUPOS DISCUSI...\Grupo pos
estudiantes 802.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-12-05 21:52:23

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

7 Citas encontradas por consulta:

"Cambios presentados para la erradicación"

P14: Grupo 802.docx - 14:3 [que una profesora le dijo una ..] (8:8) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: Situaciones] [Sensibilización de estudiantes - Familia:
Cambios presentados para la erradicación]

No memos

que una profesora le dijo una niña que más respeto, por la forma cómo se vestía, a mí me pareció es
muy horrible.

P14: Grupo 802.docx - 14:4 [a esa misma niña le están vuln..] (9:9) (Super)

Códigos: [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

a esa misma niña le están vulnerando los derechos le dicen que se quite esto, que se quite lo otro y por
qué no hacer lo mismo con los demás, debería haber igualdad para todos.

P14: Grupo 802.docx - 14:9 [si ellos participaron, nos sen..] (18:18) (Super)

Códigos: [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

si ellos participaron, nos sentimos muy sensibilizados.

P14: Grupo 802.docx - 14:10 [en ese taller no sentimos muy ..] (19:19) (Super)

Códigos: [Empoderamiento de estudiantes testigos - Familia: Cambios presentados para la
erradicación]

No memos

en ese taller no sentimos muy sensibilizados, Jairo lloró por lo que le decían, Daniela participó
mucho, dijo que hacían en los talleres. También Juan Pablo participó mucho y la profesora supo
orientar el tema.

P14: Grupo 802.docx - 14:11 [comparándolo con el principio ..] (21:21) (Super)

Códigos: [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

comparándolo con el principio de año las cosas han cambiado mucho, pero todavía siguen haciendo
algo de acoso.

P14: Grupo 802.docx - 14:12 [si ha cambiado, ya no nos pone..] (23:23) (Super)

Códigos: [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

si ha cambiado, ya no nos ponemos apodos,

P14: Grupo 802.docx - 14:17 [yo no estoy de acuerdo que se ..] (29:29) (Super)
Códigos: [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]
No memos
yo no estoy de acuerdo que se burlen cómo se viste, como se pintan los profesores, eso lo hacen muchos.

"Concepto"

P14: Grupo 802.docx - 14:1 [que es cuando alguien lo acosa..] (4:4) (Super)
Códigos: [Montarsela a alguien - Familia: Concepto]
No memos
que es cuando alguien lo acosan verbal o psicológicamente, que se la tienen mejor dicho montada, porque le ponen apodos.

"Propuestas para la erradicación"

P14: Grupo 802.docx - 14:18 [Pero si lo hacen como ahorita ..] (34:34) (Super)
Códigos: [Talleres frecuentes durante el año - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos
Pero si lo hacen como ahorita una vez al año, uno cambia los primeros días y ya, pero a los pocos días vuelve a lo mismo.

P14: Grupo 802.docx - 14:19 [si, lo de las convivencias son..] (35:35) (Super)
Códigos: [Cambio de actitud de docente - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos
si, lo de las convivencias son importantes pero hay profesores que dicen yo estoy aquí porque vine fue enseñar, no para charlas y dar consejos, el profesor dice a mí no me pagan por eso.

P14: Grupo 802.docx - 14:21 [pero entonces si un profesor n..] (39:39) (Super)
Códigos: [Cambio de actitud de docente - Familia: Propuestas para la erradicación] [Mayor compromiso de algunos profesores con el grupo - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos
pero entonces si un profesor no se esmera por ayudarlo a uno por mostrarle que uno es capaz, entonces quién más.

P14: Grupo 802.docx - 14:22 [una profesora que dice todos l..] (40:40) (Super)
Códigos: [Cambio de actitud de docente - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos
una profesora que dice todos los del salón son malos, que los que eran más buenos se volvieron malos, los que eran malos se volvieron peor de malos, entonces qué moral es esa. Lo que le deben decir a uno es que es capaz, que lo intentó y que lo puede volver a intentar.

P14: Grupo 802.docx - 14:23 [los últimos jueves de cada mes..] (41:41) (Super)
Códigos: [Talleres frecuentes durante el año - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos
los últimos jueves de cada mes hacen la lectura de reflexión sería bueno que en vez de esa lectura nos pusieran en mesa redonda para exponer las cosas positivas y las cosas negativas por ejemplo, una actividad donde se escogen unos estudiantes y se les dice lo negativo y lo positivo se resalta, porque así uno va teniendo fe en uno y lo anima a salir adelante y se interesa por cambiar lo negativo.

P14: Grupo 802.docx - 14:24 [a veces uno quiere buscar la a..] (45:45) (Super)
Códigos: [Cambio de actitud de docente - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos
a veces uno quiere buscar la ayuda de un compañero para hay profesores que no dejan y dicen, no pregúnteme a mí.

P14: Grupo 802.docx - 14:25 [y a veces uno les pregunta a e..] (46:46) (Super)
Códigos: [Mayor compromiso de algunos profesores con el grupo - Familia: Propuestas para la erradicación]
Memo: [Reflexión de estudiante]

y a veces uno les pregunta a ellos y lo hacen de mala gana.

Memo:

MEMO: Reflexión de estudiante (Super, 2014-12-05 21:28:55)

Tipo: Comentario

es que ellos dicen si a mí no me pagan por darles consejos, pero si dicen que el colegio es el segundo hogar y si ese segundo hogar y nos educan y también no nos dan consejos y entonces qué clase de hogar es eso. Yo sé que en el hogar son las primeras bases, los valores y en el colegio se refuerza esas bases.

P14: Grupo 802.docx - 14:26 [pero es que hay compañeros que..] (48:48) (Super)
Códigos: [Mayor compromiso de algunos estudiantes con las clases - Familia: Propuestas para la erradicación]
No memos
pero es que hay compañeros que yo sé que son capaz de más, pero ellos no lo hacen no se esfuerzan y se ponen contentos con un 3.

"Situaciones"

P14: Grupo 802.docx - 14:2 [acoso escolar es cuando a uno ..] (5:5) (Super)
Códigos: [Agresión física - Familia: Situaciones] [Agresión verbal - Familia: Situaciones]
No memos
acoso escolar es cuando a uno lo joden en repetidas ocasiones y siempre son los mismos, pueden ser psicológico, física o verbal

P14: Grupo 802.docx - 14:3 [que una profesora le dijo una ..] (8:8) (Super)
Códigos: [Agresión verbal - Familia: Situaciones] [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]
No memos
que una profesora le dijo una niña que más respeto, por la forma cómo se vestía, a mí me pareció es muy horrible.

P14: Grupo 802.docx - 14:5 [hace poco pusieron un jueguito..] (10:10) (Super)
Códigos: [Agresión física - Familia: Situaciones] [Entre estudiantes - Familia: Situaciones]
No memos
hace poco pusieron un jueguito muy bobo, era pegarle a los compañeros hasta que dejaron llorando a dos compañeros. A uno de ellos le pegaban y cuando él dijo que no quería jugar más no lo dejaban,

como que ya no se podía salir.

P14: Grupo 802.docx - 14:6 [que una profesora le dijo una ..] (8:8) (Super)

Códigos: [Docente a estudiante - Familia: Situaciones]

No memos

que una profesora le dijo una niña que más respeto, por la forma cómo se vestía, a mí me pareció es muy horrible.

P14: Grupo 802.docx - 14:7 [de los más frecuentes es el ro..] (14:14) (Super)

Códigos: [Agresión física - Familia: Situaciones]

No memos

de los más frecuentes es el robo

P14: Grupo 802.docx - 14:13 [pero algunos compañeros le hac..] (23:23) (Super)

Códigos: [Estudiante a docente - Familia: Situaciones]

No memos

pero algunos compañeros le hacen acoso a los profesores todavía.

P14: Grupo 802.docx - 14:14 [y muy ordinaria una profesora ..] (24:24) (Super)

Códigos: [Docente a estudiante - Familia: Situaciones]

No memos

y muy ordinaria una profesora nos trata mal, esta profesora tiene mucha falta de ética y además no sabe enseñar muy bien.

P14: Grupo 802.docx - 14:15 [si esta profesora es una perso..] (25:25) (Super)

Códigos: [Agresión relacional - Familia: Situaciones] [Agresión verbal - Familia: Situaciones]

[Docente a estudiante - Familia: Situaciones]

No memos

si esta profesora es una persona grosera hace cosas que no son correctas le echa le echa a uno sátiras, es grosera. Un día esa misma profesora le dijo una compañera que por qué la estaba mirando rayado, la compañera le dijo que ya no estaba haciendo nada y le rebajó un punto en la materia que porque la estaba mirando rayado, eso es algo infantil.

P14: Grupo 802.docx - 14:16 [. Esa misma profesora un día m..] (26:26) (Super)

Códigos: [Docente a estudiante - Familia: Situaciones]

No memos

. Esa misma profesora un día me rebajó un punto porque yo estaba sentada en posición de charlar, me dijo ella, le dije que yo no estaba charlando pero me bajo el punto, yo me puse a pelear con ella y le dije que ya todo pasa por sospecha esa señora es como loca.

Reporte de consulta

UH: Grupo Post Profes

File: [C:\Users\Administrador\Documents\TESIS DOCTORAL\Análisis grupos focales
POST\Grupo Post Profes.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-12-04 20:35:38

Filtro de documento:

No hay filtro activo -usar 1 documento primario en consulta

4 Citas encontradas por consulta:

"Cambios presentados para la erradicación"

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:8 [se preocupan más porque todos ..] (9:9) (Super)

Códigos: [Actitud de estudiantes que exigen respeto por la clase - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

se preocupan más porque todos hagan silencio decirles que le respete

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:9 [ya tienen un poco más concienc..] (9:9) (Super)

Códigos: [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

Memo: [Procesos culturales]

ya tienen un poco más conciencia, pero aún les falta

Memo:

MEMO: Procesos culturales (Super, 2014-12-04 19:02:17)

Tipo: Comentario

Profe: "éstos son procesos culturales que son demorados...ha habido cambios positivos".

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:10 [se preocupan más porque sus co..] (9:9)

(Super)

Códigos: [Actitud de estudiantes que exigen respeto hacia los compañeros - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos se preocupan más porque sus compañeros no estén tan encima de los otros acosándolos

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:11 [los que están asistiendo a los..] (10:10) (Super)

Códigos: [Sensibilización de estudiantes - Familia: Cambios presentados para la erradicación]

No memos

los que están asistiendo a los talleres se preocupan porque la otra persona esté bien, si ven que a alguno lo están agrediendo

"Concepto"

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:2 [actos atentan contra la integr..] (4:4) (Super)

Códigos: [actos atentan contra la integr..] [Atentar contra la integridad de una persona - Familia: Concepto]

No memos

actos atentan contra la integridad de la persona

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:18 [es cuando un grupo de personas..] (3:3) (Super)

Códigos: [Enseñar - Familia: Concepto]

No memos

es cuando un grupo de personas o una persona se enseña con un estudiante

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:19 [de forma repetitiva, es decir ..] (3:3) (Super)

Códigos: [Repetitivo - Familia: Concepto]

No memos

de forma repetitiva, es decir se ensañan todo el tiempo.

"Propuestas para la erradicación"

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:13 [. El estudiantado propone que ..] (12:12) (Super)

Códigos: [Talleres frecuentes durante el año - Familia: Propuestas para la erradicación]

No memos

. El estudiantado propone que se deben realizar más talleres

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:15 [que debe haber diálogo con los..] (12:12) (Super)

Códigos: [Diálogo sincero con el profesorado - Familia: Propuestas para la erradicación]

No memos

que debe haber diálogo con los docentes con los que ellos tienen dificultades para poder hablar de manera franca

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:16 [que haya un cambio de actitud...] (12:12) (Super)

Códigos: [Cambio de actitud de profesores y estudiantes - Familia: Propuestas para la erradicación]

No memos

que haya un cambio de actitud.

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:17 [hacer a un trabajo de sensibil..] (13:13) (Super)

Códigos: [Talleres frecuentes durante el año - Familia: Propuestas para la erradicación]

Memo: [Trabajo de sensibilización dirigido a profesores] hacer a un trabajo de sensibilización con los compañeros profesores

Memo:

MEMO: Trabajo de sensibilización dirigido a profesores (Super, 2014-12-04 20:16:19)

Tipo: Memo

Pro 1: "hacer a un trabajo de sensibilización con los compañeros profesores".

Pro 2 "hay casos puntuales con algunos docentes habría que hablar con esos docentes pero no sé de qué manera pienso que debe ser muy privado y tratar de ser como muy sutil para que ese docente no se sienta agredido o atacado sino que lo tome como un consejo para mejorar su actividad docente".

"Situaciones"

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:3 [su identidad sexual son los ni..] (6:6) (Super)

Códigos: [Agresión relacional - Familia: Situaciones] [Entre estudiantes - Familia: Situaciones]

No memos

su identidad sexual son los niños que son más vulnerables

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:4 [Una cosa que hacen es de pegar..] (6:6) (Super)

Códigos: [Agresión física - Familia: Situaciones]

No memos

Una cosa que hacen es de pegarle chicles en el pantalón para que lo dañe o tirarle bocadillo o galleta en la silla para que se siente y se unte la ropa, volverle nada el pupitre y sus útiles escolares.

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:5 [cuando cualquier niño no puede..] (6:6) (Super)

Códigos: [Agresión verbal - Familia: Situaciones]

No memos

cuando cualquier niño no puede ni hablar porque ya es callado por el grupo, no se puede expresar o decir que no entiende algo porque lo tildan de bruto.

P11: Grupo de discusión Profes POST.docx - 11:6 [le dicen que es gay lo molesta..] (7:7) (Super)

Códigos: [Agresión relacional - Familia: Situaciones]

No memos

le dicen que es gay lo molestan

7.3. Actividades realizadas en la intervención

Actividad	Título
-Video-foros	<ul style="list-style-type: none"> -Gandhi el peregrino de la paz. (History Channel, s.f). -Nelson Mandela. (National Geographic, s.f). -La escalera de la violencia. (El muro A.C., 2011). -No quiero volver solito. (Ministerio de cultura del Brasil. Secretaría de audiovisual. Lacuna filmes. Cinepro, 2010). -Qué es acoso escolar o bullying. Ley 1620 de 2013. (Arias, 2013). -El circo de la mariposa. (GT canal 2013)
-Técnicas de análisis general	<ul style="list-style-type: none"> -La línea de la vida. Objetivo: Recordar, hacernos conscientes y graficar los momentos más significativos de la vida. (Programa por la paz, 2003). -Actitudes frente al conflicto. Objetivo: Reconocer diferentes actitudes frente al conflicto y cómo estas pueden ayudar o no en su transformación. (Programa por la paz, 2003). -Los conflictos en nuestra cotidianidad. Objetivo: Identificar los elementos de un conflicto y sus diferentes momentos para su comprensión. (Programa por la paz, 2003). -Ejercicio de pertenencia. Objetivo: Reconocer la importancia de pertenecer a un grupo. (Programa por la paz, 2003). -Comunicación noviolenta. Objetivo: desarrollar la habilidad necesaria para poner en práctica la comunicación noviolenta. (Programa por la paz, 2003). -Sociodramas. Objetivo: En situaciones de acoso vividas en las aulas, identificar roles, imaginarios y reacciones. -Noticiero. Objetivo: Analizar situaciones de violencia vividas en la IE, para identificar si son o no acoso escolar. -Los sentidos y los sentimientos. Objetivo: explorar como los sentidos nos ayudan a identificar sentimientos. -Juego de escalera. Objetivo: Establecer si se tienen claros diferentes conceptos (acoso escolar, conflicto, imaginarios sociales, pensamiento crítico, noviolencia). -Pongámonos en su lugar. Objetivo: Sensibilizar a los estudiantes ante una realidad ajena a la nuestra. (Montoya, s.f). -Prueba tu firmeza. Objetivo: Reflexionar sobre cómo se reacciona en situaciones en las que se siente presión por los demás. (Montoya, s.f). -¿Cómo se toman decisiones? Objetivo: Reflexionar sobre los riesgos, ventajas, desventajas y consecuencias de distintas formas en que las personas toman las decisiones. (Montoya, s.f). -Es una simple historia. Objetivo: Concienciar sobre el valor de los buenos actos. (Montoya, s.f) -¿Quién soy? Objetivo: Profundizar en el conocimiento que cada persona tiene de sí mismo. (Montoya, s.f).

	<p>-Te escucho y me escuchas. Objetivo: Escuchar y respetar la opinión de los demás. (Montoya, s.f).</p> <p>-Dilemas morales. Objetivo: analizar dilemas morales en diferentes situaciones de acoso escolar.</p> <p>-Observa y analiza. Objetivo: Reflexionar sobre las técnicas de negociación de acuerdos. (Montoya, s.f).</p> <p>-¿De qué lado estas? Objetivo: Desarrollar la capacidad de decisión. (Montoya, s.f).</p> <p>-En los zapatos del otro. Objetivo: Experimentar y reflexionar ante la realidad del otro. (Montoya, s.f).</p> <p>-No sigas a la manada. Objetivo: Desarrollar la capacidad de autonomía. (Montoya, s.f).</p>
Juegos cooperativos	<p>-Ciegas, cojas, mudas. Objetivo: Analizar cómo nos relacionamos en el colegio, en el juego, en otros espacios de la sociedad. (Arraz, s.f).</p> <p>-La ganancia. Objetivo: Observar los conflictos de competición cooperación que surgen al desarrollar esta actividad y examinar sus soluciones. (Arraz, s.f).</p> <p>-Las botellas. Objetivo: Romper esquemas mentales, evidenciar la importancia de la solidaridad como alternativa a la competencia y al individualismo. (Coppens y Van de Velde, 2005).</p> <p>-Las lanchas. Objetivo: Propiciar la organización y la búsqueda de alternativas basadas en consideraciones éticas. (Coppens y Van de Velde 2005).</p>

Fuente: elaboración propia