

Representaciones sociales de la violencia en la escuela, de niñas y niños de quinto grado de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente, del municipio de Soacha, Cundinamarca

Aleyda Salamanca de Zea

Código: 2015287650

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Posgrados
Maestría en Educación
Énfasis en Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente
Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación
Bogotá, D. C., abril de 2018

Representaciones sociales de la violencia en la escuela, de niñas y niños de quinto grado de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente, del municipio de Soacha, Cundinamarca

Aleyda Salamanca de Zea

Código: 2015287650

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar por el título de Magíster en Educación

Luz Mary Lache Rodríguez

Asesora

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación

Énfasis en Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente

Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación

Bogotá, D. C., abril de 2018

“Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría, en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos”

Agradecimientos

Siendo este un proyecto personal de muchos años, de un largo trayecto y gran esfuerzo quiero agradecer a Dios por brindarme aptitudes y competencias necesarias para poder realizar con entereza y sacrificio ésta investigación.

A mi madre que con su dedicación me forjo con principios y valores que permitieron transitar con seguridad y confianza en el campo de la educación.

A mi esposo que con su paciencia a soportado el sacrificio de mi ausencia para el desarrollo de mis objetivos profesionales.

A mis hijos que han acompañado y contribuido con paciencia, comprensión y solidaridad en la ejecución de los diferentes proceso personales y profesionales, a mi hija Lorena que con su apoyo en noches de desaliento me fortaleció con su apreciación tácita logrando el acompañamiento en mi misión.

A mi Tutora Mary Lache que con su seguimiento, trabajo y orientación permitió que este proyecto se ejecute.

A los docentes de la universidad pedagógica nacional quienes con sus contribuciones epistemológicas abonaron terreno para en mi formación,


A mis colegas que con su aliento y críticas incentivaron a trabajar con ventura.

A mis alumnos que son el motivo de mi vocación quienes colaboraron de manera desinteresada en mi trabajo de campo y a la Institución Educativa Villas sede Sol naciente del municipio de Soacha que posibilitó la puesta en marcha de la investigación .

Gracias por la confianza depositada en mí.

Mantén tus sueños vivos. Entiende que para lograr cualquier cosa necesitas fe y creer en ti mismo, visión, trabajo duro, determinación y dedicación.

(Gail Devers)

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 304	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Representaciones sociales de la violencia en la escuela, de niñas y niños de quinto grado de la Institución educativa Las Villas, Sede Sol Naciente, del municipio de Soacha (Cundinamarca)
Autor(es)	Salamanca de Zea Aleyda
Director	Rodríguez Lache Mary
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018.p. 174
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	REPRESENTACIONES; SOCIALES; VIOLENCIA; EN LA ESCUELA; CLIMA ESCOLAR Y CONVIVENCIA ESCOLAR

2. Descripción
<p>Tesis de Maestría; trabajo investigativo desarrollado como requisito para optar por el título de Magíster en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional en el Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación del énfasis de Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente, cuyo objetivo general es identificar las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha (Cundinamarca) sobre la violencia en la escuela. Los fundamentos teóricos se construyeron desde la teoría de las Representaciones sociales, el concepto de violencia en la escuela y la convivencia escolar. Se tuvo como principales categorías: la representación social y la violencia en la escuela, tanto para la recolección de datos, como para la interpretación de los mismos. La investigación es de enfoque cualitativo y en términos de lo metodológico se siguieron los postulados de Moscovici, Jodelet y Abric, y se desarrollaron talleres (asociación de palabras, cuestionarios y dibujos), encuesta y observación participante. Como principal conclusión puede indicarse que la formación que se da en la escuela sobre la violencia, el conflicto, la convivencia y en general, todos los contenidos que tienen como fin educar para la convivencia, la formación en valores y los Derechos humanos, resultan débiles a la hora en que los niños y las niñas cotejan en su ser estos conocimientos con los adquiridos desde la vivencia, el sentido común y la cotidianidad en sus hogares y contexto sociocultural, es decir, con las representaciones sociales.</p>

3. Fuentes

Las principales fuentes de este trabajo de investigación son las siguientes:

Representaciones sociales

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Flacso. Consultado en <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital* 2, 1-25. Consultado en <http://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es>

Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: Centro de Investigación en Estudios Psicológicos y Sociológicos. Consultado en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf

Violencia en la escuela/convivencia

Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare* 1 (XIII), 41-51. Consultado en <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1475/1395>

Ávila, A.; Bromberg, P.; Pérez, B. y Villamil, M. (2014). *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de convivencia escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. Consultado en <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/3240/3/Clima%20escolar%20y%20victimizacion%20en%20Bogota%202013.pdf>

Carías, C. (2010). *Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase. Una perspectiva de la educación en Derechos humanos*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación, Departamento de Posgrados, Facultad de Educación, Universidad Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras. Consultado en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-practicas-de-la-violencia-escolar-entre-iguales-en-el-contexto-del-aula-de-clase-una-perspectiva-desde-la-educacion-en-derechos-humanos/>

Carvajal, C., Urrea, P. y Soto, M. (2012). *La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de Sabana Centro Departamento de Cundinamarca*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia. Consultado en <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/6580>

Castro, M. (2014). *Influencia del apoyo social y el sentido de comunidad sobre el clima social y la violencia escolar en un contexto educativo intercultural*. Tesis para optar al título de Doctora, Departamento de Psicología Social, Antropología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad de Málaga, Málaga, España. Consultado en https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8270/TDR_CASTRO_TRAVE.pdf?sequence=1

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década* 15, 11-52. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256196>

D'Angelo, L. y Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Unicef, Flacso. Consultado en

https://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: Plan Internacional y Unicef. Consultado en

<http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/violencia-escolar-en-america-latina-y-el-caribe-superficie-y-fondo>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2014). *Violencias y escuela. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes*. Buenos Aires: autor. Consultado en https://www.unicef.org/argentina/spanish/Violencias_y_escuelas_OK.pdf

Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro. Paulo Freire y la pasión de enseñar*. São Paulo: Publisher. Consultado en

<http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/freire/La%20Escuela%20y%20el%20Maestro.pdf>

Palomino, M. y Dagua, A. (2010). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de Investigaciones UNAD 2* (9), 85-105. Consultado en <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/674/1496>

Pérez, S.; Ligalupi, M.; Gómez, G. y Sandoval, H. (2007). *¿De qué hablan las docentes cuando hablan de violencia?* Sin publicar, Instituto de Formación Docente No. 12, Neuquén, Argentina. Consultado en

<http://www.observatorioperu.com/lecturas%202010/abril%202010/abril1/DE%20QUE%20HABLAN%20LAS%20DOCENTES%20CUANDO%20HABLAN%20DE%20VIOLENCIA.pdf>

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología 47* (XXIV), 119-142. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>

Fuentes sobre metodología

Anguita, J.; Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria 8* (31), 527-538. Consultado en <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación 36* (20), 152-168. Consultado en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Consultado en <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Fuentes legales/institucionales

Institución Educativa Las Villas (2008). *Proyecto Educativo Institucional*. Soacha, Cundinamarca: autor.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). *Decreto 1965, 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*. Bogotá: autor. Consultado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf Decreto_1965.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). *Ley 1620, 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. Bogotá: autor. Consultado en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014). *Guía pedagógica para la convivencia escolar. Guía No. 49.* Bogotá: autor. Consultado en <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud.* Ginebra, Suiza: autor. Consultado en http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf?ua=1

Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2014). *Documento marco Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.* Bogotá: autor. Consultado en <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2601/3/1%20%20Documento%20marco%20ECC.pdf>

4. Contenidos

El trabajo de investigación a nivel de Maestría desarrolla la pregunta central: ¿cuáles son las representaciones sociales que tienen sobre la violencia en la escuela, los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha (Cundinamarca)? Se encuentra organizado, en ocho (8) capítulos que se describen a continuación. El primer capítulo corresponde a la problematización. En el apartado se resalta la viabilidad, importancia y pertinencia del estudio de las representaciones sociales de la violencia en la escuela en virtud de las problemáticas que se suscitan en el escenario escolar; asimismo, se desarrolla el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo se reportan los antecedentes de investigación, derivados de investigaciones relacionadas con el estudio de la violencia escolar y las representaciones sociales. En el tercer capítulo se hace la presentación del marco teórico en el cual se aborda la teoría de las representaciones sociales, las categorías de violencia, violencia en la escuela, clima social escolar y convivencia escolar. En el cuarto capítulo se contempla el diseño metodológico que abarca el enfoque metodológico, el método de investigación, las fases de la investigación, los instrumentos de recolección de la información y la manera en que se desarrollan los análisis de dicha información. En el quinto capítulo se expone el contexto de la investigación, representado en el contexto del municipio de Soacha, Barrio San Humberto y la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente. En el sexto capítulo se presenta el análisis de la información recogida en campo y en el séptimo capítulo se hace la discusión de resultados de la investigación. En el octavo capítulo se establecen las conclusiones del trabajo y las recomendaciones; por último, se presentan las fuentes bibliográficas y los anexos.

5. Metodología

Como forma de comprender el problema que convocó la presente investigación, se trabajó desde un enfoque cualitativo para responder a las preguntas formuladas en la problematización. En este sentido, se busca identificar las representaciones sociales de la violencia en la escuela de niñas y niños del grado 501 de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente del municipio de

Soacha (Cundinamarca), la cual parte de una realidad por conocer, comprender e interpretar a través de las concepciones y significados que ellos y ellas han configurado en los diferentes contextos de interacción. Para analizar las diferentes percepciones de la realidad que tienen los estudiantes sobre la violencia en la escuela y su relación con los diferentes contextos socioculturales donde se encuentran circunscritos, se revisaron los planteamientos de Serge Moscovici, Denise Jodelet y Jean Claude Abric quienes complementan en sus estudios un método y una metodología que permite evidenciar, analizar y comprender las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas sobre la violencia en la escuela. Es decir, que además de proporcionar una ruta para recoger la información relevante sobre el objeto de estudio en Moscovici y Jodelet, se encontró una orientación fundamental en Abric, no solo para la recopilación, sino para su análisis e interpretación. Para la recolección de la información se utilizaron la encuesta sociodemográfica y el desarrollo de talleres con los niños y las niñas en los cuales realizaron dramatizados, asociación de palabras y dibujos, además de responder cuestionarios en relación con el tema de la violencia. El análisis de resultados se llevó a cabo en cinco momentos. El primero planteó el análisis del contexto social sobre el cual se organizan las representaciones de la violencia (Barrio San Humberto de Soacha, Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente) de niñas y niños del grado 501, a partir de los documentos derivados del trabajo de campo. El segundo tuvo que ver con las representaciones sociales a partir de la información suministrada por los niños y las niñas en los cuestionarios adelantados en cada uno de los talleres desarrollados para la recolección de la información. El tercero se relacionó con la observación y experiencias al interior del grupo con relación a las representaciones sociales sobre violencia en la escuela. El cuarto se configuró en el análisis de la relación entre los diferentes documentos realizados por los niños y las niñas en los talleres desarrollados y las notas de campo producidas en la observación participante. El quinto permitió evidenciar los resultados generales de las representaciones sociales.

6. Conclusiones

- La teoría de las representaciones sociales resulta ser un punto de partida acertado para realizar estudios en la institución escolar, específicamente sobre la violencia en la escuela. La teoría de las representaciones sociales conceptualiza que las construcciones de la realidad no son del todo individuales, sino colectivas y ello hace que se pueda ver el fenómeno de aparición con todos los elementos constituyentes, los cuales son de orden contextual (familia y barrio), y los diversos elementos que se manifiestan en la escuela (la relación entre pares, la relación con los docentes, la relación con las directivas, el ambiente escolar, la percepción de los espacios físicos, el entorno inmediato de la escuela). Todos estos elementos son constitutivos, en mayor o menor medida, de la representación de la violencia en la escuela que tienen los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente de Soacha.
- La investigación dejó ver que lo que se podría denominar *violencia escolar*, originada y promovida tan solo por situaciones al interior de la escuela, aunque se da, no es la que podría ser determinante para sus representaciones sociales de la violencia en la escuela. Para los niños y las niñas, la vida que desarrollan en la escuela es un continuo de sus vivencias generales y a su vez, las relaciones que establecen en la escuela, los aprendizajes, las emociones, se proyectan en continuo fuera de la escuela, por lo cual, tanto lo que viven fuera del espacio escolar permea la vida en la escuela, como lo que viven en la escuela, permea lo

vivido en sus hogares y barrios.

- En la construcción de la representación de la violencia, para los niños y las niñas tiene mayor incidencia la violencia percibida, ejercida, sufrida en sus casas, que aquella que perciben en la escuela (producida por la escuela y sus diferentes miembros) dado que la consideran menor, casi normal, se podría decir. La violencia en la escuela está matizada desde una lectura de una realidad que aparece como reflejo de otras violencias: la de sus padres, madres, hermanos, tíos; la de los vecinos; la del barrio en general. De esta manera, la representación social de la violencia en la escuela está definida con todos los elementos del concepto *violencia*, pero es una violencia a menor escala que, como se dijo, puede ser incluso una violencia que hace parte del juego y la amistad.
- Justamente, el que sus medios familiares y barriales sean percibidos como violentos, hace que la violencia sea un hacer natural o, por lo menos, naturalizado en los niños y las niñas; hace parte para ellos del diario vivir familiar y barrial. No obstante, esa naturalización no quiere decir que para ellos y ellas sea agradable vivir en medios violentos o que los miembros de su familia lo sean; que lo sientan *natural* no quiere decir que no les desagrade o les lastime, o que no tengan opiniones formadas sobre los problemas sociales, económicos, familiares y hasta escolares, que dan paso a la violencia y que deberían ser corregidos para vivir mejor.
- La naturalización de la violencia, dada en la primera socialización que ocurre antes del ingreso a la escuela, hace que, en su mayoría, los niños y las niñas tengan incorporada la violencia en sus vidas en todas sus actividades y formas de expresión. Por tanto, hablan violentamente, juegan con violencia, pelean, tratan a sus amigos y amigas de manera brusca, sienten que se deben defender, atacar; sienten que ser violento es una muestra de poder, bien sea de manera justa o de manera injusta.
- La violencia que circula en el ambiente familiar, barrial y escolar es apropiada por los niños y las niñas; en consecuencia, se expresan corporal y verbalmente con todo conocimiento y naturalidad sobre diferentes formas de violencia, incluyendo, sobre algunas que se podría suponer que por su edad, no conocen, como la violencia sexual. La incorporación de prácticas sociales y culturales está acorde a lo dicho por Abric (2001) quien sostiene que las prácticas sociales dinamizan y transforman las representaciones sociales. Por consiguiente, las prácticas sociales y culturales repetitivas de violencia han sido apropiadas por los niños y las niñas, lo que estabiliza la representación social de la violencia en la escuela, desde sus individualidades, y desde la definición como un grupo social determinado, en este caso, ser miembros del grupo 501 de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente, del municipio de Soacha (Cundinamarca).
- La formación que se da en la escuela sobre la violencia, el conflicto, la convivencia y en general, todos los contenidos que tienen como fin *educar* para la convivencia, la formación en valores y los Derechos humanos, resultan débiles a la hora en que los niños y las niñas cotejan en su ser estos conocimientos con los adquiridos desde la vivencia, el sentido común y la cotidianidad en sus hogares y contexto sociocultural.
- La presente investigación y otras que se desarrollen sobre las representaciones sociales que se tienen sobre la violencia, se convierten justamente en un punto de partida para hacer intervenciones en la escuela, que asuman la realidad sociocultural de los estudiantes para favorecer una educación que apunte a aprender y a desaprender comportamientos, racionalizaciones y formas de expresarse, desde un ejercicio capaz de convertir los discursos

(que se olvidan) en aprendizajes adquiridos en el cotidiano vivir.

Elaborado por:

Salamanca de Zea Aleyda

Revisado por:

Rodríguez Lache Luz Mary

Fecha de elaboración del Resumen:

19

Abril

2018

Tabla de contenido

	<i>Página</i>
Introducción	14
1. Problematización	18
1.1.Planteamiento del problema de investigación	18
1.2.Objetivos de investigación	25
1.3.Justificación	26
2. Antecedentes de investigación	29
2.1.Investigaciones de orden internacional	30
2.2.Investigaciones de orden nacional	37
2.3.Investigaciones de orden local	51
3. Marco teórico	57
3.1.Violencia, violencia escolar y violencia en la escuela	57
3.2.Las Representaciones sociales	63
3.3.Representación social de la violencia	72
3.4.Clima social escolar	74
3.5.Convivencia escolar	76
4. Diseño metodológico	81
4.1.Enfoque metodológico	81
4.2.Método de investigación	82
4.3 Metodología de la investigación	84
4.3.1. Encuesta	84
4.3.2. Talleres	85
4.3.3. Observación participante	88
4.3.4. Asociación de palabras	89
4.3.5. Dibujos	90
4.4.Fases de la investigación	91
4.4.1. Puntos de partida	92
4.4.2. Rastreo documental	92
4.4.3. Trabajo de campo	93
4.4.4. Sistematización de la información	95
4.4.5. Interpretación de la información y resultados	95
4.4.6. Elaboración del documento	97
5. Marco contextual	99
5.1.Grupo poblacional	99
5.2.Contexto general del municipio de Soacha	100
5.3.Contexto zonal, comuna de San Humberto	103
5.4.Contexto de la institución educativa Las Villas, Sede Sol Naciente	104
6. Análisis de la información	109
6.1.Análisis de la información recogida en la encuesta sociodemográfica	109
6.2.Análisis de la información obtenida mediante los talleres y la observación participante	117
6.2.1. Percepción de los estudiantes sobre su escuela y las relaciones en la escuela	117
6.2.2. Percepciones de los estudiantes sobre la violencia	122

6.2.3. Percepciones sobre la intervención en situaciones de violencia	130
6.2.4. Conceptos conexos al de violencia	135
6.2.5. Representación gráfica de la violencia desde los niños y las niñas	137
7. Resultados de investigación	139
7.1.Los significados de la violencia en la escuela	139
7.2.Elementos del contexto que influyen en la configuración de las representaciones sociales de la violencia en la escuela	140
7.2.1. La percepción del barrio como un contexto social violento	140
7.2.2. La violencia en la familia	144
7.2.3. La violencia en la escuela	147
7.3.Violencia y convivencia en la escuela desde las representaciones sociales	154
8. Conclusiones y recomendaciones	156
9. Bibliografía	161
Anexos	170
Anexo 1. Matriz de antecedentes de investigación	170
Anexo 2. Encuesta sociodemográfica	205
Anexo 3. Talleres desarrollados con los niños y las niñas del grupo 501	207
Anexo 4. Formato y ejemplo de observación de campo	214
Anexo 5. Consentimientos informados de la investigación	216
Anexo 6. Sistematización de la encuesta sociodemográfica	234
Anexo 7. Sistematización de los talleres	250
Anexo 8. Sistematización de las notas de campo	284

Lista de tablas

	<i>Página</i>
Tabla 1. Talleres desarrollados con los niños y las niñas del grupo 501	93
Tabla 2. Ruta metodológica de la investigación	97
Tabla 3. Edad y género de los niños y las niñas del grupo 501	116
Tabla 4. Estudio de los hermanos y las hermanas de los niños y las niñas del grupo 501	116
Tabla 5. Personas que viven con los niños y las niñas del grupo 501	117
Tabla 6. Medio de transporte que utilizan los niños y las niñas para movilizarse al colegio	117
Tabla 7. Cantidad de personas que viven en la casa de los niños y las niñas	118
Tabla 8. Nivel educativo de los padres de los niños y las niñas del grupo 501	118
Tabla 9. Labor que desempeña la cabeza del hogar de los niños y las niñas del grupo 501	119
Tabla 10. Personas que trabajan en los hogares de los niños y las niñas del grupo 501	120
Tabla 11. Material con el que está hecho el piso de la casa de los niños y las niñas del grupo 501	121
Tabla 12. Número de cuartos disponibles en las casas de los niños y las niñas del grupo 501	121
Tabla 13. Cantidad de objetos tecnológicos presentes en los hogares los niños y las niñas del grupo 501	122
Tabla 14. Percepción de los estudiantes sobre el colegio	124
Tabla 15. Percepción de los estudiantes sobre el colegio, en relación con lo que no les gusta	124
Tabla 16. Percepción de los estudiantes sobre su relación con los profesores	125
Tabla 17. Criterios de selección de los estudiantes para escoger a sus compañeros	126
Tabla 18. Personajes que intervienen en situaciones de violencia en la escuela	136
Tabla 19. Personajes que intervienen en situaciones de agresión en la escuela	137
Tabla 20. Reacciones ante una situación de agresión	137
Tabla 21. Percepciones sobre solución de conflictos	139
Tabla 22. Influencia de la disciplina en actitudes de violencia	140

Introducción

La presente tesis recoge la investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el énfasis de Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente y Grupo de investigación Equidad y diversidad en Educación. Es una investigación de enfoque cualitativo y de carácter interpretativo que buscó identificar las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela que tienen los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha (Cundinamarca).

Cabe aclarar, que la investigación se inició en el año 2016, por ende, los estudiantes con los cuales se realizó el trabajo transitaron por el curso 401 y luego por el curso 501 en el año 2017, cuando se dio la finalización del trabajo, por lo cual se hace referencia a ellos, como estudiantes del grupo 501. Se seleccionó el grupo debido al desempeño profesional como su maestra desde hace tres años, lo cual facilitó el trabajo de investigación en términos, no solo de la recolección de datos, sino de tener un conocimiento amplio de los niños y las niñas, así como de la configuración de sus hogares en aspectos sociodemográficos y en problemáticas relevantes para entender mejor el fenómeno de la violencia en la escuela.

Este documento, en el que se consolida la presentación de la investigación, se organiza en ocho (8) capítulos que se describen a continuación.

En el primer capítulo, titulado problematización, se resalta la viabilidad, importancia y pertinencia del estudio de las representaciones sociales de la violencia en la escuela, en virtud de las problemáticas que se suscitan en el escenario escolar. En este capítulo se tiene en cuenta el

planteamiento del problema, los objetivos y la justificación. La pregunta central de investigación fue: ¿cuáles son las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela, que tienen los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha (Cundinamarca)? En consecuencia, el objetivo general de la investigación corresponde a reconocer las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela que tienen los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha (Cundinamarca).

En el segundo capítulo, se presentan los antecedentes de investigación sobre la violencia escolar y las representaciones sociales. Para la realización de este capítulo se consultaron diversas fuentes en cuanto a productos de investigación realizados sobre el tema de violencia escolar o en la escuela, de orden nacional, local e internacional. Esta indagación que demarca los antecedentes al trabajo, permitió contar un punto referencial sobre los abordajes de la violencia escolar o en la escuela, para diferenciar la categoría de violencia en la escuela, de la de violencia escolar, constituyéndose la primera en el objeto de este trabajo en relación con las representaciones sociales.

En el tercer capítulo se expone el marco teórico en el cual se aborda la teoría de las representaciones sociales; las categorías de violencia escolar y violencia en la escuela; el clima social escolar y la convivencia. De esta manera, la violencia en la escuela se conceptualiza como aquella que se manifiesta en dicho espacio pero que no necesariamente se constituye allí, sino que se corresponde con manifestaciones que son producidas en otros ámbitos. Así, la producción de violencia en la escuela está enmarcada y determinada por los ámbitos socioculturales y no solo por lo que ocurre al interior de la escuela.

En cuanto a las representaciones sociales se tuvieron en cuenta como principales autores a Moscovici (1986), Jodelet (1987) y Abric (2001), que presentan un marco de estudio propicio para presentar algunas diferencias entre los postulados sobre las representaciones sociales, las cuales se ilustran en el capítulo teórico. Por tanto, las conceptualizaciones realizadas por los autores en mención, tienen un punto de convergencia y es observar las representaciones sociales como una forma de conocimiento elaborado culturalmente en el cual intervienen aspectos sociales, culturales, contextuales y subjetivos.

Las representaciones sociales son, así, una forma tanto de construir, como de interpretar la realidad. Por consiguiente, la presente investigación sobre las representaciones sociales de la violencia en la escuela planteó comprender los significados que los niños y las niñas le otorgan a la violencia en la escuela y reconocer los elementos del contexto social que influyen en la configuración de dichas representaciones sociales.

En el cuarto capítulo se contempla el diseño metodológico que abarca el enfoque de la investigación, el método de la investigación, las fases de la investigación, los instrumentos para la recolección y análisis de información. Se utilizó la encuesta con el fin de dar solidez a la caracterización sociodemográfica del grupo poblacional con el que se trabajó y el desarrollo de 6 talleres dentro de los cuales se utilizó el socio drama, la asociación libre de palabras, el cuestionario y la elaboración de dibujos por parte de los niños y las niñas.

En el quinto capítulo se plantea el marco contextual donde se desarrolla la investigación, para el caso, la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente en el barrio San Humberto del municipio de Soacha (Cundinamarca). En el sexto capítulo se presenta el análisis de la información recogida en campo y en el séptimo capítulo se hace la discusión de resultados de la

investigación. Como octavo capítulo se establecen las conclusiones del trabajo y las recomendaciones y, por último, se presentan las fuentes bibliográficas y los anexos.

La tesis responde en su totalidad a la búsqueda por comprender, con una base sólida, académica y educativa, el fenómeno de violencia que se vive a diario en la escuela. Una vez terminada la investigación se puede decir que hay una mayor comprensión de lo que es y significa la violencia en la escuela para los estudiantes de quinto grado, y ello, permitirá orientar acciones educativas que contribuyan a transformar el ambiente escolar, con miras a una convivencia más amable.

1. Problematización

En este capítulo se hace la presentación del problema de investigación, en la que se resalta la relación que existe entre la escuela, la violencia y la sociedad; asimismo se plantean las preguntas, los objetivos y se establece la justificación de la investigación desarrollada.

1.1. Planteamiento del problema de investigación

El propósito del capítulo es centrar la problemática de las representaciones sociales sobre la violencia, específicamente en la escuela. Aunque la violencia es un concepto polisémico y multidisciplinar, se observa que históricamente existe una relación entre la escuela y la sociedad. En este sentido, la escuela se configura como un espacio que representa lo social, puesto que allí confluyen diferentes situaciones como producto de las relaciones e interacciones cotidianas; por tanto, la escuela se transforma en un espacio dinámico en constante construcción y significación.

Es importante manifestar que el fenómeno de la violencia en la escuela se produce en las diferentes esferas geográficas, sociales y culturales, como producto de la formación de las subjetividades a lo largo del proceso de desarrollo de los niños y los adolescentes, y hacen eco en las actitudes y los comportamientos, tanto en la interacción en la escuela como con su realidad inmediata.

En cuanto a las relaciones generales entre la violencia, la educación y la sociedad, puede indicarse que la violencia, como cualquier otro fenómeno social, no está dada en sí misma. Esto

quiere decir que no existe un significado unívoco para definirla, ni mucho menos una sola forma de entender sus causas o asumir sus consecuencias, o un único lugar para sentirse un actor de la violencia o una víctima de ella.

Por lo anterior, se puede decir que de la violencia se hace una *representación social*, entendida como una construcción cultural, histórica, que determina un tipo de conocimiento específico, desde el cual un grupo de personas construyen su realidad social y organizan su vida cotidiana.

Los diversos fenómenos de violencia son problemáticas de las cuales se ocupan las ciencias sociales y cuando estos fenómenos de violencia influyen en el ámbito educativo, se requiere acercarse para entenderlos, no solo desde las ciencias sociales, sino desde las ciencias de la educación.

En otras palabras, proponer respuestas acertadas a las diversas formas de violencia que se manifiestan en la escuela, implica hacer investigaciones puntuales y en contexto. Si bien es cierto que se pueden retomar estudios generales realizados sobre la representación de la violencia y leer desde allí fenómenos en concreto, se hace necesario desarrollar investigaciones que permitan esclarecer de qué manera se construye la representación de la violencia en grupos sociales determinados.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta los fenómenos de violencia manifiestos en la escuela, sin caer en los reduccionismos de creer que la violencia en la escuela es igual en toda institución educativa y que por tanto, las acciones que se emprendan para dar solución a estos fenómenos puedan ser fiel copia de las realizadas en otros espacios educativos.

En la construcción de la realidad son sumamente importantes las interacciones con los grupos de pares que, como lo indica Wolf (2008, citado por Simkin y Becerra, 2013) “es un conjunto de individuos que comparten categorías sociales comunes y ciertos ámbitos de interacción, en tanto grupo” (p. 130). De esta forma, se puede comprender que dentro de la dinámica de la interacción de niñas y niños en la escuela confluyen una serie de relaciones con los grupos de pares y demás miembros de la comunidad educativa que se ven caracterizadas por una ideología, una simbología, unos valores y unos principios propios de cada institución educativa.

Desde esta perspectiva se puede decir que tanto la familia y la escuela se constituyen en los principales agentes socializadores. Según Berger y Luckmann (1968, citados por Simkin y Becerra, 2013), pueden establecerse dos tipos de socialización: la primaria y la secundaria.

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad (...) Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria (...) La socialización secundaria se constituye en los procesos que introducen al individuo en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluyendo particularmente a los “submundos institucionales” dependientes de la estructura social y la división del trabajo (p. 125).

Si se parte del entendimiento que los procesos de socialización, tanto primarios como secundarios, son un tejido en el cual los sujetos, al adquirir un puesto en la sociedad y unos roles

determinados, asumen a la vez, ideas, opiniones, valores, conductas, que se manifiestan tanto en el espacio familiar como escolar, puede darse que de alguna manera, tanto los grupos como los individuos, dan por sentado que ciertos comportamientos no son correctos o incorrectos, sino simplemente normales.

Si se aplica lo anteriormente dicho a la violencia, se puede decir que está naturalizada y por ello, se considera normal. En la escuela esta normalización de la violencia se manifiesta como

una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Olweus, 2000, citado por Carías, 2010, p. 60).

Se desprende de lo anteriormente dicho, que aunque la violencia en el ámbito escolar pueda estar naturalizada y por tanto se considere normal, causa efectos negativos tanto de manera grupal como individual. Es por ello que las instituciones educativas desarrollan proyectos que contribuyen al fortalecimiento de la convivencia escolar.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha puesto a disposición de la comunidad educativa una *Guía pedagógica para la convivencia escolar* (2014), con el fin de que las instituciones educativas ajusten sus manuales de convivencia para poner en

marcha la ruta de promoción, prevención, atención y seguimiento para la convivencia escolar, establecida mediante la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario (Decreto 1965 de 2013).

La Guía pedagógica presenta la convivencia escolar como:

La acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral (p. 25).

Por consiguiente, se comprende la convivencia escolar como el vivir juntos en la escuela, de una manera normada por las instituciones educativas, que contribuya a alcanzar los fines educativos.

La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes [y] se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Mockus, 2002, 2003, citado en MEN, 2014, p. 25).

Además de la Guía pedagógica para la convivencia escolar, el MEN ha diseñado otros recursos tendientes a contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar y así, minimizar los factores que fomentan fenómenos de violencia. Uno de estos recursos son las cartillas de *Estándares básicos de Competencias Ciudadanas* (2004).

Las competencias ciudadanas son definidas como “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, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos” (MEN, 2011, p. 22).

No se puede desconocer que los recursos antes mencionados y otros del mismo orden, han sido de gran ayuda para fomentar ambientes de convivencia más armónicos y menos violentos. Sin embargo, al ser recursos creados desde una perspectiva general y no particular, son de poca ayuda cuando se trata de afrontar fenómenos puntuales de violencia en la escuela.

Es claro que si se pretende implementar acciones en el centro educativo que permitan afrontar los fenómenos de violencia allí presentes, es necesario evidenciar cómo comprenden los estudiantes la violencia, así como esclarecer desde qué entramado social, cultural, familiar, cotidiano y escolar, han construido esa comprensión y que los sitúa como actores activos o pasivos de la violencia. En otras palabras, para entender la naturaleza de los diversos fenómenos de violencia en la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha (Cundinamarca), una posible vía la constituye el visibilizar las representaciones sociales de la violencia que tengan los niños y las niñas de este centro educativo, puesto que, como dice Moscovici (1976, citado por Araya, 2002):

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (p. 27).

Cabe aclarar, que del proceso de observación, consulta, selección, indagación y análisis de diversas fuentes académicas, se propuso la pregunta y sub preguntas que orientan la investigación. La pregunta principal es ¿cuáles son las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela que tienen los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha (Cundinamarca)?

A partir de la pregunta principal, antes enunciada, se responderán otros interrogantes, a saber:

- ¿Qué significados otorgan a la violencia en la escuela, los niños y las niñas del grado 501 de la Institución Educativa Las Villas?
- ¿Qué elementos del contexto social influyen en la configuración de las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela de los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Las Villas?

1.2. Objetivos de investigación

El objetivo general de la investigación es reconocer las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela que tienen los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha (Cundinamarca).

Los objetivos específicos que permiten alcanzar el objetivo general, son los siguientes:

- Comprender los significados que le otorgan a la violencia en la escuela, los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Las Villas
- Examinar los elementos del contexto social que influyen en la configuración de las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela de los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Las Villas

1.3. Justificación

En esta investigación, los esfuerzos investigativos se proyectaron en reconocer las representaciones sociales sobre la violencia escolar que tienen las niñas y los niños del grado 501 de la Institución Educativa Las Villas, con el propósito de generar conocimientos pertinentes que posibiliten emprender acciones educativas para contribuir en los estudios sobre la violencia y la escuela.

En esta medida, se consideró necesario realizar una observación del contexto de la escuela donde se desarrolló la investigación: la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente, tanto al interior como en su circuito social próximo. Esta institución se encuentra ubicada principalmente en la Comuna 6, San Humberto del municipio de Soacha. En el barrio San Humberto se presentan diversos fenómenos sociales de pobreza, violencia, delincuencia, que

afectan en gran medida los procesos de socialización y relaciones de los estudiantes de la institución educativa. De ahí, que se pueda entender que en la escuela se manifiesten, se reproduzcan o se generen diversas formas de violencia del contexto porque la escuela no es solo un espacio de socialización, sino es además un espacio que establece un continuo con el espacio más amplio donde está enclavado.

La violencia que se puede observar en la escuela y otras que se encuentran a su alrededor, ameritan una nueva mirada desde las representaciones sociales, con el fin de comprender la realidad social que deja huella en las actitudes, conductas y comportamientos que afectan la convivencia, a nivel personal y social, de los niños y las niñas.

Abordar la problemática de la violencia en la escuela desde las representaciones sociales, permite a la vez observar el fenómeno en un grupo concreto; permite entender que los niños y las niñas del grupo 501, son parte de un grupo social más amplio en el cual hicieron su primera socialización y por tanto responden, desde su hacer infantil, sus roles y actividades, a aprendizajes y dinámicas que están incorporados a sus construcciones mentales.

A partir del análisis del entorno social, se pueden comprender en parte los comportamientos que tienen los niños y las niñas en la escuela. Así mismo, un acercamiento a las características de las familias y su barrio, permite ver que se caracteriza como una población afectada por la violencia social y familiar; violencias que se manifiestan en la escuela tanto entre compañeros, como en relación con los docentes que hacen parte de la institución educativa.

Se puede afirmar que desde el proceso mismo de investigación se genera consciencia sobre los orígenes de la violencia en la escuela y la base que esta tiene en las representaciones sociales, así como la relación entre el contexto social y el contexto escolar. Con el desarrollo de la

investigación se crearon una serie de talleres orientados a visibilizar los orígenes de la violencia, los significados y significantes que los niños y las niñas dan a la violencia, y de esta manera, se pudo analizar con ellos y ellas, posibles salidas a la violencia en su espacio escolar.

La importancia y relevancia de este trabajo de investigación radica, por tanto, en que el conocimiento de la academia, máxime si es sobre lo educativo, se debe poder revertir en acciones y espacios concretos; esto porque, tal vez, el pensar en cambios totales tanto en lo educativo como en lo social es para un educador o educadora algo que se escapa de las manos. Afortunadamente, es posible que los conocimientos adquiridos en las investigaciones puedan contribuir a cambiar el entorno educativo en el cual desempeñamos la labor de educar.

2. Antecedentes de investigación

Este capítulo recoge los diferentes antecedentes que se rastrearon sobre trabajos que investigan acerca de la violencia escolar. Para el rastreo documental se tuvieron en cuenta los repositorios institucionales, tales como los de la Universidad de La Sabana, la Universidad de Los Andes, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Javeriana, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, el Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo pedagógico (IDEP), la Universidad del Tolima, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE); asimismo se tuvo en cuenta la búsqueda en plataformas especializadas (a través de palabras clave como violencia, escuela, representaciones sociales). Se privilegiaron tesis de maestría y de doctorado, así como informes de investigación, y en tal sentido, se seleccionaron 15 trabajos en el periodo comprendido entre 2005 y 2016¹.

Los trabajos localizados, se desglosaron en una matriz, de acuerdo con criterios preestablecidos: ubicación, título del trabajo, tipo de documento, autor, año, problema y objetivos, referentes teóricos, diseño metodológico, conclusiones y aportes a la investigación en desarrollo (anexo 1).

La revisión de dichos trabajos se hizo con la intención de analizar las diferentes perspectivas tanto teóricas, como metodológicas desde las cuales se aborda la violencia escolar. Por esta razón, de los trabajos revisados se hace una síntesis de los objetivos, enfoques teóricos,

¹ Aunque en la matriz de antecedentes, aparecen 15 trabajos, para este capítulo se descartó el numerado como T6 en razón a que se trata de una encuesta aplicada en un contexto particular como Bogotá (aunque se retoma más adelante en el marco teórico) y los designados como T9 y T10, dado que tienen una relación más estrecha con la formación inicial de docentes, que no es objeto de la presente investigación.

metodológicos, y conclusiones. Cabe aclarar, que en este capítulo se destacan los aspectos y categorías de relevancia en relación con la investigación en curso y se presenta un breve balance desde el cual se enuncian tendencias, ausencias y recurrencias sobre los trabajos identificados.

Para efectos de la sistematización de los antecedentes, se clasificaron en tres grupos de acuerdo con los distintos lugares donde se realizaron: investigaciones de orden internacional, nacional y local.

Es importante manifestar que el fenómeno de la violencia en la escuela se produce en las diferentes esferas geográficas, sociales y culturales, como producto de la formación de las subjetividades a lo largo del proceso de desarrollo de las niñas, los niños y los adolescentes, y hacen eco en las actitudes y comportamientos en la interacción en la escuela.

Es por ello, que se revisan estudios desde diferentes contextos y espacios, con el fin de comprender el fenómeno y sus incidencias en el ámbito escolar.

2.1. Investigaciones de orden internacional

Dentro de las investigaciones internacionales se encuentra la tesis doctoral titulada *Estudios de la violencia escolar en los centros de educación media Juan Lacaze (Uruguay)* (T1²), de Daniela Baridón Chauvié (2010) donde el problema de la investigación está centrado en los acrecentados casos de docentes víctimas de la violencia por parte de los estudiantes, teniendo como objetivo central avanzar en la comprensión del fenómeno de la violencia en los

² Esta codificación corresponde a la que se le otorgó en la matriz de antecedentes, a cada trabajo revisado.

centros de educación media en Uruguay, tanto desde el punto de vista de los maestros, como del alumnado.

La violencia se asume en este trabajo como “el uso deliberado de la fuerza o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad” (García y Madriaza, 2005, citado por Baridón, 2010, p. 22). Al referirse a la violencia escolar, se pone de manifiesto que “lo cierto es que en los centros escolares cada vez se habla más de violencia escolar para referirse a una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor cuantía el equilibrio institucional” (Martínez-Otero, 2005, citado por Baridón, 2010, p. 23). En tal sentido, puede decirse que la violencia escolar es un tipo de violencia que afecta tanto a la institución como a los estudiantes, profesores y que se produce en ciertas ocasiones o de manera reiterada.

La violencia escolar es en parte una prolongación de la violencia de la sociedad, de la familia y el contexto general en que el individuo se desarrolla. Según Baridón (2010, quien refiere al Defensor del Pueblo, 2000), dentro de la violencia escolar se pueden incluir:

Agresiones aisladas, organizadas o espontáneas, en las que se busca recíprocamente daño mutuo, actos de vandalismo y otras relaciones negativas que pudieran manifestarse más o menos abiertamente en el entorno escolar o en la comunidad en que se inserta el centro educativo. Incluye todas las situaciones de violencia física o emocional que se den en forma aislada en los centros, como así también las que ocurren con mayor frecuencia y pueden desencadenar situaciones de *bullying* o maltrato entre iguales (p. 23).

La investigación siguió tres fases, en un diseño transversal. En la primera fase se realizó una investigación descriptiva mediante encuesta que permite establecer frecuencias generales sobre el fenómeno de la violencia escolar. En la segunda fase se realizó un estudio de corte más cualitativo para conocer mediante la técnica de entrevista, la opinión del profesorado sobre las situaciones de violencia escolar. Para la tercera fase de la investigación, se analiza desde el registro docente las situaciones de violencia que ocurren en el contexto del centro educativo, a través del cuaderno de conducta, que es un espacio determinado en el estatuto del estudiante del Sistema educativo del Uruguay para el registro de las irresponsabilidades de los estudiantes y funciona como un registro de medidas correctivas frente a sus comportamientos.

El trabajo de Baridón (2010) da cuenta de los diferentes procesos de socialización de los niños y las niñas y la constante influencia que ejerce el entorno social. Es decir, su socialización es permeada por diferentes elementos del contexto social que dejan una gran huella y que empiezan a incorporarse en la vida personal y social. Igualmente, podría decirse que los niños y las niñas están en constante contacto y relación con el entorno, como parte de su socialización primaria, y en su socialización secundaria, en la escuela, siguen recibiendo su influencia de una u otra forma.

Dentro de las investigaciones internacionales se encuentra el trabajo titulado *Significado que le atribuyen al ambiente social escolar alumnos de 5° a 8° año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna Cerro Navia (Chile)* (T7), de autoría de Ramón Burgos Solís (2011), donde plantea que la trama de interrelaciones que se efectúan en el contexto escolar es altamente compleja y que dentro de los significados que le otorgan los estudiantes a su ambiente

escolar surge la figura del rol docente y las relaciones que se dan entre profesores-alumnos, como uno de los elementos más importantes y en el cual pueden producirse sucesos de violencia.

Como referente importante se encuentra a Maturana (1995) que indica que la violencia y la agresión no son cuestiones biológicas, inherentes al ser humano (aunque el ser humano sea capaz de vivirlas y cultivarlas), sino que son “modos culturales de vivir (...) modos de relación que validan la negación del otro frente a cualquier desacuerdo desde la autoridad, la razón o la fuerza” (Burgos, 2011, p. 14).

En lo teórico, el autor desarrolla el concepto de ambiente social escolar, el cual se vincula al concepto de clima social organizacional resultante del estudio de las estructuras en el ámbito laboral. En este sentido, para explicarlo, el autor toma a Rodríguez (2004) quien indica que el concepto “surge como parte de la psicología social para comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones” (Burgos, 2011, pp. 17-18). El concepto se introdujo al ámbito educacional puesto que se consideraron las características psicosociales de la escuela, como procesos dinámicos que se dan entre estudiantes, familia y entorno e “incluye las percepciones que tienen los integrantes de una comunidad educativa en cuanto a las relaciones interpersonales que se producen entre los integrantes de dicha comunidad” (Cere, 1993; Cassasus, 2000; Cornejo, Redondo; 2001, citados en Burgos, 2011, p. 18).

Los resultados más relevantes del estudio radican en las relaciones entre profesor-estudiantes dentro del salón de clase, que son calificadas como tóxicas o nutritivas, y en ellas, la identificación de algunos estilos de rol del maestro que el autor clasifica como de laxitud (dejar hacer) en la que pareciese haber una actitud pasiva, de falta de liderazgo, o su polo opuesto, de autoritarismo (mantener el control aplicando el reglamento de manera enérgica e

inquebrantable), que conlleva a imponer sanciones o castigos ante la más mínima señal de desorden. Se considera que hay que propiciar ambientes sociales escolares sanos y unas buenas relaciones profesor-estudiantes, en tanto en dichas relaciones, no solo se construyen conocimientos, sino también se crean las condiciones y ambientes adecuados al desarrollo y crecimiento humano.

Una investigación más, en el orden internacional, la constituye la financiada en 2011 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la cual se tituló: *Clima, conflictos y violencia en la escuela. Estudio en escuelas secundarias de gestión pública y privada del área metropolitana de Buenos Aires* (T12), de autoría de Luis A. D'Angelo y Daniel R. Fernández. En el estudio se plantea, que la temática de la violencia en las escuelas se ha instalado en la opinión pública desde hace varios años y su tratamiento es recurrente en los medios masivos de comunicación. Se advierte que en la Argentina existen pocos estudios de investigación que aborden la problemática en su complejidad, ocupándose de su etiología, de las distintas modalidades que adopta y de las consecuencias que tiene en los establecimientos educativos. En tal sentido, el objetivo del trabajo se fundamenta en desarrollar conocimiento sobre la violencia en las escuelas y contar con información rigurosa sobre este fenómeno que permita aportar a la formulación de políticas educativas que favorezcan una mejora en la convivencia escolar y que permitan trabajar preventivamente.

En el estudio se pone en evidencia que:

El término violencia es polisémico. Es una categoría que se construye socialmente y que, debido a ello, no tiene un sentido único. Por el contrario, el sentido que

adopta es dinámico y cambiante, dependiendo de múltiples factores socioculturales. Suele haber una cantidad de situaciones y sucesos de diversa índole que se agrupan y se presentan bajo el rótulo *violencia* de manera acrítica (D'Angelo y Fernández, 2011, p. 8).

Desde el estado de la cuestión, los autores indican que:

El estudio de los climas escolares resulta crucial para la comprensión de la naturaleza, dimensiones y lógica del fenómeno de la violencia en las escuelas. Asimismo, permite tomar distancia de la mayor parte de las explicaciones deterministas, ya sean psicológicas (la violencia como producto de personalidades “desviadas” producidas en otro sitio) o sociológicas (la violencia como producto inevitable de condiciones sociales externas a la institución escolar), abriendo el camino a la posibilidad de intervención de la institución escolar en relación con sus dinámicas internas de conflicto y agresión. (D'Angelo y Fernández, 2011, p. 20).

La investigación realiza una importante diferenciación entre lo que se considera violencia escolar y violencia en la escuela. Por violencia en la escuela se entiende:

Aquellos episodios que no son originados por vínculos o prácticas propias de la escuela, sino que tienen a la institución educativa como escenario (...) En estos casos, la escuela actúa como caja de resonancia del contexto en la que está inserta. Por su parte, *violencia escolar* es aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos. Son el producto de

mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social (D'Angelo y Fernández, 2011, p. 9).

El diseño de la investigación fue tanto cualitativo como cuantitativo, a través de abordajes diferenciales: encuesta por muestreo a alumnos del nivel medio, encuesta a directivos, entrevistas a directivos y docentes, entrevistas a padres de alumnos, grupos focales a docentes y grupos focales con alumnos. Se trabajó con una muestra de 1690 alumnos y 93 directivos; se adelantaron 36 entrevistas a padres, docentes y directivos y 8 grupos focales a docentes y alumnos de escuelas secundarias públicas y privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires (Área Metropolitana de Buenos Aires). Se construyeron índices tanto para el clima escolar como para la conflictividad y violencia en las escuelas y se relacionaron entre sí; también se analizaron aspectos de gestión de las instituciones educativas.

Como principales conclusiones, D'Angelo y Fernández (2011, pp. 197-198 y 204-205) indican que el índice de clima escolar muestra un fuerte impacto en la mayor o menor presencia de situaciones conflictivas y de violencia en las escuelas y se establece la importancia de la gestión del clima educativo, el cual incide directamente en el aumento o disminución de las situaciones de conflictividad y violencia en las escuelas. Otra conclusión relevante de acuerdo con los datos es la evidencia que la población de mayor riesgo de conflictividad y violencia la constituyen los varones y aquellos que consideran que tienen peor rendimiento educativo.

Por último, se observa que otras variables a tener en cuenta en esta temática son de orden contextual, ya que tanto la percepción del mayor grado de violencia en la zona de ubicación de la escuela como la mayor facilidad para obtener bebidas alcohólicas y drogas en la misma zona, favorecen la aparición de situaciones conflictivas y de violencia al interior de las escuelas. Por lo

tanto, se infiere que es necesario vincular el trabajo escolar con el contexto escolar para incidir en la disminución de situaciones de conflictividad y violencia en la escuela. Los actores, en general, hablan de un buen clima escolar en sus propias instituciones; sin embargo, ellos mismos ponen en entredicho tal afirmación al considerar una gran cantidad de hechos no graves pero que tienden a deteriorar las condiciones adecuadas para lograr un adecuado proceso de aprendizaje. Estas situaciones aparecen como naturalizadas al punto que no son consideradas en general como violentas, una insensibilización frente a un gran número de pequeños hechos sin motivación adjudicable.

2.2. Investigaciones de orden nacional

En el ámbito nacional, aparece la investigación adelantada en la Institución Educativa Sofía Hernández Marín, de Pereira, por Carlos Trejos y Marco Quintero (2013) denominada *Sentidos sociales de la violencia: una mirada comprensiva desde el contexto escolar* (T2). Los autores refieren que el fenómeno del conflicto y la violencia en la población infantil y adolescente, que ha venido en aumento, es de carácter preventivo, preceptivo y sancionatorio y en tal sentido, es un tema que preocupa a diversas instituciones, dentro de ellas, la escuela. En tal sentido, los autores se enfocan en el objetivo de comprender los sentidos sociales de la violencia escolar en un grupo de estudiantes de educación básica de la Institución Educativa Sofía Hernández Marín (IESHM) de la ciudad de Pereira.

La violencia para estos autores, “no es un concepto unívoco, por el contrario este fenómeno es interpretado y conceptualizado desde diferentes disciplinas como la psicología, la

sociología, la antropología y las ciencias humanas” (Trejos y Quintero, 2013, p. 31). No obstante, intentan presentar al menos dos corrientes de teorías sobre la violencia, al relacionar algunos puntos de convergencia necesarios como son: el uso de la fuerza física o la agresión psicológica, como una condición necesaria para que haya violencia, como conducta intencional que causa o puede causar daño físico o psicológico, siendo este propósito, su atributo esencial (Organización Mundial de la Salud, 2002; Lull, Micó, Rihuete y Risch, 2006; Aróstegui, 1994, San Martín, 2007), configurando una connotación de violencia restrictiva.

La otra corriente sobre la violencia corresponde a una que afirma que la violencia, más allá del motivo de hacer daño a otro y lejos de conspirar en contra de la organización social, es un factor que suscita configuraciones sociales alternativas; esto es, que hay una lógica social detrás de la violencia (García y Madriaza, 2006; Lipovetsky, 2000). No obstante, los autores indican que en la violencia, “el uso de la fuerza, desde lo físico o lo psicológico, exige agresividad, pues no se puede concebir el uso de la fuerza sin que haya agresión por parte del que ejecuta una acción violenta” (Trejos y Quintero, 2013, p. 34). Desde esta afirmación demarcan los límites entre violencia, agresividad y agresión. La agresividad es una condición innata que se activa de acuerdo a ciertos estímulos (como la agresión) y “la violencia, por el contrario es una construcción de la cultura, depende de los elementos propios del medio” (San Martín, 2007, citado en Trejos y Quintero, 2013, p. 35).

Otra cuestión importante que los autores mencionan es que no puede hablarse de violencia, sino de violencias, según su ámbito o contexto en el que se manifiestan:

El contexto singular donde se manifiesta, [es] el que caracteriza de forma propia, cada rostro de la violencia. Así pues, podemos distinguir entre violencia

intrafamiliar, violencia escolar, violencia política y violencia de género, entre otros. Sin embargo, el contexto específico donde se dan cita cada una de estas manifestaciones de violencia, no está restringido a un espacio físico determinado o a un intervalo de tiempo, por ejemplo, la violencia escolar no está sujeta exclusivamente a las acciones que se presentan en el espacio físico escolar, ni tampoco al tiempo de la jornada escolar (García y Madriaza, 2006, citados en Trejos y Quintero, 2013, p. 38).

El estudio, de tipo etnográfico, utilizó la observación participante y la entrevista abierta y en profundidad, y posterior categorización desde la teoría fundamentada, para develar e interpretar los significados categoriales del fenómeno de la violencia escolar desde el sentido de los estudiantes, mostrando su complejidad social en un esquema comprensivo.

En esta investigación se resalta la importancia del contexto escolar en la construcción del tejido social como mecanismo para reducir el fenómeno del conflicto y la violencia. Como conclusiones más relevantes se apunta que la mirada directa de los actores que viven la cotidianidad de la violencia escolar, con sus significados construidos y compartidos socialmente, justifican la necesidad de abordar este fenómeno teniendo en cuenta sus implicaciones socioculturales, superando de este modo, las visiones reduccionistas, que tradicionalmente se hacen desde la psicología.

Otro trabajo de investigación en este sentido es el de Belinda Nohemí Rodríguez Solorza, (2010), titulado *Análisis del pacto de convivencia de la Institución Educativa Julián Trujillo del municipio de Trujillo, Valle del Cauca. Una aproximación al estudio de la configuración de*

subjetividad del escenario escolar (T3). El problema que aborda la investigación está en relación con el papel que cumple el pacto de convivencia en la configuración de la subjetividad de los niños, las niñas y los jóvenes de esta institución educativa.

Se abordó el estudio del pacto de convivencia como escenario que permite un acercamiento hacia lo que ocurre al interior de la institución, en relación con los procesos y procedimientos que regulan las acciones y los comportamientos de los estudiantes y que, a partir de ellos, se configura un modo de subjetividad. Su objetivo fue identificar, a partir del análisis del pacto de convivencia, qué tipo de subjetividad se configura en los niños, niñas y adolescentes de la Institución Educativa Julián Trujillo ubicada en el municipio de Trujillo, Valle del Cauca (municipio que fue víctima de una masacre).

El marco conceptual tiene que ver con los conceptos de sociedad disciplinaria, subjetividad y poder disciplinario, desarrollados por Michel Foucault (1999): “una sociedad de la vigilancia, del control de la norma donde lo refiere a partir del panóptico de Jeremías Bentham. El panóptico es un edificio en forma de anillo del cual hay un patio con una torre en el centro” (Rodríguez, 2010, p. 39).

El estudio, de tipo hermenéutico, realizó análisis de contenido a los artículos extraídos del pacto de convivencia que fueron aislados, clasificados y desglosados en categorías y subcategorías. La organización de los datos se hizo en atención a dos etapas: una descriptiva en donde se establecen las categorías emergentes en relación con el concepto poder, eje de esta investigación, y otra de segmentación en correspondencia con las categorías identificadas: debido proceso, tiempo y espacio.

Esta investigación muestra como:

El pacto de convivencia se convierte en un dispositivo de control que ejerce una forma determinada de poder, que a su vez configura una subjetividad en donde los sujetos pasan a ser sometidos a través de normas, leyes, procesos y procedimientos (...) está proyectando un sujeto que desconoce sus derechos y que por ello muy difícilmente puede hacer ejercicio de los mismos, al igual que tiende a acatar dócilmente lo que proviene de afuera (Rodríguez, 2010, pp. 102 y 109).

Se observó una amplia extensión de normas tipificadas como faltas reglamentadas única y exclusivamente en los estudiantes, y que no se tienen en cuenta para los demás miembros de la comunidad educativa. La autora indica que:

Si bien es cierto que el pacto de convivencia de las instituciones educativas se establece para regular las relaciones, también lo es que éstas se hacen desde el ejercicio de quienes ejercen el poder y de quienes adolecen del mismo. Ello conlleva a que las normas que allí se plantean se dirijan a unos, los estudiantes y que sean otros, los docentes quienes determinen quienes, como cuerpos dóciles, las acaten sin cuestionamientos y puedan permanecer en el sistema a diferencia de otros, que las trasgreden y que requieren que se les enderezca la conducta, e incluso que si esto no sucede puedan ser excluidos del sistema (Rodríguez, 2010, p. 103).

Otro de los trabajos de investigación en Colombia, que aborda la violencia escolar es el denominado *Convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de la Sabana-centro del*

departamento de Cundinamarca de César (T4), realizado por Andrés Carvajal Castillo, Pedro Nel Urrea Roa y María Fernanda Soto Godoy (2012). Este trabajo plantea que uno de los problemas que se viene evidenciando en el ámbito escolar es la violencia, la cual incide en la convivencia escolar entre los integrantes de la comunidad educativa, afectando el desarrollo de las relaciones y con consecuencias para la sociedad, específicamente, para la familia y su entorno.

Con relación al problema se fijaron como objetivo evaluar la convivencia escolar en adolescentes de nueve instituciones educativas de cinco (5) municipios de Sabana Centro en el Departamento de Cundinamarca (Colombia), para identificar y describir factores asociados que facilitan o dificultan la convivencia escolar, en busca de reconocer elementos que orienten la acción concertada de la familia, la comunidad educativa y las autoridades locales, para el manejo y atención de esta problemática.

En este sentido, se fundamentaron en la convivencia desde Ortega y Del Rey (2004) a la que reconocen como:

Una forma de socializar con otros, en la que el ser humano se enfrenta a diario y con la cual debe llegar a convivir compartiendo criterios de acuerdo a su contexto de desarrollo. La manera de convivir se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros y se enseña principalmente conviviendo (...) Es el reconocimiento de los que comparten por diversos motivos escenarios y actividades dentro de un sistema convencional el cual contiene normas con el fin de favorecer la interacción, prevenir los conflictos y sus consecuencias, donde se involucran diversos sentimientos (Carvajal, Urrea y Soto, 2012, p. 16).

Otro referente teórico expuesto es que el conflicto es un ingrediente de la vida cotidiana de las instituciones educativas. Manifiestan que “como es bien sabido los conflictos hacen parte de la vida cotidiana, son situaciones que se presentan a nivel interpersonal, y surgen cuando se juntan dos posiciones frente a una necesidad, situación, objeto o intención” (Carvajal, Urrea y Soto, 2012, p. 19). Consideran que el conflicto surge cuando las posiciones sobre el mismo asunto son contrarias, desde el punto de vista de los actores: “se puede entender como situaciones en las que cada parte percibe o cree que son incompatibles con los intereses de la otra parte” (Chaux, 2012, citado en Carvajal, Urrea y Soto, 2012, p. 19).

Se realizó en 2011 un estudio descriptivo y transversal, de tipo cuantitativo, en profesores y adolescentes escolarizados, del grado séptimo a undécimo, procedente de (9) nueve instituciones educativas de (5) cinco municipios de Sabana Centro en el departamento de Cundinamarca: Cogua, Sopó, Tenjo, Tocancipá, y Zipaquirá.

Se incluyeron 1091 estudiantes y 101 profesores, procedentes de una muestra aleatoria y estadísticamente representativa, con una confiabilidad de un 95%. Por estrategia, la escogencia de los estudiantes fue voluntaria y se hizo a partir de uno de los cursos de cada grado.

Como resultados importantes, Carvajal, Urrea y Soto (2012, pp. 57-58) mencionan que la convivencia escolar en el estudio fue considerada por los estudiantes, como mala, caso contrario al de los profesores. Según los resultados obtenidos hay una asociación con el clima escolar (normas, participación y relaciones): a mayor agresión menor clima escolar. Con relación a la funcionabilidad familiar, la autoestima y el bienestar subjetivo no hay asociación, pero sí se considera la familia como un factor protector para el individuo, ya que mediante la construcción

de buenas relaciones familiares se puede llegar a la construcción y búsqueda de solución a los problemas.

Con respecto a las agresiones, se manifiestan en mayor número en los hombres, caso contrario a lo que sucede con las agresiones verbales [que] en igual modo se presentan en hombres y mujeres. La mitad de estudiantes se consideraron como víctimas y no se reconocen como agresores. En el caso de los conflictos, estos se presentaron porque los estudiantes son conflictivos y a los profesores les falta autoridad; en ambos casos, los estudiantes lo reconocen como las principales causas y así mismo, los profesores consideran que a los estudiantes, los padres les dejan hacer lo que quieran en las casas.

Por otra parte, al revisar el repositorio de CINDE, se ubicó la tesis de Maestría titulada *Comprensión de la violencia escolar desde las voces de los niños y niñas de la Institución educativa El Limonar, en el municipio de Neiva (Huila)* (T11), de autoría de Luz Margery Motta Polo (2012). La investigación hace referencia a la escuela como el segundo escenario fundamental en el que los niños y las niñas entretejen relaciones significativas para sus vidas; un espacio social que entrecruza grupos humanos heterogéneos que portan diferentes saberes e historias personales y sociales. El objetivo de la investigación se centró en construir una comprensión teórica acerca de la violencia escolar desde las voces de un grupo de niños y niñas de la institución educativa El Limonar, del municipio de Neiva, Huila.

La tesis aborda la violencia escolar, desde la cultura como marco para su interpretación y comprensión. Desde Nanda (1982, citado por Motta, 2012, p. 26), se indica que la cultura no es heredada sino aprendida en forma social; también es compartida, aunque no todos sus aspectos son aceptados por los miembros de una sociedad o grupo; y es adaptativa, en cuanto a que el

conocimiento se transmite mediante lo social y es el principal mecanismo de adaptación en la especie. La cultura se mueve en una tensión entre tradición e innovación, entre cambio y estabilidad y es el origen y receptor de la violencia escolar.

Para la investigación, en su análisis sobre la violencia escolar son indispensables los procesos de socialización, sus niveles y escenarios. La escuela y los grupos de pares como escenario secundario de socialización se constituye en un ambiente complejo y necesario para la comprensión de la violencia escolar, como quiera que allí se prevé el desarrollo de las capacidades y la construcción de la identidad: “en el espacio escolar, los estudiantes viven el reto de incorporar y reconciliar igualdades, diferencias, realidades y rivalidades y, construir también, sobre esas bases, el desarrollo de identidad social” (Krauskopf, 2005, citado en Motta, 2012, p. 27). Es allí donde el niño construye y aprende el sentido simbólico, adquiere valores y normas para desempeñarse en la realidad.

La investigación abordó la violencia desde un enfoque cualitativo procurando capturar el fenómeno de manera holística para comprenderlo en su contexto y desde sus actores sociales. El diseño es narrativo y utiliza como técnica principal los grupos reflexivos, y se apoya en las técnicas de observación y entrevista; esta última se utiliza para aplicar el instrumento de test psicométrico denominado AVE (Acoso y violencia escolar). Para el desarrollo del estudio se seleccionaron (6) seis niños (1 niño y 5 niñas), con edades entre los (11) once y (14) catorce años, pertenecientes a la institución Educativa El Limonar, residentes en Neiva, en estrato socioeconómico (1) uno y 2 dos.

Como conclusiones, la autora apunta que la conducta violenta de los escolares es el producto del sistema de valores de la violenta cultura colombiana; lo cual se suma a un pobre

ejercicio del papel socializador de la familia y a la imposibilidad de la institución educativa para suplir ese déficit. Al final, el producto no es otro que la incapacidad aprendida de los escolares para asumir asertivamente la diferencia y el conflicto. Las concepciones de los niños de la Institución Educativa El Limonar sobre violencia escolar se reducen a la expresión de situaciones cotidianas de violencia con las que han tenido contacto en el ámbito educativo.

Otra de las tesis del CINDE, en este orden de lo nacional, es la titulada *Narrativas de los jóvenes sobre los sentidos de la convivencia pacífica en la escuela* (T14) de Rubiela Henao Ramírez, Doris López Peralta y Elizabeth Mosquera Ortiz (2014), que trabajó con estudiantes del grado octavo de las instituciones educativas Tulio Enrique Tascón, José María Córdoba y Cristóbal Colón, ubicadas en la ciudad de Buga, Mondomo y Armenia, respectivamente.

El objetivo de investigación propuesto fue “comprender desde las narrativas de los y las jóvenes, los sentidos y prácticas que han construido sobre la paz y la convivencia en la escuela” (p. 14). Se plantea dentro del problema que en cuanto a la violencia en la escuela, existen unos niveles de estructuras y dinámicas: macro, meso y micro. En lo macro, se indica que la escuela está inmersa en un sistema social, económico y político que afecta sus dinámicas, relaciones y objetivos; en el nivel meso, se hace referencia a la violencia cultural que se configura en estructura en las relaciones humanas que se gestan desde los distintos espacios de socialización (familia, pares, trabajo), y en el nivel micro, se encuentran las manifestaciones de la violencia que se van naturalizando, como deserción escolar, desconocimiento de la diversidad, entre otras.

De otra parte, manifiestan las autoras que existen unos discursos hegemónicos que pretenden una universalidad en la comprensión de los fenómenos de violencia y paz, y que es

pertinente escuchar a los jóvenes, pues son ellos los que originan otros sentidos y prácticas (opuestas a los discursos tradicionales) para explicar y transformar la violencia en la escuela.

Para comprender los sentidos y prácticas sobre paz y convivencia, se basan en tres categorías: la violencia escolar, la educación para la paz y la convivencia pacífica. En cuanto a la violencia escolar, se indica que “abarca todos aquellos incidentes en los que un miembro de la comunidad escolar es víctima o victimario de abusos, amenazas, intimidaciones de todo tipo, humillaciones públicas, o asalto físico” (Alda y Engel, 2007, citados por Henao, López y Mosquera, 2014, p. 27) y que la violencia escolar entre pares es la de mayor presencia, en tanto desde los primeros años de estudio se van haciendo evidentes comportamientos de personalidades agresivas que se incrementan con el crecimiento de los niños y las niñas, más aún cuando no existe una intervención, ni de padres de familia, ni de directivos y profesores.

La educación para la paz, es entendida como “el conjunto de acciones orientadas a generar procesos de socialización que permitan la convivencia con equidad (...) La educación formal y la educación popular se integran para ayudar a formar ciudadanos capaces de reconocer y potenciar la diferencia. En palabras de Mejía, M, 2001 (p. 35), es esa educación que busca que los y las jóvenes se sientan parte de un mundo multicultural” (Henao, López y Mosquera, 2014, p. 28).

La convivencia pacífica en la escuela se comprende como “un espacio que permite ser, aprender y compartir (...) porque en la escuela no sólo se construye el conocimiento, también se crea de forma intersubjetiva la subjetividad, lo comunitario, solidaria, la creatividad y la espiritualidad” (Henao, López y Mosquera, 2014, pp. 29-30).

El proceso metodológico de la investigación se encuadra en una orientación cualitativa, fundada en el uso y aplicación de las narrativas como estrategia metodológica de indagación y

está basada epistemológicamente en la hermenéutica y metodológicamente en un proceso sistemático de carácter inductivo desde las biografías y las entrevistas como técnicas centrales.

Dentro de las conclusiones del estudio (Henaó, López y Mosquera, 2014, pp. 66-68), se indica que la convivencia escolar es vista por los y las jóvenes como un elemento importante en las relaciones interpersonales (...) la catalogan como variable y ven que pocos profesores se interesan en solucionar los conflictos a través del diálogo pues la medida que se adopta se reduce a una mera sanción.

De otra parte, los estudiantes en sus narraciones destacan la importancia de la familia como el lugar donde se recibe la formación en valores y argumentan, que en algunas ocasiones no se da por la situación de disgregación del núcleo familiar en que se vive. Finalmente, consideran que pueden aportar a actividades que promuevan la convivencia escolar con el fin de disminuir episodios que afecten la convivencia en las instituciones.

Finalmente, en el orden nacional se reseña un trabajo que, aunque es de pregrado (Departamento de Psicopedagogía), permite acceder a un panorama general sobre lo que se entiende por violencia en la escuela en el país, es el titulado *Significados sociales y manifestaciones de violencia en la escuela: estudio crítico sobre las investigaciones de violencia en la escuela colombiana (2006-2010)* (T15) de Camilo Andrés Moreno Hernández y Diana Carolina Rodríguez Rendón de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (2012).

Como problema de investigación se plantea que las manifestaciones de violencia en la escuela colombiana se han convertido en un fenómeno de gran importancia para los estudios del campo educativo nacional. Las investigaciones y estudios adelantados sobre el tema dan cuenta

de la importancia que esta problemática adquiere tanto para el ámbito educativo como para la sociedad en general.

Muchos de los documentos producidos por tales investigaciones y estudios se han convertido en diagnósticos que caracterizan las distintas manifestaciones de violencia en las instituciones escolares del país. Desde la elaboración del informe *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.* (2006) se han generado documentos que recogen un panorama general de esta temática a nivel nacional: se trata de documentos que dan cuenta de índices de agresión –física, verbal, psicológica, etc– entre actores educativos, así como distintas circunstancias de discriminación a causa de las diversas identidades que interactúan en la escuela.

Ante esta problemática se planteó como objetivo analizar las manifestaciones de violencia en la escuela sustentadas en significados sociales que propician agresiones en dicha institución, a partir de la revisión de investigaciones que recogen un amplio panorama estadístico en Colombia sobre la violencia en el ámbito escolar entre los años 2006 y 2010.

Como elementos teóricos que sustentan la investigación está el lenguaje, sustento de las interacciones sociales. Ferdinand de Saussure (1945, citado por Moreno y Rodríguez, 2012), afirma que este es “‘multiforme y heteróclito’ y se encuentra ‘a caballo de varios dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al ámbito individual y al ámbito social, no se deja clasificar en ninguna categoría de los hechos humanos, porque no se sabe cómo sacar su unidad” (p. 23). Para Moreno y Rodríguez (2012), entonces, “el lenguaje viene a ser un conjunto de elementos que atraviesan diferentes espacios de la configuración de lo humano: la intimidad, la vida social, las diferentes actividades que tienen lugar en el ámbito cotidiano” (p. 23).

Otro elemento conceptual importante, son los significados como convenciones sociales de la realidad. Manifiestan Moreno y Rodríguez (2012) que:

Peter Berger y Thomas Luckmann, en su texto *La construcción social de la realidad*, indican que “la realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena” (2008, 39). Esto implica que, a pesar de que las relaciones sociales se fundamenten en el encuentro entre las subjetividades, estas se hallan mediadas por las formulaciones objetivas compartidas por la mayoría de los miembros de una sociedad. Esto ocurre en relación con el lenguaje, el cual es “usado en la vida cotidiana” y “proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual estas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí” (Berger y Luckmann, p. 39).

Los autores consideran importante la identidad e ideología dentro de la constitución de sistemas simbólicos y de contenidos culturales. Exponen que en el “texto Ideología. Una aproximación multidisciplinaria de Teun Van Dijk; el autor indica que ‘las ideologías se pueden definir como la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo’ (2006, 21). Esto implica que las ideologías generan unidad en un grupo de individuos. Van Dijk señala que ‘las ideologías les permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia’. Además, estas influyen ‘en lo que se acepta como

verdadero o falso, especialmente cuando dichas creencias son consideradas importantes para el grupo' (Van Dijk, 21)" (Moreno y Rodríguez, 2012, p. 27).

Sobre el conflicto y la violencia, Moreno y Rodríguez (2012) indican que el conflicto "es entendido por Jares como 'un tipo de situación en el que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes', por ello supone 'un fenómeno de incompatibilidad, de choque de intereses entre personas o grupos, y hace referencia tanto a las cuestiones estructurales como a las personales' (1999, 111). De esta manera, el conflicto se constituye como un elemento en constante transformación que transita por diversas situaciones de interacción que no suponen un punto de llegada o un punto de partida concreto o cuantificable" (p. 30).

La metodología empleada partió del paradigma cualitativo, "entendido éste como una posibilidad de producción de conocimiento 'social que estudia fenómenos que no son explicados a través de números e índices sino que son analizados como sistemas complejos interrelacionados desde el punto de vista humano', esto implica abordar supuestos epistemológicos y metodológicos que postulan este paradigma, pues articulan la visión de múltiples realidades que son 'cambiantes, dinámicas e interdependientes' (Burdíán, 2007, 66)" (Moreno y Rodríguez, 2012, p. 18).

En este sentido, la escuela se configura como un espacio que se puede describir e interpretar; puesto que allí confluyen diferentes situaciones como producto de las relaciones e interacciones cotidianas. La escuela es un espacio dinámico en constante construcción social.

Es por ello que los autores se fundamentaron en el enfoque sociocrítico como posibilidad para problematizar la vida cotidiana en las escuelas. "Por medio de éste, pueden develarse las

contradicciones en ciertos relatos y prácticas que configuran el ambiente escolar. Dado que el presente documento asume la educación como una práctica social determinada por constructos dialógicos que condicionan su accionar, es preciso recordar a Carr y a Kemis, quienes afirman que ‘la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias)’ (Alvarado y García, 2008, p. 194)” (Moreno y Rodríguez, 2012, p. 20).

La conclusión más elocuente de este estudio es que “es necesario observar las manifestaciones violentas en la escuela desde una perspectiva que no atomice este fenómeno y en cambio brinde la posibilidad de generar conexiones con los distintos sujetos, instituciones y relatos que configuran la realidad. Por ello, al situar los fenómenos de violencia en la escuela como elementos aislados y particulares al ámbito educativo, no sólo se está fallando en el diagnóstico, sino que se está perpetuando una visión del mundo fragmentaria, inscrita en una idea positivista de la realidad” (Moreno y Rodríguez, 2012, p. 5).

El trabajo de investigación aporta elementos importantes a los maestros como actores del proceso formativo, con el fin de interpretar y comprender la realidad donde se encuentra circunscrito. Como agentes activos en el proceso de formación contribuyen en el fortalecimiento de acciones que controvertan la trasgresión en los diferentes espacios de socialización de niñas y niños. Como maestros, visibilizan la realidad que afecta, excluye, invisibiliza y estigmatiza al otro.

2.3. Investigaciones de orden local

En el rastreo documental, se encontró un trabajo realizado en Bogotá, denominado *Comprendiendo la agresividad escolar como punto de partida para formar ciudadanía* (T5), trabajo que corresponde a un proyecto, financiado por el IDEP, para generar procesos de aprendizaje ciudadanos en estudiantes de básica primaria, secundaria y media vocacional en la Institución Educativa Distrital Tom Adams (localidad de Kennedy) de Bogotá, de autoría de Anira Garnica Moreno, Patricia Fonseca Velandia, Olga González Hurtado, Bernarda Rodríguez Bejarano, Miriam Sierra Sierra y Ángela Velasco B. (2005).

El problema que se plantea surge como producto de una sentida necesidad del grupo investigador por lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad e intentar modificar las condiciones críticas en las que los estudiantes llegan a la institución: maltratados, con carga de soledad, desamor, con sentimientos de rabia, desconfianza y manifiestan, en su interacción con los otros y con el entorno, actitudes violentas y agresivas que se viven en el colegio.

De acuerdo con ello, el problema que se busca resolver con este proyecto es la dificultad para formar ciudadanía en los estudiantes, específicamente los de grado octavo de la jornada de la tarde, además de indicar que la comunidad educativa Tom Adams desconoce las causas (intrínsecas y extrínsecas) que generan agresividad y manifestaciones de violencia y pretender encontrar una forma de minimizar esas actitudes desde el quehacer pedagógico, a fin de disminuir su impacto y transmisión institucional.

Dentro de los elementos del marco teórico, se establece la violencia como fuerza o energía desplegada impetuosamente para herir, abusar, humillar, dominar, torturar, destruir, o causar la muerte; un estilo de afrontar un conflicto y mostrar por completo la más primitiva forma humana con un amplio aval cultural e histórico. La violencia es una manera de entender la vida, es partir de la idea de superioridad frente a la víctima y es pretender revalidar o perpetuar el propio espacio de poder.

Para las autoras, toda la vida ha habido dos culturas: “una que dice que la violencia es innata al ser humano, y otra que dice que no, que es donde nosotros nos movemos. Lo que es innato es la agresividad, que no es lo mismo que la violencia. La agresividad es fuerza vital, pulsión, instinto de supervivencia... Es lo que nos hace ser personas y no marionetas. Los medios de socialización (familia, escuela, etc.) pueden canalizar esa fuerza vital hacia la no violencia, y para ello hace falta mucha fuerza y mucha decisión: construir es más difícil que destruir” (Garnica, Fonseca, González, Rodríguez, Sierra y Velasco, 2005, p. 22).

La investigación desarrolló la investigación-acción participativa (IAP), que “en su primitiva delimitación por Kurt Lewin remitía a un proceso continuo en espiral, por el que se analizaban los hechos y conceptualizaban los problemas, se planificaban y ejecutaban las acciones pertinentes y se pasaba a un nuevo proceso de conceptualización. Este tipo de enfoque privilegia el conocimiento ‘práctico’ que surge de la comunidad” (Garnica y otras, 2005, p. 28).

Como conclusiones relevantes (pp. 92-93), se destacan que las causas más evidentes de la agresividad y violencia de los estudiantes de grado 8° y en general de la institución escolar, corresponden a que los estudiantes no sienten que el PEI garantice la protección y el ejercicio de sus derechos, lo que los lleva a tomar la justicia por cuenta propia, es decir, a ejercer violencia

reactiva (en mayor cantidad entre los niños) como forma de defenderse y liberar sus sentimientos reprimidos. Existe igualmente, sobre los chicos, una influencia de una cultura cotidiana que valida la ofensa, la burla, el golpe y el menosprecio como algo “natural” o como forma de juego o el espacio escolar se convierte para algunos estudiantes en el escenario en el que se desahoga el maltrato y las agresiones familiares y sociales recibidas o se continúan y refuerzan patrones culturales.

Una investigación más en el nivel local es el trabajo de Nubia Lucia Delgado Rojas (2013) titulado *Manifestaciones de violencia escolar. Diferentes formas de violencia que se dan en los estudiantes de ciclo tres (3) del Colegio Gabriel Betancourt Mejía, así como las percepciones de la comunidad educativa en general sobre sus causas, implicaciones y estrategias de prevención e intervención* (T13). Se pretendió analizar las diferentes formas de violencia que se dan en los estudiantes del ciclo tres (3) de la Institución Educativa Distrital Gabriel Betancourt Mejía (localidad de Kennedy), así como las percepciones de la comunidad educativa en general sobre sus causas, implicaciones y estrategias de prevención e intervención.

La tesis desarrolla conceptos de las teorías alrededor de la violencia, clasificadas en dos grandes grupos. Por un lado, las teorías activas o innatistas que son aquellas que atribuyen el fenómeno a “la biología humana y cuyos más grandes representantes son Darwin y Lorenz, quienes afirman que la violencia es un instinto que se desarrolla tanto individual como grupalmente” (Delgado, 2015, p. 28). Por otro lado, la teoría psicoanalítica que argumenta que la agresividad “es un componente instintivo básico del inconsciente que surge como reacción ante el bloqueo de la libido. Si la persona es capaz de liberar la tensión interior acumulada por el

bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, pero si no es capaz de liberarla, surgirá la agresión” (Delgado, 2015, p. 29).

Desde el trabajo de Parra (1995), la autora se refiere a la escuela como lugar de violencia. Se define la escuela como un “espacio privado donde el alumno se ve abocado a la construcción de sus propias maneras de coexistencia, de huida, de adaptación y por consiguiente de la generación de una cultura particular que tiene por principio la supervivencia a la propia escuela como ente autoritario. Razón por la cual, los fenómenos de violencia son un ejercicio de resistencia y legitimación del poder, en una pugna por ocupar espacios que permitan la supervivencia en un entorno cargado de diferencias, autoritariamente homogenizadas” (Delgado, 2015, p. 37).

Las principales conclusiones del trabajo investigativo, según Delgado (2015, pp. 96-97) son: las agresiones, el desconocimiento del otro desde su diferencia y los comportamientos que atentan contra la dignidad de las personas, son vistos por la comunidad educativa con naturalidad y como parte del relacionamiento entre iguales. Al ser una situación aceptada socialmente, las preocupaciones que suscita no superan las intenciones de minimizar la frecuencia y las consecuencias de dichas situaciones. Cuando se habla con los estudiantes acerca de los tipos de mediación que reconocen en su institución, la mayoría hace referencia a las sanciones a las que son sometidos, ya sea por parte del maestro o directivo como figuras de autoridad, o a las sanciones estipuladas desde el manual de convivencia. Los padres y madres de familia, por su parte, también aluden a las estrategias de mediación centrándose en las prácticas de sanción que se llevan a cabo dentro de la escuela y de la familia, argumentando que la causa principal de

estas situaciones obedece a la falta de figuras de autoridad y valores que rijan el comportamiento de los estudiantes.

En general, desde esta revisión de antecedentes puede indicarse que las fuentes de estas investigaciones aportan a la investigación en curso en cuanto a los elementos teóricos que caracterizan cada uno de los estudios, en el sentido de comprender como pueden llegarse a configurar sentidos y comprensiones de la violencia en los diferentes espacios de interacción de los niños y las niñas, y su incidencia en los constructos de la vida personal y social.

Puede identificarse en los trabajos consultados, en primer lugar, una fuerte tendencia a caracterizar los diferentes tipos de violencia que se presentan en el universo escolar y a presentar a los estudiantes como víctimas de la violencia pero a su vez como victimarios de sus maestros o de otros compañeros. En segundo lugar, se tiende a reconocer por parte de los estudiantes diversas expresiones de violencia –tanto física como verbal– y por qué no decirlo, considerada como algo necesario y presente en las interacciones con sus demás compañeros, y en especial, con sus maestros. Asimismo, en las investigaciones realizadas en el orden nacional y local la violencia tiene un fuerte arraigo con los diversos contextos sociales; el desplazamiento, el crimen en sus diversas manifestaciones y principalmente, la realidad familiar, son influyentes en el clima escolar de las instituciones educativas. En tercer lugar, puede mencionarse que en los trabajos de investigación revisados, los únicos sancionados son los estudiantes, como si ellos fueran los únicos generadores de un clima escolar desfavorable o de los altos grados de violencia que se caracterizan en dichos trabajos.

Entre los aspectos que se determinan como recurrentes en las investigaciones analizadas se puede ver la necesidad de construir instrumentos que permitan medir el grado de violencia en

que se vive; se buscan indicadores en los cuales se puedan generalizar, en diversos contextos, los niveles de violencia o el estado del clima escolar. Entre los hallazgos que más se destacan está, por ejemplo, el hecho de que en las instituciones en las que se encuentran altos niveles de violencia escolar, su clima escolar es bajo o genera mucha insatisfacción entre las personas que hacen parte del universo escolar, no solo los estudiantes, también los maestros y el personal administrativo. De igual modo, los investigadores dan un tratamiento al fenómeno de la violencia que parte de la identificación de este como una problemática y lo revisan a partir de teorías que provienen tanto de la sociología, como de la psicología, y de la psicología social, principalmente.

Tan solo dos de las investigaciones tienen como fin hacer aportes para la construcción de políticas estatales o locales que permitan enfrentar y regular el fenómeno de la violencia en la escuela; las demás resultan de alguna manera deterministas, ya que solo buscan hacer una intervención en centros educativos específicos, sin un análisis serio que plantee las relaciones entre las expresiones de violencia y el quehacer pedagógico. En los trabajos de orden nacional y local, por ejemplo, se reconoce que la escuela no es parte de la reproducción del tejido social, sino que por el contrario, la escuela es producto del espacio social; es más un efecto que una causa. Igualmente, al maestro no se le reconoce como un sujeto capaz de afrontar y contribuir con el fortalecimiento de una sana convivencia; más bien se le muestra como un sujeto indiferente al fenómeno de la violencia escolar que, en muchas ocasiones, resulta ser víctima de sus estudiantes. Estos serían algunos vacíos identificados en algunos de los trabajos analizados y que sirvieron como base para el presente estudio.

De otra parte, la revisión de antecedentes también permite hacer un mayor énfasis en la pregunta que se realiza desde un comienzo: ¿cuáles son las representaciones sociales de la

violencia en la escuela?, si se tiene en cuenta que, por un lado, en la dinámica de la práctica pedagógica se suscitan cuestionamientos que abren la posibilidad de trabajar diferentes conceptos y analizar diferentes situaciones que se suceden en la escuela, desde una perspectiva crítica, y por otro lado, el campo educativo permite la construcción de tejido social que tiene que ver con los diferentes contextos y procesos de socialización y aprendizaje.

En cuanto a las metodologías de investigación, se puede ver que la mayoría de trabajos tienen un carácter cualitativo, descriptivo. Se puede entender, y así fue asumido para la realización de esta investigación, que la violencia como manifestación de un fenómeno social, cultural, tiene elementos subjetivos que son más susceptibles de ser analizados y comprendidos desde un enfoque cualitativo descriptivo. Los conceptos y referentes teóricos que se encontraron en la revisión de los antecedentes de investigación son un punto de partida para hacer una fundamentación teórica que es presentada en el siguiente capítulo.

3. Marco teórico

Este capítulo está dedicado a los referentes teóricos de la investigación. Se tuvo en cuenta la apertura conceptual que sobre la violencia escolar y la violencia en la escuela, proporcionaron los antecedentes de investigación, así como los ejes conceptuales que han intervenido en el desarrollo teórico de las representaciones sociales.

Como primera precisión, es de indicar que la presente investigación toma como uno de sus ejes las representaciones sociales para la comprensión del fenómeno de la violencia en la escuela, que es el espacio donde hacen eco las experiencias y aprendizajes que las niñas y los niños traen de los diferentes medios y entornos de socialización. Como segunda precisión, se establece una diferenciación entre violencia en la escuela y violencia escolar, relacionando elementos que están estrechamente ligados con el engranaje en la escuela y que tienen de una u otra forma incidencia en la construcción de la realidad de las niñas y los niños en la institución educativa.

En la misma medida, se abordan el clima social escolar y la convivencia escolar, como elementos conexos y relevantes en la construcción de significados en el proceso de socialización y que se van anclando en la construcción de la realidad, a partir de las interacciones que se dan en la escuela. En este proceso se configuran imágenes, ideas, valores, creencias, símbolos y diversas manifestaciones de violencia en la escuela.

De allí que en este estudio la violencia en la escuela se asume desde la teoría de las representaciones sociales, como marco de referencia que contribuye desde la teoría al reconocimiento de las representaciones sociales de los niños y las niñas. De otra parte, la

violencia escolar puede ser analizada a partir del estudio de la escuela como forma de organización social, en la que existen roles, se imponen ideologías, se configura el poder, la autoridad y se construyen diversas normas para mejorar y regular las relaciones entre aquellos que conforman la vida escolar (estudiantes, padres, maestros y personal administrativo). Como cualquier institución social, la escuela tiene el propósito de manejar las leyes del desarrollo social, muchas veces a través de sus manuales de convivencia, en busca del mejoramiento de la conducta de los seres humanos, ya que los estudia y comprende como seres sociales, lo que a su vez, debería mejorar la sociedad.

Sin embargo, y como tercera precisión, en esta investigación se pretende es reconocer las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas sobre la violencia en la escuela y no, sobre la violencia escolar; categorías que se detallan en el siguiente apartado.

3.1. Violencia, violencia escolar y violencia en la escuela

La violencia es vista como uno de los fenómenos que atraviesa la sociedad, la cultura y la escuela, permea las actitudes y comportamientos humanos en relación con los otros y se va instalando en la vida de los niños y las niñas en sus diferentes procesos de socialización. Los niños y las niñas, a su vez, van otorgando un significado, un sentido a cada una de las experiencias de interacción con su grupo de pares, con su familia y con sus profesores.

Al hablar de la violencia como un fenómeno social, en cualquiera de sus expresiones, se extrapola el comportamiento individual para establecerse en los procesos de interacción social, es decir, la violencia no es parte del ser humano, sino que se construye a partir de los diferentes

procesos de socialización, de cada situación, de cada experiencia que se va internalizando. Asimismo, se puede manifestar a partir de actitudes y comportamientos, que se configuran en construcciones de la realidad social dominante que se van posesionando en la vida personal y colectiva de los individuos.

La violencia puede definirse en la connotación de comportamiento o acción, como “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” (OMS, 2002, p. 3). Es notorio en la definición dada por la OMS, el efecto negativo que se produce a nivel físico, psicológico y emocional, que influye sustancialmente en la construcción de un desarrollo personal y social.

Si se piensa en la violencia escolar o en la violencia en la escuela, puede anotarse que la: “continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos, descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes” (Olweus, 2000, citado en Carías, 2010, p. 60).

Para esta investigación se hace referencia a las representaciones sociales de la violencia en la escuela, que en muchas ocasiones tiende a confundirse con violencia escolar (expresión que ha sido acuñada por la sociedad), razón por la cual se hace claridad y se establece diferencia entre la violencia en la escuela y la violencia escolar.

Con relación a la violencia en la escuela, se toma como referente un estudio financiado por Unicef y Flacso, en donde se define la violencia en la escuela como:

Aquellos episodios que no son originados por vínculos o prácticas propias de la escuela, sino que tienen a la institución educativa como escenario. En otras palabras, son aquellos episodios que suceden en la escuela, pero que podrían haber sucedido en otros contextos en los cuales niños y jóvenes se reúnen. En estos casos, la escuela actúa como caja de resonancia del contexto en la que está inserta (D'Angelo y Fernández, 2011, p. 9).

Es así, que puede indicarse que la violencia en la escuela es aquella que se manifiesta en dicho espacio pero que no se constituye allí, sino que corresponde con manifestaciones que son producidas en otros ámbitos, es decir, que lo social irrumpe en la escuela (Garay, 2000 y Osorio 2006, citados en Pérez, Ligalupi, Gómez y Sandoval, 2007).

En tal sentido, la violencia es un proceso, que según Pérez y otros (2007), “Galtung ha denominado violencia estructural. Es entonces la violencia estructural material y simbólica la que se manifiesta en hechos observables en las instituciones educativas” (p. 2) y podría decirse que la violencia en las escuelas está relacionada con la violencia social que ha sido procesada en la construcción de las representaciones que los niños y las niñas hacen de ella y que hace eco en momentos circunstanciales en la escuela.

Desde esta perspectiva se podría indicar que todo proceso adquirido y desarrollado por los niños y las niñas en la interacción social, por la cultura prevalente, por la influencia de los medios de comunicación, los roles de poder a nivel familiar, político y económico, dejan un sello que va forjando identidad y por ende, va a ejercer una gran influencia en el contexto escolar donde las relaciones interpersonales se van a intensificar a través de las interacciones con el grupo de pares, docentes y demás miembros de la comunidad educativa. Es aquí donde se

empiezan a potenciar los diferentes tipos de relaciones de poder que fortalecen o debilitan la convivencia en la escuela y se reflejan, en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, modos de ser y estar en dicho espacio.

La escuela es el segundo agente socializador, en el cual se construyen y mantienen sistemas de relación que enriquecen la formación y desarrollo de las diferentes dimensiones humanas (afectiva, comunicativa, actitudinal y valorativa). Por consiguiente, tal como lo plantea Eljach (2011), “todo el proceso de socialización de los niños y las niñas debería pretender la convivencia pacífica bajo la premisa fundamental del respeto al otro y a la otra, implicando la conciencia del daño y la responsabilidad que significa construir relaciones exentas de violencia” (p. 41).

A diferencia de la violencia en la escuela, la violencia escolar “es aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos. Son el producto de mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social” (D’Angelo y Fernández, 2011, p. 9). También es asumida como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro al que elige como víctima de repetidos ataques, dicha violencia suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas y aislamiento sistemático). (Olweus, 2000, citado en Carías, 2010, p. 26).

Pero la violencia escolar es vista igualmente más que como una conducta, como un síntoma y expresión de una suerte de sucesos, problemas y presiones que se originan de tiempo

atrás, esto es, como “la punta del iceberg (...) el instante más evidente de desencuentros, conflictos y tensiones que lo precedieron” (Zerbino, 2001, citado en Pérez y otros, 2007, p. 2).

Se puede comprender la diferencia de las dos posiciones puesto que históricamente se habla de violencia escolar como algo acuñado por la sociedad, como consecuencia de la violencia observable en los distintos contextos socioculturales y que forman parte del cotidiano vivir y como realidad social; es por ello que es de mayor pertinencia la expresión violencia en la escuela. Esta diferenciación permite situarse en analizar y comprender que hay diferentes espacios y contextos donde los niños y las niñas construyen diversas interrelaciones con la familia, los vecinos, los medios de comunicación, los grupos de identificación (grupo deportivo, religioso, musical y compañeros, espacios físicos o lugares). Estas interrelaciones proporcionan elementos de la realidad social que van develando significados que los niños y las niñas incorporan e internalizan en la vida personal.

El término violencia escolar³, que no surge de las esferas de la pedagogía ni de la educación, sino ligado al ámbito militar norteamericano en su abordaje de la problemática del tráfico de drogas, comienza a ser implementado en las escuelas públicas norteamericanas, es decir, pasó a ser parte de los centros educativos como mecanismo de control a los estudiantes (en cuanto al acceso restringido a dichos establecimientos, prohibición del uso de sombreros y gorras, suspensión inmediata por cualquier tipo de interrupción en las clases particularmente en desobediencia a la autoridad del profesor) y la intervención policial, con lo que las tecnologías de seguridad (cámaras y detectores de metales) tuvieron un particular auge en cuanto a la

³ Este término nace “unido a la criminalística y su mayor exponente es la política de Tolerancia cero, la cual termina siendo resignificada y adaptada al espacio escolar estadounidense bajo el lema seguridad en las escuelas” (Unicef, 2014, p. 12).

hegemonía en el “control, el castigo y la represión como modos de delimitar y abordar las violencias en las escuelas” (Unicef, 2014, p. 13).

Las intervenciones sobre las diferentes acciones de los jóvenes que fueran en contra de toda norma o parámetros eran correcciones oportunas para evitar males mayores. Para lograr el control al cumplimiento de situaciones preestablecidas, se valían de sanciones prohibiciones y castigos: “el control represivo sobre sus cuerpos a través de la disciplina escolar ha funcionado como un mecanismo simbólico privilegiado” (Unicef, 2014, p. 21).

De otra parte, Arias (2009) con relación a la violencia escolar afirma que “el fenómeno de la violencia es parte de un proceso sociocultural que se construye a diario en las instituciones educativas, como parte de las interacciones sociales que en ellas se desarrollan. Por consiguiente, su estudio no es fácil, porque depende de las definidas particularidades y del contexto en que éstas suceden” (p. 43).

En consecuencia, la violencia en la escuela es construcción a través de un proceso, en un tiempo determinado, que va formando parte de la cultura escolar, va adquiriendo algún significado para los estudiantes en la medida en que interactúan, en que se comparte en los distintos espacios escolares; convirtiéndose en algo común en las instituciones educativas. Las manifestaciones de violencia que allí se presentan son producidas bajo diferentes formas de resistencia al discurso dominante, a la normatividad, a la disciplina, al currículo oculto, a la infraestructura y mobiliario, al clima escolar, a la intolerancia, a la presión de los compañeros y en muchas ocasiones a la dificultad para resolver los conflictos o situaciones de comunicación y participación, mismas que pueden convertirse en detonantes de violencia escolar.

Luego entonces el término “violencia escolar” fue tomado y elaborado pensando en el control de drogas y posteriormente impuesto desde una mirada más punitiva en las instituciones educativas. Es aquí donde se puede pensar que no conviene que una institución no educativa imponga la normatividad y los parámetros sobre los cuales analizar y sancionar las diferentes situaciones que afectan, de una u otra forma, la convivencia en la escuela.

De ser así, se dejaría de lado su papel fundamental de formación y socialización, donde se entretejen relaciones que van configurando la realidad de los diferentes actores de la comunidad educativa. El desafío es comprender y abordar pedagógicamente las manifestaciones de violencia en la escuela y una vía para ello, lo constituyen las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas sobre este asunto, referente teórico que se aborda en el siguiente apartado.

3.2. Las Representaciones sociales

La noción de representaciones sociales no pertenece a una disciplina específica, pero se encuentra hoy día, de manera recurrente en las ciencias sociales. Esta noción tomó relevancia desde los estudios que realizara en 1961 Serge Moscovici. La representación social es uno de los temas más controvertibles en el campo de la psicología social en los últimos años, de tal modo que investigadores, seguidores y opositores, buscan puntos comunes o divergentes para entrar en su discernimiento. Moscovici, con su teoría de las representaciones sociales permite comprender la esencia del pensamiento social desde otra perspectiva.

Igualmente, Jean Claude Abric (2001), quien realizó importantes aportaciones a esta teoría de las representaciones sociales, plantea que:

No hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo (o del grupo). El sujeto y el objeto, no son fundamentalmente distintos (Moscovici, 1969, p. 9). Ese objeto está inscrito en un contexto activo, concebido parcialmente al menos por la persona o el grupo, en tanto que prolongación de su comportamiento, de sus actitudes y de las normas a las que se refiere. Dicho de otro modo: el estímulo y la respuesta son indisociables (p. 12).

Se podría entonces decir que en todo contexto se encuentra inmerso el objeto y el sujeto, uno depende del otro; todo lo que sucede allí depende de las acciones de las personas y de los grupos que están en constante actividad, de estas dependen sus actitudes y comportamientos que van adquiriendo significados de acuerdo a la época y a la cultura dominante. Cada individuo o grupo da valor a sus experiencias, de las cuales va adquiriendo un conocimiento que aprovechará en el momento que lo necesite.

En este sentido , Abric (2001), afirma que “una representación, siempre es la representación de algo, para alguien” (p. 12) y si se acoge lo ya planteado por el mismo autor, acerca de la ubicación del objeto en el contexto, es decir, en el mismo lugar en el que se sitúa el sujeto, será una representación para un sujeto o conjunto de sujetos, según el momento y la circunstancia “este lazo con el objeto es parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretada así en ese marco (Moscovici, 1986, p. 71). Por lo tanto “la representación siempre es de carácter social” (Abric, 2012, p. 12).

Todo conocimiento se va adquiriendo de las vivencias y experiencias personales y grupales en conexión con la realidad y el contexto predominante y así, las relaciones de los individuos son

parte “intrínseca del vínculo social”, como lo plantea Moscovici (1986), de tal manera que cada quien va interpretando y construyendo el conocimiento de su realidad, otorgándole sentido y significado.

Por consiguiente, las representaciones sociales son “una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social (Jodelet, 1989, p. 36). Es a la “vez producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica” (Abric, 1987, p. 64)” (Abric, 2001, p. 13).

Desde el atributo de otorgar significado específico a una realidad, a partir de la representación social, para Abric (2001),

La representación no es simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa (...) funciona como un sistema de interpretación de la realidad, que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (p. 13).

En tanto sistema de interpretación y conocimiento elaborado, la representación social procesa e incorpora cada situación, cada experiencia en lo que el sujeto reconoce como su realidad en determinado momento y circunstancia y puede hacer resonancia en las relaciones del

sujeto, con los demás y con su entorno, determinando la calidad de las interacciones personales y grupales.

Las representaciones sociales configuran un sistema sociocognitivo, esto es, que se sostienen en dos componentes: el cognitivo y el social. En cuanto al componente cognitivo, “la representación supone, lo hemos dicho, un sujeto activo, y tiene desde ese punto de vista una *textura psicológica* (Moscovici, 1976:40), sometida a las reglas que rigen los procesos cognitivos” (Abric, 2001, p. 13). En cuanto al componente social, está referido a que:

La puesta en práctica de esos procesos cognitivos está determinada directamente por las condiciones sociales en que una representación se elabora o se transmite. Y esta dimensión social genera reglas que pueden ser muy distintas de la *lógica cognitiva* (...) Pueden ser definidas como construcciones socio cognitivas, regidas por sus propias reglas. La coexistencia de ambas permite dar cuenta y comprender por ejemplo por qué la representación integra a la vez lo racional y lo irracional (...) y generar razonamientos que pueden aparecer como incoherentes (Abric, 2001, pp. 13-14).

Pero las representaciones sociales también suponen un *sistema contextualizado*, es decir, el despliegue de dichas representaciones en su funcionamiento específico (configurar una realidad) se produce desde y un contexto, también con características propias. En tal sentido, al querer investigar acerca de las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela, necesariamente se tendrían que averiguar los significados que le dan los niños y las niñas a este fenómeno, en

tanto uno de los componentes de toda representación es su “significado” que está determinado por los efectos del contexto (Abric, 2001, p. 14).

En el contexto se entretrejen una serie de elementos como la cultura, el discurso predominante según la época, los grupos, los ideales, la familia y la misma escuela; todos estos elementos están relacionados porque forman parte de un hecho, una situación, una vida y un grupo. Todo lo que el sujeto vive tiene un significado, un valor, una cualidad o una característica general que lo determina, hasta su lugar o posición a nivel social. Depende de las circunstancias y momentos que viven y experimentan los individuos o los grupos. De acuerdo con Doise (1992, citado en Abric, 2001), “la significación de una representación social está entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado” (p. 14).

Varias son las fuentes de las representaciones sociales. Perera (2003, p. 21) indica que están permeadas por condiciones históricas, ideológicas, económicas de un contexto sociocultural determinado, así como por las instituciones en las que y con las que interactúan los sujetos y los grupos y hasta por la inserción y pertenencia de los sujetos en dichos grupos, determinadas por cuestiones como la raza, la condición etaria o de género.

También es influyente la comunicación social, entendida tanto como medios de comunicación, como comunicación interpersonal en donde el lenguaje es un factor preponderante, mediante el cual se transmiten todas las tramas culturales e informaciones provenientes de las conversaciones cotidianas. Lo anterior, permite convenir con Jodelet (citada en Perera, 2003) desde cuya visión, un objeto o hecho social es considerado objeto de

representación en tanto “debe aparecer en las conversaciones cotidianas y estar presente en los medios de comunicación y debe hacer referencia a los valores” (p. 22).

Una tipología de las representaciones sociales es la determinada por Moscovici (1988, citado en Perera, 2003, p. 6), desde la que pretendió explicar su distanciamiento con las representaciones colectivas, de Durkheim, a la vez que fundamentar su dinamismo y fluidez en la intensidad y ritmo de los procesos sociales en general. Así, plantea *representaciones hegemónicas*, en donde existe un consenso en alto grado entre los miembros de un grupo y de las que indica que pueden corresponderse con las representaciones colectivas de Durkheim; también indica la existencia de *representaciones emancipadas*, las cuales emergen entre grupos específicos (no son hegemónicas), considerados como impulsores y hacedores de nuevas formas de pensamiento social, y finalmente, registra las *representaciones polémicas*, que emergen entre grupos en donde existe un conflicto o disputa social, desde sus formas de pensamiento en discrepancia, en relación con asuntos sociales de relevancia.

Las representaciones sociales sostienen cuatro funciones básicas, establecidas por Abric (2001, pp. 15-17): funciones de saber que permiten entender y explicar la realidad; funciones identitarias que definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos; funciones de orientación, esto es, que conducen los comportamientos y las prácticas de los sujetos, y funciones justificadoras, las cuales permiten justificar *a posteriori* las posturas y los comportamientos.

Desde la *función de saber*, los sujetos pueden integrar los nuevos conocimientos que adquieren, de una forma comprensible y coherente con sus propios valores y esquemas cognitivos. En tal sentido, es un saber práctico y facilita la comunicación entre los sujetos, en

tanto reporta cuestiones que configuran un marco común para las interacciones y para la propagación de dicho saber, considerado por Moscovici como un saber de sentido común.

En cuanto a la *función identitaria* de las representaciones sociales, estas otorgan un lugar importante a la comparación social entre grupos, pero permitiendo salvaguardar la identidad de cada uno de ellos y su grado de pertenencia; es útil en procesos de control social desde la colectividad sobre sus mismos integrantes. Por tanto, esta función radica en “situar a los individuos y a los grupos en el campo social (...) [permiten] elaborar una identidad social y personal gratificante; es decir, compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados” (Mugny y Carugati, 1985, citados en Abric, 2001, p. 15).

La *función de orientación* es establecida como la que define la finalidad de una situación y determina el tipo de relaciones que allí se generan y que le son pertinentes al sujeto, esto es, que es prescriptiva, define lo que el sujeto entiende o comprende de determinada situación. “La representación produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas (...) es acción sobre la realidad: selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación. La representación por ejemplo no sigue; no depende de la evolución de una interacción, la precede y determina” (Abric, 2001, p. 16).

Desde este papel primordial que tienen las representaciones, en tanto son anticipatorias o prescriptivas, permiten justificar los comportamientos de los sujetos; es decir, cuentan con una función justificadora que se presenta después de que las acciones han tenido lugar y que puede incluso determinar la práctica de las relaciones. “Desde este punto de vista, aparece un nuevo papel de las representaciones: el de la persistencia o refuerzo de la posición social del grupo involucrado. La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social,

puede –como los estereotipos– pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos” (Abric, 2001, p. 17).

Algunos autores, como Perera (2003), atribuyen otras dos funciones a las representaciones sociales: la *función sustitutiva*, entendida como que “las representaciones actúan como imágenes que sustituyen la realidad a la que se refieren, al tiempo que participan en la construcción del conocimiento sobre dicha realidad” (p. 19) y la *función icónico-simbólica* que es la que “permite hacer presente un fenómeno, objeto o hecho de la realidad social, a través de las imágenes o símbolos que sustituyen esa realidad. De tal modo ellas actúan como una práctica teatral, recreándonos la realidad de modo simbólico” (pp. 19-20).

A través del proceso de la construcción y configuración de las representaciones sociales empieza a develarse cada una de las funciones que desempeñan en la comprensión y en la práctica de la realidad social, en tanto que ofrecen toda la información sobre el tejido de las relaciones sociales que se presentan en determinado contexto social. Esta información va revelando aspectos estructurantes de los comportamientos de los individuos y de los grupos en una situación específica y además, las representaciones sociales justifican el porqué de determinadas acciones. Es decir, “son moduladas o inducidas por las mismas prácticas [y] elemento esencial en la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales”, tal como lo indica Abric (2001, p. 18).

Las representaciones se constituyen a partir de informaciones, suposiciones, opiniones, creencias, actitudes, en un conjunto de elementos que tiene una estructura y también, una organización. Si se analiza una representación y se encuentra y comprende su funcionamiento, puede identificarse tanto su contenido como su estructura. Al decir de Abric (2001), “los

elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados a una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación, y lugar que ocupan en el sistema representacional” (p. 18).

Para hablar de la estructura y contenido de las representaciones sociales, Moscovici (1979, citado en Perera, 2003, p. 23) determinó tres ejes o dimensiones: la actitud (dimensión afectiva) que tiene un papel estructurante o desestructurante en la representación social, en tanto orienta el comportamiento del sujeto hacia el objeto de representación y promueve emociones de diversa índole (en intensidad y dirección). El segundo eje es la información (dimensión cognitiva) que da cuenta de los conocimientos que se tienen sobre el objeto de representación y que determina la proximidad o distancia de los grupos a dicho objeto, a la vez que está mediada por el acceso a la información, proveniente de la pertenencia a un grupo o a la inserción social. Por último, estableció el campo de representación (dimensión simbólica/interpretativa) que se configura en el modelo desde el que se ordenan y jerarquizan los contenidos de la representación en torno al núcleo figurativo, como parte sólida de la representación que da sentido a sus demás elementos. Este campo es el que el investigador construye cuando estudia la representación en sus dos dimensiones anteriores.

Como *mecanismos de formación de las representaciones*, Moscovici (citado en Perera, 2003, pp. 24-25) definió la objetivación y el anclaje. En la objetivación es que se forman las imágenes o elementos icónicos de los elementos conceptuales y lo abstracto, conceptual y extraño, entonces, se concretiza, se vuelve familiar, a través de procesos de construcción selectiva (desde la pertenencia a un grupo social como elemento fundamental, se seleccionan elementos significativos del objeto de representación para el individuo), esquematización

estructurante (los elementos significativos seleccionados por el sujeto se organizan y estructuran en un esquema o núcleo figurativo sobre el que reposa la representación), y naturalización (la representación social adquiere un carácter válido). El anclaje corresponde al mecanismo mediante el cual la representación social ingresa o se conecta con los marcos de referencia del grupo o colectivo y en tal sentido, permite interpretar la realidad y actuar sobre ella.

Las representaciones sociales son un campo de estudio que comprende el análisis de los sistemas de creencias, ideologías o teorías de mundo y sus diferentes realidades. La violencia en la escuela puede ser entendida como el cúmulo de violencias que aportan los individuos que confluyen en dicho contexto; con la violencia escolar, que es reflejo de la violencia social, conservan una relación recíproca, puesto que no son ajenas en sus contextos y funcionan de forma sistémica. Igualmente, cuando se habla de violencia escolar debe pensarse en las representaciones de la comunidad educativa en general, en sus relaciones y sus dinámicas.

3.3. Representación social de la violencia

Según lo anteriormente expuesto sobre las representaciones sociales y configurando la relación en términos de qué sería la representación social de la violencia, lo primero que hay que decir es que la violencia como todo fenómeno social observable, no está dado de por sí, sino que es construido a partir de otorgarle significados en un momento y espacio determinado.

Los significados de la violencia y los contenidos de la violencia estarían por tanto determinados desde los contextos que definen realidades, no solo en cuanto el espacio donde se vive lo que se caracteriza como violencia, sino desde grupos que se sienten y asumen parte de

grupos identitarios. De tal manera, la representación social de la violencia corresponde a la construcción de la realidad que hace un grupo de sujetos sobre lo que consideran violento, justamente partiendo de la base que al significar *violencia* se tiene implícito una estructura de conocimientos que permiten identificar situaciones, lenguajes, acciones, que se manifiestan como violentos, y distinguir de esta manera lo violento de lo no-violento.

Cabe anotar que la representación social no es tan solo un reflejo de la realidad, sino una organización significativa de una realidad, que se lee e interpreta. Al estudiar la representación social de la violencia, es necesario entender que aunque hay un acuerdo teórico general que permite definir el concepto *violencia*, esa construcción de significados a la que refiere Abric (2001), puede ser construida con características diferentes. De esta manera, la parte cognitiva que es un elemento constitutivo, como ya se dijo de la representación social, haría que dependiendo del aprendizaje subjetivo y social que se haya adquirido sobre lo que es violencia, así mismo, se asignará significado a dicho fenómeno.

Por tanto, se observa que la representación social de la violencia está construida desde y para un contexto, al que se requiere entender en sus características y especificidades, que permitan entender la trama tejida por la cultura, los aspectos sociales, la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales. Solo así se podrá visibilizar y analizar la manera como se construye la representación social de la violencia, pues se parte de que no es lo mismo lo que significa la violencia para un grupo de adultos mayores que poco interactúan en las redes sociales (entre otras cuestiones de orden etario, cultural, social, histórico, etc.), con lo que le significa la violencia a un grupo de niños y niñas o de jóvenes, cuya interrelación con las redes sociales es cotidiana y permanente.

La construcción de la representación social de la violencia está dada, por tanto, desde los factores contextuales, determinada por los aprendizajes que se dan en la familia, la comunidad próxima, la escuela, la relación que se tiene con las figuras de autoridad y los pares. En conclusión, la representación social de la violencia es, como toda representación social, un constructo de significantes y significados que estructuran una realidad que se vivencia desde el ámbito subjetivo y en contextos colectivos.

Puesto que esta investigación se hizo sobre la representación social de la violencia en la escuela y uno de los factores que influye más en el ámbito escolar es lo referente al clima social escolar, en el siguiente apartado se tratará dicho concepto.

3.4. Clima social escolar

Al tener en cuenta que las representaciones sociales están en estrecha relación con el contexto en el que se producen, para esta investigación es importante precisar un elemento como el clima social escolar. El clima social escolar en esta investigación se entiende desde “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (aula o centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan (...) y es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, docentes o apoderados” (Cornejo y Redondo, 2001, p. 16).

También puede relacionarse con la “experiencia de vida escolar que se manifiesta en percepciones, expectativas, actitudes de los estudiantes frente a todo lo que comprende el colegio” (Ávila, Bromberg, Pérez y Villamil, 2014, p. 97).

Cuatro contextos de referencia son los que constituyen el clima social escolar en relación con los estudiantes: el *contexto interpersonal* que revisa o mide la percepción sobre la cercanía de los profesores en términos de la preocupación por sus problemas; el *contexto regulativo* que define las relaciones de autoridad con profesores y otros miembros de la comunidad educativa; el *contexto instruccional* que revisa el modo en que los estudiantes perciben el relativo interés/desinterés de sus profesores por la enseñanza y el aprendizaje, y el *contexto imaginativo* que revisa la percepción sobre el ambiente en donde experimentan (puede ser creativo o rutinario) (Escala de clima escolar de Marjoribanks, modificada por Villa y adoptada por Cornejo y Redondo, 2001, p. 22).

Cada contexto tiene unas particularidades y el contexto escolar es de una gran complejidad, más aún si se contempla que a quienes se dirige la misión y la acción de la institución, también hacen parte de ella, la configuran: los estudiantes (Casassus, 2000 citado en Castro, 2014, p. 112). El clima social escolar estaría entonces dado no solo por las percepciones de los sujetos presentes en la institución escolar, sino por las dinámicas que se producen entre ellos y el contexto (en este caso particular, estudiantes, familias, entorno) y la percepción sobre el mismo es distinta para cada uno de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Arón y Milicic (1999, citados en Castro, 2014), plantean que “el estudio del clima escolar puede estar centrado en los procesos que ocurren en algún *microespacio* escolar, como el aula o en el ambiente organizacional general vivido por profesores y directores. Es posible reconocer la existencia de microclimas, percibidos como más positivos que el general, siendo espacios protectores ante la influencia de otros más negativos” (p. 113). Por tanto, es posible estudiar el clima social escolar desde los estudiantes y en el microespacio del aula de clase.

Por clima social escolar positivo puede entenderse aquel clima en el cual se favorece el desarrollo personal, el aprendizaje de sus integrantes, hay sensación de agrado, de bienestar, de confianza, de protección y seguridad.

Pueden contarse algunas características de un clima social escolar positivo, como las siguientes: conocimiento continuo, académico y social; respeto; confianza; moral alta; cohesión; oportunidad de involucrarse en las decisiones de la escuela; renovación; cuidado; reconocimiento y valoración; ambiente físico apropiado; variedad en las actividades que se realizan; comunicación respetuosa y cohesión del cuerpo docente (Howard, Howell y Brainard, 1987; Arón y Milicic, 1999, citados en Castro, 2014, pp. 113-114).

De lo anteriormente dicho, se desprende que los climas escolares positivos conllevan a una convivencia armónica en la que los fenómenos de violencia están poco presentes. En contraposición, se puede decir que un clima escolar negativo es en el que los eventos violentos se dan más a menudo, debido a las relaciones que no parten del respeto y el reconocimiento del otro. Para mayor claridad de este punto en el siguiente apartado se trata el concepto de convivencia escolar.

3.5. Convivencia escolar

Si se tiene en cuenta, que la violencia en la escuela depende del clima social y afecta directamente la convivencia, es relevante dar claridad a dicho concepto. Por tanto, la configuración que hacen las relaciones con los otros en las diferentes formas de actuar y relacionarse en el contexto cotidiano de la escuela puede tener distintas connotaciones:

Convivir significa vivir unos con otros con base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos, en el marco de un contexto social determinado donde los conflictos son inseparables por lo que no podemos pretender que las interacciones cotidianas y el proceso educativo transcurra sin conflictos, ni tampoco pensar que los mismos resultarán necesariamente negativos (Rodríguez, 1991, citado en Palomino y Dagua, 2010, p. 87).

Para una buena convivencia se considera imprescindible que se valoren y se respeten las diferencias en los diferentes ámbitos de socialización en la escuela, dado que en su cotidianidad es donde se desarrolla la parte activa de las relaciones interpersonales.

La familia y las instituciones educativas son consideradas escenarios fundamentales para aprender a convivir; es decir, la escuela no solo representa un escenario en el cual se aprende en el orden de conocimientos académicos, sino que en ella se establecen relaciones interpersonales que funcionan como oportunidades para aprender de manera social, a resolver conflictos y a sortear las dificultades cotidianas de la interacción con los otros.

En tal sentido, hay una responsabilidad de la institución educativa en los procesos de formación que se comparte con la familia. En los procesos de formación que se impulsan desde la escuela, resultan imperativos la formación ciudadana y el ejercicio de la democracia, el respeto por los derechos humanos, las relaciones de convivencia donde el respeto a la diferencia sea la nota predominante en los diferentes escenarios y encuentros con los otros; aprendizajes que se desarrollan como habilidades para el buen ejercicio de la convivencia y formación ciudadana.

En esta convivencia en la escuela es que se configuran y manifiestan las representaciones sociales. En este sentido, afirma Gadotti (2007) desde sus lecturas a Paulo Freire:

La escuela es un espacio de relaciones. En este sentido, cada escuela es única, fruto de su historia particular, de su proyecto y sus agentes. El hecho de que sea un lugar de personas y relaciones, la hace también un espacio para las representaciones sociales (...) La escuela no es sólo un lugar para estudiar, también es un lugar de encuentro donde la gente conversa, discute, argumenta y hace política (pp. 9-10).

Desde los lineamientos de política de la educación en el país, la convivencia también es vista como una construcción, tanto de una vida en común, como de normas y mecanismos que permitan regular las relaciones sociales, desde acuerdos:

La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes. Así mismo, esta se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Mockus, 2002, 2003, citado en MEN, 2014, p. 25).

La construcción de una buena convivencia escolar, propicia y posibilita un desarrollo en las diferentes dimensiones (afectiva, emocional, comunicativa, actitudinal, valorativa, física y psicológica), en la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la formación ciudadana y democrática, las cuales deben ser coherentes con el diario vivir. Es decir, los aprendizajes en cuanto a la convivencia en la institución educativa deben estar relacionados con las experiencias cotidianas de los estudiantes, en procura de que haya participación y se valoren las diferencias; en tal sentido, Pérez-Juste (2007, citado en MEN, 2014) quien manifiesta que “aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela” (p. 25).

La convivencia, no obstante, está marcada por relaciones de poder, aún entre pares, pero dichas relaciones pueden ser equilibradas desde las mismas construcciones que realiza la comunidad educativa en un marco de educación para la ciudadanía y la convivencia. La convivencia entonces, se aleja de las idealizaciones en tanto es “un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. En este marco, la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana, de donde se desprende que el proceso de construcción de convivencia es más importante que el logro de un estado ‘ideal’ determinado” (SED, 2014, p. 17).

Se podría decir entonces que la cultura, el contexto, las experiencias y la comunicación determinan las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas sobre asuntos como la violencia y que se manifiestan en el entorno escolar. Estas representaciones van cristalizando el significado que se le atribuye a un fenómeno en los espacios de socialización, en la medida que

se establecen relaciones e interacciones con los demás. Es el caso de la escuela como escenario donde confluyen una serie de relaciones en el proceso de formación y de aprendizaje, con cada uno de los elementos asociados a la dinámica formativa, como el clima escolar y la convivencia.

Cabe anotar, que las representaciones sociales se van configurando a partir de todas las experiencias de los sujetos, escenarios donde se incorpora y se construye la cultura, la cual tiene particularidades propias en cada contexto, según posicionamientos económicos, políticos y sociales, los cuales ejercen influencia importante sobre su configuración. Se manifiestan desde un cúmulo de “tradiciones, creencias, normas, lenguajes y valores predominantes que llegan a los individuos en expresión de la memoria colectiva” (Perera, 2003, p. 20). Estos elementos, no familiares, ni comunes, se incorporan en cada individuo y poco a poco son parte de sí, se convierten en lo común, lo familiar, lo conocido y son transmitidos en diferentes formas de expresión: sentimientos, emociones, actitudes, palabras y gestos, que son aprehendidos e incorporados, y, a su vez, transmitidos en las relaciones con los otros.

Se observa desde la práctica y la experiencia investigativa que la violencia escolar y la violencia en la escuela están estrechamente relacionadas; en el caso de la violencia escolar se puede referir como aquella que se genera de manera cotidiana o esporádica como producto de las relaciones convivenciales escolares y cuyas prácticas son susceptibles de instaurarse como una serie de normas o acuerdos que se observan en el ambiente educativo, o que configuran una particular cultura escolar institucional.

Cabe aclarar que frente a los diversos conceptos tratados en este capítulo que giran en torno a la violencia, el concepto de violencia escolar se asociaría a acciones que constituyen

fuerza o el ejercicio de poder por parte de miembros de la comunidad educativa dentro del espacio escolar.

Por su lado, la agresividad es una condición innata de los seres humanos la cual surge por estímulos externos y tiene como propósito la defensa a una agresión; no es de uso exclusivo de los contextos escolares, como si lo es la violencia escolar o el conflicto escolar.

En tal sentido, podría indicarse que el conflicto escolar es producto de la violencia escolar o de la violencia en la escuela. Desde la violencia en la escuela, que es el otro eje de esta investigación, podría indicarse que el conflicto escolar se genera a partir de acciones que se producen desde las representaciones sociales de los individuos y que pueden llevar a situaciones de agresividad. Recordando a Abric (2001), “la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales” (p. 13). Así, el conflicto escolar se gestaría en las divergencias de representaciones sociales que sobre la violencia se manifiestan en la escuela y que pueden dar lugar a acciones/relaciones agresivas.

Lo anterior porque como se ha contemplado, la violencia en la escuela puede ser entendida como aquella cuya génesis se da externa a la escuela, aunque ese sea su campo de expresión; de allí que su análisis pueda realizarse a la luz de la psicología social. Sin embargo, de una u otra manera, el desarrollo de la violencia incide de manera significativa dentro del ambiente escolar y repercute en los diferentes contextos. La violencia en la escuela puede estar relacionada entre otros asuntos sociales, con el maltrato familiar, el consumo de drogas, los desplazamientos forzados y los efectos de la guerra; por tanto, el sujeto no es ajeno a las vivencias o

circunstancias que representan histórica y culturalmente los acontecimientos de violencia social en su realidad inmediata.

El estudio de las representaciones sociales de la violencia en la escuela requiere entender el entramado de los diversos elementos que implica conocer y entender de qué manera se han configurado las diversas formas de violencia que se manifiestan en la escuela, muchas veces como un reflejo de las violencias que se viven en el contexto familiar, zonal y nacional. En este sentido, lograr el propósito de reconocer las representaciones sociales que se tienen de la violencia en la escuela, requiere de un diseño metodológico que permita leer tanto sus aspectos sociales como cognitivos.

4. Diseño metodológico

En este capítulo se hace la presentación del diseño metodológico que se empleó para llevar a cabo la investigación. La metodología se desarrolló teniendo en cuenta dos categorías principales, a saber: las representaciones sociales y la violencia en la escuela. La estrategia metodológica se implementó buscando que se pudieran esclarecer los procesos sociales dados por el contexto que contribuyen en la configuración de las representaciones sociales de la violencia y que permitieran analizar otros elementos de dichas representaciones, presentes en el lenguaje oral, escrito y gráfico (dibujos). De esta manera la metodología se desarrolló, con el fin de adquirir un panorama tanto del núcleo de las representaciones sociales, como de otros elementos periféricos que, sumados, configurarían la estructura representacional y podrá cualificarse la representación social que de la violencia tienen los niños y niñas de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente, del municipio de Soacha, Cundinamarca.

Para mayor claridad, en los siguientes apartados, se desglosará el diseño metodológico.

4.1. Enfoque metodológico

Para comprender el fenómeno que convocó la presente investigación, se trabajó desde un enfoque cualitativo, con el fin de hallar respuesta a las preguntas formuladas en la investigación y alcanzar el objetivo de reconocer las representaciones sociales de la violencia en la escuela de niñas y niños del grado 501 de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente del

municipio de Soacha, Cundinamarca. El enfoque cualitativo postula que la realidad se construye socialmente, es cambiante y puede ser captada, estudiada y analizada a través de los sujetos actuantes, al igual que su interés está centrado en comprender tanto los fenómenos, como sus relaciones internas y externas.

4.2. Método de investigación

Para comprender el fenómeno de la violencia en la escuela, se consideró relevante la categoría de representaciones sociales, configuradas desde diferentes contextos de interacción de los niños y las niñas. Los planteamientos de Serge Moscovici, Denise Jodetet y Jean Claude Abric ofrecieron un método y una metodología que permite evidenciar, analizar y comprender las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas de la violencia en la escuela.

Desde las posturas planteadas, se encontró un punto convergente en relación con los dos enfoques en que han sido abordadas las representaciones sociales: el procesual y el estructural. El enfoque procesual facilita el análisis social, cultural y las interacciones que se suceden y con relación al enfoque estructural predomina lo psicológico y los conocimientos que se producen. No obstante, “no se puede generalizar que todos los trabajos de RS autodefinidos como procesuales (de tendencia cualitativa) integran los contenidos sociales de la teoría ni todos los trabajos estructurales (de tendencia cuantitativa) ignoran lo social” (Banchs, 2000, citado por Araya, 2002, pp. 47- 48), con lo que queda claro que no hay lugar a dicotomías entre los dos enfoques.

En el enfoque procesual se da relevancia a “la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios (...) [su] tratamiento proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de la representación social” (Araya, 2002, p. 49).

Establecer el contenido de la Representación social sirve de base para desarrollar el enfoque estructural, relacionado tanto con dicho contenido, como con la estructura, a fin de comprender su funcionamiento, jerarquización y relaciones que remiten a determinar su significación y ubicación en el sistema representacional. Es decir, se considera que la representación social cuenta con una estructura que se organiza alrededor de un núcleo central, el cual determina su significación y organización.

Por núcleo central se entiende el elemento o conjunto de elementos que dan a la representación su coherencia y su significación global. El núcleo tiene dos funciones: la *generadora*, que crea o transforma la función de los demás elementos de la representación, es decir, le da sentido a la significación de esos elementos y la *organizadora* que organiza los elementos de la representación. Cuenta además con dos dimensiones: normativa y funcional. En la primera se expresan dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas, dentro de las cuales pueden incluirse normas, estereotipos o actitudes. En la funcional se encuentran las situaciones con una finalidad operativa o aquellas que se refieren al funcionamiento del objeto (Uribe et al, 1997, citado en Araya, 2002, p. 51).

En el enfoque estructural se consideran los elementos periféricos, es decir, aquellos que se organizan alrededor del núcleo, que es el que más se resiste al cambio y estos elementos permiten la adaptación de una representación a los cambios del contexto. Los elementos periféricos cumplen tres funciones: función de concreción, en donde dependen del contexto y anclan la representación en la realidad, son concretos y transmisibles de inmediato; función de regulación, que permite la movilidad y evolución de la representación, y la función de defensa, que permite sostener las contradicciones y proteger al núcleo central de su transformación (Araya, 2002, p. 52).

4.3. Metodología de la investigación

En el enfoque procesual (Moscovici y Jodelet) se privilegia la observación participante y el uso de cuestionarios, entrevistas, técnicas asociativas y análisis de contenido. En el enfoque estructural (Abric) son más relevantes las entrevistas, las tablas inductoras, los dibujos y soportes gráficos y la asociación libre.

La metodología hace referencia al proceso llevado a cabo en la investigación, los procedimientos y técnicas para recolectar información de las representaciones sociales. En el transcurso de esta investigación se desarrollaron actividades tanto de carácter procesual como estructural. Se hicieron, en consecuencia, talleres en los cuales se realizaron actividades como asociación de palabras, elaboración de dibujos, entre otras y se aplicó una encuesta. También se adelantó observación participante del grupo. A continuación se hace la descripción de las actividades que se llevaron a cabo.

4.3.1. Encuesta

Dentro del proceso de investigación es necesario identificar las características sociodemográficas del grupo poblacional perteneciente a la institución educativa con el fin de interpretar la realidad del contexto y su incidencia en las representaciones sociales que los niños y las niñas tienen de la violencia en la escuela.

Para tal fin, se hizo uso de la encuesta⁴ (anexo 2), dado que en una investigación esta permite recoger una serie de datos en una muestra de población y a partir de ellos, “explorar, describir, predecir y explicar una serie de características” (García, 1993, citado en Anguita, Repullo y Donado Campos, 2003, p. 527).

La información que se pretendió obtener a partir de la encuesta tiene que ver con aspectos, personales y sociales de las personas que forman parte de la investigación, en este caso, los niños y las niñas del grado 501 y sus familias. Así, se indagó con relación a las características sociodemográficas como la edad, sexo, niveles académicos o profesionales de sus familiares, sexo, características de la vivienda, entre otros asuntos que permiten profundizar en los conocimientos de las familias de los niños y las niñas.

4.3.2. Talleres

⁴ Los ítemes de esta encuesta se tomaron con base en la encuesta que realiza el ICFES, en las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Se seleccionaron los más pertinentes para la investigación y se incluyeron otros.

Este ejercicio es bastante común en las instituciones educativas. Se consideró útil en la investigación en tanto permitió identificar las conceptualizaciones sobre el fenómeno de la violencia en la escuela, en sus distintas manifestaciones y características, con algunas preguntas que llevaron a los estudiantes a comprender y reflexionar sobre la existencia de esta problemática en la institución educativa. Se desarrollaron utilizando la metodología propuesta por Ghiso (1999) quien considera el taller como “un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias, de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (p. 142).

Es necesario aclarar que los talleres fueron la herramienta básica utilizada para trabajar con los niños y las niñas; así, tanto la aplicación de encuestas, la producción de dibujos, la producción textual, se hicieron como parte de los talleres (Cf. Tabla 1). Esto es, cada taller tuvo un objetivo definido, pasos a seguir, y al final los niños y las niñas concretaban lo abordado en el taller realizando una actividad como: responder preguntas abiertas o cerradas, hacer dibujos, hacer asociación de palabras o sociodramas (anexo 3).

Dentro de los talleres realizados en la investigación, se aplicaron cinco (5) cuestionarios (de preguntas mixtas: cerradas y abiertas), en tanto se considera al cuestionario una de las técnicas más recurrentes en el estudio de las representaciones sociales.

El cuestionario permite introducir los aspectos fundamentales en el aspecto social de una representación: análisis cuantitativo del contenido que permite, por ejemplo, identificar la organización de las respuestas; poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes en una población, o entre poblaciones;

identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados respecto de sus ejes explicativos, etcétera (Abric, 2001, p. 56).

Tabla 1. Talleres desarrollados con los niños y las niñas del grupo 501

No. Taller	Título del taller	Fecha del taller	Actividad realizada
1	La escuela	Octubre 8 de 2016	Se hizo una dramatización en la cual los estudiantes representan diversos aspectos relacionados con la escuela, luego, se hizo una socialización, con el fin de dilucidar cómo perciben los niños y las niñas del grupo 501 la vivencia en la escuela
2	La violencia	Octubre 16 de 2016	Este taller tuvo como principal objetivo visibilizar las definiciones que tienen los niños y las niñas del grupo 501 sobre la violencia, que acciones creen que son violentas. Se hizo una charla sobre el tema y un sociodrama en el cual los niños y las niñas representaron escenas de violencia, en la escuela y en el hogar.
3	Intervención en situaciones de violencia	Noviembre 10 de 2016	El taller se inició con una charla abierta sobre los roles que tienen los padres, maestros, y otros adultos con relación a ellos y sobre cómo intervienen estos personajes en situaciones de violencia, agresión o conflicto. A partir de esto los niños y las niñas hicieron una dramatización de casos en la que representaban la intervención de educadores o padres en casos de violencia. Posteriormente respondieron a unas preguntas sobre la violencia y la intervención de personas en dichos casos.
4	Conceptos conexos a la violencia	Octubre 18 de 2016	En este taller se hizo una recopilación de los temas tratados con anterioridad sobre la violencia; a continuación se hizo una actividad de relación de palabras con la violencia
5	Representación gráfica de la violencia	Noviembre 10 de 2016	En este taller los niños y las niñas hicieron dibujos que muestran en imágenes las ideas que tienen sobre la violencia, y los espacios en los que ven actos de violencia (escuela y fuera de ella)

Fuente: elaboración propia

El cuestionario, además, permite verter en preguntas específicas la información que se requiere recopilar y en tal sentido, se debe tener cuidado en su estructuración para evitar incluir preguntas innecesarias; además, requiere ofrecer motivación para su diligenciamiento por parte de los sujetos participantes (Malhotra, 1997, citado en Corral, 2008, p. 156).

4.3.3. Observación participante

La observación es una técnica que se utiliza con bastante frecuencia en estudios de enfoque cualitativo, en tanto es una posibilidad para registrar acciones del contexto natural de los individuos. Esta técnica:

Comprende dos tipos de aproximación complementarios: la descripción de los componentes de la situación analizada, es decir, lugares, autores, comportamientos, etc., con el fin de elaborar tipologías. La otra aproximación que es propiamente la observación participante, conlleva a descubrir el sentido, la dinámica y los procesos de los actos y de los acontecimientos (...) La observación participante toma en consideración los significados que los sujetos implicados atribuyen a sus actos, en tal sentido favorece la intersubjetividad (Monje, 2011, p. 153).

Se decide trabajar con la técnica de observación participante, en tanto como maestra de los niños y las niñas que hacen parte de esta investigación, se mantiene una interrelación cotidiana, entre las 6 a.m. y las 12 m., y es una técnica que permite un acercamiento directo a la realidad de

los niños y las niñas en la escuela, donde se evidencian una serie comportamientos y actitudes que hablan por sí solas de las representaciones que ellos tienen sobre la violencia en la escuela. Se podría afirmar que la observación participante requiere de estar muy cerca, al vivir el día a día, estar pendiente de cada detalle, de cada situación que se presenta en el aula, el patio de descanso, los diálogos que se producen en determinados momentos y circunstancias; se requiere ser acucioso en la toma de notas donde se registre a detalle cada situación.

Para llevar el registro de las observaciones participantes realizadas se estableció un formato (anexo 4), para registrar procesos y seguimientos de los niños y las niñas. Este instrumento fue útil puesto que diariamente se les observa en sus relaciones interpersonales, pero fue la ocasión propicia para lograr registrar situaciones del aula o de otros espacios escolares, como el patio de descanso, en cuanto a las actitudes y comportamientos entre pares (anexo 8).

4.3.4. Asociación de palabras

Se tomó en cuenta la técnica de asociación libre, en tanto Abric (2001) la relievra como una “técnica capital para recolectar los elementos constitutivos del contenido de la representación” (p. 60), aunque advierte que la información obtenida no es posible de interpretar a primera vista. Entonces, puede tomarse en consideración la propuesta de Grize, Vergés y Silem (1987, citados en Abric, 2001) que propusieron y validaron un procedimiento para estos análisis. En primer lugar:

Se sitúa y analiza el sistema de categorías utilizado por los sujetos que permita delimitar el contenido mismo de la representación. Después, en un segundo

tiempo, extraer los elementos organizadores de ese contenido. Se pueden utilizar tres indicadores: la frecuencia del ítem en la población, su rango de aparición en la asociación (definido por el rango medio calculado sobre el conjunto de la población), y finalmente la importancia del ítem para los sujetos (se obtiene pidiendo a cada sujeto que designe los dos términos más importantes para él). A partir de ahí un coeficiente significativo entre las dos clasificaciones permite confirmar o reforzar la hipótesis de que se está en presencia de elementos organizadores de la representación. La congruencia de los dos criterios (frecuencia y rango) constituye un indicador de la centralidad del elemento (p. 60).

Pese a que el mismo Abric (2001) indica que en una asociación de palabras hay unos términos que aparecen al sujeto como más importantes (los que se citan primero) y que sería conveniente más bien enfocarse en el rango medio del conjunto de los sujetos participantes y completar los análisis mediante las frecuencias para crear categorías (Vergés, 1992, citado en Abric, 2001, p. 61), se consideró relevante este ejercicio en tanto la producción que se derivase del mismo (anexo 7, taller 4), podría contribuir al análisis de las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas sobre la violencia en la escuela.

También, en el sentido de considerar que es una de las técnicas más espontáneas por parte de quien la realiza, con la posibilidad de expresar lo que se piensa, se siente y se sabe sobre la categoría, tema o fenómeno en estudio y además, se considera una técnica motivante para los niños y las niñas, puesto que requiere de su participación directa.

4.3.5. Dibujos

Se consideró trabajar dibujos con los niños y las niñas, en tanto se requería la expresión no verbalizada acerca de la violencia en la escuela y dibujar facilita la concreción gráfica de los pensamientos y sentimientos de este tipo de población, que puedan conducir a develar las representaciones sociales (anexo 7, taller 5).

A tal efecto, Abric (2001) propone un proceso que “abarca tres fases: la producción de un dibujo (o de una serie de dibujos), la verbalización de los sujetos a partir de esos dibujos, y finalmente un análisis –cuantificable– de los elementos constituyentes de la producción gráfica” (p. 58). Es decir, a través del análisis se harán evidentes los elementos centrales de la representación y develar con ellos su significación central.

El ejercicio realizado con los niños y las niñas en esta investigación, giró en torno a la realización de un dibujo –dentro de uno de los talleres–, según las ideas y las manifestaciones de violencia que han evidenciado durante su proceso de vida.

Desde los comienzos del proceso investigativo se pensó en los instrumentos que se utilizarían para la recolección de la información aprovechando las diferentes clases y espacios de interacción de los niños y las niñas en la institución educativa y con el fin de recoger la información necesaria para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados.

A continuación puede verse la ruta metodológica seguida en la investigación:

Tabla 2. Ruta metodológica de la investigación

Categoría teórica	Categoría de análisis	Instrumentos
Representaciones sociales	Percepción de los estudiantes sobre su escuela y las relaciones en la escuela	Talleres
Clima social escolar		Talleres
Convivencia escolar		Observación participante

Violencia y violencia en la escuela	Percepciones de los estudiantes sobre la violencia	Talleres Observación participante
	Percepciones sobre la intervención en situaciones de violencia	Talleres
	Conceptos conexos al de violencia	Talleres Observación participante
	Representación gráfica de la violencia desde los niños y las niñas	Talleres

Fuente: elaboración propia

4.4. Fases de la investigación

En este apartado se presentan las fases de la investigación, a saber: puntos de partida, rastreo documental, trabajo de campo y análisis de la información. Es de aclarar que aunque las fases se presentan como si su desarrollo se hubiese hecho de manera consecutiva, lineal, la realidad es que hubo momentos en que se hizo de manera simultánea, esto es, por ejemplo, mientras se hacía el rastreo documental, se hacía a la vez trabajo de campo, se trabajaba con los niños y las niñas. Se presentan, por tanto, de esta manera consecutiva por la necesidad de darles un orden en este documento.

4.4.1. Puntos de partida

El punto de partida para la investigación fue motivado por la vivencia que como docente he tenido con los niños y las niñas que cursan la primaria en Institución Educativa Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha. Los fenómenos de violencia en la escuela son diversos y claramente constituyen una problemática que los docentes debemos enfrentar ya que entorpece la convivencia sana y el desarrollo académico de los niños y las niñas. Desde la perspectiva educativa, me planteé hacer una investigación que me permitiera conocer este fenómeno con mayor profundidad. Así, dado que he acompañado al grupo con el cual se realizó la investigación

desde años anteriores, en el año 2016, cuando los estudiantes estaban en cuarto grado, se inició paralelamente, tanto la observación del fenómeno como el rastreo documental, del que se habla a continuación.

4.4.2. Rastreo documental

En esta etapa se rastrearon investigaciones afines al problema de investigación a nivel internacional, nacional y local, que ofrecieron elementos valiosos como conceptualizaciones, métodos, análisis de los diferentes discursos empleados en cada una de las fuentes y aportes teóricos que contribuyeron en la construcción del marco teórico. Estas investigaciones se consolidaron en una matriz denominada matriz de antecedentes de investigación (anexo 1) que se configuró en la fuente del segundo capítulo de este trabajo. El rastreo documental también abordó las dos categorías eje de la investigación, por lo cual se indagó sobre el concepto de representación social, buscando cuáles son sus principales exponentes, y posteriormente se procesó esta información, que junto a la indagación que se hizo sobre violencia y violencia en la escuela, permitió un panorama general de dichos conceptos.

4.4.3. Trabajo de campo

Para efectos de la investigación se utilizaron instrumentos claves de recolección de la información sobre las representaciones sociales sugeridos por Abric (2001), como son las técnicas interrogativas y asociativas. Para el desarrollo del trabajo de campo se realizó una invitación verbal a los padres de familia para que ellos y sus hijos participaran en la realización de la investigación, solicitando un consentimiento por escrito para aplicar encuestas y tomar fotos y videos (anexo 5).

Un primer instrumento fue la encuesta, la cual permitió ver aspectos personales y sociales de las personas que forman parte de la investigación (los niños y las niñas del grado 501) con relación a las características sociodemográficas (edad, sexo, niveles académicos o profesionales de los familiares, características de la vivienda, entre otros) de los niños y las niñas y sus familias.

En segunda medida se realizaron 5 talleres (anexo 3), en donde se aplicaron cuestionarios (uno por taller) que permitieron identificar las conceptualizaciones sobre el fenómeno de la violencia en la escuela, en sus distintas manifestaciones y características, desde algunas preguntas que posibilitaron a los estudiantes comprender y reflexionar sobre la existencia de esta problemática en la institución educativa.

En tercer lugar, se mantuvo durante toda la investigación la observación participante, estrategia relevante en la investigación puesto que como investigadora y tutora se acompaña la mayor parte del tiempo la interacción y relación de los estudiantes, donde se pudo observar: actitudes, comportamientos palabras, expresiones, sentimientos y emociones en momentos y circunstancias violentas en los diferentes espacios de interacción (aula, patio de descanso, pasillos, baños al ingreso y salida de la institución). Este acercamiento con el grupo permitió

comprender la configuración de las representaciones sociales de la violencia desde los contextos sociales y familiares, los cuales reproducen patrones y conductas en las relaciones en la escuela.

En cuarto lugar, se trabajó la asociación de palabras como estrategia que permite evidenciar el conocimiento de los niños y las niñas sobre la violencia. El objetivo fue comprender las diferentes percepciones que se tienen sobre violencia. En este caso se pudo observar la importancia de las palabras según el orden en las que fueron colocadas y la frecuencia, encontrando como las más comunes: agresión, irrespeto, maltrato, intolerancia, abuso. Posterior al ejercicio, se hizo resonancia al por qué fueron señaladas como comunes. Y finalmente, en el taller quinto, los niños y las niñas desarrollaron un dibujo de situaciones de violencia en la escuela o fuera de ella.

4.4.4. Sistematización de la información

Una vez realizadas las actividades anteriormente descritas, se procedió a sistematizar la información (anexos 6, 7 y 8⁵), procesando los datos que eran susceptibles de una cuantificación, en la elaboración de cuadros y diagramas. La información de naturaleza cualitativa, fue ordenada según sus características en: talleres, datos de observación participante, asociación de palabras y dibujos.

⁵ Es de aclarar que en este anexo de observación participante, solo se ubican aquellas notas más representativas para el estudio, pues dicha observación se ha adelantado por espacio de más de un año.

4.4.5. Interpretación de la información y resultados

Con la información sistematizada se procedió a interpretarla en busca de responder la pregunta problema planteada en este trabajo de investigación y dar de esta manera cumplimiento a los objetivos planteados.

Para efecto de los análisis, es procedente indicar que “Moscovici no recomendó ningún método en particular sino que sugirió las técnicas que abarcaran las dimensiones que constituyen una representación social” (Mora, 2002, p. 13). No obstante, Mora (2002) propone que “pueden ser analizadas en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud” (p. 10), para determinar la estructura de la representación en términos de contenido y de sentido.

En cuanto a la dimensión de la información, hace referencia a la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo, en cuanto a calidad y cantidad, su carácter (estereotipado o difundido sin soporte explícito), trivialidad u originalidad. En este caso el conocimiento que se tiene sobre violencia.

Sobre el campo de la representación, este lo constituye la organización del contenido en forma jerarquizada, “permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas: nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici, 1979, citado por Mora, 2002, p. 10).

En relación con la actitud, es el componente fáctico de la representación, de implicación en cuanto a comportamientos y motivaciones, en tanto remite a la orientación favorable o

desfavorable en relación con el objeto de la representación social: “nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (Moscovici, 1979, citado por Mora, 2002, p. 10).

Con relación a estas dimensiones se abordaron las elaboraciones de los niños y las niñas en cada una de las técnicas de recolección de la información, teniendo en cuenta el contenido alusivo a la violencia, de acuerdo con cada una de las preguntas planteadas en la encuesta y los talleres.

Con la información sistematizada se procedió al análisis de la encuesta, talleres, asociación de palabras, dibujos, relatos de experiencias vividas por la maestra, por los niños y las niñas, abordados a partir del contenido. Para el análisis de los datos se elaboró en primer lugar un texto que describe la situación del contexto Barrio San Humberto Institución Educativa Villas sede Sol Naciente), para contrastar con los aportes de los niños y las niñas en cada uno de los escritos con las notas de campo y la observación participante de la maestra, y así poder realizar el análisis del contenido que permitió validar su relación con el contexto. Para continuar con la interpretación de la realidad evidenciada, en cada una de las técnicas empleadas se procedió, en primer lugar a seleccionar 30 documentos elaborados por los niños y las niñas (30 estudiantes son los que fueron constantes en su asistencia y desarrollo de los talleres) con relación a la encuesta, talleres, asociación de palabras y dibujos, quienes respondieron de acuerdo a su propia experiencia de vida y confidencialidad.

Para el análisis de los dibujos se tomaron en cuenta las figuras de referencia con la violencia, cada una de ellas con su respectiva caracterización según el tipo de violencia, lugar o contexto social, los cuales fueron relacionados y contrastados con la información anterior. De

igual forma se recopilaron las notas de campo hechas en la observación participante y se procedió a la lectura de cada documento. Con estos datos y la información registrada en el marco teórico se procedió a establecer relaciones entre estos dos elementos en busca de responder la pregunta problema formulada en este trabajo de investigación y dar de esta manera cumplimiento a los objetivos planteados.

En segundo lugar se determinaron unas categorías que se fueron adecuando permanentemente en el proceso de análisis, facilitando el cruce de la información entre los diferentes instrumentos, la teoría y el contexto.

4.4.6. Elaboración del documento

Una vez evacuadas las fases anteriores, se inició la elaboración del documento final de la investigación. Vale aclarar que el documento ha pasado por múltiples correcciones y reestructuraciones, en busca de que el producto final sea un material que permita ser usado no solo como un referente de un estudio sobre la representación de la violencia en la escuela, sino como una herramienta para coadyuvar a comprender este fenómeno.

5. Marco contextual

Este capítulo tiene como finalidad dar a conocer el contexto general donde se desarrolla la investigación. En este sentido se describe en primera medida la población que participó en el estudio; en segundo lugar se hace una descripción de las características del municipio de Soacha, Cundinamarca, que se consideran relevantes para la investigación, luego se aporta una breve caracterización de la institución educativa Las Villas y su ubicación en la comuna 6 de Soacha y por último, se exponen características generales de las familias y los estudiantes que forman parte de la sede de la Institución Educativa Las Villas, que se denomina Sol naciente, como quiera que configuran el contexto zonal, barrial, familiar y escolar en el que viven los niños y las niñas.

5.2. Grupo poblacional

Los sujetos que participaron en esta investigación son niños y niñas en edades que oscilan entre 9 y 11 años del grado quinto de la Institución Educativa las Villas sede Sol Naciente, Institución que se encuentra ubicada en la comuna (6) del municipio de Soacha. Es de anotar que cuando la investigación inició en el año 2016, los estudiantes pertenecían al curso 401 y al término de la misma, ya se encontraban en el curso 501 y dado que la institución educativa trabaja por ciclos, se logró hacer todo el acompañamiento a los niños y las niñas durante los dos años. También es de aclarar que la investigación se hizo con todos los niños y las niñas del grupo

501, pero dado que suele suceder que difícilmente todos asistan a clases, se contó con una población contaste de 30 estudiantes.

Se considera en este estudio a los familiares de los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa las Villas Sede Sol Naciente, porque como se ha dicho, el contexto sociocultural es de suma importancia para el estudio de las representaciones sociales.

5.3. Contexto general del municipio de Soacha

El municipio de Soacha tiene un área total de 165.45 km², el área urbana es de 19 km. y el área rural es 146.45 km². De acuerdo con la encuesta multipropósito para Bogotá⁶ (2014), Soacha cuenta con 1.243 hogares y es, de los municipios encuestados, el de mayor población (497.908 habitantes, 245.427 hombres y 252.481 mujeres) y en consecuencia, presentó “el mayor porcentaje de viviendas con relación al total de viviendas de municipios de la sabana con 37,8%, seguido por Facatativá con 8,8%. De igual manera, el municipio de Soacha reportó el mayor porcentaje de hogares y de personas con porcentajes del 38,1% y 37,87%, respectivamente” (2014, p. 40).

También se destaca que en Soacha hay 1,05 hogares por vivienda y 3,31 personas por hogar (Tabla 13, SDP, 2014, p. 42), la jefatura de hogar femenina representa un 36,1% y el 37,8% vive en arriendo, de lo cual podría deducirse que la mayor cantidad de población es

⁶ La encuesta multipropósito para Bogotá, realizada en 2014, se hizo en conjunto con la Secretaría Distrital de Planeación (SDP) y el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), con el objetivo general de obtener información estadística sobre aspectos sociales, económicos y de entorno urbano de los hogares y habitantes de Bogotá por cada una de sus 19 localidades urbanas y cada uno de los 6 estratos socioeconómicos y la zona urbana de 20 municipios de la sabana, dentro de los que se encuentra Soacha.

poseedora de vivienda, aunque se indica también que “Soacha fue el que presentó los mayores problemas habitacionales, tanto en términos de déficit cuantitativo como cualitativo” (SDP, 2014, p. 89), 10,8% y 24,6% respectivamente.

De otra parte, “de los municipios de la sabana, el municipio de Soacha fue el que presentó las mayores proporciones de viviendas con problemas de humedad en paredes, pisos o techos, con una cifra cercana al 38% de las viviendas del municipio” (SDP, 2014, p. 73), y en cuanto a la proporción de viviendas con problemas de inseguridad en los 20 municipios de la sabana, se observa que “Soacha, con una proporción de 90,3%, fue el municipio más afectado por la problemática y solo es comparable con localidades de Bogotá como Rafael Uribe Uribe, Los Mártires y Usme” (SDP, 2014, p. 78). Sobre la proporción de hogares que gastan menos de 10 minutos caminando para acceder a parques o zonas verdes, se encontró que Soacha presenta un 27,2%, lo que podría indicar que en el municipio aún se conservan zonas naturales como parte de su entorno, aun cuando muy poco porcentaje (5,8%) de sus habitantes, hace actividad física.

No obstante, en cuanto a la cobertura de servicios públicos básicos, del conjunto de municipios “Soacha (...) presentó las menores coberturas a los hogares en los servicios de acueducto (80,9%), alcantarillado (75%) y recolección de basuras (93%), con respecto al resto de los municipios de la sabana de Cundinamarca” (SDP, 2014, p. 95); la cobertura de los servicios de telefonía fija e internet es apenas del 30,3% y 27,7% respectivamente, adicional a que presenta además cortes o suspensión de servicios por falta de pago en un 42,5%.

Sobre la seguridad social, se encontró que en Soacha, aunque el 54,6% de pobladores pertenecen al régimen contributivo, existe un alto porcentaje (43,8%) en el régimen subsidiado. En cuanto a las personas del municipio que saben leer y escribir, se encontró un alto porcentaje

(96,3%), así como en las coberturas en educación, en términos de personas que asisten a la escuela: de 5 a 11 años (93,4%), de 12 a 15 años (93,8%), y de 16 a 17 años (79,3%) (Tabla 37, SDP, 2014, p. 147).

La pobreza monetaria del municipio es de 35,5%, la segunda más alta de los municipios encuestados y por encima de las localidades de Bogotá y cuenta con un porcentaje de pobreza extrema del 9,6%, el tercero más alto de los municipios participantes en el estudio. Lo anterior permite indicar que el municipio alberga población de muy bajos recursos y que estriba en la pobreza. Se corrobora lo anterior con el dato sobre alimentación: en un 93,1% de hogares ningún miembro del hogar no consumió ninguna de las tres comidas uno o más días a la semana (Gráfica 139, SDP, 2014, p. 188). También es de anotar, que pese a las condiciones descritas, el 50,4% de hogares piensan que su situación actual de vida es mejor con respecto al que tenían hace 5 años atrás, lo que hace pensar que puede tratarse de población desplazada o que adquirió vivienda nueva en el sector.

La situación del municipio descrita grosso modo para 2014, es distinta. Según datos suministrados por el Alcalde de Soacha Eleázar González, a la Revista Semana (2017), la población de Soacha es mucho mayor a lo que estima el DANE, que dice que la suma es de 533.000 habitantes, mientras los datos recolectados por la alcaldía estiman que en realidad es de 1.100.000 y para acoger a esa cantidad de habitantes se han construido 246.000 apartamentos. Puede decirse que los pobladores que habitan Soacha son familias nativas de allí, o que han llegado a Soacha porque los inmuebles, tanto casas como apartamentos son más económicos que en Bogotá, a lo que se suma la llegada permanente de personas desplazadas, lo que hace que Soacha este hoy por hoy sobre poblada y que lleve a que el municipio se replantee diferentes

programas de desarrollo que fortalezcan el bienestar de su población, con el fin de intentar suplir sus necesidades básicas.

En cuanto a la educación y la salud, declara el Alcalde Eleazar González a la Revista Semana:

Más del 65 por ciento de la gente es estrato 1. Solo en educación tenemos una de las peores tipologías del país: mientras otros municipios pueden invertir 2.240.000 pesos por niño atendido al año, Soacha tiene \$1.520.000 pesos. Mire esto: nos giran 8 pesos diarios para salud pública, que multiplicado por 365 días da 2.920 pesos para cada soachuno. El indicador nacional en hospitales es de 2,5 camas por cada 1.000 habitantes y en Soacha es de 0,7.

Por lo que se desprende de las declaraciones dadas por el Alcalde de Soacha, se puede decir que la mayoría de la población de Soacha sigue sin tener cubiertas sus necesidades básicas y que los derechos como la educación no están garantizados, dado que el número de habitantes del municipio, es mayor que los recursos con los que se cuenta para atender sus necesidades.

En este panorama, el municipio cuenta con diversos problemas que emergen en los diferentes sectores como: pobreza, inseguridad, pandillismo, asesinatos, robos, microtráfico y tráfico de todo tipo de drogas y esto claramente hace que los fenómenos de violencia sean múltiples.

5.4. Contexto zonal, comuna de San Humberto

La Institución educativa Las Villas Sede Sol Naciente, es de carácter público, se encuentra ubicada en la Carrera 2 N° 15-46 en la Comuna San Humberto, que es la sexta comuna del casco urbano del Municipio de Soacha (Cundinamarca), y recibe el nombre de su principal cabecera, el barrio San Humberto. La comuna está conformada por 38 barrios pertenecientes a estratos 0, 1, 2 y 3; la caracterización socioeconómica de los habitantes de la comuna es que la mayoría de sus habitantes son de escasos recursos, se emplean en oficios como la construcción, celaduría, empleadas de servicio, mensajería, empleados de almacenes, entre otros.

El barrio San Humberto, colinda con la Autopista NQS mientras su parte sur está en contacto con el piedemonte de los Cerros del Sur, del cual hay barrios sub-urbanizados como El Altico y Altos de la Florida. En el barrio San Humberto hay centros comerciales importantes como Unisur, en el cual se da una importante actividad comercial formal al interior del centro, e informal en el exterior.

Según datos obtenidos de la página oficial de la alcaldía de Soacha⁷ en la comuna 6, donde está ubicado el barrio San Humberto, existen numerosas problemáticas que generan violencia como la inseguridad, que se manifiesta en robos constantes, asaltos, riñas callejeras y es además esta zona de Soacha un receptor de desplazados que llegan y se instalan algunas veces en la zona urbana o preferiblemente en los barrios suburbanos que son vecinos del barrio San Humberto.

5.5. Contexto de la institución educativa Las Villas, Sede Sol Naciente

⁷ Fuente: <http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/index.shtml>

La Institución Educativa Las Villas fue fundada en el año 1979 con el nombre de Colegio Cundinamarqués, funcionó 3 años en la calle 15 con carrera 2 y posteriormente se creó el Colegio Municipal, mediante el Acuerdo 3 de 1981. La confirmación de dicha creación se realizó mediante Acuerdo 1 de 1983 e inició sus labores con 121 estudiantes, años que fueron difíciles para la Institución por falta de recursos.

Para el año 1987 contaba con 450 estudiantes y 18 profesores de tiempo completo. Al finalizar el año 88 se compraron otros lotes para ampliar el patio de recreo y construcción de 15 aulas, las cuales permitieron ampliar la planta de personal. A finales del 91 se crea la sede San Mateo, Porvenir, Doradito y Fernandito, en lugares equidistantes de la sede central: ya se contaba con 4.800 estudiantes distribuidos en las diferentes sedes. En la medida que fue creciendo se ampliaron las sedes y jornadas para cubrir las necesidades de la población. Los representantes legales trabajaron por el cambio de nombre, diligencia que realizaron ante la Secretaría de Educación del municipio de Soacha y le fue asignado el nuevo nombre: Francisco de Paula Santander. Años más tarde se pensó en un nuevo nombre: Las Villas, que es el que tiene actualmente.

La Institución Educativa Las Villas cuenta con 4 jornadas: mañana, tarde, noche y fines de semana, cubriendo los niveles de preescolar, primaria, básica secundaria, media y ciclo adultos. El servicio educativo se presta a 5.737 estudiantes distribuidos en preescolar con 380 estudiantes, básica primaria con 2.325 estudiantes, básica secundaria con 1.760 estudiantes, media con 630 estudiantes y ciclo adultos con 670 estudiantes. Este número de estudiantes se encuentra distribuido en 5 sedes: Barón del Sol, Libertadores, Porvenir, Doradito, Sol Naciente y

Fernandito, con una planta de docentes nombrados en propiedad, conformada por 148 docentes, 6 coordinadores y dos orientadores.

La resolución vigente de aprobación es la 002494 del 30 de noviembre de 2001 y mediante el decreto 002 del 17 de enero del 2003, se da unificación de la Institución Educativa Las Villas con sus sedes Libertadores, Porvenir, Doradito, Fernandito y Libertadores.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) está fundamentado en “educar para el desarrollo personal a escala humana y social”. La visión institucional se enfoca hacia el año 2020, cuando se aspira a que la Institución Educativa Las Villas sea una entidad de carácter social en la prestación del servicio público educativo en los niveles de preescolar, básica y media académica para niños, jóvenes y adultos, que oriente su proyecto de vida en valores éticos y su vocación técnica, tecnológica y profesional.

En cuanto a la misión, la Institución Educativa Las Villas tiene como compromiso fundamental promover y orientar procesos de formación continua en los estudiantes, con sentido humano (mediante el fortalecimiento de competencias ciudadanas y laborales), propiciando espacios de aprendizaje pertinentes y contextualizados a través de la práctica de valores necesarios para contribuir en la transformación de su entorno y de la sociedad, y tiene en cuenta los estándares de calidad, los procesos de innovación e investigación.

Las sedes de la Institución educativa se encuentran ubicadas en sectores equidistantes, una de otra, cubriendo las necesidades educativas de la comuna 6. La sede Sol Naciente (en donde se ubica la básica primaria) es una estructura nueva con 18 aulas, sala de sistemas, biblioteca, laboratorio, sala de profesores, 4 baterías de baños, oficinas administrativas, pasillos, dependencias bastante amplias para el ejercicio de la labor educativa, un patio de descanso (muy

reducido para el número de estudiantes que configuran los 18 cursos que se tienen desde el nivel preescolar hasta el grado quinto) y una terraza. Dado que el espacio de descanso es muy reducido, se hace necesario usar la terraza para el descanso y esparcimiento de los estudiantes de quinto grado (3 cursos). Dentro de este grupo se encuentra el grado 501 (40 estudiantes en edades que oscilan entre 9 y 11 años de edad).

El acompañamiento en el proceso educativo de los niños y las niñas, desde el año 2016 ha permitido conocerlos a ellos, ellas y sus familias, a partir del historial de aula (observador de cada estudiante), de comentarios de los niños y las niñas y de historias de los padres en la comunicación con la profesora, en la dinámica diaria de los procesos de formación en la institución educativa. A partir de ello, se evidencia que los niños y las niñas del grupo 501 provienen de diferentes clases de familias: nuclear, extensa y en buena parte del grupo familias atípicas (viven con abuelos, tíos, hermanos y padres o madres cabeza de hogar), donde los niños, las niñas y acudientes expresan ser padre o madre cabeza de hogar. Los niños y las niñas hacen parte de familias con problemáticas en las que se presentan situaciones en que los dos padres deben trabajar, también se dan casos en los que uno de los padres, generalmente el padre, está ausente por lo cual es la madre la que suple todas las necesidades económicas y emocionales de sus hijos.

Dentro de la experiencia en el diario convivir en el aula con el grupo de estudiantes se puede corroborar que hay situaciones difíciles a nivel económico que les dificulta suplir algunas necesidades a nivel escolar (refrigerios, útiles, escolares, y uniformes), y de satisfacción de algunas necesidades básicas como, alimentación y recreación. Todas estas condiciones demarcan los contextos de las niñas y los niños de la Institución las Villas, sede Sol Naciente. De igual

forma se ha evidenciado que muchas de las actitudes y comportamientos violentos que han sido vividos y experimentados en sus espacios de interacción en la familia, el barrio, se reproducen en la escuela. Muchos de estos casos vividos en la institución son reafirmados por los acudientes quienes le atribuyen el hecho a alguien en específico.

Esto se entiende si se recuerda que, como ya se ha dicho con anterioridad, para la construcción de las representaciones sociales, los contextos en los cuales están localizados los sujetos que construyen la representación cumplen un rol importante.

6. Análisis de la información

En este capítulo se presenta el análisis desarrollado con respecto a las representaciones sociales de la violencia en la escuela. Terminado el proceso de aplicación de cada una de los instrumentos y técnicas de recolección de la información se efectuó una sistematización (anexos 6, 7 y 8) y análisis de la información obtenida en el trabajo de campo, con lo cual se configuran los dos apartados que siguen.

6.1. Análisis de la información recogida en la encuesta sociodemográfica

Al tomar como referente el contexto en el cual está inmerso el grupo poblacional en estudio, se evidencia características particulares a nivel social, cultural, económico que determinan las condiciones de vida de las familias asentadas en este sector. Cuando se percibe y tiene idea de este contexto, el lector puede inferir situaciones que conllevan a generar procesos de violencia, que poco a poco se van instalando, internalizando e incorporando, anclándose como estructuras cognitivas en la población. Posteriormente, se estableció una relación entre las características del barrio y las institucionales (diagnósticos apoyados en el PEI institucional), que permitieron determinar características del contexto social donde se producen las representaciones sociales de la violencia. Es importante aclarar que la experiencia del cotidiano vivir y compartir en la escuela como profesora, permitió contar con un umbral de percepción del municipio, del barrio y de la institución, de manera más amplia y directa.

La encuesta se estructuró de acuerdo con unos parámetros sociodemográficos, con el fin de identificar las características de la población. Se trabajaron elementos como: edad, sexo, grupo familiar, nivel educativo, actividades que realizan, tipo de vivienda, materiales con que está construida la vivienda, enseres y equipos tecnológicos y estrato socio-económico.

A continuación se desglosa en cuadros y se interpreta la información recogida para la investigación, de la encuesta sociodemográfica. Se aclara que en casi todas las preguntas hechas se buscó ampliar las respuestas con las niñas y los niños del grupo 501. En la interpretación de los datos, cuando es el caso, se hace la claridad por cómo fue ampliada la información obtenida.

Tabla 3. Edad y género de los niños y las niñas del grupo 501

Edad	Hombre	Mujer	Total
9	7%	0%	7%
10	30%	47%	77%
11	3%	7%	10%
12	3%	3%	6%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Se puede ver que la mayoría de los encuestados son niñas (57%) y que la edad predominante (77%) en todo el grupo es de 10 años. Esta edad es, en promedio, la que tienen los niños y las niñas en este año escolar en Bogotá.

Tabla 4. Estudio de los hermanos y las hermanas de los niños y las niñas del grupo 501

¿Tus hermanos estudian?	Hombres	Mujeres	Total
No	27%	33%	60%
Si	17%	23%	40%
Total	44%	56%	100%

Fuente: elaboración propia

Como se puede ver en la respuesta a esta pregunta, los hermanos de las niñas y los niños del grupo 501, en un alto porcentaje (60%) no están estudiando, sobre todo las mujeres.

Tabla 5. Personas que viven con los niños y las niñas del grupo 501

¿Con quién vives?	Hombre	Mujer	Total
Hermanos	3%	10%	13%
Madre	10%	0	10%
Madre y hermanos	0	13%	13%
Otros	10%	10%	20%
Padre	0%	3%	3%
Padre y Madre	10%	7%	17%
Padre, Madre y Hermanos	3%	10%	13%
Padre, Madre y Otros	7%	4%	11%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

El 20% los niños y las niñas del grupo 501 viven con otras personas diferentes a sus padres, esto es un indicativo que son niños pertenecientes a familias atípicas (viven con abuelos, tíos hermanos y padres o madres cabeza de hogar).

Tabla 6. Medio de transporte que utilizan los niños y las niñas para movilizarse al colegio

¿Cómo te desplazas al colegio?	Hombre	Mujer	Total
Bus o transporte	7%	3%	10%
Caminando o en bicicleta	37%	43%	80%
No responde	0	3%	3%
Otro	0	7%	7%
Total	44%	56%	100%

Fuente: elaboración propia

En su gran mayoría (80%), los niños y las niñas del grupo 501 se desplazan al colegio caminando o en bicicleta, lo que permite entender que sus hogares son cercanos al colegio. El que los estudiantes vivan cerca al colegio, permite deducir que el contexto donde está ubicado el colegio es el mismo que su lugar de residencia. Este dato se hace importante si se parte de que como ya se dijo, la representación social es una construcción que se hace de la realidad de

manera grupal, por lo cual el grupo social más próximo de los niños y las niñas del grupo 501, del cual deben haber adquirido muchas de sus costumbres, creencias, construcciones de conocimientos, desde el sentido común, es el barrio San Humberto.

Tabla 7. Cantidad de personas que viven en la casa de los niños y las niñas

¿Cuántas personas viven en tu casa?	Hombre	Mujer	Total
3	0%	17%	17%
4	17%	30%	47%
5	13%	3%	16%
6	7%	3%	10%
6 o más	7%	3%	10%
Total	44%	56%	100%

Fuente: elaboración propia

Por lo que se ve en la respuesta dada por los niños y las niñas del grupo 501, la mayoría (47%) vive con cuatro personas, siendo mayor el porcentaje de las niñas (30%).

Tabla 8. Nivel educativo de los padres de los niños y las niñas del grupo 501

Nivel Educativo Padre	Hombre	Mujer	Total
No completo primaria	3%	3%	6%
No sabe	17%	17%	34%
No terminó	7%	17%	24%
Terminó el bachillerato	10%	17%	27%
Terminó primaria	3%	0%	3%
Título universitario	3%	3%	6%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

De las respuestas dadas por las niñas y los niños del grupo 501, se puede destacar que la mayoría de ellos (34%) no sabe cuál es el nivel educativo de sus padres, esto puede denotar que es poco el interés que se tiene sobre este tema en el ámbito familiar. De igual manera se puede destacar que, en general, la respuesta de los niños que saben sobre el nivel educativo de sus

padres, es que solo unos pocos (6%) terminaron estudios universitarios y un porcentaje de 27% terminó el bachillerato. Esta respuesta puede relacionarse con el tipo de trabajos o labores que desempeñan los padres.

Tabla 9. Labor que desempeña la cabeza del hogar de los niños y las niñas del grupo 501

Labor que desempeña la cabeza del hogar	Hombre	Mujer	Total
Ayudante sin remuneración	0%	3%	3%
Empleado	20%	13%	33%
Empleado doméstico	7%	3%	10%
Independiente	0%	10%	10%
Jornalero	3%	0%	3%
No responde	7%	3%	10%
Patrón	7%	10%	17%
Trabajador familiar	0%	14%	14%
Total	44%	56%	100%

Fuente: elaboración propia

Como se puede ver por las respuestas dadas por los niños y las niñas del grupo 501, la mayoría de sus padres trabajan como empleados (33%). No se especifica en esta encuesta en qué tipo de empleos; sin embargo, es de aclarar que en conversaciones sostenidas con las niñas y los niños del grupo 501, posterior a la encuesta, ellos y ellas aclararon que dichos empleos, son por ejemplo, celaduría, obras de construcción, talleres de mecánica, entre otros de las mismas características. Por lo que se vio en la respuesta anterior, dado que los padres y madres en su mayoría terminaron el bachillerato, se desprende que para adquirir trabajos mejor remunerados es un requisito presentar estudios superiores.

Tabla 10. Personas que trabajan en los hogares de los niños y las niñas del grupo 501

¿Quién trabaja en tu casa?	Hombre	Mujer	Total
Hermanos	0%	7%	7%
Madre	17%	10%	27%
Madre y hermanos	0%	3%	3%
Otros	3%	10%	13%
Padre	7%	7%	14%
Padre y madre	10%	7%	17%
Padre, madre y hermanos	3%	0%	3%
Madre, otros.	0%	10%	10%
Padre, otros.	3%	3%	6%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Por lo que se puede ver en las respuestas dadas por los niños y las niñas a la pregunta por quién trabaja en sus hogares, se ve que esta labor es asumida en un alto porcentaje (27%) por las madres, lo que denota que al ser las madres las que trabajan en su mayoría, asumen tanto el cuidado como la economía del hogar. En una ampliación que se hizo posterior a esta encuesta, los niños y las niñas dijeron que sus madres se ocupan en general en oficios como aseo en empresas o servicios domésticos. También los niños y las niñas manifestaron que el que sus madres tengan que trabajar ocasiona que ellos estén en la casa al cuidado de hermanos mayores o en su mayoría solos, por lo cual no tienen ningún control de parte de adultos que les de directrices sobre el uso del tiempo libre, las actividades que realizan o las amistades que tienen.

Tabla 11. Material con el que está hecho el piso de la casa de los niños y las niñas del grupo 501

Material del piso de tu hogar	Hombre	Mujer	Total
Tablón	8%	6%	7%
Alfombra	15%	18%	17%
Baldosa tableta	54%	58%	56%
Cemento	23%	18%	21%
Total	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia

Esta pregunta se hizo con el fin de determinar la calidad de las viviendas en las que habitan los niños y las niñas del grupo 501. Las respuestas y la ampliación a las respuestas dejan ver que la mayoría de las casas (56%) en las que habitan tienen pisos de tableta, por lo cual se puede deducir que sus casas tienen acabados, es decir, no están en obra gris. Vale destacar que así son casi la totalidad de las casas del barrio San Humberto, con acabados; es una zona urbana que colinda con barrios suburbanos, donde hay ranchos.

Tabla 12. Número de cuartos disponibles en las casas de los niños y las niñas del grupo 501

¿En cuántos cuartos duermen las personas que viven contigo?	Hombre	Mujer	Total
1	7%	3%	10%
2	17%	20%	37%
3	17%	27%	44%
4	3%	3%	6%
5 o más	0%	3%	3%
Total	44%	56%	100%

Fuente: elaboración propia

La respuesta a esta pregunta ratifica lo antes dicho, pues las casas donde habitan los niños y las niñas del curso 501, tienen acabados y son amplias dado que en su mayoría (44%) cada integrante del núcleo familiar tenga su propia habitación.

Tabla 13. Cantidad de objetos tecnológicos presentes en los hogares los niños y las niñas del grupo 501

¿Cuántos objetos tecnológicos hay en tu casa?	Hombre	Mujer	Total
1	3%	3%	6%
2	2%	3%	5%
3	3%	2%	5%
4	3%	7%	10%
5	3%	4%	7%
6	17%	8%	25%
7	7%	13%	20%
8	3%	13%	16%
9	0%	3%	3%
10	0%	3%	3%
Total	41%	59%	100%

Fuente: elaboración propia

Como se puede ver por las respuestas dadas por los niños y las niñas del grupo 501, en sus casas hay en general más de un aparato tecnológico. Esto denota que los niños y las niñas pueden tener acceso a medios de comunicación y contenidos adquiridos por medio de la televisión, la Internet en general o por las redes sociales en concreto.

En la configuración de las representaciones sociales en general y en concreto, en las representaciones sociales de la violencia, parte de los contenidos adquiridos se da por medio de los medios de comunicación y la Internet, las redes sociales y páginas con contenidos de interés para los niños y las niñas. Por lo anterior, se puede decir que la comunidad desde la cual los niños y las niñas del grupo 501, configura sus creencias, pensamientos, está amplificadas por así decirlo, más allá del medio social enmarcado por el hogar y el barrio en el que viven; esta amplificación se da con los medios de comunicación, viendo televisión, escuchando radio, accediendo a la Internet y por la interrelación que tienen a través de las redes sociales, entre otras.

Cabe subrayar que en preguntas anteriores se mostró que en general los padres, no están la mayoría del tiempo en la casa, entonces no hay de hecho un control de lo que los niños y las niñas del grupo 501, ven y escuchan en medios de comunicación o de sus interacciones en medios virtuales.

6.2. Análisis de la información obtenida mediante los talleres y la observación participante

Los talleres se hicieron con la intención que los estudiantes expresaran sus opiniones sobre varios temas importantes de conocer para la investigación, tales como, ambiente escolar, opiniones sobre la violencia, entre otros. En los talleres, la expresión de los niños y las niñas se dio de manera verbal y escrita, también con la producción de dibujos y el desarrollo de sociodramas. A continuación se presentan los análisis derivados de la sistematización de los talleres.

6.2.1. Percepción de los estudiantes sobre su escuela y las relaciones en la escuela

En el *taller 1*, la mayoría de niños y niñas representan la vivencia en la escuela como necesaria, es decir, asumen que deben estar en la escuela, porque es algo que a su edad deben hacer. Consideran que la escuela es un espacio bonito y que sus profesores son la mayoría buenos maestros, aunque en los sociodramas, representaron profesores que los regañaban y eran injustos. También hacen representación de estudiantes que eran callados, otros que se burlaban y otros que eran agresivos.

Una vez terminada estas representaciones, los niños y las niñas, por grupos respondieron unas preguntas, que se sistematizaron con el fin de facilitar su interpretación. A partir de las preguntas que se les realizaron luego del sociodrama, que no fueron cerradas, se destacan sus respuestas más frecuentes.

Tabla 14. Percepción de los estudiantes sobre el colegio

¿Cómo veo mi colegio?	
Agradable	5%
Aprendizaje	10%
Distracción	5%
Distracción y aprendizaje	75%
Trabajo	5%
Total	100%

Fuente: elaboración propia

Ratificado lo expresado en las presentaciones de sociodramas, la pregunta que refiere a cómo ven el colegio los niños y las niñas del grupo 501, ya que el mayor porcentaje (75%) lo ve como un lugar en el que se distraen y aprenden.

Tabla 15. Percepción de los estudiantes sobre el colegio, en relación con lo que no les gusta

¿Qué no me gusta de mi colegio?	
Agresión	45%
Castigo	10%
Laboratorio	5%
Miedo	5%
Sala de informática	20%
Violencia en el descanso	15%
Total	100%

Fuente: elaboración propia

A la pregunta ¿qué no me gusta de mi colegio?, el mayor porcentaje de respuestas se relacionadas con la violencia se dirigieron a la agresión (45%) y tuvo un porcentaje significativo, violencia en el descanso (15%). Ante estos resultados, una vez hechas las preguntas a los estudiantes, para tener más información sobre la respuesta, se les preguntó acerca de qué significaba agresión. La respuesta que dieron fue, que en el colegio se dan muchos casos de agresión, que hay niños y niñas que pelean todo el tiempo y que hay algunos personajes que molestan mucho a los niños más pequeños, o dicen vulgaridades. También los niños y las niñas responden que, a la hora del descanso, es muy usual que haya peleas, o que unos niños “molesten” a otros, no dejando jugar. Se va visibilizando que para los niños y las niñas, se presenta una violencia cotidiana en la escuela, que se manifiesta en forma de agresiones que ejercen algunos niños y niñas contra otros. Así, la violencia es una situación que se hace cotidiana, que no permite sentir como agradable del todo, la está en el colegio.

Tabla 16. Percepción de los estudiantes sobre su relación con los profesores

¿Cómo es la relación con los profesores?	
Alegre	16%
Alegre y exigente	16%
Amabilidad	21%
Buena	37%
No responde	5%
Regular	5%
Total	100%

Fuente: elaboración propia

Lo que se puede ver por las respuestas dadas por los estudiantes, es que consideran que la relación con sus profesores es buena en general, pero hay que matizar estas respuestas con lo evidenciado en los sociodramas, que como ya se dijo, los niños y las niñas representan a sus profesores, dejando ver que aunque con la mayoría tienen buena relación, hay algunos (no se

preguntó a los estudiantes con cuáles) que ellos como estudiantes consideran malgeniados e injustos (esto se evidenció porque en las presentaciones algunos estudiantes actuaron representando profesores que los gritaban y los castigaban sin razón). Es necesario decir, que aunque los niños y las niñas del grupo 501, tienen pocos años (la mayoría 10), tienen una idea clara de lo que les parece justo e injusto; manifiestan que hay profesores que no son justos, pero reconocen que algunos son estrictos y hacen que la clase sea “buena” o que ejercen su autoridad en horas de descanso.

Tabla 17. Criterios de selección de los estudiantes para escoger a sus compañeros

¿Cómo eliges a tus compañeros?	
Actitud	32%
Amistad - actividades	5%
Compañerismo	21%
Presentación	37%
Sentimientos	5%
Total	100%

Fuente: elaboración propia

La sistematización a esta pregunta muestra que lo que más inclina a los niños y las niñas para elegir a sus compañeros es lo que consideran presentación (37%). Es necesario aclarar que a lo que se refieren con presentación, es si sus compañeros están bien vestidos y limpios. También dijeron que si sus compañeros mostraban una buena actitud les gustaba estar con ellos (32%), que si por el contrario tenían malas actitudes los rechazaban. Es necesario destacar que esa discriminación que presentan las niñas y los niños del grupo 501, se debe en gran medida a los procesos de formación tanto del hogar y de la escuela, pues el considerar como requisito para relacionarse el que se esté limpio, por ejemplo, se debe a que se les ha educado para considerar la higiene como un valor social a seguir.

En general, los estudiantes en este taller, manifestaron que tienen buena relación con sus compañeras y compañeros. Es de destacar que además muchos de ellos, llevan varios años compartiendo el mismo grupo, algunos desde el primer curso de primaria, esto hace que haya algunas asociaciones entre estudiantes que resultan significativas. De igual manera hay enemistades o antipatías que vienen desde años anteriores. Desde la observación participante, puede indicarse que la caracterización entre ellos en muchos casos está definida desde antes, ya hay por decirlo así, estudiantes que entre ellos son reconocidos por “*buenos*” o por ser necios; de igual manera se dan caracterizaciones no tan positivas, como algunos estudiantes que consideran como peleones y groseros. De alguna manera, al ser relaciones que vienen de años anteriores, también se han desarrollado las estrategias sociales que demarcan las relaciones intergrupales; por ello, el ser parte de tal o cual grupo o por el contrario, el discriminar a un grupo o estudiantes por ser por ejemplo “*groseros*” o “*sucios*” es una práctica social que se da en el aula.

Al indagar específicamente por estas relaciones, algunos estudiantes indicaron que sus padres incidieron en esas relaciones porque no les permiten relacionarse con ellos:

“Mi mamá no me deja meterme con ellos, porque son muy gamines”

“Mi mamá y mi papá dicen que ese chino es hijo de hampones”

Entonces, se tiene que las relaciones que se dan entre estos estudiantes son un entretrejo entre la socialización de la casa y entre los sucesos del colegio. Este aspecto se convierte en significativo en la construcción de la representación social de la violencia.

6.2.2. Percepciones de los estudiantes sobre la violencia

Desde el *taller 2*, puede inferirse que de las respuestas dadas por los grupos de estudiantes a las diversas preguntas que sobre la violencia se realizaron. Sobre *qué entienden por violencia*, en las respuestas de todos los grupos de trabajo aparece asociada la violencia con: agresión, pegar, hacer daño, insultar.

“Es como cuando se le agrede a alguien, se le pega o dice grosería”

“Violencia es ser grosero, pegar, tratar feo a la gente”

La violencia es para los niños y las niñas, por definición, un mal trato; es un comportamiento que genera situaciones de dolor, tristeza, rabia y sentimientos de la misma clase. Es de destacar que en esta primera respuesta dada sobre la violencia, se empieza a visibilizar la representación que tienen de la violencia los niños y las niñas del grupo 501. Está asociada a un acto que genera mal estar, que crea una discordia y aunque los estudiantes no tienen un amplio vocabulario, el asociar la violencia con el agredir, deja ver que tienen asociado el concepto de violencia con una acción, pues agredir es hacer una acción, por tanto, la violencia es un acto. De esta manera, se puede decir que la representación de violencia es no solo un concepto abstracto sino acciones concretas, como pegar, insultar, decir malas palabras. Con las otras respuestas dadas se pudo identificar más este concepto.

Sobre *si en su hogar suceden hechos de violencia*, la respuesta de todos los niños y las niñas es que en sus hogares suceden hechos de violencia. Esta violencia se manifiesta, como ya se vio en la respuesta a *qué es violencia*, en acciones; de igual manera la mayoría de las acciones

que identifican como violentas son tratar mal, insultar, golpear, regañar. Algunas otras acciones que consideraron violentas en el hogar, son más sutiles y relacionadas con castigos que no son físicos o verbales, como por ejemplo, el prohibir ver televisión, jugar en el computador, salir. Se destaca que en todos los grupos la violencia que manifestaron percibir en el hogar, la presentan en general, pero hicieron un especial énfasis en la que identifican hacia ellos y ellas; es decir, al hablar de que sí existe violencia en su hogar, lo hacen porque se sienten que son violentados.

Los conceptos que los estudiantes tienen de violencia presentados en las respuestas a la primera pregunta se corresponden con lo que ven como violencia en su casa. Esto claramente muestra que la representación de la violencia que tienen los niños y las niñas del grupo 501, tiene como era de esperarse una base familiar. Dado que la representación social se hace con relación a un grupo social, representa de alguna manera una identidad.

El que todos los estudiantes hayan respondido que existe violencia en sus hogares, deja en claro que para ellos, provienen de hogares violentos, en los cuales se ve y se vive la violencia cotidianamente. Es significativo que en algunos casos los estudiantes hayan apuntado a sentirse violentados o que consideren como actos violentos, acciones que no son tan claramente violencia. Lo ya dicho que consideren como una muestra de violencia el ser castigados no dejándolos salir, o jugar en el computador, puede significar que o bien, la manera como se les informa del castigo (con regaños) es lo que consideran violento, o bien que el no dejarlos hacer algo, es lo que consideran violento. Puede esto significar que los estudiantes tienen poca claridad en la línea que diferencia los castigos violentos de los que simplemente son acciones correctivas que tienden a disciplinarlos.

Los estudiantes también refieren que en sus hogares se presentan situaciones familiares donde el padre llega borracho a golpear a la esposa y a los hijos. En la representación que hicieron de casos de violencia en su casa, los estudiantes utilizaron palabras de grueso calibre, expresiones como “*el que da la plata soy yo*”, “*váyase para la mierda*”, “*usted no sirve para nada*”. En la situación violenta representada se evidenció la participación de los hijos quienes utilizaban el mismo lenguaje de los padres; en la participación de los niños y las niñas se reflejó siempre una actitud agresiva y un rostro desencajado.

Sobre qué entienden por violencia física, las respuestas a esta pregunta muestran que la violencia física es para los niños y las niñas, toda aquella que implica golpear el cuerpo, lastimarlo, herirlo.

“*No se me acerque si no quiere su trompada*”

“*Si me vuelve a decir lo chuzo*”

“*A la salida nos vemos; mi hermano se las cobra*”

Esto implica que para ellos, otras formas de posible violencia que podría considerarse física, como las agresiones sexuales, no están en la categoría de violencia física.

En cuanto a la pregunta sobre *qué entienden por violencia verbal*, los estudiantes respondieron que es toda la que se hace con la palabra: “*violencia verbal es insultar*”, “*decirle groserías a la gente*”, “*poner apodos feos*”. Esto muestra que para ellos, la violencia verbal tiene diversas formas que implican utilizar la palabra con el fin de hacer daño, porque en todo caso siguen asociando la violencia con una acción que causa malestar. En el caso de la violencia verbal, al decir por ejemplo que es cuando se “*pone apodos feos*” identifican una forma más sutil

de violentar, pues los apodos que son una manera de nombrar a alguien, hacen en general, alusión a una característica que se identifica de una persona, pero que en el caso de ser violento, es porque es “feo”, es decir, es una característica que se destaca socialmente de manera negativa.

Frente a la pregunta sobre *si hay violencia en el colegio*, las respuestas de todos los niños y las niñas del grupo 501 apuntaron afirmativamente. Si hay violencia en el colegio.

Las respuestas dadas en todos los casos señalan que esta violencia que ellos perciben es más bien cotidiana. Al ver que todos los estudiantes respondieron que sí, se indagó más para profundizar la respuesta, dado que es la representación social de la violencia en la escuela, el tema central de este trabajo de investigación. Los estudiantes manifiestan que todo el tiempo ven violencia, manifestada en golpes, riñas, enfrentamiento inclusive entre grupos o bandos que se hacen.

“A la salida nos vemos y cuídese las tapas”

“No me dejo de usted porque no es mi papá”

Se consideró necesario aclarar qué tipo de violencia, en qué espacios de la escuela veían manifestada esa violencia y quienes en la escuela eran más violentos. Como los estudiantes ya habían hecho claridad en dos tipos de violencia, argumentaron que la violencia producida físicamente va acompañada de la verbal o viceversa o en ocasiones es únicamente verbal.

Es de aclarar que se siguen manteniendo los mismos contenidos a las respuestas sobre la violencia, que indican por un lado, que la violencia sigue siendo entendida como una acción por medio de la cual se agrede, se causa daño o se pretende causar daño a otro, bien sea por medio de palabras, insultos, groserías, o mediante actos físicos como golpear, empujar, tumbar, etc.

Sobre quienes son más violentos en la escuela, se encontró unanimidad en indicar que los sujetos que suelen ser más violentos son los niños porque no se controlan, a diferencia de las niñas, que tratan de evitar situaciones de violencia.

Aunque la respuesta indica que los estudiantes consideran que los niños son los sujetos más violentos en la escuela, por la experiencia en la observación de procesos de los niños y las niñas, se pudo corroborar que la violencia ejercida por las niñas si es menor, pero se presenta. Las niñas en el colegio, especialmente algunas de ellas, suelen tener comportamientos violentos. Es de destacar así mismo, que la mayoría de las veces cuando la violencia proviene de los niños, se da contra otro compañero de su mismo sexo, igual ocurre con las niñas. En algunas ocasiones también esta violencia se da con niños de menor edad.

En cuanto el tipo de violencia que se presenta por género es claro que los niños suelen ejercer una violencia mayor en cuanto lo físico, así, se dan más pleitos que llevan a los golpes a los niños que a las niñas. A las niñas, solo en pocas ocasiones se les ha observado peleando físicamente; sin embargo, si suelen empujarse e insultarse verbalmente.

En cuanto a la violencia que los estudiantes perciben de parte de sus profesores, manifiestan que poco creen que estos sean violentos. Al profundizar en sus respuestas consideran que algunos profesores son más “*regañones*” que otros, y que eso hace que sean considerados violentos. Es necesario aclarar que como la profesora de este grupo y lo soy desde años anteriores, era predecible que a mí no me contaran abiertamente dentro de la pregunta por *quienes son más violentos*, en donde uno de las posibilidades de respuesta eran los profesores.

Sin embargo, al hacer la pregunta más generalizada sobre todos los profesores, respondieron espontáneamente y con seguridad, al decir “*los profesores son regañones*”. Ningún

estudiante refirió que alguno de sus profesores tuviera un comportamiento verbal (como insultarlos) o físico (como golpearlos).

Los *espacios* en los cuales los niños y las niñas ven eventos violentos en la escuela, del grupo de palabras (aula de clase, los baños, el patio de descanso, la terraza y los corredores) indicaron el patio de descanso, la terraza y los corredores, argumentando ser espacios abiertos.

Los tres espacios que refieren los niños y las niñas en los cuales observan más violencia son todos aquellos en los cuales están un poco fuera del control total de sus profesores. En el caso del patio de descanso y la terraza, ambos son espacios a los cuales van los estudiantes en las horas en que no están en clase y aunque en esas horas hay, en general, dos o tres profesores encargados de lo denominado *disciplina*, que es la actividad de supervisar a los estudiantes en esas horas, claramente son muchos estudiantes para poder mantener el orden. La mayoría de veces en estos espacios se está jugando, corriendo, son también espacios en los cuales se hace una socialización libre, sin la mediación de los profesores o las temáticas de clase, a esto se debe que también sea el momento en que se dan cita también para dialogar o para confrontar, para resolver de manera pacífica o violenta, problemas y desacuerdos. Hay momentos donde corren y agreden a otros, o en otros casos se empujan por molestar y la respuesta es violenta. Son percepciones en las diferentes actividades en espacio abierto.

Todos los niños y las niñas argumentan *ser violentos* en algunas ocasiones porque no permiten que se les agreda de ninguna forma. Estas respuestas dejan ver que para ellos ser violentos es una situación necesaria.

En concordancia con la respuesta anterior, consideran que son violentos algunas veces porque los molestan, se tienen que defender, están de mal genio. Ninguno de los niños o las niñas respondió que era violento porque lo es siempre.

“Si me gritan les respondo”

“Si me quitan algo se las ven conmigo”

“Cuando se meten con mi mamá se meten conmigo”

Por las respuestas dadas a esta pregunta por los niños y las niñas, se puede deducir que si el ser violentos está referido a ellos, lo ven como acciones defensivas, en todo caso necesarias. Al indagar más sobre que consideran ser violentos porque *“se tienen que defender”*, responden con frases como:

*“Es que se la quieren montar a uno, si no se defiende pues le pegan y entonces
toca también pelear”*

“Si no me molestan yo no peleo, pero si me molestan, me toca”

En algunos casos relacionan esos actos violentos con consejos que les han dado sus padres: *“mi papá me dijo que no me dejara pegar, que no fuera pendejo”*. Estas respuestas permiten ver que la representación social que tienen de la violencia no es del todo negativa, pues consideran que es válido ser violentos, si es para protegerse, para no parecer como débiles o *“pendejos”*, *“bobos”*.

Esta idea de violencia positiva, vale decir, es una idea socialmente adquirida que se puede extender de la formación que tienen los niños y las niñas desde sus hogares, a una valoración

colectiva presente en los barrios. Sin querer ir más lejos, “no dejarse” es un valor, porque, su contrario, “dejarse”, es permitir ser irrespetado, dejar a otro que abuse de “uno”. Así, tenemos que la violencia se va configurando desde múltiples perspectivas que van desde la violencia más negativa, hasta la violencia necesaria. De la misma manera entonces se muestra que se tienen ideas sobre la manera en la que se debe afrontar la violencia y resolver los conflictos, estos aspectos se trataron en el taller número tres.

Con relación a la pregunta *¿quién influye en las actitudes violentas?*, y al enunciar familia, amigos, compañeros de colegio, señalan a la familia puesto que los padres les recomiendan defenderse ante una agresión, situación que como observadora pude constatar en diálogo con algunos acudientes. Ante una queja dicen: “*Profesora yo le digo que no se deje*”; otros señalan: “*mi mamá dice que le diga a la profesora*”.

Ante la pregunta *quién influye en la violencia* (padres, amigos, compañeros, vecinos), al respecto señalan a los padres porque en el hogar se evidencia la violencia entre padres de forma verbal y física; los vecinos porque igual pelean; los compañeros porque inician los problemas. Hicieron señalamiento de los tres elementos.

Sobre el *momento en que construyen esa violencia*, los niños y las niñas respondieron que en la casa puesto que “*por todo hay problemas*”, con los vecinos porque “*se escuchan groserías, gritos y golpes*”. En consecuencia, se va aprendiendo desde temprana edad y se convierte en parte normal en la vida.

6.2.3. Percepciones sobre la intervención en situaciones de violencia

En el taller 3, los estudiantes expusieron sus percepciones sobre los roles que tienen los padres, maestros, y otros adultos con relación a ellos y sobre cómo intervienen estos personajes en situaciones de violencia, agresión o conflicto.

Tabla 18. Personajes que intervienen en situaciones de violencia en la escuela

¿En una situación de violencia quién interviene?	
Compañeros	30%
Madre	7%
Padre	7%
Padre, compañeros y profesor	7%
Padres y profesor	13%
Profesor	30%
Profesor y compañeros	6%
Total	100%

Fuente: elaboración propia

Con relación a las personas que intervienen en la escuela ante una situación de violencia, los niños y las niñas perciben que son los compañeros y los profesores. Al clarificar de qué manera se da esta intervención, los estudiantes dicen que la intervención por parte de los compañeros es para tratar de parar la situación violenta y en otras ocasiones, la intervención es para apoyar a algún compañero en la situación. Sobre la intervención de los profesores, es de aclarar que en todos los casos perciben que se produce con el ánimo de parar la situación violenta, poner orden y disciplina.

La intervención de los padres en la violencia que se presenta en la escuela suele ser percibida como poco común. No obstante, esta intervención puede darse, por ejemplo, cuando se generan peleas graves entre estudiantes que ameritan la presencia de los padres en el colegio para ponerlos al tanto de la situación y aplicar alguna forma de correctivo, como sanciones a los

estudiantes. Esto es, que la intervención de los padres en situaciones de conflicto en la escuela es pasiva, en el sentido de que no intervienen directamente en apoyar o frenar estas situaciones, de manera directa.

Tabla 19. Personajes que intervienen en situaciones de agresión en la escuela

Ante una agresión física o verbal, ¿quién interviene?	
Compañeros	14%
Profesores	73%
Profesores y compañeros	13%
Total	100%

Fuente: elaboración propia

Al hacerles la pregunta de manera más específica, según las respuestas de los estudiantes, la mayor intervención se da por parte de los profesores. No sobra decir que estas intervenciones son en la mayoría de los casos aceptadas de buena manera por los estudiantes, pues consideran que es el rol del profesor. En los sociodramas que se hicieron en este taller, se muestra que los profesores son figuras de autoridad, que son respetados y en casi todos los casos se acata lo que estos dicen.

Tabla 20. Reacciones ante una situación de agresión

¿Qué piensas ante una situación de agresión?	
Castigo	7%
Control	20%
Educación	3%
Intervenir	7%
No intervenir	10%
No responde	10%
Odio	23%
Omisión	7%
Rabia	13%
Total	100%

Fuente: elaboración propia

Las reacciones que más presentan los estudiantes frente a una situación de agresión, es el odio y la rabia; esto quiere decir que suelen, en la mayoría de los casos, responder a la agresión. En este punto es necesario recordar lo ya dicho respecto a que los estudiantes consideran que no deben dejarse y que este es un patrón que en muchos casos, han manifestado, lo adquirieron por una enseñanza de sus padres.

Pese a lo dicho, vale destacar que también un porcentaje de 20% de los estudiantes, dicen que ante una situación de agresión, se controlan, es decir, no responden reactivamente. Al hablar más detenidamente sobre estas reacciones, los estudiantes que respondieron que les genera sentimientos de odio y rabia, dicen de sí mismos, que es que son “*malgeniados*” o “*no se dejan de nadie*”; mientras que los que respondieron que se controlan, argumentan que “*es mejor no tener problemas*” o “*para qué pelear*”.

Estas dos respuestas son, en gran medida, dos reacciones típicas ante la agresión y la violencia. Se encuentran allí dos actitudes que se ven mucho en el colegio, en las aulas, porque están los que consideran que la agresión es una situación que se debe enfrentar o evitar. Postura observable en los niños y las niñas cuando se enfrentan a situaciones de orden violento, unos reaccionan sin control a la situación, otros prefieren recurrir al profesor para dar solución a la situación en que se ven enfrentados en determinado espacio de interacción. No obstante, como se verá en la siguiente tabla, los estudiantes tienen una idea diferente; si se indaga sobre la manera de enfrentar las situaciones conflictivas de manera más concreta.

Tabla 21. Percepciones sobre solución de conflictos

¿Cómo crees que se debe solucionar una situación conflictiva?	
Disciplina	7%
Hablando	86%
No responde	7%
Total	100%

Fuente: elaboración propia

Antes de que sucedan acciones violentas suele haber algún tipo de situación conflictiva, por ello, se les preguntó a los estudiantes cómo creerían que debe solucionarse una situación conflictiva. El diálogo (hablando) fue la respuesta de mayor porcentaje (87%). Ante esta respuesta se indagó con los estudiantes y ellos argumentan que *“los problemas se resuelven es hablando”*. Esta es una posición que contrasta con respuestas dadas con anterioridad, pero que se puede entender mejor si se considera que, de alguna manera, esta solución es un ideal instalado socialmente y en las enseñanzas que se dan en la escuela, para responder a los manuales de convivencia y de otros mecanismos educativos que son parte de la política institucional.

Cuando se les mostró a los estudiantes que esta respuesta no era muy coherente con las dadas en otras preguntas, ellos aducen que *“a veces no se puede hablar”* y que hay compañeros que son *“malos”* por lo cual no sirve de nada hablar. Por lo anterior, algunos estudiantes manifestaron que se puede hablar pero si *“algún profesor se mete”*, lo que denota que a consideración de los estudiantes, las situaciones conflictivas se pueden parar para que no terminen en una situación de violencia, si media una figura de autoridad.

En diversas observaciones hechas en este proceso de investigación y contando con la experiencia como docente de este grupo, se puede evidenciar que lo manifestado por los estudiantes es común y frecuente, pues los casos de conflicto que se generan por irrespeto, abuso, intolerancia, casi siempre terminan en algún tipo de violencia, a menos que algún profesor intervenga en la situación y pregunte a los estudiantes por lo sucedido, ofreciendo de esta manera la oportunidad de expresarse a través del diálogo. Entonces, aunque los estudiantes tengan en claro, por lo menos teóricamente, que las situaciones de conflicto se solucionan mediante el diálogo, no se autorregulan ni como individuos, ni como grupo, por lo cual, el ambiente escolar influye y determina en mucho la solución de conflictos, como puede verse en la siguiente pregunta.

Tabla 22. Influencia de la disciplina en actitudes de violencia

¿La disciplina de la escuela influye en su actitud de violencia?	
A veces	17%
No	10%
No responde	7%
Sí	67%

Fuente: elaboración propia

Para la mayoría (67%) de los estudiantes, la disciplina que se ejerce en el colegio influye en sus actitudes de violencia. Si se hace la relación con la necesaria figura de autoridad para resolver situaciones conflictivas, que se expuso anteriormente, queda más claro que para los estudiantes el ambiente que se vive en la escuela y la disciplina que allí se ejerce es importante y la consideran un factor determinante en las actitudes de violencia.

La connotación que comúnmente los estudiantes dan a la palabra *disciplina* está relacionada con el ambiente de tranquilidad y orden o por el contrario, intranquilo y

desordenado. Así, mientras el ambiente sea de disciplina se dan, según ellos, menos situaciones de violencia que si hay indisciplina, porque la indisciplina es cuando “*no hacen caso*”, “*no respetan*” en expresiones comunes de los niños y niñas, por ejemplo. El ambiente escolar crea dinámicas relacionales que demarcan el trato que se dan los estudiantes. Consideran que ante situaciones conflictivas o de violencia ejerce una gran influencia a nivel positivo si el docente persuade a través de normas, pautas de comportamiento y el cumplimiento y seguimiento de los manuales de convivencia.

6.2.4. Conceptos conexos al de violencia

Los estudiantes del grupo 501, a través de la asociación de palabras (taller 4) expusieron aquellas que consideran que se relacionan con la violencia. Aparecen diversos términos, entre los cuales se destaca maltrato, agresión, gritos, golpes. Es necesario indicar que en esta primera relación aparecen algunas situaciones asociadas a la violencia que no habían aparecido con anterioridad como es el abuso sexual, el psicológico, la guerra, el concepto de víctima. Con lo anterior se puede decir que la representación social que tienen los estudiantes presenta un contenido amplio que va, desde la simple definición hasta abarcar aspectos complejos que apuntan a causas de la violencia asociadas a problemáticas como la violencia sexual o la violencia social.

Sobre la relación que hacen de la violencia con su producción, se encontró que casi la totalidad de estudiantes ubicaron como primera fuente a los padres, el papá, lo que manifiesta que la representación que tienen de la violencia tiene, sin lugar a dudas, un referente en sus

hogares. Otros sujetos productores de la violencia que se encuentra en las relaciones establecidas por los estudiantes son los compañeros; estos son nombrados de diversa manera como: niños, estudiantes, compañeros, así que para ellos, mucha de la violencia que perciben es producida por sus pares. Los profesores, que en ninguno de los anteriores ejercicios habían aparecido relacionados con la violencia, figuran de manera destacada. Entonces, aunque en general, como se vio en anteriores ejercicios, los profesores son considerados más bien como mediadores en los conflictos y figuras de autoridad que ponen orden y evitan la violencia, son de todas maneras asociados a ella.

Es de destacar que también hicieron relaciones de situaciones que generan violencia un poco más desapegada de los ámbitos familiares y escolares, tales como: la calle, los ladrones, el gobierno, el campo (víctimas). Ello evidencia que los estudiantes, dentro de los contenidos que conforman la representación social que tienen de la violencia, tienen reflejos de lo que se podría denominar opiniones comunes como que el gobierno causa violencia, o que en el campo hay violencia.

Según las relaciones establecidas por los estudiantes en relación con el origen de la violencia, esta se origina sobre todo por la influencia de los mayores, padres, abuelos, tíos. Otra relación que se destaca es la que refiere a actitudes como el irrespeto o emociones como los celos, la rabia, la envidia. De esta manera, puede indicarse que los estudiantes consideran que los adultos son una fuente de violencia y que existen emociones que llevan a originar violencia, así como situaciones que hacen que se origine violencia, como la pobreza.

En relación con las causas de la violencia, los estudiantes hacen referencia a los adultos, sus padres o familiares mayores. Este es un aspecto que vale la pena destacar pues el hecho que

los adultos, padres, tíos, abuelos y personas adultas, en general, haya aparecido en todas las relaciones, de manera importante, significa que la representación que tienen de la violencia está relacionada con los adultos, entre ellos, sus padres. Al ser niños y sentir que la fuente, causa u origen de la violencia es un asunto que se relaciona con los padres, puede muy bien llevarlos a pensar que el ser violento es normal, por lo cual, el comportarse de manera violenta en la escuela también sería una situación que tiende a la normalización.

En diversas observaciones de campo pudo verse como los estudiantes en su comportamiento cotidiano en la escuela, cuando no están en horas de clase o se sienten *libres* de comportarse como quieren y son en realidad; presentan comportamientos agresivos, son violentos y si se les interroga al respecto, aunque saben que no está bien, se excusan en que ser agresivo o violento, es lo que ven cotidianamente y creen que es lo que deben hacer.

6.2.5. Representación gráfica de la violencia desde los niños y las niñas

En el *taller 5*, a partir de los sociodramas de los niños y las niñas sobre situaciones de *violencia* vistas en su casa, barrio o escuela, se logró reconocer que el concepto estaba claro para ellos y además, las diversas formas de violencia percibida por ellos. De esta manera se hicieron representaciones de atracos en el barrio, de riñas en la calle, de insultos en la casa, de palabras groseras e inclusive un grupo presentó lo que vendría a ser una escena de violencia asociada a situaciones sexuales, en donde un hombre trataba de besar a una mujer que no quería.

También se identificaron en las representaciones el uso de elementos que simulaban armas de fuego y cuchillos, lo que indica con mayor claridad que los estudiantes asocian la violencia

con acciones que implica intimidar a alguien. En algunas escenas en las que había armas, los actores gritaban cosas como “*si se mueve lo mato*” o “*deme lo que tenga o lo voy cortando*” y la persona que actuaba de víctima, gritaba: “*no me mate, tenga todo*”. Esto que parece simplemente evidente, resulta importante para esclarecer la representación social de la violencia, pues se ve que está unida al miedo; así, infundir miedo es para los niños y las niñas un elemento incluido para el que ejerce violencia y a su vez, el sentir miedo, es algo que ocurre en la persona que recibe la violencia.

De otra parte, los mismos elementos que se visualizaron en los sociodramas, pueden verse en los dibujos que los niños y las niñas desarrollaron. Pueden verse armas, atracos, peleas, insultos y groserías. Algunas de las acciones violentas que los niños y las niñas tienen se manifiestan permanentemente en lo cotidiano, esto lo verifico como docente que soy de ellos y ellas y a través de mis observaciones de campo.

7. Resultados de investigación

En el presente capítulo se hace la presentación de los resultados de la investigación cuyo objetivo fue identificar las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela que tienen las niñas y los niños del grupo 501 de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol naciente, del municipio de Soacha, Cundinamarca.

7.1. Los significados de la violencia en la escuela

La investigación propuesta desde el paradigma de las representaciones sociales permitió comprender y entender aspectos relevantes con respecto a los significados que los niños y las niñas otorgan a la violencia en la escuela.

En este sentido se pudo constatar que los procesos socioculturales (familia, barrio) ejercen una influencia predominante en la estructuración y el contenido de las representaciones de la violencia. Los resultados indican que las actitudes y comportamientos de los niños y las niñas están supeditadas e influenciadas por las relaciones que establecen en su clima familiar y cultural que implican una nueva configuración de ideas e imágenes sobre la violencia; en este punto, las representaciones sociales de la violencia dependen del entorno donde ellos y ellas crecen y se desarrollan.

De otra parte se puede afirmar que las relaciones que los niños y las niñas establecen en torno a la violencia se modelan de acuerdo a las prácticas sociales del ambiente socio cultural y en las que están inmersos como miembros del grupo familiar, instaurándose habitualmente en la

interacción constante de los niños y las niñas, de manera natural, por lo tanto su forma de pensar hablar y de actuar han sido naturalizadas por su contexto, asumiendo como normal, algo que no lo es. Por consiguiente estas significaciones les permiten interpretar las acciones en función de las diversas circunstancias que consolidan su contexto, condicionando sus formas de actuar y reaccionar frente a las situaciones de la vida cotidiana. Se puede concluir a lo largo de la investigación indicadores asociados a la modalidad de agresión relacionados con el daño físico y emocional.

7.2. Elementos del contexto que influyen en la configuración de las representaciones sociales de la violencia en la escuela

La representación social es una forma de conocimiento cuya construcción se hace socialmente y se manifiesta de manera práctica. Así, la representación social es un constructo intelectual que no se queda en la abstracción, sino que por el contrario influye tanto para construir la realidad, como para interpretarla e incluso para modificarla. Por ello, el contexto en el cual viven los sujetos que hacen parte del grupo social es determinante en la configuración de la representación social.

7.2.1. La percepción del barrio como un contexto social violento

La representación social configura su núcleo y sus contenidos como una forma de conocimiento, una *idea* de lo que es la realidad, de cómo funciona e incluso si ese funcionamiento es positivo o negativo.

La configuración que tienen los niños y las niñas de la zona en la que viven (comuna 6 de Soacha, barrio San Humberto) es que es un barrio en el cual se dan una cantidad de problemáticas que ellos y ellas identifican no solo como violentas, sino como causantes de violencia. Así, en los dibujos que realizaron sobre la violencia en el barrio, evidenciaron atracos, violaciones, que hay ladrones que se meten a la casa a robar, que hay “ñeros”, ladrones, mucha inseguridad y que a veces no pueden ir al parque porque están los “drogos” metiendo vicio.

Es preciso mencionar que por seguimiento a los estudiantes, hojas de matrícula y el Sistema institucional de Evaluación, se evidencia que la mayoría de niños y niñas que estudian en la Institución Educativa Villas Sede Sol Naciente, del municipio de Soacha (Cundinamarca), provienen de otros lugares pero que se han radicado en el barrio o sectores aledaños desde temprana edad; por lo cual se puede decir que su primera y segunda socialización, ocurrió en este contexto social.

Por lo anterior, el que la zona sea percibida como violenta hace que los padres consideren vivir a los alrededores del centro educativo y así poderlos acompañar al ingreso y salida.

La representación social es una construcción de la realidad que opera en dos sentidos, primero en el sentido de que crea realidad, pues al accionar de maneras determinadas hace que haya sucesos que se manifiestan como realidad y en otro sentido, lee esos sucesos, los interpreta, incorpora y valida como la realidad. Esto quiere decir que en la representación social sobre la violencia que tienen los niños y las niñas está arraigada su percepción del barrio y de la zona en la que viven, pues han determinado que su barrio es una zona violenta, y que prueba de ello, es que hay atracos, viciosos, que se dan asaltos, violaciones y que no están seguros si salen a la calle.

Los contenidos muestran la manera como los niños y las niñas perciben la violencia; se ve que en los dibujos que hicieron, hacen armas, y ponen palabras groseras para simular atracos. Por otra parte, cuando se les solicitó en diversos talleres que dibujaran situaciones de violencia en el barrio, no representaron una sola forma de violencia, sino que destacaron varias, violencia verbal, física, sexual, e incluso social, dado que cuando se les pide que nombren causas de la violencia, hablan de la pobreza, desempleo, algunos hasta hablan de desplazamiento. Es esa la realidad en la que viven a diario porque ven que a su zona llegan personas que vienen de otros lados del país, tienen una mediana claridad del concepto de *desplazado*; saben, que este es una persona que proviene de fuera de la ciudad o del municipio de Soacha, para mayor precisión, pero que no lo hizo porque quisiera, sino porque fue obligado por otras circunstancias, como porque los amenazaron con matarlos, o les robaron las tierras.

De esta manera se tiene que el medio social en el que viven los niños y las niñas se percibe como violento, y ello influye en la construcción de contenidos sobre la violencia. Son innumerables las problemáticas que influyen para que las personas sean violentas. Se pone de manifiesto que en los contenidos de la representación social hay, por así decirlo, gente que produce la violencia en el barrio y gente que la padece, siendo ellos y sus familias, parte de la segunda categoría. Aunque no apareciera este elemento en el contenido que tienen de la representación social de la violencia asociada a su contexto, es significativo, si se tiene en cuenta que cuando se indagó por su vida familiar, ellos y ellas también manifestaron que hay mucha violencia. Ello indica que no tienen asociada la violencia de su barrio a la que viven en sus casas; es como si fueran dos tipos de construcciones diferentes, la una (la del barrio) es una violencia de orden social y la otra es una violencia familiar.

Es de aclarar que al ser la docente de este grupo por dos años, conozco las problemáticas familiares que tienen, por lo cual sé de primera mano que algunos niños y niñas tienen parientes con diferentes problemáticas de socialización; que consumen droga, o están reconocidos por la comunidad barrial como ladrones, o incluso algunos de los estudiantes son miembros de familias desplazadas. Sin embargo, cuando se les indaga por las fuentes de la violencia y los escenarios en los cuales se manifiesta, en general, no relacionan la violencia vivida en el barrio con problemáticas que surjan desde sus hogares.

Es importante recordar que la representación social se construye y se transmite a través de los procesos de socialización en el contexto en que se nace, por lo cual, claramente es posible que estando inmersos en una zona que se representa en general como productora de violencias o receptora de diversas problemáticas que son causales de violencia, los niños y las niñas sean proclives a vivir como víctimas de ella, pero en algunos casos, también como causantes de ella.

Así, algunos de los niños y las niñas que estudian en el colegio y son parte del grupo 501, han tenido problemas en su zona porque sus familiares consumen droga, roban, o porque ellos mismos se relacionan con personas que lo hacen, puesto que, sus padres, madre y padre, trabajan y en general, no están la mayoría del tiempo a cargo de adultos que vigilen con quién se relacionan. Así que, por ejemplo, cuando ellos manifiestan que hay “*drogos*” que se hacen en los parques, lo hacen no porque alguien se lo haya contado, sino porque lo han visto, es parte de sus vivencias; esto hace que tengan un acercamiento a fenómenos como la droga, que se relacionan con la violencia.

Resulta claro que la representación social que tienen de la violencia los niños y las niñas del grupo 501 está enmarcada desde una claridad cognitiva y hace que ellos vean que no se habla

de una violencia, sino de varias violencias. Que la violencia no es un fenómeno que sea dado por sí mismo, sino que tiene causas y efectos, y que cuando se habla de la zona, el barrio San Humberto, las causas de la violencia son sociales, el lugar que habitan es una zona con superpoblación e índices altos de pobreza, que no cuenta con los recursos suficientes para suplir necesidades básicas como la totalidad de servicios públicos. Por lo tanto, según padres de familia y los mismos niños y niñas, las familias recurren a trabajos alternativos (muchos de ellos en contra de la ley), lo que puede ocasionar muchos de los problemas sociales que inducen a las personas a reaccionar violentamente.

7.2.2. La violencia en la familia

La representación que tienen de la violencia los niños y las niñas del grupo 501 tiene como base las vivencias familiares. Los adultos de las familias, padres y hermanos de los niños y las niñas, resultan ser quienes ellos y ellas perciben como los mayores generadores de violencia y también son los que aparecen como los mayores agresores.

Las familias son el primer medio de socialización que tienen los sujetos, por ello, cualquier comportamiento que sea recurrente puede ser aprendido por los niños y las niñas como una situación normal. Así, la violencia que es vista desde la más temprana infancia, si bien es cierto es sentida a nivel emocional como desagradable y asumida como desagradable y aún agresiva, como no deseada, también está ciertamente incorporada como normal. De esta manera, la construcción cognitiva de la representación de la violencia que tienen los niños y las niñas, procede de sus familias. Por ello, los conceptos que asocian a la violencia son pelear, agredir,

golpear, pegar, decir groserías, gritar. Cuando se les indaga por el lugar en donde ven esas situaciones que les permite hablar de estas manifestaciones de violencia, se ve que en su casa, hay peleas, se agreden, se golpean, se dicen groserías, en fin, gran parte del contenido de la representación de la violencia está construido en sus casas. Lo anterior, porque tal como dice Jodelet (1985) “el *agenciamiento* y la *forma* de los conocimientos relativos al objeto de una representación se articulan con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto” (p. 481).

De la misma manera que se construye un conocimiento que da cuerpo a la representación de la violencia, se enmarca en situaciones en las cuales se detonan actos violentos. De esta manera, la representación de la violencia que se construye desde los hogares de niños y niñas, se enmarca en los conflictos que se viven en las casas diariamente, por eso, como parte de las definiciones que utilizan de la violencia, aparece recurrentemente la palabra conflicto.

Como parte de la construcción de la representación social de la violencia desde el ámbito familiar, en el nivel emocional se tiene que se percibe como acciones que causan daño, que alteran, que hieren, lastiman y causan malestar en general. Cuando los niños y las niñas sienten que son receptores de la violencia, asumen que no les gusta, que les hace daño, y que son sujetos indefensos, tanto si la violencia está dirigida hacia ellos, como si ven violencia. Esto se evidencia a la hora de que los estudiantes en los sociodramas muestran muchas escenas de peleas entre padre y madre, generalmente un padre borracho, gritando y pegando a la madre y unos niños o niñas (que son ellos mismos), mirando, llorando, u ocultándose para no ser vistos. Es una violencia que ocurre a pesar de ellos, en la cual no pueden hacer nada, porque además, son receptores de la agresión de todos, de padres, madres, hermanos y se destaca, que en los hogares

en los cuales viven otros familiares, como tíos, abuelos, primos, estos también son percibidos como sujetos violentos que incluso los golpean a ellos.

Que sean tantas las formas de violencia que se ven en las casas de los niños y las niñas, permite ver el sistema periférico del que habla Abric (2001), como creencias, opiniones y mitos y entender que ellos y ellas tengan la noción de que no es una violencia, sino varias violencias y que por eso, hablen de violencia física, verbal, emocional, sexual y hasta política, según lo mencionan uno o dos estudiantes en sus aportes. Por tanto, la construcción de la representación de la violencia es plural, en la cual su significado central corresponde a la definición general de ser una acción que hace uso de la fuerza o el poder para hacer daño, pero que se revierte en muchas significaciones, en la medida en que se interpreta la manera o maneras en que la violencia se manifiesta.

Un elemento muy particular, que corresponde a la construcción de la representación de la violencia a partir de las relaciones familiares, es el que tiene que ver con la responsabilidad que se tiene al ser violento. Es decir, al narrar, representar o responder por la violencia que se ve por parte de los padres, de alguna manera los excusan. Así, son violentos, porque hay cosas externas a su decisión que los lleva a eso, entonces “*son violentos por el alcohol*”, o “*porque tienen que trabajar mucho*”, o “*porque en su casa no hay plata*”, o “*porque es que le da rabia*”. Todas estas razones que dan para que sus padres sean violentos, las traspasan a sí mismos, para decir cosas como “*yo soy violento a veces, porque me sacan la piedra*”, o “*porque amanecí de mal genio*”. Con este marco explicativo para la violencia, llegan a la excusa mayor, que hace parte del núcleo representativo y es que, aunque ser violento en general es malo, “*a veces toca*”. Esta obligatoriedad para ser violentos es, según manifestaron los estudiantes, aprendida en sus casas,

pues *“mi papá me dijo que le diera en la jeta a ese chino, cuando me la montara, que no fuera marica”*.

Ser violento entonces es sinónimo de fortaleza, por eso serlo es equiparable a ser *“verraco”*, *“macho”*, *“el duro”*, y no serlo, por el contrario, es ser *“bobo”*, *“marica”*, *“güevón”*. De esta manera se tiene que la violencia no es mala en sí misma, la valoración depende de por qué y para qué se es violento o incluso, depende de los resultados que se tengan después de ejercer violencia. Por ello, en los sociodramas se evidenció que se hicieran escenas en las que se decían cosas como *“pero si ni siquiera le saqué sangre, no llore, no sea loca”*. Así, la violencia tiene grados y soportar grados bajos de violencia, significa que se es valiente, fuerte.

Que la violencia percibida en los hogares tenga como primer protagonista a los padres, demarca que para los niños y las niñas del grupo 501, los que son violentos en general son los hombres, y por extensión los niños. Entonces cuando se es varón, no solo hay una suerte de permiso para ser violento, porque así son los hombres, sino que además el soportar de una manera valiente y responder de forma defensiva a la violencia es una situación impuesta para los niños.

7.2.3. La violencia en la escuela

La Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente, del municipio de Soacha (Cundinamarca) es una escuela pública, lo cual hace que se rija en sus principios por los lineamientos estipulados por el Ministerio de Educación Nacional y los que se expiden desde la Secretaría de Educación del municipio de Soacha. En tal sentido, como lo manifiesta el PEI, se

pretende educar desde una perspectiva que genere apropiación de los Derechos humanos, una convivencia escolar en la que los valores del respeto, la tolerancia, la solidaridad, se presentan como columna educativa.

Por lo anterior, es un ideal educativo que los niños y las niñas de la escuela sean formados como futuros ciudadanos pacíficos, respetuosos y solidarios, por ello, los contenidos educativos que se presentan en los recursos creados en cuanto a convivencia, son con los que se pretende que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para solucionar los conflictos que se presentan, de manera pacífica, respetando las opiniones de los otros, las diferencias sociales y culturales; en fin, los lineamientos para la escuela apuntan a crear un buen clima escolar. En consecuencia, el manual de convivencia y las directrices que comparten el personal docente y administrativo propenden porque la convivencia sea sana, buena, e incluso agradable.

En el manual de convivencia se da cumplimiento a la normatividad vigente del Ministerio de Educación Nacional, se ajusta a la población y a las necesidades de la población en cuanto a conocimiento en las diferentes dimensiones humanas. De esta manera, se supondría que en la escuela no hay espacio para la violencia; sin embargo, dado que la violencia escolar se manifiesta como un fenómeno que se constituye en otros espacios sociales, pero que se manifiesta en la escuela, la representación social de la violencia que ya traen configurada los estudiantes desde sus hogares y barrio se manifiesta en el espacio escolar.

Como se evidenció, la violencia que se manifiesta en la escuela es primordialmente verbal, física y psicológica y, salvo algunos casos, se puede decir que la mayoría de niños y niñas son víctimas de la violencia puesto que reciben directamente esas acciones por parte de sus agresores o victimarios. Esto denota que hay una tensión permanente en la cual, las relaciones sociales

entre los estudiantes están configurándose de manera ambigua, por ello, se puede entender que en muchas ocasiones la violencia se empieza con el juego o que la brusquedad esté precedida de un juego, o de una broma que se hacen entre amigos.

La violencia verbal es la que más se presenta, sin embargo, hay que aclarar que el maltrato entre compañeros, que para un observador externo o alguien que no sea par de ellos, puede ser cotidianamente brusco y grosero el decirse malas palabras para llamarse, como “*marica*” “*pirobo*” y otras del mismo calibre, en los estudiantes no son percibidas como violencia verbal, si estas palabras provienen de un amigo o amiga. Pero, por el contrario, si las mismas palabras proceden de alguien identificado como contrincante, adversario, o enemigo, es un detonante para una respuesta violenta.

Lo mismo que sucede con la violencia verbal, sucede con la física, aunque con el matiz que la violencia física es más contundente. Sin embargo, hay un margen para soportar las agresiones físicas si estas provienen de un amigo o amiga; por ello, es usual ver a los estudiantes golpeándose, con puños, empujándose, o haciendo cosas como echarse agua, escondiéndose los libros. El que estas acciones sean detonantes o no, depende en mucho de la percepción subjetiva del receptor, pues algunos estudiantes cuando se les preguntó por qué eran violentos respondieron “*a mí no me gusta que me anden jodiendo*” o “*siempre se hace el chistoso*”. Se tiene entonces que estas prácticas de maltrato las asumen algunos estudiantes como violentas por lo cual responden de igual manera: violentamente, y otros no, lo cual depende mucho de lo que en las casas les hayan dicho sobre lo que deben hacer ante este tipo de juegos, o si están acostumbrados o no al maltrato y, por tanto, asimilan maltrato con violencia.

Una manifestación de la violencia en la escuela que es necesario destacar tiene que ver con la idea de grupo y de los que son “*de los míos*” y los “*otros*”. Al interior del grupo 501 se han hecho subgrupos, así se suelen sentar, jugar, salir a descanso, “*los que son juiciosos*”, “*los deportistas*”, “*los más peleones*” y algunos estudiantes quedan excluidos de los grupos porque para el grueso del grupo tiene alguna característica que causa rechazo. La razón del rechazo puede ser muy sutil como, por ejemplo, que el niño o la niña sea considerado(a) “*sucio*”, o explícita como “*yo no me meto con ñeros*”. El que estos grupos estén establecidos hace que se generen conflictos que llevan a la violencia entre los mismos estudiantes del grupo 501, pero se puede decir que ya hay un ordenamiento social que hace que exista una regulación entre ellos, que les permite solucionar sus asuntos sin llegar a situaciones muy violentas, casi siempre. En cambio, cuando la identidad de grupo, como 501, se enfrenta a otros grupos, suele darse una detonación de la violencia que llega a los golpes, a amenazas e inclusive a enfrentamientos grupales en escenarios diferentes a la escuela, como el parque del barrio.

En estas circunstancias es que se visibiliza más la configuración de la violencia y el ser violento con la que se vienen los estudiantes desde su casa, pues justo en esas situaciones en las cuales se dan enfrentamientos con otros grupos, en el momento en el que tienen que “*defenderse*”, “*no ser pendejos*”, pues se juega una especie de honor, que no deja lugar a dudas que la violencia es necesaria, y que no responder a la agresión de los “*otros*” es un acto de cobardía, que amerita la sanción social y específicamente la familiar porque “*mi papá me dijo que no me la dejara montar de nadie*”. Entonces, si se responde con fuerza, se está confirmando ante sí mismos y ante el grupo, el propio valor; los niños y las niñas que salen “*en defensa*” del

grupo 501, son apreciados –por lo menos en esos momentos– por el resto de sus compañeros, así cotidianamente no gusten de ellos, o de sus comportamientos.

Para finalizar este apartado, es menester hablar de la tensión que se da entre la representación social sobre la violencia que tienen construida los niños y las niñas del grupo 501 desde sus hogares y la que se reconfigura a partir de la educación recibida en la escuela. Por un lado, la idea que traen del hogar y del barrio, es la de una violencia que no es tan mala, que se justifica, que tiene grados, que es necesaria, que fortalece. Por otro lado, en la escuela están aprendiendo desde sus primeros años que la violencia no es buena en ninguna circunstancia, que se debe hablar para dirimir los conflictos, que no se deben decir malas palabras, golpearse, que el afecto no se manifiesta en el mal trato, que hacerse respetar no es sinónimo de ser violento; en fin, la escuela y su intención educativa proporciona a los estudiantes unos contenidos que ellos tienen en claro de manera racional.

Por eso, frente a situaciones conflictivas los estudiantes manifiestan que “*se debe hablar*” lo que contrasta totalmente con cómo se portan a diario, pues son pocas las veces que hablan para solucionar conflictos. Esto no sobra decirlo, sucede de esta manera porque provienen de hogares en los que no se suele hablar ni solucionar los conflictos por medio del diálogo.

A partir de lo anterior se puede decir que la representación que tienen los niños y las niñas sobre la violencia en la escuela está configurada desde una gran variedad de significaciones que es manifestación de constructos aprendidos en sus hogares y zona barrial, su contexto; es una representación flexible, lo que quiere decir que unas veces se define de una manera y otras de otra, dependiendo de las circunstancias que rodean la violencia.

Dado que la configuración de la representación de la violencia se presenta en un espectro de significados tan amplio y se asumió desde lo cognitivo como algo que no es ni bueno, ni es malo, según se aprendió en la casa, y en toda circunstancia negativo, según se enseña en la escuela, es la parte emocional la que en último término define esta valoración. Si lo “*violento*” es percibido emocionalmente asociado al miedo, la rabia, la venganza, la tristeza, la injusticia, el dolor, es mala, pero si por el contrario, la violencia es asociada al juego, al compañerismo, a la diversión, a la justicia, al valor, a la fuerza, entonces la violencia es buena. En este punto es bueno, volver a recordar a Jodelet (1984):

Así pues, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo” que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un *conocimiento socialmente elaborado y compartido* (p. 473).

De esta manera, se puede decir que la representación social de la violencia en la escuela está configurada desde aspectos que son totalmente externos a la escuela, que proceden de lo aprendido en los hogares y en el barrio del que provienen los niños y las niñas. Los aspectos internos a la escuela tienen que ver con los aprendizajes obtenidos en ella sobre la violencia directamente y otros aprendizajes que son periféricos, como los conceptos de conflicto, Derechos humanos, respeto a la diferencia, convivencia, respeto, solidaridad, diálogo. Estos conocimientos periféricos que hacen parte de la representación social de la violencia en la escuela que tienen los niños y niñas del grupo 501, son justamente los que los lleva a definir la violencia como una acción que causa daño físico o emocional; es desde esta configuración también desde la que se interpreta toda violencia como negativa y se busca resolverla.

Por lo anterior, es necesario decir que la intervención de la violencia en la escuela que se haga a partir de los estudios sobre la representación social de la violencia, amerita considerar además de los aspectos cognitivos, los subjetivos propios de cada grupo. De esta manera, se puede entender que los niños y las niñas relacionan la palabra violencia con contenidos sociales que se transforman en imágenes como maltrato, armas, alcohol, peleas, rabia, defensa. Con estas imágenes hacen una interpretación cognitiva con la cual crean explicaciones para la realidad en la que viven y en la que se presentan fenómenos de violencia. Cabe entonces recordar a Abric (2001) quien dice al respecto lo siguiente:

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación

de la realidad puesto que determina un conjunto de *anticipaciones y expectativas*.
(p. 13)

La representación, por otra parte es una construcción social no individual, porque como dice Moscovici (2003) al respecto: en consecuencia, las representaciones sociales o colectivas no se pueden explicar a partir de hechos menos complejos que aquellos que gobiernan la interacción social. En otras palabras, no se los puede explicar a partir de los hechos de la psicología individual o a partir de procesos elementales (p. 95).

7.3. Violencia y convivencia en la escuela desde las representaciones sociales

La institución educativa es un lugar de convivencia estudiantil en el que convergen sensaciones, discernimiento, destrezas y significaciones creadas por los niños y las niñas, que son producidas en las relaciones escolares y que hacen de esta, un espacio susceptible para determinar sus representaciones sociales.

La interrelación que sostiene con el exterior (parque, patio, salida) permite que la Institución se vincule a la lógica del método urbano de violencia que se construye en su contexto inmediato. Las representaciones sociales varían de acuerdo a la interacción social y sus dinámicas que se construyen en cada espacio, dando así un valor diferencial y una asimilación individual para quien hace parte de esta. De otro modo, las prácticas y valores como parte fundamental de cada cultura, determinan también las formas en que cada comunidad cimienta y transforma su historia.

Se puede afirmar que las representaciones sociales de la violencia en la escuela establecen una opinión que contrasta las relaciones del estudiante al interior de la institución y a su vez determinan las formas de convivencia a su interior. Pese a que, en instituciones como Las Villas, Sede Sol Naciente, se ha creado un clima escolar para la formación de los niños y las niñas que tiene que ver, por ejemplo, con su arquitectura (espacios adecuados) y con la normatividad vigente (formación para una convivencia más amable), puede constatarse que las representaciones sociales desbordan las intencionalidades institucionales y de la política educativa por una mejora en la convivencia.

Las relaciones personales entre los niños y las niñas, por efecto de la violencia que se expresa en la escuela, a partir de sus representaciones sociales, no siempre son de respeto a la diferencia, pues como se desarrolló en esta investigación, los comportamientos y actitudes frente a los conflictos, no son siempre los adecuados en la realidad, así se tenga como contenido de dichas representaciones, que hay que dialogar. Ello devela una dicotomía entre lo que se aprende en el contexto familiar y barrial con lo que se aprende en la escuela.

Lo anterior lleva a pensar en que sigue siendo vigente y necesario que los aprendizajes escolares en torno a la convivencia y la formación ciudadana, sean vivenciales en el encuentro con los otros, como un asunto de la mayor importancia en la formación de los niños y las niñas. Aquí vale la pena recordar que, “la escuela es un espacio de relaciones. En este sentido, cada escuela es única, fruto de su historia particular, de su proyecto y sus agentes. El hecho de que sea un lugar de personas y relaciones, la hace también un espacio para las representaciones sociales (...) La escuela no es sólo un lugar para estudiar, también es un lugar de encuentro donde la gente conversa, discute, argumenta y hace política” (Gadotti, 2007, pp. 9-10).

A manera de cierre de este apartado vale la pena mencionar la pertinencia de las técnicas implementadas para la recolección de la información y de los resultados encontrados. Por un lado, se hace evidente que instrumentos como los talleres, la asociación de palabras y los dibujos permitieron reconocer el sentir de los estudiantes de forma directa y espontánea sobre su concepción de la violencia en sus diferentes manifestaciones, tanto de la violencia social, como de aquella que ven en sus hogares. Además, los diferentes tipos de talleres permitieron reconocer como la violencia es naturalizada por el contexto, expresiones como pelear, gritar, usar groserías, fueron recurrentes en los protagonistas de los socio dramas representados, la calle y todo lo que allí ocurre permea de forma directa la construcción de la realidad y el comportamiento de los niños y las niñas del grupo 501.

En tal medida, el reconocimiento de la representación social que hacen los estudiantes sobre la violencia en la escuela se pudo lograr al identificar aquello que piensan, para lo que la asociación de palabras resultó un instrumento valioso; de igual modo, la idea de usar el dibujo como técnica de recolección de información resultó muy significativa en la medida que allí los niños y las niñas expresaron de forma gráfica, no solo una, sino varias formas de violencia, las armas, tanto de fuego como aquellas cortopunzantes en las manos del verdugo que castiga, roba o maltrata a su víctima. Los dibujos permitieron reconocer que los estudiantes no están ajenos a la violencia sexual y que la violencia verbal hace parte de la cotidianidad en la comunicación.

De otro lado, la observación participante permitió reconocer aspectos determinantes en la configuración de las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre la violencia escolar y la asociación o relación de esta con su contexto social; aunque esta información pudiera estar mediada por la subjetividad de la maestra, se lograron registrar momentos en los que los

estudiantes expresaban miedo, tristeza, rabia o venganza y lo hacían a través de groserías o agresiones físicas en el espacio del salón o en otros espacios escolares. Tanto este instrumento como las encuestas aplicadas permitieron relacionar los datos obtenidos, en momentos posteriores a su recolección, con las situaciones sociales de la violencia en el sector, la escasez en la cobertura de servicios públicos básicos y demás aspectos externos a la escuela, donde los niños y las niñas van configurando su representación del mundo en el que viven y donde la violencia atraviesa diferentes escenarios que terminan siendo influyentes en la manera como se relacionan con sus compañeros en la escuela.

8. Conclusiones y recomendaciones

Luego de realizar el análisis de los resultados encontrados a partir de los diferentes instrumentos que se aplicaron en la investigación se puede llegar a diversas conclusiones. La primera consiste en reconocer que las representaciones sociales son un punto de partida importante para realizar estudios en el campo escolar, específicamente sobre la violencia en la escuela, dado que las construcciones de la realidad no son del todo individuales, sino colectivas.

Esto hace que se pueda ver el fenómeno con sus elementos constituyentes, los cuales para este caso tienen una relación directa de la familia, el barrio y los diversos elementos que se manifiestan en la escuela en la interacción con el grupo de pares. Todos estos elementos son constitutivos en mayor o menor medida para la cualificación de la representación social de la violencia en la escuela que tienen los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución educativa Las Villas, Sede sol naciente, del municipio de Soacha (Cundinamarca).

Lo anterior, ratifica la concepción de violencia en la escuela que se acogió en la investigación y que se constituye como “aquellos episodios que no son originados por vínculos o prácticas propias de la escuela, sino que tienen a la institución educativa como escenario. En otras palabras, son aquellos episodios que suceden en la escuela, pero que podrían haber sucedido en otros contextos en los cuales niños y jóvenes se reúnen. En estos casos, la escuela

actúa como caja de resonancia del contexto en la que está inserta” (D’Angelo y Fernández, 2011, p. 9).

Esta investigación dejó ver que lo que se podría denominar *violencia en la escuela* son todas aquellas situaciones que se producen en la escuela; siendo esta el escenario para ellas pero que no son originadas por la misma escuela, sino por elementos que han sido permeados en los niños y las niñas desde el mundo exterior y que hacen resonancia ante un evento o situación adversa. En este sentido la escuela como formadora contribuye al fortalecimiento de la convivencia en los diferentes espacios escolares, tiene como fin, además de impartir conocimientos académicos, generar valores, formar en ciudadanía y convivencia, promover el diálogo y la tolerancia. Para los maestros muchas veces es difícil trabajar en contextos tan hostiles y asumir el trabajo de orientar y canalizar esa energía que los chicos expresan a través de actos violentos como la grosería o la agresión física.

De igual manera, es innegable que para los niños y las niñas, la vida que desarrollan en la escuela es un continuo de sus vivencias generales y a su vez, las relaciones que establecen en la escuela, los aprendizajes, las emociones, se proyectan por fuera de la escuela; lo que viven adentro del espacio escolar permea la vida en la escuela, ya que muchas veces cuando están bajo la supervisión de un maestro se cohiben de agredir o maltratar a sus compañeros, y de igual forma, aquello que comparten en el espacio escolar, permea lo vivido en sus hogares y barrios.

Esta relación de doble vía entre lo que ocurre en la escuela y lo que ocurre fuera de ella, no es igual, no por lo menos en cuanto a lo que se refiere a la configuración de la representación social de la violencia en la escuela. No obstante, aunque en la escuela los niños y las niñas aprenden una serie de contenidos intelectuales, se les brindan unos parámetros de

comportamiento deseables y socialmente aceptables frente a situaciones de conflicto, al reconocer sus representaciones sociales sobre la violencia, se hace evidente que pesa más lo adquirido en su vida familiar y sus experiencias barriales, con amigos y vecinos tanto en lo cognitivo como en lo emocional.

En la construcción de las representaciones sociales de la violencia para los niños y las niñas tiene mayor incidencia la violencia percibida, ejercida y sufrida en sus casas que aquella de la escuela, mientras que la violencia que perciben en la escuela y por parte de sus diferentes miembros es menor, podría decirse que casi normal. La violencia en la escuela está matizada desde una lectura de una realidad que aparece como reflejo de otras violencias: la de sus padres, madres, hermanos, tíos, la de los vecinos, la del barrio en general. De esta manera, la representación social de la violencia en la escuela está caracterizada por todos los elementos del concepto *violencia*, pero es una violencia a menor escala, en la cual, como se dijo, puede ser incluso una violencia que hace parte del juego y la amistad.

Justamente el que sus medios familiares y barriales sean percibidos como violentos, hace que la violencia sea un hacer natural o por lo menos naturalizado en los niños y las niñas; para ellos y ellas hace parte del diario vivir familiar y barrial. No obstante, esa naturalización no implica que para ellos y ellas sea agradable vivir en medios violentos sino que las circunstancias y las situaciones hacen que reaccionen de tal o cual forma, puesto que es lo que han percibido de su entorno o de la familia. Que lo sientan *natural* no quiere decir que no les desagrade o no les lastime, o que no tengan opiniones formadas sobre los problemas sociales, económicos, familiares y hasta escolares que dan curso a la violencia y que deberían ser corregidos para vivir mejor. La naturalización solo implica que en la cualificación de la representación social que

tienen de la violencia está implícito que esta ocurre como un casi inevitable, que no es ni buena, ni mala.

La naturalización de la violencia dada en la primera socialización que ocurre antes del ingreso a la escuela, hace que en su mayoría los niños y las niñas tengan incorporada la violencia en sus vidas en todas sus actividades y formas de expresión. Así, hablan violentamente, juegan con violencia, pelean, tratan a sus amigos y amigas de manera brusca, sienten que se deben defender, atacar; sienten que ser violento es una muestra de poder, bien sea de manera justa o de manera injusta. El juego que es tan importante en los primeros años de la vida, en este medio hostil se caracteriza por tener un alto grado de violencia; el cuerpo es el medio para agredir, tocar se convierte en sinónimo de golpear, los apodosos sirven para ridiculizar al otro y la autoridad se relaciona con el abuso del poder. Ante la agresión se reacciona con más agresión; son muy pocas las veces que los estudiantes acuden al maestro para pedir ayuda en la resolución del conflicto, generalmente aparece la amenaza o el hecho de retarse a pelear, olvidan que la escuela puede contribuir a dar solución a problemas que en la calle pueden tomar otros matices y llegar incluso a involucrar a sus familias.

Esta naturalización es por tanto originada desde un aprendizaje, pero sobre todo un aprendizaje emocional y desde sentires que determinan la valoración ética de las situaciones de violencia, e incluso, definen si se consideran a sí mismos sujetos violentos; además, legitiman las excusas de las que se arman para justificarse, porque requieren justificarse, dado que en la escuela adquirieron un conocimiento a nivel de pautas de comportamiento, normas que han sido establecidas dentro del marco legal y comportamental, que les enseña que la violencia es negativa o inconveniente en todos los casos.

En este orden de ideas, la violencia que circula en el ambiente familiar, barrial y escolar, es asumida por los niños y las niñas, por lo cual, en el desarrollo de esta investigación y específicamente en los socio dramas que presentaron en diversas ocasiones, se expresan corporal y verbalmente con todo conocimiento y naturalidad sobre diferentes formas de violencia, incluyendo algunas que se podría suponer que por su edad, no deberían conocer, como la violencia sexual. La incorporación de prácticas sociales y culturales está acorde a lo dicho por Abric (2001) quien sostiene que las prácticas sociales dinamizan y transforman las representaciones sociales; por ello, esas prácticas sociales y culturales repetitivas de violencia, han sido apropiadas por los niños y las niñas del grupo 501, lo que estabilizó la representación social de la violencia en la escuela, desde sus individualidades, y en su definición como un grupo social determinado, en este caso, ser miembros del curso 501 (en el 2016, 401) del colegio Las Villas, Sede Sol Naciente, del municipio de Soacha, Cundinamarca.

La violencia en Colombia trasciende de los escenarios tradicionales como el conflicto armado, la violencia que se vive en el barrio se asocia a la delincuencia y la criminalidad, se apropia de espacios cotidianos mediante violencias más sutiles y privadas o íntimas como en el ámbito familiar, el lugar de trabajo o para este caso la escuela. Por esto, como parte de la representación social de los escolares, se considera legítimo el uso de la violencia como un medio de justicia socialmente válido.

La urbanización acelerada del municipio genera problemas sociales propios de una ciudad en expansión, como el desempleo, la delincuencia, el consumo de drogas, entre otros, alterando la dinámica social del municipio que está bajo una administración que no cuenta con capacidad ni recursos para asumir y resolver las diferentes problemáticas sociales.

La realidad que viven los niños y niñas de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha (Cundinamarca) tienen características a veces estereotipadas; por ejemplo, al agresor muchas veces se le relaciona con ser fuerte, liderar un grupo, con deficiencias escolares y mostrándose despreocupado. Por el contrario, la víctima suele caracterizarse por ser solitario, estudioso y aplicado en sus deberes, lo que lo hace mantener relaciones distantes con muchos de sus compañeros.

La violencia en la escuela en la Institución Educativa Las Villas se caracteriza, entre otros aspectos antes mencionados, por tener dos condiciones: por un lado es cotidiana y frecuente y por otro lado, es evidentemente relacional. Se pueden reconocer situaciones donde, por ejemplo, el estudiante que hoy es agredido días después termina siendo un agresor, o el estudiante que hoy es agresor también puede ser objeto de violencia por parte de otros compañeros. Esto implica que tanto víctima como agresor son vulnerables en medio de las dinámicas que se viven en la escuela y en el entramado relacional de cambiar ocasionalmente de rol.

Por otro lado, se puede ver que en la definición que tienen de la violencia, algunos aspectos pueden ser enmarcados como parte del núcleo de la representación de la violencia en la escuela, como son: agresión, daño físico, emocional, fuerza, poder, violencia familiar. Otros como: valor, miedo, violencia buena, violencia mala, causas de la violencia, violencia barrial, son más periféricos y por tanto, su lectura e interpretación están sujetas a eventos concretos.

Otra conclusión apunta a que la formación que se da en la escuela sobre la violencia, el conflicto, la convivencia y, en general, todos los contenidos que tienen como fin educar para la convivencia, la formación en valores y los Derechos humanos, resulta débil e insuficiente a la

hora en que los niños y las niñas cotejan en su ser estos conocimientos con los adquiridos desde la vivencia, el sentido común y la cotidianidad en sus hogares y contexto sociocultural.

Dentro del desarrollo social en el ambiente escolar la institución, salvaguarda un clima que posibilite bienestar en las diferentes dimensiones de los niños y niñas con el fin que sus procesos de formación académicos y disciplinarios apunten a su propio crecimiento y desarrollo y en tal sentido, se ofrece una adecuada planta física, profesorado capacitado en diferentes disciplinas, recursos que generen bienestar en los diferentes desempeños lúdicos, recreativos y sociales. Sin embargo, como se pudo constatar en esta investigación, ello no hace que se anulen las manifestaciones de violencia, en tanto, son constructos ya internalizados por los niños y las niñas desde contextos extraescolares; por más que los manuales de convivencia de las instituciones se ajusten a la normatividad vigente que busca regular los comportamientos, resulta insuficiente para el tratamiento y resolución de los conflictos de los niños y las niñas dentro de la institución escolar. Muchas veces es mejor no acudir al apoyo de padres o acudientes ya que en repetidas ocasiones resulta agrandándose el problema y trasciende a conflictos entre familias enteras.

Por lo anterior, se requiere que los planes de estudio, las intervenciones que se hacen en la escuela tengan puntos de partida más realistas y no solo asuman ideales educativos que pretenden que enseñar desde abstracciones intelectuales, pueda llevar a los niños y las niñas a ser una especie de ciudadanos modelos, que borran totalmente lo aprendido en sus hogares y que tienen incorporado en su vida, no como un conocimiento intelectual, sino como práctica cotidiana.

Frente a los objetivos propuestos se puede concluir que se lograron reconocer las representaciones sociales de los niños y las niñas del grupo 501 de la Institución Educativa Las

Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha (Cundinamarca); se pudieron determinar las concepciones que se tienen sobre la violencia en la escuela, así como reconocer cómo la violencia adquiere diferentes matices según la situación en la que se manifieste. Los diversos instrumentos permitieron indagar a fondo en lo consiente e inconsciente sobre la percepción de la violencia, los actos recurrentes de violencia en los cuales se ven involucrados de forma directa como víctimas o como observadores. De igual modo, se lograron identificar los significados que los niños y las niñas le dan a la violencia en la escuela, que en la mayoría de ocasiones aducen como justificables, por no decir que positivos, aunque ellos mismos saben, gracias a la institución educativa, que la violencia denota aspectos negativos y que la formación ciudadana va en contravía de la violencia.

Significar la violencia es el principio para ir en contra de ella; no se puede ir en contra de algo que no se ha analizado, que no se ha estudiado con rigurosidad. Aunque mejorar el clima escolar implica realizar acciones que trasciendan el discurso académico o estatal, que vayan a la práctica, a la acción, una acción que involucre no solo a los estudiantes, debe incluir a sus familias y demás miembros de la comunidad hacia un compromiso de transformación social. En esta transformación, también está la tarea del Estado que debe apuntar a mejorar la calidad de vida de las personas y sus condiciones sociales, lo que podría contribuir a transformar la violencia en la escuela y en conexión, la realidad escolar.

En ese orden de ideas, pensar en la transformación del clima escolar y promover la convivencia en la escuela es una tarea que apenas empieza. El análisis del fenómeno de la violencia en la escuela por parte de la academia puede brindar algunos insumos que aporten a una verdadera transformación; sin embargo, la inequidad social es el principal vector de la

violencia, la falta de oportunidades, el desempleo y demás aspectos sociales inciden en la realidad escolar haciendo de la escuela un universo que refleja la realidad social. El abuso del poder, la imposición de ideologías, la legitimación de la desigualdad y el desinterés general hacen que la escuela, muchas veces sea el espacio donde se reproduce la realidad social y no la construcción de la base de una sociedad.

Finalmente, se puede concluir que esta investigación y otras que se desarrollen desde las representaciones sociales que se tienen de la violencia, se convierten justamente en un punto de partida para hacer intervenciones en la escuela que asuman la realidad sociocultural de los estudiantes, con lo cual se puede educar para aprender y desaprender comportamientos, racionalizaciones y formas de expresarse, desde un ejercicio educativo capaz de convertir los aprendizajes en formas cotidianas de vivir, y no solo en discursos que se olvidan.

Podría, a futuro, desarrollarse otra investigación que ahonde en la violencia escolar de la Institución Educativa Las Villas, Sede Sol Naciente del municipio de Soacha (Cundinamarca) y que permita complementar los análisis aquí desarrollados sobre la violencia en la escuela desde las representaciones sociales de los niños y las niñas del grado 501. En esa futura investigación, a partir de los demás actores (los estudiantes de los otros grados, los maestros, los directivos docentes, los padres de familia, el personal administrativo) y sus percepciones sobre el clima escolar y las dinámicas particulares de la escuela, podría caracterizarse esa relación entre violencia escolar y violencia en la escuela.

9. Bibliografía

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- American Psychological Association [APA]. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. Tercera Edición/Traducción por Miroslava Guerra Frías. México: Editorial El Manual moderno.
- Anguita, J.; Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria* 8 (31), 527-538. Consultado en <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738> el 15/08/2015.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Flacso. Consultado en <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf> el 07/11/2016.
- Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica@ Educare* 1 (XIII), 41-51. Consultado en <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1475/1395> el 12/12/16.
- Ávila, A.; Bromberg, P.; Pérez, B. y Villamil, M. (2014). Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de Convivencia Escolar. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. Consultado en <http://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/3240/3/Clima%20escolar%20y%20victimizacion%20en%20Bogota%202013.pdf> el 08/03/18.

- Baridón, D. (2010). *Estudio de la violencia escolar en los centros de educación media de Juan Lacaze, Uruguay*. Tesis para optar al título de Doctor en Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: perspectivas contemporáneas, Departamento de Psicopedagogía y Educación física, Universidad de Alcalá, España. Consultado en <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/9142/TesisDanielaBaridon.Vioescolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 11/02/2017.
- Burgos, R. (2011). *Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5° a 8° año de enseñanza básica de una escuela municipal de la Comuna de Cerro Navia*. Tesis para optar al grado académico de Magister en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa, Escuela de Posgrado, Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Chile, Chile. Consultado en http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-burgos_r/pdfAmont/cs-burgos_r.pdf el 30/05/2016.
- Carías, C. (2010). *Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase. Una perspectiva de la educación en derechos humanos*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación, Departamento de Posgrados, Facultad de educación, Universidad Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. Consultado en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-practicas-de-la-violencia-escolar-entre-iguales-en-el-contexto-del-aula-de-clase-una-perspectiva-desde-la-educacion-en-derechos-humanos/> el 03/06/2016.
- Carvajal, C.; Urrea, P. y Soto, M. (2012). *La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de Sabana Centro Departamento de Cundinamarca*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de educación, Universidad de la Sabana, Chía,

Cundinamarca, Colombia. Consultado en

http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/6580/CESAR%20ANDRES%20CARVAJAL%20%28T%29_159313%20FINAL.pdf?sequence=3&isAllowed=y el 15/01/2018.

Castro, M. (2014). *Influencia del apoyo social y el sentido de comunidad sobre el clima social y la violencia escolar en un contexto educativo intercultural*. Tesis para optar al título de Doctora, Departamento de Psicología Social, Antropología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad de Málaga, Málaga, España. Consultado en https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8270/TDR_CASTRO_TRAVE.pdf?sequence=1 el 23/08/2017.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década* 15, 11-52. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256196> el 22/05/2016.

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación* 36 (20), 152-168. Consultado en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf> el 17/11/2017.

D'Angelo, L. y Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Unicef, Flacso. Consultado en https://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf el 01/05/2017.

- Delgado, N. (2015). *Manifestaciones de violencia escolar. Diferentes formas de violencia que se dan en los estudiantes de ciclo tres (3) del Colegio Gabriel Betancourt Mejía, así como las percepciones de la comunidad educativa en general sobre sus causas, implicaciones y estrategias de prevención e intervención*. Tesis de Grado Para Optar por el Título de Magister en Educación, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Consultado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/852/TO-18704.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 03/12/2016.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: Plan Internacional y Unicef. Consultado en <http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/violencia-escolar-en-america-latina-y-el-caribe-superficie-y-fondo> el 04/03/2017.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2014). *Violencias y escuela. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes*. Buenos Aires: autor. Consultado en https://www.unicef.org/argentina/spanish/Violencias_y_escuelas_OK.pdf el 29/07/2017.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro. Paulo Freire y la pasión de enseñar*. São Paulo: Publisher. Consultado en <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/freire/La%20Escuela%20y%20el%20Maestro.pdf> el 26/07/2017.
- Garnica, A.; Fonseca, P.; González, O.; Rodríguez, B.; Sierra, M. y Velasco, Á. (2005). *Comprendiendo la agresividad escolar como punto de partida para formar ciudadanía. Proyecto para generar procesos de aprendizaje ciudadanos en estudiantes de básica*

primaria, secundaria y media vocacional. IDEP: Bogotá. Disponible en

http://ciberinnova.edu.co:8080/vive-sin-miedo/biblioteca/libros_guias/agresividad_escolar.pdf

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas contemporáneas* 9 (V), pp. 141-153. Consultado en:

<http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf> el 05/01/2018.

Henaó, R.; López, D. y Mosquera, E. (2014). *Narrativas de los jóvenes sobre los sentidos de la convivencia pacífica en la escuela*. Tesis presentada como requisito para optar al título de

Magister en Educación y Desarrollo Humano, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y

Juventud, Universidad de Manizales – CINDE, Manizales, Colombia. Consultada en

<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1498/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf> el 10/02/2018.

Institución Educativa Las Villas (2008). *Proyecto Educativo Institucional*. Soacha,

Cundinamarca: autor.

Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos conceptos y teoría. En S. Moscovici

(Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos conceptos y teoría. En S. Moscovici

(Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula. Programa de competencias ciudadanas*.

Bogotá: autor. Consultado en

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-313918_recurso_1.pdf el 11/11/2016.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). *Decreto 1965, 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*. Bogotá: autor. Consultado en http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf el 05/28/2017.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). *Ley 1620, 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*. Bogotá: autor. Consultado en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf> el 26/04/2017.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014). *Guía pedagógica para la convivencia escolar. Guía No. 49*. Bogotá: autor. Consultado en <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-339480.html> el 12/15/2016.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Sur colombiana. Consultado en <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf> el 30/06/2017.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital* 2, 1-25. Consultado en <http://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es> el 06/07/2017.

- Moreno, C. y Rodríguez, D. (2012). *Significados sociales y manifestaciones de violencia en la escuela: estudio crítico sobre las investigaciones de violencia en la escuela colombiana (2006-2010)*. Trabajo de grado, monografía, Departamento de Psicopedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Consultado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2582/TE-17894.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 09/10/2016.
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En J. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 91-110). España: Gedisa.
- Motta, L. (2012). *Comprensión de la violencia escolar desde las voces de los niños y niñas de la Institución Educativa El Limonar, en el Municipio de Neiva (Huila)*. Tesis de grado presentado como requisito para optar al Título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional – CINDE, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia. Consultado en Centro de documentación UPN – TO 15338 01060007848. Disponible en <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1432>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra, Suiza: autor. Consultado en http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf?ua=1 el 19/08/2017.
- Palomino, M. y Dagua, A. (2010). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de Investigaciones UNAD* 2 (9), 85-105. Consultado en <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/674/1496> el 02/02/2018.

Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: Centro de Investigación en Estudios Psicológicos y Sociológicos.

Consultado en

http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf el 13/02/2018.

Pérez, S.; Ligalupi, M.; Gómez, G. y Sandoval, H. (2007). *¿De qué hablan las docentes cuando hablan de violencia?* Sin publicar, Instituto de Formación Docente No. 12, Neuquén,

Argentina. Consultado en [http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20-](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20-%20eleccion%20de%20carrera/021%20-%20Sandoval%20y%20otros%20-%20Inst%20de%20Neuquen.pdf)

[%20eleccion%20de%20carrera/021%20-%20Sandoval%20y%20otros%20-%20Inst%20de%20Neuquen.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20-%20eleccion%20de%20carrera/021%20-%20Sandoval%20y%20otros%20-%20Inst%20de%20Neuquen.pdf) el 06/11/2017.

Rodríguez, B. (2010). *Análisis del Pacto de convivencia de la Institución Educativa Julián Trujillo del Municipio de Trujillo, Valle del Cauca. Una aproximación al estudio de la configuración de subjetividad del escenario escolar*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación, Línea políticas y gestión de sistemas educativos, Facultad de Educación,

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Consultado en

<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis127.pdf> el 23/05/2017.

Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2014). *Documento marco Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá: autor. Consultado en

<http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2601/3/1%20%20Documento%20marco%20ECC.pdf> el 19/12/2016

Secretaría Distrital de Planeación [SDP] (2014). *Encuesta Multipropósito 2014. Principales resultados en Bogotá y la Región*. Bogotá: autor. Consultado en

<http://oab2.ambientebogota.gov.co/es/documentacion-e-investigaciones/resultado-busqueda/encuesta-multiproposito-2014-principales-resultados-en-bogota-y-la-region> el 20/05/2017.

“Soacha es una bomba de tiempo”: Alcalde Eleázar González. Entrevista de la Revista Semana al alcalde de Soacha, agosto 7 de 2017. Consultado en

<http://www.semana.com/nacion/articulo/soacha-con-problemas-sociales-de-toda-indole/531774> el 02/20/2017.

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología* 47 (XXIV), 119-142. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005> el 16/08/2017.

Trejos, C. y Quintero, M. (2013). *Sentidos sociales de la violencia: una mirada comprensiva desde el contexto escolar*. Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación, Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Consultado en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/4214/1/3625091732T787.pdf> el 08/02/2018.

Anexos
Anexo 1. Matriz de antecedentes de investigación

T-1

UBICACIÓN	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/9142/TesisDanielaBaridon.Vioescolar.pdf?sequence=1&isAllowed=	Estudio de la Violencia Escolar en los centros de Educación, media de Juan Lacaze Uruguay	Tesis para optar al título de Doctor en Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: perspectivas contemporáneas, Departamento de Psicopedagogía y Educación física, Universidad de Alcalá, España	Baridón Chauvie, Daniela	2010	<p>El problema evidenciado en la investigación está centrado en los acrecentados casos de docentes víctimas de violencia ejercida por los estudiantes. Las faltas más frecuentes irrespeto, contestar mal, ignorar al docente y agresiones físicas y amenazas.</p> <p>El objetivo central está fundamentado en: “Avanzar en la comprensión del fenómeno de la violencia escolar en centros de educación media en Uruguay, tanto desde el punto de vista del alumnado como de los docentes, con el fin último de ayudar en el diseño de programas de intervención eficaces adaptables a este contexto”.</p> <p>En relación con la opinión de los estudiantes los objetivos específicos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer aspectos de la calidad de vida, analizando el nivel de satisfacción en diferentes contextos: familia, escuela y grupo de iguales. • Identificar la incidencia de la violencia entre adolescentes, considerando las diferentes edades del alumnado. • Estudiar los recursos con los que cuentan los estudiantes en las situaciones de maltrato, como a quién piden ayuda, o la disponibilidad percibida desde el profesorado. • Identificar posibles situaciones de víctimas y agresores que puedan ser reconocidas como Bull ying. • Identificar estrategias de enfrentamiento ante las situaciones de violencia escolar <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar datos obtenidos con la información recogida en otros contextos de Uruguay y en otros países. En relación con la opinión de los docentes, los objetivos 	<p>Con relación a violencia Baridón, 2010, toma varios referentes en la investigación tomando en primera medida a La World Health Organization señala como definición amplia de violencia como “El uso deliberado de la fuerza física, o el poder ya sea de amenaza o afectivo contra uno mismo, otra persona o comunidad que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos o privaciones (García y Madriaza 2005, citado por Baridón, 2010, p. 22)</p> <p>Las investigaciones sobre violencia en el ámbito educativo las realizó Dan Olweus, en Suecia y Noruega en la década de los años 70 en lo que hoy se conoce como una de las formas de violencia escolar: es decir en los casos de Bull ying, término anglosajón con que hace referencia a determinadas manifestaciones de violencia escolar.</p> <p>“Se entiende que la violencia escolar, involucra, conductas antisociales, agresiones, maltrato y violencia, siendo estas en casos las derivaciones de conflictos mal resueltos. Se puede asumir entonces la definición del Center</p>	<p>Este estudio utilizó una aproximación metodológica combinada, se complementó con la visión del profesorado mediante entrevista, se realizó un análisis documental del cuaderno de conducta. La primera fase de corte cuantitativo, se combina con etapas siguientes, las cuales presentan un análisis más cualitativo. Se utilizó un diseño transversal. En la primera fase, se realizó una investigación descriptiva mediante encuesta que permite establecer frecuencias generales sobre el fenómeno de la violencia escolar. En la segunda fase, se realizó un estudio de corte más cualitativo para conocer mediante la técnica de entrevista, la opinión del profesorado sobre las situaciones de violencia escolar vividas. Para la tercera fase de la investigación, se analiza en forma desde el registro docente acerca de las situaciones de violencia que ocurren en el contexto del centro educativo, a través del cuaderno de conducta.</p> <p>Como se señala en el apartado referente al Sistema Educativo de Uruguay, el Estatuto del estudiante del Uruguay, vigente desde 2005 estipula la existencia del Cuaderno de conducta, como espacio de registro de las irresponsabilidades cometidas por los estudiantes en el centro escolar. Funciona, como el estatuto indica, a modo de registro de las “medidas correctivas”, es decir, que la observación escrita realizada al alumno en el Cuaderno de conducta es una medida correctiva</p>	<p>- Se destacó la importancia del contexto en el desarrollo del individuo</p> <p>- La relación con la madre es un aspecto importante</p> <p>- Consideraron que se debe mejorar la relación con la institución y docentes puesto que el apoyo docente es un importante factor de protección y se puede considerar positivo para reducir la violencia escolar.</p> <p>- Se valora positivamente el vínculo con la familia.</p> <p>- Los resultados permiten corroborar que existen 3 variedades de violencia: institucional, docente y grupo de pares.</p> <p>Así mismo ofrece al lector la realidad de Uruguay, país donde se desarrolló la</p>	<p>- Estas investigaciones reflejan de algún modo la evolución del concepto violencia, centrándose en formas de violencia graves como el <i>Bullying</i> para luego ampliarse a las diferentes manifestaciones de la violencia: vandalismo, comportamientos disruptivos y absentismo escolar. También se muestran escenarios donde se produce la violencia escolar y los roles que los sujetos pueden tener dentro de la misma: víctima y agresor. El ámbito educativo es parte de la realidad, con lo cual la violencia no es ajena a este espacio, y se manifiesta aquí de forma particular, influyendo negativamente en la vida de quienes componen el espacio educativo, siendo parte de sus interacciones.</p>

				<p>específicos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar sobre el conocimiento que poseen acerca de la violencia escolar en los centros en que se desempeñan. • Conocer sus actitudes, estrategias y necesidades, frente a la violencia escolar. • Conocer su implicación a la hora de trabajar en torno al tema de violencia en los centros. Identificar los recursos con los que cuentan a la hora de actuar frente a situaciones de violencia. <p>En relación con el uso del Cuaderno de conducta, se tienen como objetivos específicos:</p> <p>Conocer las manifestaciones de violencia escolar registradas en el Cuaderno de conducta. Indagar acerca del uso del cuaderno de conducta como herramienta ante la violencia escolar.</p> <p>Describir y analizar el uso del cuaderno de conducta como registro docente.</p> <p>Conocer la incidencia del uso del Cuaderno de conducta, en las actuaciones de los estudiantes</p> <p>Consideradas como violencia escolar</p> <p>Comparar la información proporcionada desde la perspectiva de los estudiantes, de los docentes y del registro en el Cuaderno de conducta". (pp. 148-149)</p>	<p>for the Prevention of Schoolgg Violence (2000) que señala a la violencia escolar 'como cualquier comportamiento que violenta la finalidad educativa de la escuela o el clima de respeto o que ponga en peligro los intentos de la escuela para verse libre de agresiones contra personas o propiedades, drogas, armas, disrupciones y desorden'" (Martín Seoane, 2008, citado por Baridón, 2010, pp. 4-25)</p>	<p>frente a su irresponsabilidad.</p> <p>Una vez cometida una irresponsabilidad que amerite la observación escrita desde la perspectiva de los adultos del centro, se da apertura a una "ficha de estudiante" donde se registran sus datos personales, la actual observación, las posteriores observaciones en caso de existir, y las posteriores medidas correctivas que se determinen en cada caso. Los encargados de cumplimentar este cuaderno de conducta son los docentes, y también pueden serlo los adscriptos y los directores del centro. El cuaderno de conducta será controlado y evaluado mensualmente por la dirección del centro escolar.</p> <p>Este registro será posterior a la observación verbal. Se establece así mismo en el actual Estatuto del Estudiante y previamente en el antiguo Reglamento de Comportamiento del Alumno, vigente hasta el pasado año 2002.</p> <p>Los docentes realizan sus descargos allí, registro que ha de ser revisado mensualmente por la Dirección del centro.</p> <p>Se han hallado además en el proceso de análisis, registros realizados por directores del centro, se corrobora la firma de los alumnos en cada observación plasmada en el Cuaderno de Conducta. Las decisiones y medidas sancionadoras que se tomen para con un alumno, han de constar también en el registro, así como las situaciones de mayor gravedad en que el estudiante haya sido derivado al CAP.</p>	<p>investigación.</p> <p>La investigación en el campo de la violencia escolar la enfocan como</p> <p>Un problema de todos en donde la comunidad educativa desarrolla un papel importante.</p> <p>Desde la investigación se ha demostrado la importancia de conocer lo que ocurre como paso inicial de acercamiento a la temática en el camino hacia futuros trabajos de intervención.</p>	<p>Es entonces que esta investigación pretende conocer el estado de la violencia escolar en los centros de Educación del Uruguay. Definir lo que se entiende por violencia escolar, aspecto considerado fundamental hacia la realización de investigación. Se proponen aquí, además, las diferentes manifestaciones de la violencia en el espacio educativo.</p>
--	--	--	--	---	---	---	---	--

UBICACIÓN	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4214/3625091732T787.pdf;jsessionid=1B1743345304FD26D9B5B9BF221DA7BE?sequence=1	Sentidos sociales de la violencia: una mirada comprensiva desde el contexto escolar	Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación, Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia	Trejos García, Carlos Fernando y Quintero Vásquez, Marco Antonio	2013	Tema que preocupa actualmente a diferentes instituciones de orden nacional e internacional, las cuales lo han abordado desde diversos enfoques investigativos, develando sus características en diversos contextos y generando políticas para su intervención El fenómeno del conflicto y la violencia en la población infantil y adolescente es un de carácter preventivo, preceptivo y sancionatorio. El interés y la preocupación de estas instituciones por el fenómeno del conflicto y la violencia, radica en su prevalencia y aumento demostrado con los resultados de múltiples investigaciones realizadas a nivel mundial. "Comprender los sentidos sociales de la violencia escolar en un grupo de estudiantes de educación básica de la Institución Educativa Sofía Hernández Marín (IESHM) de la ciudad de Pereira. Objetivos Específicos: . Identificar las acciones de violencia escolar en un grupo de estudiantes	Expone en un principio, la violencia como un fenómeno de carácter histórico inherente al desarrollo del ser humano y la vida en la sociedad. Sintetizan los autores que "la violencia ha estado presente en la vida del ser humano desde la antigüedad; ha marcado una forma particular de relaciónese (sic), matizada por la cultura propia de cada contexto y de cada época. Su explicación se ha caracterizado por contraponer dos perspectivas, una que la considera como predisposición innata en las personas y otra que la define como algo que se aprende culturalmente. Aunque algunas de sus manifestaciones se perciben de forma cada vez más negativa, hay otras que se invisibilizan, desde la legitimidad que las convierte en práctica normal no violenta" (p. 29). Luego plantean la complejidad conceptual del término, estableciendo algunos elementos y se esbozan las dos perspectivas explicativas predominantes sobre la violencia: desde la corriente anatista y ambientalista Muñoz (2000, citado por Trejos y Quintero) reconoce la agresión como "una predisposición natural del ser humano, una tendencia a hacer daño. Esta potencialidad del ataque encuentra su despliegue en la agresión. De este modo el uso de la agresividad de forma intencional se concreta en conductas visibles. Por lo tanto, la diferencia entre estos dos términos es clara, entendiendo la agresión como los comportamientos	"Enfoque hermenéutico interpretativo, que asume los hechos sociales como fenómenos complejos, cuya explicación va más allá de la medida y predicción. De este modo, el enfoque busca la comprensión de los fenómenos, reconociendo la intersubjetividad que caracteriza y afecta permanentemente las relaciones entre el investigador y los sujetos investigados, así como la reflexión y análisis continuo entre teoría y práctica. A través de la lógica interpretativa se plantea la comprensión del discurso social desde la "empatía" con el interlocutor, como única puerta de entrada a las raíces de sentido que reposan en la profundidad de las realidades simbólicas (Recomer, 2006). En coherencia con esta perspectiva epistemológica, se aplicó un diseño metodológico etnográfico, por su alcance en términos de descripción e interpretación en el estudio de los fenómenos sociales para escenarios particulares. Goetz y Lecompte (1988) conciben la etnografía como una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Así mismo, Guber (2001) define la etnografía como "una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros" (p.18) cuyo fin principal no es la generalización de los constructos teóricos sino más bien el conocimiento en profundidad de un fenómeno en escenarios específicos. De esta manera, la metodología cualitativa utilizada en este estudio permitió leer la realidad social del fenómeno en su escenario natural. A través de la observación participante y la entrevista abierta y en profundidad, se develaron e interpretaron los significados categoriales del fenómeno desde el sentido de los estudiantes, mostrando su complejidad social en un esquema comprensivo que permitió realizar una descripción densa (Geertz, 1992), de la violencia en el contexto escolar particular de este trabajo investigativo" (pp. 65-66). "El procedimiento de análisis se realizó a partir de la información obtenida en las entrevistas y la observación	-Esta investigación pone en relieve una realidad vivida por los estudiantes en un contexto particular de violencia escolar (p. 117). -Sobresale una tensión dialéctica dentro del sentido social que tiene la violencia escolar entre pares, con acciones como "pararse" o "cagarse", formas de organización social que se dan en "combos" o "solos", y una disposición simbólica para la pelea de centro y periferia. En este sentido se puede confirmar la complejidad que caracteriza a la violencia escolar, en tanto formas particulares de relación social entre pares. - Los rostros de la violencia escolar, mencionados en los referentes teóricos, hacen referencia a las manifestaciones de este fenómeno en diferentes contextos sociales". (p. 117) "No se tuvo en cuenta la violencia desde la perspectiva de autoridades pedagógicas como los docentes o directivos de la institución educativa". (p. 118) "Se asumió conceptualmente la violencia escolar como una categoría compleja, abierta, emergente sin demarcaciones disciplinares que limitaran la naturaleza cambiante y polisémica de su definición. Los resultados obtenidos después del análisis, confirmaron este carácter denso de la violencia. La mirada directa de los actores que viven la	La distinción que los autores hacen entre agresividad y violencia, es por ello que se retoman autores citados por Carlos Fernando Trejos y Fernando Quintero: quienes muestran los primeros trabajos realizados explorando el fenómeno de la violencia y sus diferentes manifestaciones; hechos de trascendencia en las relaciones interpersonales de niñas y niños en la institución educativa. Igualmente, el apoyo de la metodología de orden cualitativo etnográfico, que han estudiado la violencia escolar desde otras aristas más cercanas a la interpretación de las experiencias cotidianas, para poder entender la realidad que se vive en la Institución Educativa Sol Naciente, lugar

				<p>de educación básica secundaria y media de la IESHM de la ciudad de Pereira.</p> <p>. Develar los significados que subyacen a las acciones de violencia escolar en un grupo de estudiantes de educación básica secundaria y media de la IESHM de la ciudad de Pereira.</p> <p>. Interpretar los sentidos sociales de la violencia escolar en un grupo de estudiantes de educación básica secundaria y media de la IESHM de la ciudad de Pereira” (p. 25)</p>	<p>observables de una pulsión agresiva puesta en acción” (p. 34)</p> <p>Se ha utilizado agresión y violencia para referirse al mismo fenómeno.</p> <p>“La forma más sensible de la violencia ha estado ligada a agresiones de orden físico” (p. 35).</p> <p>“Es importante resaltar que violencia y agresividad no son términos equivalentes, si bien la violencia requiere dotes de Agresividad, es a través de la agresión motivada por factores psicosociales que se concreta el acto violento” (p. 35).</p> <p>“La agresividad es innata, su orden biológico hace que se active de acuerdo a ciertos estímulos. La violencia, por el contrario, es una construcción de la cultura, depende de los elementos propios del medio” (San Martín, 2007, citado en p. 35).</p> <p>Jiménez Robledo (2010, citados por Trejos y Quintero) “Plantean la existencia de mecanismos neurofisiológicos y psicológicos en el ser humano, que lo predisponen a la agresión” (p. 35) “La violencia escolar, experimenta los mismos problemas de definición planteados anteriormente sobre la violencia en general (Abramovay, 2005). La demarcación conceptual del término varía dependiendo de la disciplina científica que lo estudia y su mirada epistemológica, así como de las características particulares de cada contexto, con sus diferencias histórico-culturales y las distintas percepciones de los sujetos involucrados. Es importante resaltar que la violencia en la escuela, al igual que ocurría con la violencia en general, fue por mucho tiempo visibilizada, lo que no quiere decir que no estuviera presente. De hecho su rostro en el ámbito escolar, nace</p>	<p>participante. Los datos contenidos en el registro de cotidianidad escolar y en el discurso escrito de los estudiantes, sobre las formas de relacionarse socialmente a través de la violencia escolar, se analizaron bajo la orientación de las técnicas de la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002).</p> <p>Desde esta perspectiva se interpretaron los datos con el propósito de descubrir conceptos con sus relaciones, y más allá de la descripción superficial sobre el fenómeno, se logró ordenarlos en un esquema comprensivo.</p> <p>El ejercicio de análisis e interpretación de datos se realizó a partir de los registros de las primeras observaciones y entrevistas. Esta interpretación preliminar tenía como objetivo afinar las técnicas e instrumentos de recolección de información, así como identificar en un primer momento aspectos relevantes generales del fenómeno estudiado.</p> <p>En un segundo momento, se analizaron nuevas entrevistas y observaciones, realizando una primera codificación de datos, de donde emergieron conceptos con sus atributos y algunas relaciones significativas. Este proceso conocido como codificación abierta, se hizo a través de un microanálisis línea a línea, en busca de los datos que dieran cuenta del sentido de la violencia escolar, en las formas de relación social entre los estudiantes. La sensibilidad de los investigadores y su reflexión permanente permitieron develar esos códigos simbólicos utilizados entre los escolares.</p> <p>Posteriormente se procedió a realizar agrupaciones entre los conceptos emergentes, a partir de sus relaciones, para dar forma a las categorías generales que incluyeron otras más específicas. Este proceso es denominado codificación axial y consiste en “relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan estas” (Strauss y Corbin, 2002, p.135).</p> <p>Finalmente se realizó un análisis de profundización sobre los datos de las últimas entrevistas realizadas, con el fin de saturar categorías y construir el esquema comprensivo sobre los sentidos sociales de la violencia escolar. De esta manera se llevó a cabo el proceso de codificación selectiva a través de la integración holística de los conceptos, dando origen a la descripción densa de la violencia escolar desde los sentidos sociales</p>	<p>cotidianidad de la violencia escolar, con sus significados contruidos y compartidos socialmente, justifican la necesidad de abordar este fenómeno teniendo en cuenta sus implicaciones socioculturales, superando de este modo, las visiones reduccionistas, que tradicionalmente se hacen desde la psicológica, bajo las lógicas del paradigma empírico analítico, con propósitos, únicamente explicativos y predictivos”. (p. 118)</p> <p>Es importante “hacer una reflexión con respecto al ámbito normativo sobre la violencia escolar a nivel nacional. La preocupación del gobierno por el aumento percibido, de casos de violencia en las instituciones educativas, ha impulsado el desarrollado (sic) de una política en materia legislativa frente al fenómeno. La ley 1620 y su decreto reglamentario 1965 de 2013, establecen una ruta de atención para mitigar, atender y prevenir los casos de violencia escolar y la vulneración de los derechos humanos sexuales y reproductivos. El fundamento conceptual de la violencia escolar en esta ley es de orden psicológico, dejando a un lado las implicaciones socioculturales del fenómeno y centrando su definición en la categoría del Bull ying. No obstante, como se ha planteado a lo largo de este trabajo, la violencia escolar no se reduce al Bull ying y a las conductas de agresión, esta es solo una parte del problema, es tal</p>	<p>donde se desarrolla la investigación</p>
--	--	--	--	--	--	---	---	---

					<p>con la escuela como institución, pero bajo una representación simbólica que legitima sus propias prácticas haciéndolas ver como normales (Bourdieu y Passeron, 1995). Entrada la década de los años 80 del siglo pasado, se empiezan a develar, algunas manifestaciones del fenómeno entre escolares, y se hace un rechazo contundente de la violencia por ir en contra de los fines de la educación. Por lo tanto, la violencia escolar se convierte, en un problema que hay que erradicar también de la vida escolar, sacarla de los colegios, pues se contraponen a los ideales de formación del hombre contemporáneo. Entre sus múltiples presentaciones conceptuales, se encuentra una clasificación según la naturaleza de su incidencia (Ortega y del Rey, 2002). En esta línea se distinguen dos tipos de violencia escolar, la violencia directa caracterizada por las agresiones físicas intencionales entre personas, y la violencia indirecta, reconocida por agresiones de orden psicológico o verbal, causando exclusión social, discriminación, baja autoestima, o daños a los bienes materiales de la víctima. Debarbieux y Blaya (2016) relacionan esta segunda clase de violencia, con factores que afectan el clima escolar, como la percepción de inseguridad en la escuela por parte de los involucrados” (pp. 45.-46).</p>	<p>que tiene para sus propios actores”. (pp. 72-73)</p>	<p>vez el síntoma de conflictos soterrados de orden social y cultural que no han sido develados. De este modo es importante advertir que para enfrentar la violencia escolar en su complejidad y transformar estas formas de relación social, es necesario primero, comprenderla desde los sentidos más profundos que tiene para quienes la encarnan y la validan públicamente en sus configuraciones sociales alternativas. La violencia escolar y cualquier otro tipo de violencia no se acaban por decreto, la historia de la humanidad es la mayor evidencia de este hecho” (pp. 119-120).</p> <p>“La investigación de orden cualitativo devela una naturaleza de orden sociológico y cultural del fenómeno que sirve de referente para la reglamentación en el ámbito escolar”. (p. 120)</p>	
--	--	--	--	--	---	---	---	--

UBICACIÓN	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis127.pdf	Análisis del Pacto de convivencia de la Institución Educativa Julián Trujillo del Municipio de Trujillo, Valle del Cauca. Una aproximación al estudio de la configuración de subjetividad del escenario escolar	Tesis para optar al título de Magíster en Educación, línea políticas y gestión de sistemas educativos, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana	Rodríguez Solorza, Belinda Nohemí	2010	El problema que aborda esta investigación está en relación con el papel que cumple el pacto de convivencia en la configuración de la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes de la institución educativa Julián Trujillo. Abordo el estudio del pacto de convivencia como escenario que me permite un acercamiento a lo que ocurre al interior de la institución, en relación con los procesos y procedimientos que regulan las acciones y los comportamientos de los estudiantes y que a partir de ellos se configura un modo de subjetividad. Tiene como objetivo “Identificar a partir del análisis del pacto de	El marco conceptual tiene que ver con los conceptos de sociedad disciplinaria, subjetividad y poder disciplinario, desarrollados por Michel Foucault. Sociedad disciplinaria, el investigador lo toma y lo expresa según Foucault (1999) “una sociedad de la vigilancia, del control de la norma donde lo refiere a partir del panóptico de Jeremías Bentham. El panóptico es un edificio en forma de anillo del cual hay un patio con una torre en el centro” (citado por Rodríguez, p. 39) “La dinámica de la Institución Educativa gira en torno a la vigilancia, control de los estudiantes como mecanismos que definen su formación y que a su vez determinan un sujeto que responde en tanto exista sobre ellos el mecanismo de poder. Si la institución educativa se erige sobre esta dinámica dista de permitir que los sujetos que a ella asisten configuren su subjetividad si no es a partir de reproducir los mismos mecanismos de poder. La institución educativa propende por un tipo de educación encaminada a fortalecer la disciplina fábrica, así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad económica) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obediencia política)” Foucault, 2009, citado por Rodríguez, p. 40) La institución educativa “tiene bajo su mirada el espacio y el tiempo. En relación con el espacio se ha dado la manera de ‘establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos (...) de poder en cada instante vigilar la conducta de cada uno, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos (...)’. La disciplina organiza un espacio	Investigación cualitativa desde la perspectiva interpretativa. Se inclinó por la hermenéutica ya que “esta alternativa de investigación cualitativa aparece como una opción (...) que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad se asume bajo la metáfora de un texto” (Sandoval, 1996, citado por Rodríguez, p. 44). “A partir de este postulado es permitirse una interpretación de la realidad social entendida como texto susceptible de múltiples lecturas” (p. 44). “Referentes metodológicos. Para la construcción del procedimiento metodológico de la investigación, se siguió el análisis del contenido, y dentro de la literatura quienes trabajan en esa línea están Hostil y Stone (1969, p. 5) que ‘sostienen que el análisis de contenido es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto’. Es de	Muestra cómo el pacto de convivencia se convierte en un dispositivo de control que ejerce una forma determinada de poder, que a su vez configura una subjetividad en donde los sujetos pasan a ser sometidos a través de normas, leyes, procesos y procedimientos. (p.103) Esa configuración de subjetividad vista desde lo institucional a partir del análisis del pacto de convivencia de la institución educativa Julián Trujillo, está proyectando un sujeto que desconoce sus derechos y que por ello muy difícilmente puede hacer ejercicio de los mismos, al igual que tiende a acatar dócilmente lo que proviene de afuera. (p.109) Se observó una amplia extensión de normas tipificadas como faltas reglamentadas única y exclusivamente en los estudiantes, no se tienen en cuenta para los demás miembros de la comunidad educativa (p. 55)	Esta tesis aporta a la Investigación los referentes legales nacionales como son las leyes que promulga el gobierno nacional, constitución política de Colombia en su artículo 41, ley 115 Artículo 17 y decreto 18 60, igualmente ofrece elementos del aula escolar como sociedad disciplinaria y el poder disciplinario en el espacio escolar Colombia está regida por Constitución Política de 1991, es el marco legal sobre el cual se sustenta que la familia, la sociedad y el Estado, cada uno desde su hacer y desde su propio espacio, son quienes deben garantizar los derechos de los niños y niñas. Y desde la perspectiva de educación para el ejercicio de los derechos humanos hay un trabajo conjunto para llevar a la práctica la vivencia y convivencia de los derechos humanos.

				<p>convivencia qué tipo de subjetividad se configura en los niños, niñas y adolescentes de la institución educativa Julián Trujillo ubicada en el municipio de Trujillo, Valle del Cauca (municipio que ha sido víctima de una masacre)</p> <p>Como objetivos específicos se plantean:</p> <p>Identificar el pacto de convivencia en la institución educativa, el debido proceso y los procedimientos que se establecen para regular la convivencia escolar</p> <p>Analizar el papel que juega la regulación del tiempo establecido en el pacto de convivencia de las niñas, niños y adolescentes de la institución educativa</p> <p>Determinar el uso de los espacios definidos en el</p>	<p>analítico' (Foucault, 2009, p. 166)" (citado en p. 40). "Se puede entender desde lo que plantea Martínez y Neira, que la subjetividad se configura como el cúmulo de hechos vividos que nos constituyen y acompañan durante toda la vida (2009). Para el caso que ocupa [este] estudio se ha de tener en cuenta tanto lo institucional en el análisis y comprensión del pacto de convivencia como dispositivo que configura subjetividad, como lo situacional que ejerce un papel primordial en dicha configuración (Martínez & Neira, 2009)" (p. 41). "Los mecanismos de configuración de subjetividad desde lo institucional están marcados por la eficacia del tiempo en donde su utilidad proviene en función de responder a una relación de poder saber y viceversa. Se instauran por las sanciones que se centran en lo que Foucault (2009) denomina micro penalidades y que refieren a la observancia de detalles que en apariencia son ínfimos, pequeños pero que se expresan como mecanismos de poder. Los mecanismos que configuran subjetividad desde lo situacional está dado por el contexto. Para el caso de los niños, las niñas y lo adolescentes de la IE Julián Trujillo que provienen de familias víctimas de la masacre y es este contexto el que se convierte en factor constitutivo de su subjetividad. La institución educativa está inmersa en una realidad ineludible, se halla en un conflicto que, para nada, es algo del pasado. Es un presente que absorbe el día a día y que evoca un pasado que conlleva la pérdida de un ser querido, la ausencia de alguien que nunca más volverá, el río Cauca yergue sobre sus aguas la muerte. La subjetividad se construye plenamente en situación (Martínez & Neira, 2009), es así como las prácticas de los sujetos dependen del contexto, configurando de este modo sus maneras de ser. Si la realidad histórica, política, económica, social de Trujillo está marcada por una situación como la de los hechos violentos de Trujillo, cabe preguntarse ¿qué modo de configuración de subjetividad se está construyendo en la escuela</p>	<p>llamar la atención en esta definición que el propósito fundamental del análisis de contenido es realizar inferencias. Inferencias que se refieren a datos, que tratan en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables. Por su parte Krippendorff define el análisis de contenido como 'una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto' (1990, p. 28). El elemento que adiciona a la definición de Hostil y Stone es el contexto, éste como marco de referencias donde se desarrollan los mensajes y los significados. De igual manera Laurence Bardin lo define como el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (1986, p. 32). Entre los precursores y primeras propuestas metodológicas están (Bourbon, 1892; Loebel,</p>	
--	--	--	--	--	---	---	--

					<p>pacto de convivencia contribuyen en la configuración de la subjetividad” (p. 15).</p>	<p>en este contexto específico? ¿Cómo marca en la configuración de la subjetividad una realidad que camina a la par de los niños, niñas y jóvenes, cuyos padres vivieron la masacre y sus relatos vienen marcados por la barbarie y lo descarnado del ser humano?” (p. 42)</p> <p>Sobre el poder disciplinario, la autora indica que “al interior de una institución educativa surge de manera intencionada, o no, un tipo de poder que como señala Foucault (2009) es de orden ‘disciplinario’, un poder que ‘no encadena las fuerzas para reducir las; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas’ (p. 199). En la institución educativa Julián Trujillo se valida un poder de orden disciplinario con instrumentos como el manual o pacto de convivencia. Este se hace ver como un instrumento que surge de un consenso, en donde todos han tenido participación e injerencia y que finalmente contribuye, como lo señala Foucault, en la formación de individuos útiles al sistema” (pp. 42-43). Para la investigación de la autora, “el poder es una categoría fundamental en tanto, como lo plantea Martínez (2004), es entendido como una red de relaciones en la que el hombre se halla inmerso, bien como sujeto que ejerce el poder, o bien como objeto que lo padece</p> <p>El pacto de convivencia puede entenderse como expresión del poder disciplinario que opera sobre el cuerpo y que por ello controla el espacio y el tiempo buscando imposibilitar todo comportamiento no deseado (Foucault, 2009). Según la mirada de Foucault (2009), el ordenamiento espacial y temporal resulta indispensable en el ejercicio del poder, porque permite ver quién está en su lugar y quién no, quién está haciendo lo que en ese momento está estipulado que debe hacerse y quién no. La institución educativa puede entenderse desde el panóptico de Bentham (diseñado en el siglo XVIII) en la concreción arquitectónica consumada del poder disciplinar. En ella el superior puede mirar, sin ser mirado, a todos los individuos a su cargo, los cuales pueden mirarse entre sí con todos menos con sus</p>	<p>1903; Markov, 1913; Street, 1909; Mathews 1910)” (pp. 44-45). “Para el análisis del pacto de convivencia y en afinidad a los intereses que guiaron la investigación lo pertinente aquí fue la utilización adecuada que se hizo de los instrumentos diseñados y la consistencia de éstos con el pensamiento de los autores citados” (p. 46). El proceso de recopilación de la información. Los pasos que guiaron esta investigación se pueden ubicar en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recolección de toda la información pertinente para el estudio, entre otros, el pacto de convivencia de la institución educativa Julián Trujillo. 2. Revisión del marco legal actual (leyes, decretos, resoluciones y sentencias) 3. Lectura y primer análisis del documento objeto de la investigación, pacto de convivencia, para la definición de las categorías emergentes. 4. Revisión bibliográfica para establecer el marco conceptual y la normatividad a nivel internacional y nacional 5. Organización de los datos 6. Identificación y selección de las categorías emergentes. 7. Elección como unidad de análisis el enunciado que equivale en el pacto de convivencia al artículo 8. Definición de 	
--	--	--	--	--	--	---	--	--

						<p>vecinos. Esta situación genera en el individuo la sensación del control permanente. En las escuelas las miradas son también fundamentales, pero aquí son de ida y vuelta, y el maestro resulta tanto o más observado que el alumno, con lo que el poder disciplinario, lejos de disminuir, se torna aún más complejo. El debido proceso contemplado en el pacto de convivencia de la institución [de este estudio] no es otra cosa que la expresión del poder que se ejerce. En él se condesa, a partir de un cuidadoso procedimiento, una estructura que se dispone para producir posibles acciones que constriñen o inhiben absolutamente (Foucault, 2001) cada uno de los procedimientos expuestos en el pacto, expresan una forma de actuar sobre la acción del sujeto, en este caso sobre la acción del estudiante” (p. 43).</p>	<p>las subcategorías que emergen del análisis de contenido para cada una de las categorías planteadas. Elaboración de las tablas atendiendo a las reglas de codificación para cada una de las unidades de análisis. 10. Elaboración de las matrices para cada una de las categorías. 11. Revisión y ajuste de las tablas y de las matrices. Definición de nexos y relaciones entre las matrices para profundizar en el análisis de cada uno de los resultados de las tablas. (p.46)</p>		
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

UBICACIÓN	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/6580/CESAR%20ANDRES%20CARVAJAL%20%28T%29_159313%20FINAL.pdf?sequence=3&isAllowed=y	La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de la sabana , Centro Departamento de Cundinamarca - Colombia	Tesis para optar al título de Magister en Educación, Facultad de Educación, Universidad la Sabana	Carvajal Castillo, César Andrés; Urrea Roa, Pedro Nel y Soto Godoy, María Fernanda	2012	<p>Uno de los problemas que se viene evidenciando en el ámbito escolar, es la violencia, la cual incide en la convivencia escolar entre los integrantes de la comunidad educativa afectando el desarrollo de las relaciones con consecuencias para la familia y el entorno.</p> <p>Objetivo Evaluar la convivencia escolar en adolescentes de 9 instituciones educativas de 5 municipios de Sabana Centro en el Departamento de Cundinamarca – Colombia, para identificar y describir factores asociados que facilitan o/y dificultan la convivencia escolar buscando reconocer elementos que orienten la acción concertada de la familia, la comunidad educativa y las autoridades locales,</p>	<p>“La convivencia es una forma de socializar con otros, en la que el ser humano se enfrenta a diario y con la cual debe llegar a convivir compartiendo criterios de acuerdo a su contexto de desarrollo. La manera de convivir se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros y se enseña principalmente conviviendo. Es inevitable enseñar a convivir, debido a que estamos siempre en la con-vivencia.</p> <p>Etimológicamente, el término convivencia proviene de convivere, que significa vivir en compañía de otros, cohabitar. Es el reconocimiento de los que comparten por diversos motivos escenarios y actividades dentro de un sistema convencional el cual contiene normas con el fin de favorecer la interacción, prevenir los conflictos y sus consecuencias, donde se involucran diversos sentimientos (Ortega & Del Rey, 2004)” Citado por los autores en p. 16).</p> <p>“Convivencia Escolar: Una de las metas de las instituciones educativas es lograr una buena convivencia esencial para la educación y para cumplir se necesita la construcción de buenas relaciones interpersonales procedentes de un clima escolar adecuado, y la construcción colectiva y dinámica la cual está sujeta a modificaciones según se presentan las situaciones y las interrelaciones de los miembros de las instituciones educativas a través del tiempo (IDEA, 2005). Es en el aula y la escuela donde convergen ambientes complejos por cuanto un estudiante permanece al menos 12 años de su vida cursando la educación básica y está expuesto a enfrentar diariamente diversas situaciones relacionadas con la convivencia. De ahí que sea importante el papel que desempeña la escuela en cuanto a</p>	<p>“Se realizó un estudio descriptivo y transversal, de tipo cuantitativo, en profesores y adolescentes escolarizados, del grado séptimo a undécimo, procedente de 9 instituciones educativas de 5 municipios de Sabana Centro en el departamento de Cundinamarca – Colombia en el año 2011.</p> <p>Participantes: El total de municipios de Sabana Centro en el departamento de Cundinamarca – Colombia es de 11, de donde se seleccionaron aleatoriamente 6 municipios de los cuales se obtuvo la participación de 5. Para la selección de las instituciones educativas se realizó a partir de la base de datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se seleccionaron 2 instituciones educativas de carácter privado y 2 instituciones educativas de carácter público, con el propósito de tener al menos remplazo en el caso de que no desearan participar alguna de las instituciones educativas. Las 9 instituciones educativas incluidas en el presente estudio pertenecen a 5 municipios de los 6 seleccionados: Cagua, Sopó, Tengo, Tocancipá, y Zipaquirá. Es de anotar, que las instituciones educativas seleccionadas del municipio de Cajicá sus directivos no aceptaron participar. El procedimiento para la selección de las instituciones educativas se hizo previa invitación escrita a los directivos docentes por parte de la Decanatura de la Facultad de Educación de la Universidad de La</p>	<p>“Según el diagnóstico realizado en los adolescentes escolarizados de Sabana Centro, se evidenció lo siguiente:</p> <p>1. Los tipos de conducta agresivas más frecuentes fueron: los insultos y hablar mal (63,2%); destrozo o robo de material y prendas de estudiantes (33,7%); agresiones físicas (21,6%; aislamiento social, rechazo, presión psicológica (18,9%); y por último la presencia del acoso sexual (7,2%). Estas conductas se presentan independientemente de la edad, el sexo, el estrato, el tipo de familia si es nuclear o no, de si es la institución educativa es pública o privada, de la escolaridad de los padres y si ellos se encuentran trabajando o no. El aula de clase es el lugar en donde mayor frecuencia se presentan las conductas agresivas y la persona agresora está en el mismo curso. El agresor a nivel físico es de sexo es masculino y en las demás conductas es similar entre hombres y mujeres. 2. Cerca de la mitad de los estudiantes consideraron haber sido víctima de agresiones y solo una proporción de ellos se consideró agresor. Contrariamente, los profesores perciben mayor agresividad entre estudiantes, pero ellos perciben en bajo grado las agresiones en el aula. Por otra parte, se presentaron, aunque en bajas proporciones, casos de estudiantes agredidos por profesores y, así mismo, se</p>	<p>La tesis aporta a la investigación todo lo relacionado con el marco teórico, puesto que contiene elementos fundamentales que forman parte de la convivencia.</p> <p>Además, es una investigación realizada en varias instituciones educativas que poseen algunas características de la institución educativa Sol Naciente del municipio de Soacha.</p> <p>La convivencia como forma de socializar con otros, en la que el ser humano se enfrenta a diario y con la cual debe llegar a convivir compartiendo criterios de acuerdo a su contexto de desarrollo. Esta manera de convivir se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros y se enseña principalmente conviviendo. En este caso la institución educativa.</p>

					<p>para el manejo y atención de esta problemática.</p> <p>la interrelación de lo pedagógico y lo inherente a la institución, para lograr el objetivo es vital el respeto a la dignidad humana, la comprensión y la convivencia pacífica (López & Ávila, 2009). p.17</p> <p>"Clima Escolar Es el conjunto de relaciones que se dan mediante la percepción de los actores que integran la institución educativa, en el que se desarrollan actividades, mediante experiencias generadas por la interacción de los contextos del aula o de la institución, está comprendido por las normas, las relaciones y la participación de los estudiantes (Cere, 1993), (Arón & Milicic, 2000), (Cornejo & Redondo (2001). Normas :Hacen parte del marco legal de las instituciones educativas incluidas en el Proyecto Educativo Institucional, con el propósito de favorecer la convivencia escolar y considera aspectos como el respeto, la tolerancia y los derechos y deberes de las personas, lo anterior con el objetivo de cumplir con los fines de la educación según lo expresado en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, "la formación es el respeto a la vida y demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad" La definición y aplicación de las normas son importantes cuando se aplican de forma justa, equitativa y coherente en la resolución de los conflictos (Andrés & Barrios, 2009). Generar unas normas adecuadas dentro de la institución contribuye a una convivencia positiva y al mejoramiento del clima escolar, su ausencia pueden desencadenar y desarrollar actitudes agresivas (Sánchez, 2009)". (pp. 17-18)</p> <p>"Las relaciones son interacciones sociales, que se producen en las instituciones educativas para el desarrollo académico y</p>	<p>Sabana, así mismo, se dialogó y se socializó el proyecto de investigación, con los objetivos y propósitos del estudio con el compromiso de dar a conocer los resultados parciales y globales. Se incluyeron 1091 estudiantes y 101 profesores, procedentes de una muestra aleatoria y estadísticamente representativa, con una confiabilidad de un 95%. Por estrategia la escogencia de los estudiantes fue voluntaria y se hizo a partir de uno de los cursos de cada grado, por cuanto los estudiantes podrían sentirse excluidos y además facilitaba el proceso de tenerlos todos concentrados en el mismo salón y horario. Los profesores fueron convocados por los directivos docentes para participar en el estudio y autodiligenciar el instrumento. Para la selección de los instrumentos utilizados en el presente estudio (estudiantes y profesores), se hizo una extensa revisión bibliográfica, en la cual se encontraron diversos instrumentos dirigidos específicamente a la violencia escolar, pero llamó la atención el utilizado y publicado en internet en el Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar realizado a solicitud del Ministerio de Educación de Chile en conjunto con la UNESCO, estudio desarrollado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), (IDEA, 2005). El instrumento, a diferencia de otros, contempla aspectos mucho más amplios e interesantes, en donde abarca la convivencia escolar con dimensiones como el clima escolar, los conflictos, las agresiones y el entorno. Estos instrumentos fueron aplicados para</p>	<p>presentan casos de estudiantes agresores de profesores. 3. En relación con los conflictos, las causas más frecuentes según los estudiantes están la presencia de estudiantes conflictivos y la falta de respeto a la autoridad de los profesores. Aunque los profesores difieren de la opinión de los estudiantes y ellos consideran que los estudiantes están acostumbrados a hacer lo que ellos quieren, además que son conflictivos y no hay respeto a la autoridad. Para la solución de conflictos los profesores consideraron que se dialoga y llega a acuerdos contrario a lo expresado por los estudiantes. Estos últimos manifestaron que no se le da la importancia a la solución de conflictos. En cuanto a las formas de abordar los conflictos los estudiantes los comunican a los amigos en primer lugar y en segundo lugar a algún miembro de la familia. Los estudiantes se involucran e intervienen para abordar los conflictos sean amigos o no.</p> <p>4. La evaluación del clima escolar por parte de los estudiantes fue considerado poco satisfactorio, incluyendo sus aspectos de normas, participación y relaciones. Por el contrario, los profesores perciben en general un buen clima escolar en las instituciones educativas, aunque al analizar lo relacionado con las normas, éstas las evalúan como deficientes.</p> <p>5. La evaluación global de la convivencia fue menor por parte de los estudiantes (12,1%), frente a la evaluada los profesores (29,0%</p> <p>6. El clima escolar al igual que la</p>
--	--	--	--	--	---	---	---

					<p>de la convivencia. Constituyen un elemento importante para la comunicación y el respeto hacia los otros, lo que favorece el desarrollo de habilidades sociales, permite incrementar el aprendizaje y el rendimiento académico, así como la empatía, el aprendizaje cooperativo, la motivación escolar y la participación de los educandos en el proceso educativo (Ortega, Del Rey, Córdoba & Romera, 1998), (Cid, 2008), (Beech & Marchesi, 2008) (Fernández, 2004), (Cornejo & Redondo, 2001), (Arón & Milicic, 1999), (Cere, 1993). Chau (2012) menciona que: “hay dos dimensiones que influyen en las formas de relacionarse dentro del aula y que contribuyen a un buen clima: el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase”. (p. 18)</p> <p>“La participación según los autores la conciben como el integrar a los estudiantes en diferentes procesos de las instituciones educativas con el fin de fortalecer su socialización.</p> <p>Agresión: Se define la agresión como ‘una respuesta hostil frente a un conflicto latente, patente o crónico’ (Unidad de apoyo a la transversalidad, 2006). Dentro de la institución educativa se dan una serie de comportamientos que pueden generar diferencias que inciden en la convivencia y en el ambiente escolar, desarrollando situaciones de agresión, que se presentan mediante la alteración de las conductas que van afectando sentimientos, emociones, necesidades, percepciones, opiniones e intereses de los actores educativos (Valadez, 2008).</p>	<p>responder en papel con una hoja de respuestas, con sus respectivas recomendaciones para su diligenciamiento. En el presente estudio, para facilidad del diligenciamiento de los instrumentos, se rediseñó sin contemplar hoja de respuesta, para una mayor agilidad del proceso, teniendo en cuenta el tipo de pupitre que generalmente existe en las instituciones. A estos instrumentos se les realizó la validez facial en dos instituciones educativas, una pública y una privada, ajustando los diferentes términos propios de la región. Dada la curiosidad del grupo de investigación y para tener una visión más holística de los estudiantes y profesores se decidió agregar tres escalas para evaluar la Autoestima, el Apegar Familiar y el Bienestar Subjetivo, escalas previamente validadas a nivel internacional los instrumentos fueron validados y aplicados en otros países como Chile (2005), España (2003) y Argentina (2008), Procedimientos estadísticos Se elaboró una base de datos validada en Excel en donde se capturaron los datos procedentes de los instrumentos aplicados en el estudio (...). Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico IBM-SPSS Statistics 20. Se realizaron transformaciones de variables para dar respuesta a las dimensiones mediante la conformación de escalas ordinales y así hacer una evaluación global de cada una de las dimensiones.</p>	<p>convivencia es independiente de la edad, el tipo de institución (pública o privada), la escolaridad y edad de los padres, si estos trabajan o no, y si la familia es nuclear o no. Las agresiones a nivel físico, en mayor frecuencia son realizadas por el sexo masculino. Los profesores consideran que los estudiantes son más vulnerables en cuanto a las drogas y el alcohol situación inversa a lo percibido por los estudiantes. En relación al apoyo por parte de la familia los profesores lo perciben en menor grado contrario a lo expresado por los estudiantes. 7. Los profesores tienen alta autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo, en tanto que los estudiantes solo cerca de la mitad tienen una autoestima elevada, al igual que una familia normo funcional y un buen bienestar. No se encontró asociación significativa entre la autoestima, la funcionalidad familiar y el bienestar subjetivo” (pp. 59-60).</p>
--	--	--	--	--	--	---	--

URL	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico)	Comprendiendo la agresividad escolar como punto de partida para formar ciudadanía	Proyecto para generar procesos de aprendizaje ciudadanos en estudiantes de básica primaria, secundaria y media vocacional en la Institución Educativa Distrital Tom Adams. Bogotá.	Garnica Moreno Aníra, Fonseca Velandia Patricia, González Hurtado Olga, Rodríguez Bejarano Bernarda, Sierra Sierra Miriam, Velasco B Ángela.	2005	<p>El problema surge como producto de una sentida necesidad por el grupo investigador en un espacio limitado, en un tiempo dado y en un contexto concreto. El problema se da de acuerdo a las condiciones críticas que debe cambiarse para lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad.</p> <p>De acuerdo a ello el problema que buscan resolver con este proyecto es la dificultad para formar ciudadanía en las estudiantes, específicamente las de grado octavo, porque la comunidad educativa Tom Adamista desconoce las causas (intrínsecas y extrínsecas) que generan en ellas agresividad y manifestaciones de violencia; así como la forma de minimizar esas actitudes desde el quehacer pedagógico.</p> <p>Objetivos Comprendiendo la agresividad escolar como punto de partida para formar ciudadanía y conocer las diferentes causas de la violencia escolar y sus manifestaciones en la Institución educativa</p>	<p>Se entiende la violencia como fuerza o energía desplegada impetuosamente para herir, abusar, humillar, dominar, torturar, destruir, o causar la muerte; un estilo de afrontar un conflicto y mostrar por completo la más primitiva forma humana con un amplio aval cultural e histórico.</p> <p>La violencia es una manera de entender la vida, es a partir de la idea de superioridad frente a la víctima y es pretender revalidar o perpetuar el propio espacio de poder.</p> <p>La historia avala que la violencia no es un fenómeno sino una constante inherente a la organización social dominante. La especie humana ha realizado a lo largo de los tiempos diferentes construcciones culturales que han configurado una manera de entender las relaciones de dominio de los</p>	<p>En esta investigación el conocimiento de la comunidad poseerá explicaciones causales que como grupo investigador debe comprender sí, buscar ayuda en la comunidad. Las personas en este estudio al ser conscientes de la actividad informativa aprenden sobre sí mismos y sobre la realidad; asimilando el nuevo conocimiento y encontrando estrategias propias para llevar a cabo el cambio.</p> <p>Entonces aquí el conocimiento de la realidad no se describe ni se posee: Es el resultado de la transformación objetiva y subjetiva de lo que se produce en sí mismo, proceso de IAP (investigación acción participativa)</p> <p>Dentro de ella el conocimiento se conocerá simultáneamente con la modificación de la realidad. La IAP es el primer paso para la transformación social e involucra grupos sociales en la generación del propio conocimiento y en la sistematización de la propia experiencia. La IAP requiere la participación de quienes serán los beneficiarios (as) de la investigación y de las que la diseñan. La participación supone comunicación, decisión, ejecución, que permite el cambio de conocimiento y experiencias, envolviendo a la población en la misma actividad investigativa desde la formulación del problema hasta la discusión, de cómo encontrar soluciones e interpretar resultados.</p> <p>Los investigadores juegan el rol de estrategia ayudando a investigar la red casual subyacente del problema. La transformación y el cambio deben ocurrir dentro del proceso investigativo al igual que la interacción entre la teoría y la práctica: así los resultados de la investigación se incorporó al proceso social y educativo.</p> <p>La metodología y enfoque propuestos supone entonces, la recolección de información cualitativa más que cuantitativa y la aplicación de técnicas de procesamiento basadas en la categorización y caracterización de los indicadores y descriptores determinantes en el análisis de la problemática identificada. En nuestra investigación pueden usarse técnicas y métodos tradicionales en la recolección de datos; pero se enfatizará en los planteamientos cualitativos y hermenéuticos y la comunicación interpersonal.</p> <p>Algunas de la técnica a utilizar en este proyecto serán</p> <p><u>La observación:</u> Es la técnica por el cual se hace el procesamiento perceptivo del comportamiento de los fenómenos, del desenvolvimiento de los hechos y acontecimientos, en los escenarios que son objeto de nuestra indagación. La observación puede hacerse aquí sobre un fenómeno (como el de la violencia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario crear propuestas que puedan ser aplicadas en el mismo espacio escolar comprometiendo a estudiantes, docentes, directivos, familia y a toda la institución 2. Es urgente volver a pensar en la escuela desde el principio. Poner una y mil veces sobre el tapete la discusión sobre su función. 3. Retornar siempre sobre la necesidad de reconstruir una perspectiva humana 4. Asignar de nuevo el valor al afecto, a la amistad, a la risa, a la historia personal desde la cual se comprende el mundo 5. Es necesario imaginar una escuela que no quede confinada a las fronteras físicas de tapias o cercados 6. Actuar sobre factores de riesgo, porque la mayoría de veces no podemos modificar las causas que generan un fenómeno, pero en cambio sí podemos actuar de diversas maneras sobre los factores que hacen más probable su o El proceso de investigación hasta el momento ha arrojado los siguientes resultados, que los podemos agrupar en generales y específicos, de acuerdo a la participación de los diferentes actores involucrados en la 	<p>Para valorar la importancia que esta investigación tiene conviene tener en cuenta que el respeto a los límites, mejorará cuando se aprenden habilidades sociales no violentas como la resolución de conflictos y que el desarrollo de la democracia participativa en la escuela es una de las mejores herramientas para construir la no violencia, mejora la calidad de vida en la escuela y las relaciones que en ella se establecen</p>

				<p>Distrital Tom Adams (jornada tarde, grado 8 actualmente, permitiendo el planteamiento y el desarrollo de estrategias pedagógicas que llevan a la disminución de su impacto y la transmisión institucional.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar un diagnóstico participativo que permita identificar los comportamientos agresivos y violentos de los diferentes estamentos de la comunidad educativa 2. Establecer las causas que generan dichos comportamientos generando estrategias pedagógicas la participación de los actores involucrados en el proceso (p.25) 3. Sistematizar la experiencia con el objeto de comprenderla y hacer aportes a la comunidad educativa. 828). 	<p>más “fuertes”, entendiéndose que esta “fuerza” está legitimada por pautas y aprendizajes culturales. Parte de principios e ideas absolutas e indemostrables de superioridad, inferioridad, marginación, etc., que constituyen bases cognitivas y estereotipos culturales que fomentan las diferencias y la legitimación. Una situación violenta es una experiencia terrible en la que se hallan involucrados importantes intereses y donde la ansiedad es preponderante. La violencia es la solución más rápida.</p> <p>Con relación a la agresividad, los autores presentan a Erich Fromm hay dos tipos de agresividad: Una biológica y adaptativa que nos impulsa a atacar o huir ante amenazas, y otra, denominada perversa que da origen a la crueldad, a la</p>	<p>escolar), en su contexto natural sin que se produzca ninguna intrusión del investigador (que es el mismo docente) o en otros casos, éste se introduce en el escenario compartiendo las experiencias de la colectividad a fin de reconocer las causas y niveles de agresividad de quienes integran a la comunidad en su conjunto (observación participante).</p> <p><u>La entrevista:</u> como comunicación interpersonal que entabla el docente (incluso diaria e inconscientemente) con los miembros de la comunidad para obtener la información que se ha propuesto recoger. Es una técnica que le permite ensayar diversas estrategias durante la sesión para profundizar sobre determinados temas, y comprobar la veracidad y consistencia de la respuesta. Hay varias modalidades de entrevista, pero para lo que nos concierne se emplearán las estandarizadas (en las que el contenido, la formulación y la secuencia de preguntas y comentarios se presentan de manera idéntica a todos los entrevistados); y la entrevista no estructurada o abierta (que ofrece la mayor flexibilidad en el manejo del método y se adecua al tipo de respuestas que va proporcionando el informante, es decir, las preguntas se adaptan a la situación generada por la interacción personal).</p> <p>. <u>Las pruebas o test:</u> se empleará para medir el desempeño, las habilidades, potencialidades, aptitudes; determinar actitudes, preferencias, intereses, hábitos, rasgos y grado de estructuración de las dimensiones de la personalidad con respecto a la violencia escolar.</p> <p>. <u>La encuesta:</u> aplicada a nivel presencial y a distancia, es la técnica más conocida por su amplia difusión y alcance. Será de gran uso para recoger opiniones, actitudes, prácticas y sugerencias sobre tópicos muy específicos, acerca de los cuales las personas podrán manifestarse en base a su propia experiencia y conocimiento.</p> <p><u>El análisis documental:</u> Sirve para analizar sistemática y objetivamente los documentos producidos. Entiéndase por documento toda producción escrita útil a la investigación (documentos oficiales, documentos personales) y toda evidencia material (documentos audiovisuales: fotografías, pinturas, videos, cintas magnetofónicas, etc.). Todas las que resulten ser evidencias mudas de esta situación. Entre las ventajas de utilizar este tipo de técnica, resulta su bajo costo</p> <p><u>La historia de vida:</u> Viene a ser como un estudio de caso sobre una persona determinada. Es una técnica biográfica que permitirá comprender en profundidad el curso de vida de las personas o grupos a hacer un abordaje histórico, centrado en el estudio de situaciones pasadas y presentes cercanas a la agresividad dentro</p>	<p>investigación.</p> <p>-Construcción colectiva de algunos conceptos y categorías de análisis</p> <p>-El desarrollo del proyecto permitió iniciar un proceso de formación y capacitación</p> <p>Los primeros resultados del proyecto de investigación han abierto espacios para la participación institucional en eventos locales y distritales sobre construcción de ciudadanía</p> <p>-Con respecto a la problemática de agresión y violencia en el colegio y específicamente con los niños(as) del grado 8° se han identificado manifestaciones, escenarios, tiempos y actores. Por las respuestas de los(as) estudiantes con relación al trato entre compañeros podría inferirse que la forma más común de agresión es la verbal (insultos, burlas, apodos), seguida por el daño a los bienes, la injusticia, la discriminación y la intimidación. La agresión física (que se presenta con mucha frecuencia), es asumida por la mayoría como un simple juego.</p>
--	--	--	--	---	---	--	--

						<p>destruictividad, a la violencia.</p> <p>Luego entonces la violencia escolar es un fenómeno que traspasa la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta al menos dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece. Además, puede existir un tercer afectado que es quien la contempla sin poder o querer evitarla.</p>	<p>de la comunidad educativa. El objetivo de esta técnica no es encontrar una unidad teórica, pero si una serie de puntos centrales partiendo de un método cualitativo a través de un enfoque biográfico que asuma la dimensión temporal y longitudinal del fenómeno que analizamos. A través de una historia personal se puede llegar a una mirada de sí mismo, favoreciendo la concientización del problema. “La idea es comprender en el contexto de la historia personal... en qué momento ocurren diversos procesos”.</p> <p>El enfoque biográfico se inscribe en la tradición oral, que se emplea como fuente de información sobre un medio social, en este caso el medio escolar. La idea será encontrar espontaneidad en l@s estudiantes, docentes y padres de familia a través de la narración de sus experiencias cotidianas.</p> <p>Sobre estos relatos debe hacerse una interpretación y análisis detallado a la luz de construcciones teóricas que se estén manejando.</p> <p><u>Los grupos de discusión:</u> conocido como ‘focus group’ grupos focales es una variedad de entrevista, pero en este caso de tipo grupal. Esta técnica será muy útil para recoger opiniones y evaluaciones de situaciones dadas, en cuanto es una forma de simular el proceso de toma de decisiones grupales. Al tratarse de un grupo es posible captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas dominantes en un determinado grupo.</p> <p>El acopio de información se hace de manera focalizada, e involucrando mucho más a las comunidades y sectores afectados en términos de la percepción del problema, de sus orígenes, de sus efectos, y de las soluciones viables y realistas. Es en este contexto que vale la pena destacar la importancia de las encuestas y entrevistas, ya que para la mayoría de los incidentes constituyen la única fuente de información disponible sobre lo que realmente ocurre, presentan algunas características que vale la pena tener en cuenta. En primer lugar, tales encuestas parecen ser útiles para las conductas delictivas y para las agresiones, más frecuentes y con menor tendencia a ser puestas en conocimiento de las autoridades. (p.28-35)</p>	
--	--	--	--	--	--	---	---	--

UBICACIÓN	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
http://www.redacademica.edu.co/arc/hivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documento/accion/caja_de_heramientas/serie_3_sistematizacion/clima_escolar_y_victimizacion_en_bogota_2013.pdf	Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013	Libro producto de investigación	Bromberg, Paul; Pérez, S Bernardo Ávila, Martínez Ariel	2013	<p>La aplicación y difusión de las encuestas del 2006 y 2011 generaron informes, reacciones y críticas, las reacciones fueron, en primer lugar, la reacción de los medios de comunicación y prensa, comprobando la afirmación que las mediciones sobre violencia y delincuencia tienden a difundirse para crear alarma (Barata, 2008). Las otras reacciones provienen de las personas directamente involucradas en los temas descritos por los resultados: funcionarios públicos con responsabilidad política en el sector, estamentos (profesores y directivos docentes, del sector público y del sector privado) y actores políticos y administrativos en general. Las críticas, por su parte, están contenidas en publicaciones y comentarios que se mueven en los circuitos académicos y de opinión informada.</p> <p>Objetivo general Establecer una línea de base de clima escolar que facilite a los colegios y a la Secretaría de Educación del Distrito adelantar acciones de mejoramiento de la calidad de vida escolar y la seguridad como factores que influyen sobre los resultados esperados de la educación, tanto en socialización como en aprendizaje.</p> <p>Objetivos específicos a) Brindar un instrumento de mejoramiento escolar para la</p>	<p>La base conceptual está consignada en el documento del Dane citado (Dane, 201). En términos generales, los estudios sobre violencia juvenil se han centrado en el efecto que los distintos factores psicológicos y sociales tienen sobre el comportamiento de los jóvenes. Se asume que las condiciones del entorno, así como ciertas características psicológicas de los individuos, están asociadas con el desarrollo de la delincuencia y los comportamientos agresivos. La relación entre individuo y contexto se refuerza en la medida en que las condiciones del entorno inciden sobre las actitudes y valores de las personas. La literatura especializada denomina estas variables como factores de riesgo. Según el estudio sobre violencia juvenil realizado por la Escuela de Medicina de Nueva York, los factores asociados con la personalidad y las actitudes individuales, están relacionados con la tolerancia a la desviación de las escalas de valores y una baja sensibilidad frente al otro. Otro de los conceptos tenidos en cuenta es la cultura escolar: se refiere a creencias no escritas, va -</p>	<p>La cobertura geográfica de la encuesta fue Bogotá y su primer anillo de municipios, para analizar algunos colegios privados situados en los municipios de Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibate. Se presenta la información por: localidad del colegio y localidad del estudiante, con desagregación por sector oficial y no oficial, por jornada, por rangos de edad, por sexo y por grado (DANE, 2010). La encuesta se realizó a 87.750 estudiantes de 2.692 cursos de 807 colegios oficiales y no oficiales de Bogotá y de colegios en algunos municipios cercanos cuyos estudiantes son de Bogotá, mediante formulario auto diligenciado. El muestreo se hizo en dos etapas: en la primera, se seleccionaron los grados-colegio-jornada como conglomerados primarios de muestreo (grados 5° a 11°). En la segunda etapa, se seleccionó al azar un curso del grado-colegio-jornada que hubiera sido seleccionado en la primera etapa, y se aplicó el formulario a todos los integrantes del curso (DANE, 2010). Este estudio aplicó además otros dos instrumentos. Un cuestionario cerrado dirigido a los coordinadores de cada colegio respondido por aplicación directa, con preguntas sobre los siguientes temas (Dane, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> • información del coordinador entrevistado (2 preguntas) <ul style="list-style-type: none"> • características generales de sede y jornada (14 preguntas) <ul style="list-style-type: none"> • riesgo periférico de la sede • programas de prevención de la agresión y la violencia y promoción de la convivencia (5 preguntas) • nivel socioeconómico de los estudiantes de la sede y jornada (2 preguntas); 	<p>La construcción de un panorama sobre el estado del clima escolar en Bogotá, entendido este como la convivencia, el ambiente de aprendizaje y confianza, así como de la seguridad en las instituciones educativas del Distrito Capital, es una tarea en la que la categoría analítica de género, como posibilidad de visibilizar el entramado de diferencias y desigualdades en las que se configuran las interacciones cotidianas, se convierte en herramienta fundamental. La aproximación a los resultados de la “Encuesta de Clima Escolar 2013 tuvo como punto de partida algunos de estos debates. El análisis que aquí se presenta partió de la identificación de diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de hombres y mujeres en algunos de los interrogantes formulados por la encuesta, así como de los hallazgos sobre ciertas preguntas que brindan información relevante para el mapeo de las dinámicas de género en el escenario escolar –como aquellas referidas a la expresión de otras formas de discriminación. La aproximación a los resultados de la “Encuesta de Clima Escolar 2013 tuvo como punto de partida algunos de estos debates. El análisis que aquí se presenta partió de la identificación de diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de hombres y mujeres en algunos de los interrogantes formulados por la encuesta, así como de los hallazgos</p>	<p>Este estudio aporta a la investigación, el uso de la técnica de la encuesta como instrumento que permite recolectar información el cual arroja resultados pertinentes a los objetivos propuestos en la investigación. Existen fenómenos que trascienden la escuela, se producen y atraviesan la sociedad. La escuela ejerce una función de contenidos pero no está en capacidad de dar soluciones.</p>

				<p>comunidad educativa de los colegios distritales, en concesión y los colegios del sector privado.</p> <p>b) Sugerir índices e indicadores de seguimiento y evaluación de resultados de procesos, proyectos y acciones realizadas en los Colegios en materia de clima escolar. c) Medir la evolución de indicadores de agresión, violencia y seguridad en los colegios. d) Realizar validación concurrente de la Encuesta de Clima Escolar y Victimización con el Sistema de Alertas de la Secretaría de Educación. e) Buscar correlaciones entre localización, condiciones socioeconómicas, clima escolar, seguridad y resultados académicos. f) Establecer la existencia de vecindarios en donde los poderes fácticos inciden sobre la seguridad para niños y jóvenes.</p>	<p>lores y actitudes que caracterizan interacción entre los distintos estamentos de la comunidad escolar. Entre ellas se encuentran patrones de comunicación, normas, relaciones y percepciones de los distintos roles y sanciones y premios. (p.33) Igualmente retoma el concepto de clima escolar entendida como la experiencia de vida escolar que se manifiesta en percepciones, expectativas, actitudes de los estudiantes frente a todo lo que comprende el colegio, reacciones evaluativas favorables o desfavorables hacia algo o alguien que se manifiestan como creencias, sentimientos, preferencias o conductas proyectadas. Expectativas. Se pueden ver como tales a partir de la definición del Drae:</p> <p>1) Esperanza de realizar o conseguir algo; 2. Posibilidad razonable de que algo suceda.</p> <p>3. Posibilidad de conseguir un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al ocurrir un suceso que se prevé. (p. 99)</p>	<p>características disciplinares de la sede y jornada (7 preguntas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • incidentes de drogas y violencia en la sede y jornada (18 preguntas) <ul style="list-style-type: none"> • computadores e instalaciones deportivas (3 preguntas) <p>El tercer instrumento fue un formulario para llenar luego de observación por parte del recolector/facilitador en cada colegio, compuesto por tres capítulos (Dane, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> • capítulo a: características de salón • Capítulo B: Características de los baños • Capítulo C: Características del colegio <p>Lo que se conoce públicamente acerca de la base conceptual para elaborar el cuestionario dirigido a los estudiantes está consignado en el documento del DANE citado (DANE, 2010), p.4 del análisis</p>	<p>sobre ciertas preguntas que brindan información relevante para el mapeo de las dinámicas de género en el escenario escolar –como aquellas referidas a la expresión de otras formas de discriminación– revisando algunas diferencias entre los tipos de instituciones educativas a los que se aproximó este estudio. A continuación, se presentan unas líneas generales de análisis, en las que además de identificar diferencias de género que con toda seguridad inciden en las dinámicas de interacción escolar cotidiana, así como en la configuración de ventajas o desventajas en términos educativos, se busca señalar algunos vacíos frente a las dimensiones abordadas por la encuesta que valdría la pena subsanar al momento de emprender futuras mediciones. En la encuesta de clima escolar 2013 se ha adoptado el punto de vista de que la escuela es TAMBIÉN un espacio de aprendizaje, y no una guardería para tener a niños y jóvenes simplemente almorzando y socializándose (o “ciudadanizándose”). A pesar de que se ha vuelto impopular decirlo, el colegio también imparte conocimientos y destrezas en el manejo de éstos. Otra cosa es que parece que esos conocimientos se entienden como repetición de afirmaciones que no tienen que ver con el mundo, que no orientan a los futuros ciudadanos (que no son “ciudadanos tempranos”, sino “ciudadanos en formación”). p.33 del análisis.</p>
--	--	--	--	---	--	---	--

UBICACIÓN	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-burgos_r/pdfAmont/cs-burgos_r.pdf	Significado que le atribuyen al ambiente social escolar alumnos de 5° a 8° año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de Cerro Navia	Tesis para optar al grado académico de Magister en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile	Ramón Burgos Solís.	2011	<p>La escuela básica n° 407 de la comuna de Cerro Navia experimenta a diario, especialmente en niños y niñas de segundo ciclo, situaciones de conductas que alteran la comunicación, las relaciones interpersonales provocando situaciones agresivas tanto en sala de clases como en recreos y “juegos de diversión”. En esos contextos los estudiantes aprenden que las conductas agresivas representan un modo eficaz y legítimo de vivir y experimentar la vida escolar. Esto conlleva a observar la existencia de un ambiente social escolar tenso, no grato ni saludable para las personas involucradas en el contexto escolar.</p> <p>Objetivo General: Comprender el significado que le atribuyen a su ambiente social escolar los estudiantes de 5° a 8° de Enseñanza Básica de la Escuela Municipal de la comuna de Cerro Navia. Objetivos Específicos: Identificar, características del ambiente social escolar percibidas por los niños y niñas de 5° a 8° año básico de una escuela de la comuna de Cerro Navia. 2 Identificar características de la acción de los profesores en relación al ambiente que</p>	<p>El ambiente social donde se gesta la convivencia de los centros educativos representa en el campo investigativo un objeto de estudio complejo, al considerar las interacciones de personas las cuales poseen de manera muy particular valores, emociones, necesidades, conocimientos y un cúmulo de experiencias y vivencias que conllevan un proceso dinámico de construcción social que procede del concepto a. El concepto de ambiente social se vincula al concepto de clima social organizacional”</p> <p>resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir a fines de la década de los años 60. En este sentido, para explicarlo el autor toma a (Rodríguez 2004) “Este concepto surge como parte de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones”.</p> <p>Concepto que posteriormente fue aplicado al ámbito educacional considerando las características psicosociales de los centros educativos, como procesos dinámicos que se dan entre estudiantes, familia y su entorno. Así mismo incluye las percepciones que tienen los integrantes de una comunidad educativa en cuanto a las relaciones interpersonales que</p>	<p>Perspectiva comprensivo-interpretativa. La investigación se enmarca en un diseño comprensivo e interpretativo porque se pretende conocer, comprender e interpretar los significados que le otorgan los estudiantes de 5° a 8° año básico a su ambiente escolar. Con el uso de esta técnica se intenta conocer la realidad “in situ” y desde allí captar los significados relevantes que provienen de los actores. La investigación se sustenta en el paradigma cualitativo ya que el fenómeno en estudio se ajusta a una mirada comprensiva interpretativa, a través de la cual se analizaron las estructuras del espacio social educativo que viven los niños y niñas tal como ellos lo experimentan. Cómo los actores entienden y manejan sus actos y discursos en y sobre su participación en el mundo social escolar el cual no es fijo ni estático sino cambiante, mudable y dinámico. Desde este paradigma nos acercamos a develar esos significados que los niños y niñas le atribuyen a su ambiente social escolar. En este paradigma los individuos son concebidos como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades que encuentran, en vez de responder a la manera de un robot según las expectativas de sus papeles que hayan establecido las estructuras sociales. Este paradigma cualitativo incluye también un supuesto acerca de la importancia de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en cada situación. “Los</p>	<p>Al finalizar el análisis de los datos entregados por los actores cuya finalidad fue indagar sobre el significado que le atribuyen los niños y niñas a su ambiente social escolar, y en cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación, se puede inferir que la trama de interrelaciones que se efectúan en el contexto escolar son altamente complejas y a partir de esta complejidad manifestada en los discursos de los alumnos y alumnas se logra identificar los significados que le atribuyen desde su perspectiva a su ambiente social escolar los estudiantes. En estos significados que le otorgan los estudiantes a su ambiente escolar surge la figura del rol docente y las relaciones que se dan entre profesores – alumnos. Este fenómeno marca y origina como dimensión importante el ambiente social escolar en el interior de la sala de clases. La relación profesor – alumnos origina los distintos ambientes que se dan en el contexto escolar que pueden ser tóxico o nutritivos. En nuestro caso, y de acuerdo a los discursos de los estudiantes, se estarían originando ambientes tóxicos, los que tienen sus propiedades marcadas por el autoritarismo, discriminación y estigmatización. Es importante destacar que en esas relaciones se observa una polaridad de estilos. Por lado una relación profesor-alumno laxa, sujeta al conformismo y al “dejar hacer”, por otro lado, una relación profesor-alumno enérgica autoritaria con un celo exacerbado de autoridad disciplinaria, aplicando reglamento y castigo sin dar lugar al diálogo. Las posibles inferencias que pudieran plantearse para entender las conductas que marcan la relación profesor-alumno, es que algunos docentes no tienen los argumentos pedagógicos como controlar y enfrentar estas conductas agresivas quedando sujeto a un conformismo y a una</p>	<p>Esta investigación aporta los elementos teóricos y metodológicos, tomando como referente importante el clima emocional (clima de aula, convivencia y relaciones interpersonales a nivel escolar) puesto que este es importante en los procesos pedagógicos que de una u otra forma hacen parte de la configuración de las relaciones interpersonales en el clima de aula.</p>

				<p>generan en el aula, desde la perspectiva de los estudiantes.</p> <p>3- Identificar características de la acción de los estudiantes en el aula que inciden en la construcción del ambiente escolar.</p> <p>4.- Comparar características atribuidas al ambiente social escolar según género.</p> <p>5- Establecer delineamientos generales para una propuesta que ayude y contribuya a un ambiente social escolar Los objetivos de la encuesta se pueden también sintetizar a partir de la descripción del instrumento que hacen Chau et al en el informe ya citado: 1) Contar con “una radiografía precisa sobre la prevalencia de diferentes tipos de violencia y delincuencia en nuestras escuelas y sus alrededores”. 2) “Identificar los tipos de violencia que requieren más atención, los tipos de colegios y las localidades en las que se puedan estar presentando con mayor frecuencia estos problemas y los grados escolares críticos en los que valdría la pena focalizar los mayores esfuerzos para prevenir e intervenir con programas educativos para disminuir estos problemas”. 3) “Establecer una línea de base frente a la cual, con base en mediciones periódicas usando los mismos instrumentos se podrían ir evaluando los efectos de programas y políticas públicas destinadas a disminuir la violencia y delincuencia en las escuelas”. 4) “Identificar las</p>	<p>se produce entre los integrantes de dicha comunidad en este caso tomando a (Cere 1993, Cassasus 2000, Cornejo, Redondo, 2001). (p.17-18)</p> <p>De acuerdo a lo expuesto, el ambiente escolar vincula o relaciona a todas las instancias que son gestoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula como son: relación profesor- alumno, relaciones entre alumnos, estrategias metodológicas de enseñanza, pertinencia y contextualización de los contenidos, participación en la sala de clases entre otros factores. En síntesis, clima social sería una estructura relacional configurada por la interacción de todo el conjunto de factores antes señalados, que intervienen en el proceso de aprendizaje. Así, incorpora en esta definición, el contexto de la escuela y de la clase, las características físicas y arquitectónicas, los factores organizativos, las características del profesor y las características del estudiante. Ahora bien, lo más importante que destacan estas definiciones es que el concepto de clima escolar se analiza a partir de las percepciones que tienen los sujetos, esto indica que fácilmente el ambiente escolar, considerado como clima escolar, puede ser abordado desde las distintas percepciones de los sujetos involucrados en este proceso como son: alumnos, profesores, directivos-</p>	<p>investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como suceden, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que le dan las personas implicadas.” (Rodríguez 1999:32)</p> <p>Desde este paradigma la realidad es global, holística y polifacética, nunca estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea. “No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas”. (Pérez, Serrano 1990:65). TIPO DE ESTUDIO: Estudio de caso, cuyo propósito era acceder a la comprensión de un fenómeno en particular. Se trata de comprender el fenómeno tal como lo veían los actores. Es decir, comprender e interpretar los significados que le otorgaban los estudiantes a su ambiente escolar. No se pretendió buscar representatividad, sino más bien llegar a una comprensión profunda de significados en su contexto. Se buscó localizar en los rasgos profundos y las características del caso que se estaba estudiando en su forma particular y no en lo general. En síntesis, se buscó la profundidad más que la amplitud. Es fenomenológico, ya que representa el fenómeno tal como los actores, los estudiantes de 5° -8° año básico, lo experimentan. Más que una descripción de los personajes y el entorno, el objetivo fue sumergirse y buscar los significados más profundos agotando de esta manera el espacio simbólico. Así como lo plantea (Stake 1999:20) “El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien,</p>	<p>actitud pasiva donde la falta de un liderazgo docente que se haga notar. Por otro lado, nos encontramos con el polo opuesto, en la relación profesor-alumnos un autoritarismo docente que se justificaría probablemente en la necesidad de mantener el control disciplinario al interior de la sala de clases a costa de una imposición verticalista, amenazante, rigurosa, inflexible, ausente de diálogo, donde el docente habla y los alumnos escuchan y se someten incondicionalmente a las instrucciones. Instrucción u orden que no se cuestiona, solo se obedece porque su incumplimiento amerita la aplicación del reglamento de manera enérgica e inquebrantable. Esta conducta intentará mantener el control sobre los alumnos de manera que las situaciones de indisciplina no tengan lugar en la sala de clases. De esta manera al más mínimo intento de desorden e indisciplina se aplica el castigo correspondiente. Esta práctica a lo menos en los discursos de algunos estudiantes es aceptada como una manera de aplacar y mantener de alguna forma la seguridad y el orden en el interior de la sala de clases. Queda claro que ninguno de los extremos antes presentados tiene un fundamento pedagógico que avale las conductas antes señaladas. Nada podría justificar una conducta autoritaria, impositiva y amenazante en pos de los aprendizajes de niños y niñas, por el contrario, conductas autoritarias como conformistas terminan por producir desencanto, ira, frustración, impotencia y resistencia en los educandos. La relación profesor-alumno se convierte en una relación nutritiva y pedagógica cuando se establecen relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, proporcionando a cada estudiante la posibilidad de participación, promoviendo actitudes de respeto mutuo hacia las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas, estableciendo normas de comportamiento consensuadas, conocidas y comprendidas por todo los estudiantes, quien</p>
--	--	--	--	--	--	---	--

				<p>variables más relevantes en las que se deberían enfocar los programas de prevención. Es decir, identificar aquellas variables que explican mejor la agresión...". Para ello se incluyeron preguntas sobre contextos familiar, escolar, barrial, amigos, y actitudes y competencias.</p>	<p>administrativos, para-docentes y apoderados. La existencia de un clima escolar satisfactorio, donde se encuentran implícitos diferentes métodos de enseñanza, vinculados al rol mediador del profesor; da como resultado un gran rendimiento académico en los educandos, sin embargo, todo lo contrario, como lo menciona sucedería con climas desfavorables e insatisfactorios para los alumnos. Yelow y Weinstein (1997:54) mencionan que "la influencia del profesor en el aula es muy grande, sea ella positiva o negativa; esa influencia afecta además las actitudes de los alumnos y su propio aprendizaje". Humanistas como Carl Rogers, plantean que existe en el alumno una ansiedad natural por aprender, la cual puede ser fomentada por los maestros al crear el clima idóneo para el aprendizaje; en tanto que los conductistas como B.F. Skinner, sugieren que el ambiente del aula debe estar cuidadosamente estructurado para reforzar la conducta que implique motivación. Dicho en otras palabras, la influencia del ambiente de aula juega un papel preponderante en el proceso de enseñanza aprendizaje, que se vería reflejado en el rendimiento académico del educando, según plantean estos teóricos. (p.19).</p>	<p>y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver que es, qué hace".</p> <p>TÉCNICAS DE INVESTIGACION Las técnicas que se aplicaron en este estudio fueron: entrevista en profundidad y grupo focal. La razón del uso de estas técnicas de investigación se debió a que ellas se complementan mutuamente. Por un lado, la entrevista en profundidad sirvió para obtener representaciones de carácter individual en relación al fenómeno investigado. Por otro lado, el grupo focal permitió tener representaciones de carácter colectivo, donde la tarea grupal consiste en "reordenar a través del habla, el discurso social diseminado en lo social".</p> <p>. Grupos Focales. Esta técnica permitió reunir a alumnos de 5º a 8º año básico, con el objeto de acceder al discurso social colectivo que compartían respecto al ambiente social escolar.</p> <p>Entrevista en profundidad: La entrevista en profundidad como técnica, en el caso de este estudio "supone una situación conversacional cara a cara y personal. En ella el entrevistado es situado como portador de una perspectiva elaborada y desplegada en diálogo con el investigador... No hay, sin embargo, en ella propiamente conversación, pues el entrevistador no puede introducir su habla particular, como lo menciona (Delgado y Gutiérrez 1999:295-296). (p.36-43)</p>	<p>actúa como un facilitador de todos los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, quienes al fin y al cabo reconocen la autoridad, el rol y el liderazgo docente no por imposición sino por convicción. La interacción más importante que se da en la sala de clases es la relación Profesor-alumno ya que a partir de esta relación se genera la construcción de conocimientos en la sala de clase, como también se crean las condiciones y ambientes adecuados al desarrollo y crecimiento humano en el proceso enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, la relación profesor alumno se torna importantísimo ya que es la interrelación más recurrente que tienen los estudiantes durante el período escolar. Entre las interrelaciones que se producen en la sala de clases se aprecian elementos que tienen una incidencia directa en el ambiente social escolar. Se puede afirmar con certeza que la relación profesor – alumno es de vital importancia en la tarea del rol docente en aula. Esta relación estaría fundamentada en el respeto y la confianza, debido a que en muchos casos los alumnos tienen la única figura permanente al profesor y por esta razón se tiene que crear un clima de comprensión, protección, apoyo y complicidad entre las dos partes para dar seguridad a los alumnos y alumnas y facilitar así el inicio de su aprendizaje y la integración social entre sus pares. (p .86) La escuela debe replantear su rol y dejar de considerar a los estudiantes tan solo como objetos de enseñanza, como depositarios del conocimiento. La escuela debe conocer a fondo a sus alumnos en un sentido holístico respondiendo a las expectativas que los estudiantes planteen en medio de un clima de diálogo produciendo y creando vínculos de acercamiento, promoviendo relaciones interpersonales, integración de la cultura juvenil a la cultura escolar en busca de una construcción de identidad.(p .96)</p>
--	--	--	--	--	--	---	---

URL	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
http://www.scielo.org.co/pdf/edev/v16n3/v16n3a01.pdf	Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes	Artículo de investigación	López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. Educ. Vol. 16, No. 3, 383-410.	2013	El objetivo del estudio fue evaluar la convivencia escolar, mediante un estudio descriptivo y transversal en 9 instituciones educativas de 5 municipios de Cundinamarca, Colombia, en el año 2011.	<p>Este estudio tomó como referente algunas investigaciones desarrolladas en Chile (2005), España (2006), y Argentina (2008), todas ellas comparten la premisa del deterioro de la convivencia en las instituciones educativas. Estos estudios tuvieron en cuenta dimensiones como clima escolar, agresiones, conflictos y entorno, las cuales se describen a continuación. El clima escolar hace referencia al conjunto de relaciones que se dan mediante la percepción de los actores que integran la institución educativa, en el que se desarrollan actividades y experiencias generadas por la interacción de los contextos del aula o de la institución; está comprendido por las normas, las relaciones y la participación de los estudiantes (Cere, 1993; Arón & Milicic, 2000; Cornejo & Redondo, 2001).</p> <p>Las normas hacen parte del marco legal de las instituciones educativas incluidas en el Proyecto Educativo Institucional, cuyo propósito es favorecer la convivencia escolar al considerar aspectos como el respeto, la tolerancia y los derechos y deberes de las personas. La definición y aplicación de las normas es importante cuando se aplican en forma justa, equitativa y coherente en la resolución de conflictos (Andrés & Barrios, 2009).</p> <p>Las relaciones son interacciones sociales que se producen en las instituciones educativas para el desarrollo académico y de la convivencia; constituyen un elemento importante para la comunicación y el respeto hacia los otros; favorecen el desarrollo de habilidades sociales; permiten incrementar el aprendizaje y el rendimiento académico, así como la empatía, el aprendizaje cooperativo,</p>	Se efectuó un estudio descriptivo y transversal de tipo cuantitativo en profesores y estudiantes del grado séptimo al undécimo, procedentes de 9 instituciones educativas de 5 municipios de Sabana Centro (Cogua, Gachancipá, Sopó, Tengo y Zipaquirá) del departamento de Cundinamarca, Colombia, durante el año 2011. La selección de las instituciones se hizo aleatoriamente a partir de la base de datos del Ministerio de Educación Nacional. Una vez seleccionadas, se procedió a contactar a los rectores de las instituciones mediante invitación escrita por parte de la decanatura de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana. Todos dieron su consentimiento para participar en el estudio. Posteriormente se socializó el proyecto de investigación con el compromiso de dar a conocer los resultados del diagnóstico a cada institución y de manera global, hecho cumplido mediante la entrega de los informes y la realización de un foro con asistencia de la mayoría de las instituciones participantes. (p.389-340g)	<p>1. La situación que se vive en las instituciones educativas, en lo que respecta a la agresión, no solo se limita a la violencia, sino que existen diversos fenómenos que exceden la convivencia y, por tanto, hacen difícil el acto educativo. La evaluación del clima escolar de parte de los estudiantes en Sabana Centro fue considerada poco satisfactoria, incluyendo sus aspectos de normas, participación y relaciones. Por el contrario, los profesores percibieron en general un buen clima escolar en las instituciones educativas, aunque al analizar lo relacionado con las normas, estas las evalúan como deficientes. Desde esta realidad, es importante propiciar ambientes que contribuyan a una buena convivencia, fortalezcan las relaciones y generen espacios para el aprendizaje.</p> <p>2. La evaluación global de la convivencia fue menor por parte de los estudiantes (12,1%), frente a la evaluada por los profesores (29,0%). Según esta evaluación, la convivencia es un desafío y un aprendizaje que no solo está ligado a la persona, sino que requiere una revisión concreta del contexto, de las dinámicas que se dan entre los estudiantes y profesores, con el objetivo de transformar las relaciones y establecer mecanismos de participación que permitan fortalecer el acto educativo.</p> <p>-Las conductas que se presentan con mayor frecuencia en Sabana Centro son: insultos y hablar mal; destrozo o robo de material y prendas de estudiantes; agresiones físicas; aislamiento social, rechazo, presión psicológica; y, por último, la presencia del acoso sexual. Estas conductas se presentan independientemente de las variables sociodemográficas. Es vital establecer estrategias pedagógicas que lleven a valorar las</p>	El trabajo de investigación realizado en Sabana Centro ofrece a mi investigación aportes de cada una de las experiencias de los diferentes actores del proceso escolar quienes están inmersos en una dinámica de interrelaciones generadas por los contextos de aula o de la misma

					<p>la motivación escolar y la participación de los educandos en el proceso educativo.</p> <p>La participación se concibe como la inclusión de todos los miembros de la comunidad en los diferentes procesos de las instituciones educativas para el desarrollo de actividades que generen una integración en la comunidad escolar, lo cual favorece el desarrollo de las personas y la socialización con los demás (Ortega, Del Rey, Córdoba & Romera, 1998; Cid, 2008; Beech & Marchesi, 2008; Fernández, 2004; Cornejo & Redondo, 2001; Arón & Milicic, 1999; Cere, 1993; Chaux, 2012).</p> <p>Las agresiones y/o maltrato definen los diferentes comportamientos que se presentan en las instituciones educativas que pueden generar diferencias que inciden en la convivencia y en el ambiente escolar, y que crean situaciones de agresión manifestadas mediante la alteración de las conductas que van afectando sentimientos, emociones, necesidades, percepciones, opiniones e intereses de los actores educativos (Valadez, 2008). En el maltrato entre iguales se presentan situaciones como la intención de hacer daño, las conductas de agresión dirigidas a la víctima, la reiteración de las conductas de agresión dirigidas y el desequilibrio de poder o desventajas. Entre las conductas agresivas en la convivencia escolar están las agresiones verbales y físicas, aislamiento social, chantaje, destrozo o robo y acoso sexual en cualquiera de sus manifestaciones (Sánchez, 2009; IDEA, 2005).</p> <p>Los conflictos se refieren a las situaciones que se presentan a nivel interpersonal; surgen cuando se juntan dos posiciones. Este estudio tomó como referente algunas investigaciones desarrolladas en Chile (2005), España (2006), y Argentina (2008), todas ellas comparten la premisa del deterioro de la convivencia en las instituciones educativas. (p 388)</p>		<p>relaciones entre los estudiantes, un entorno acogedor, el desarrollo de normas consensuadas y conocidas por todos, espacios de participación y recreación que faciliten la resolución de conflictos, así como valorar las pertenencias personales y grupales para buscar la disminución del número de agresiones.</p> <p>Es una alerta en la convivencia que el aula sea el lugar de referencia para los estudiantes de Sabana Centro como espacio en donde se dan las conductas agresivas, y más aún cuando el agresor está en ese mismo lugar. Así mismo, es de resaltar que el agresor físico es de sexo masculino y en otras conductas es similar la participación entre hombres y mujeres.</p> <p>Cerca de la mitad de los estudiantes consideraron haber sido víctimas de agresiones y solo una proporción de ellos se consideró agresor. Contrariamente, los profesores identificaron mayor agresividad entre estudiantes, aunque percibieron en bajo grado las agresiones en el aula. Se presentaron casos de estudiantes agredidos por profesores y estudiantes agresores de profesores en bajas proporciones.</p> <p>Con relación a los conflictos, entre las causas más frecuentes según los estudiantes están la presencia de estudiantes conflictivos y la falta de respeto a la autoridad de los profesores. Los profesores difieren que estas sean las causas principales de los conflictos, pues consideran, por su parte, que los estudiantes están acostumbrados a hacer lo que quieran, son conflictivos y no respetan a la autoridad. Para la solución de conflictos, los profesores consideraron que se dialoga y llega a acuerdos, contrario a lo expresado por los estudiantes. Estos últimos manifestaron que no se le da la importancia necesaria a la solución de conflictos. En cuanto a las formas de abordar los conflictos, los estudiantes los comunican a los amigos en primer lugar y en segundo lugar a algún miembro de la familia. Los estudiantes se involucran e intervienen para abordar los conflictos, sean amigos o no.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

UBICACIÓN	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635249007.pdf	¿Indisciplina, agresividad o convivencia? Un problema emergente en las aulas escolares	Revista Colombiana de Educación, núm. 55, julio-diciembre, 2008, pp. 126-148 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia	Quintero Corzo, Josefina; Munévar Molina, Raúl Ancízar; Munévar Quintero, Fabio Ignacio.	2008	La escuela es un espacio de relación social y cultural en el que al ciudadano en proceso de formación se le debe garantizar el normal desarrollo y disfrute de los derechos fundamentales. La escuela, como un ámbito de formación, debe favorecer el bienestar, la resolución pacífica de conflictos y la interacción entre sus actores en un clima de amistad, respeto y mutuo entendimiento. Objetivos: Caracterizar la convivencia, la indisciplina y la agresividad en las aulas escolares. • Identificar los obstáculos, momentos, razones, lugares, opciones y circunstancias, asociados con la convivencia en los escenarios escolares. • Determinar cómo los educadores en proceso de formación comprenden los problemas relacionados con la convivencia, la indisciplina, la agresividad y el aprendizaje.	. Delors (1998), en su informe a la Unesco, enfatiza en el valor o tesoro de la educación como una manifestación del espíritu de concordia, autoestima y deseo de convivir juntos como miembros activos de la aldea global. Para contribuir a una cultura de la paz y para garantizar el bienestar de las generaciones futuras, propone la revista Colombiana de Educación, N° 55. Segundo semestre de 2008, Bogotá, Colombia. Experiencia cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir para toda la vida. Existen también propuestas conceptuales para la formación integral, de gran trascendencia familiar, escolar y laboral. Selles (2008), al hacer un compendio del pensamiento moderno, tras la lectura de recientes estudios filosóficos, fenomenológicos, hermenéuticos y literarios, encuentra un vínculo entre la amistad y la convivencia. Kant concibe la amistad como la unión de dos personas a través del amor recíproco y del respeto, mediante tres tipos o dimensiones: la convivencia, la estética y la amistad moral. La primera está basada en las necesidades de la vida; la segunda se refiere a ese sentimiento sensible, gusto o placer mutuo entre los amigos que practican la convivencia; la tercera, más universal y más perfecta, está caracterizada por sentimientos como la sinceridad, la confianza, la	Asume las características del paradigma interpretativo-comprensivo de investigación cualitativa en el aula. Casos. Como casos, se tomaron cinco colegios oficiales a los que están vinculados cinco practicantes de licenciatura; dentro de ellos, cinco grupos, constituidos por un promedio de 45 estudiantes cada uno. Los criterios para elegir los diarios de los cinco practicantes se definieron en cuanto a que fueran aquellos más completos y donde se registraran abundantes narraciones de indisciplina, agresividad y dificultades con la convivencia escolar. Instrumentos. Se utilizaron instrumentos etnográficos tales como el diario de campo, en el cual se registraban transcripciones de clases, reflexiones, descripciones y narraciones de lo observado. (p.132)	la etapa de avance del proceso investigativo que se lleva a cabo actualmente en el currículo de formación de la Universidad de Caldas, donde la práctica educativa ocupa un lugar preponderante, hay grandes progresos, sobre todo por parte de quienes han comprendido el valor de escribir la experiencia, ubicados en contextos reales de aprendizaje, enseñanza y convivencia. El tema de la indisciplina, la agresividad y el clima general de trabajo como factores que afectan la convivencia en el aula se convierte en un foco tematizable para comprender, profundizar y transformar. Compartir sus experiencias orales o escritas en diarios de experiencia, diarios de campo o diarios investigativos, como suele llamarse a este instrumento, es una oportunidad para aprender a investigar o, mejor, para convertir el aula y la escuela en escenarios investigables. Al profundizar en los registros escritos, se está construyendo una memoria de la experiencia reflexionada, que coincide con lo que Schön (1998) denomina reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Con datos reales tomados de los contextos educativos, el practicante piensa en estrategias directas inmediatas que lo ayudan a reconocerse como futuro educador y a cualificar su desempeño. Estos datos los entusiasman más porque perciben que su acción educativa va más allá de explicar un tema y evaluarlo, que su desempeño sí puede verse como una fuente de símbolos y sentidos. Estos procesos investigativos les dan más seguridad para tomar decisiones acordes con las características de sus estudiantes y de las instituciones formadoras, así como también para dejar un aporte a las universidades que gradúan educadores. Al final de su práctica, cuando ya se sienten más competentes para observar y tomar correctivos, demuestran mayor profundidad en los análisis y son capaces de tomar decisiones autónomas y compartidas. Si bien los educadores en proceso de formación demuestran mucha ansiedad por conocer más a sus estudiantes, empezando por el mínimo detalle de aprenderse el nombre de cada uno, es muy notoria su sensibilidad para generar ambientes facilitadores de aprendizaje y para descubrir factores ocultos en sus prácticas cotidianas que afectan el	Para la investigación es importante tener en cuenta la convivencia como eje fundamental de las relaciones interpersonales al interior de la escuela como medio de socialización por excelencia.

						<p>amabilidad, la jovialidad. El autor aporta a una pedagogía de la amistad haciendo hincapié en cómo cultivarla, pues conocerse a sí mismo implica mutua exigencia y es la base para la práctica de otras virtudes. (p.131)</p>		<p>aprendizaje y los procesos formativos. La comprensión de los sentidos y significados que emergen en las relaciones con las personas que conviven en la institución ha sido uno de los logros superados a partir de los registros observacionales detectados en los diarios. Son preocupaciones constantes de los practicantes para evitar malestar en los estudiantes y garantizar el éxito en los procesos de clase en medio de un ambiente de convivencia, disciplina y calma.(p.145)</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

UBICACIÓN	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
<p>http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/992/1/RIUT-BHA-spa-2014-%20durante%20el%20desarrollo%20de%20las%20pr%C3%A1cticas%20de%20ense%C3%B1anza.pdf</p>	Factores que generan agresividad durante el desarrollo de las prácticas de la enseñanza	Trabajo de grado como requisito para optar al título de Magister en Educación. Universidad del Tolima	Aldana Luis, José Armel Lozano	2013	La convivencia en las instituciones educativas no es fácil, en cuanto a este aspecto, en concreto, lo que se observa es que se presentan conflictos entre sus diferentes actores: hay problemas de los alumnos entre sí y en la relación de éstos con sus profesores, hay manifestaciones de agresividad que se expresan en el empleo de la violencia física o verbal mediante la amenaza para resolver las contradicciones; existen estudiantes pasivos en sus comportamientos que tienen dificultades para enfrentar sus problemas; hay docentes ensimismados que poco se ponen en el lugar del otro y que no establecen una relación personal con el estudiante, hay niños olvidados y rechazados. La agresividad infantil es hoy por hoy un	Ante los constantes casos de agresión, indisciplina, violencia y de conflictos que se presentan en las instituciones educativas colombianas es importante abordar el tema de la convivencia con el fin de desarrollar experiencias que faciliten el manejo de estos comportamientos. Al respecto, Yáñez y Galaz (2010), define el término convivencia como “la potencialidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca” (p. 14). En las instituciones educativas, las relaciones que se generan entre sus miembros, dan origen a lo que se conoce como convivencia escolar entendida como un proceso de construcción colectiva que permite el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes para su inclusión responsable a la vida social y ciudadana en el desarrollo de su proyecto de vida. Desde esta perspectiva, el problema de la convivencia escolar es el resultado de las muchas situaciones particulares que se presentan en el país tales como las políticas educativas implementadas por el Gobierno Nacional, el conflicto armado interno el cual ha generado múltiples casos de desplazamiento forzado, las familias disfuncionales en donde predominan pautas de crianza inadecuadas, mala distribución de la riqueza, el desempleo, entre otras. Situaciones que por lo general convergen en las instituciones educativas y que han generado un mundo de significaciones que traen como resultado diversas manifestaciones en la percepción y forma de actuar de	El desarrollo del proyecto de Investigación estuvo guiado por un paradigma cuantitativo en razón a que el objetivo del estudio ha sido identificar y describir los factores que generan agresividad durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza. En este caso, se utilizó la encuesta como técnica para el proceso de recolección de la información la cual se aplicó a los estudiantes de los grados sexto y séptimo de la Institución Educativa San Pedro del municipio de Dolores Tolima. Este trabajo también es cuantitativo por cuanto en él se evidencian claramente las siguientes características: el modelo fue diseñado para explicar, controlar y predecir fenómenos; parte de una realidad dada; basado en fenómenos observables que pueden ser medidos y categorizados en variables. Se define el método de investigación como descriptivo. Freund y Simún (1994) afirman: “Este comprende cualquier actividad relacionada con los datos y está diseñado para resumir o describir los mismos sin factores pertinentes adicionales; esto es, sin intentar inferir	De acuerdo con los resultados observados se ha podido establecer que algunas características que le son propias a las instituciones educativas favorecen el desarrollo de comportamientos agresivos en ellas, como por ejemplo, la monotonía en el desarrollo de las clases, el control disciplinario que se ejerce en las aulas, las normas de comportamiento establecidas en las mismas, el disgusto ante la imposibilidad para comprender determinado tema por parte de los alumnos, las relaciones de autoridad entre docentes y estudiantes, y las relaciones entre pares. Los estudiantes perciben que se presenta monotonía en el desarrollo de las clases, lo cual genera baja motivación en ellos, situación que se traduce en comportamientos disruptivos que hacen que el docente ejerza un mayor control disciplinario. Esta aplicación de la norma de exigencia crea un efecto de rebote en el estudiante quien ejerce resistencia llevándolo al disgusto afectando de manera negativa el clima en el aula, por ende, la relación docente estudiante se ve afectada al igual que el proceso enseñanza aprendizaje. Por consiguiente, en el ámbito escolar, se generan situaciones de comportamientos agresivos en los estudiantes de la institución desde las diferentes cogniciones en el aula debido a que la encuesta arroja como resultados que la mayoría de las veces las decisiones que se toman y los caminos para el acceso al conocimiento son fijadas directamente por el educador sin tener en cuenta la opinión del educando. Por otro lado, los estudiantes fácilmente pierden el control con los que no los escuchan o no los entienden lo que conlleva a que presenten déficit en sus habilidades sociales y dificultades en el manejo de las situaciones frustrantes que los conducen a presentar comportamientos agresivos (p68). Desde el punto de vista socio ambiental los	Los factores que generan agresividad en las prácticas de la enseñanza como elementos que obstaculizan la convivencia

				<p>problema que afecta a todos de forma creciente.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar y describir los factores que generan agresividad durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza en los estudiantes de los grados sexto y séptimo de la Institución Educativa “San Pedro” del municipio de Dolores Tolima. <p>OBJETIVOS ESPECIFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y describir los factores escolares del clima de aula que generan agresividad en los procesos de enseñanza. • Identificar y describir los factores socio – ambientales que generan agresividad en los procesos de enseñanza. • Identificar y describir los factores familiares que generan agresividad en los procesos de enseñanza. (p21) 	<p>los individuos. Como componente importante de la convivencia, Muñoz (citado por Velázquez, 2008), distingue el conflicto, y afirma que éste forma parte de la realidad humana y se resuelve comunitariamente, implica no necesariamente unanimidad de pareceres, porque no todos los integrantes coinciden y siempre habrá inconformidad. Al respecto, Lederach, uno de los autores más importantes de la teoría del conflicto, (citado por ARARTEKO, 2006), plantea que el conflicto es un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo. De la anterior definición, se deduce que habitualmente cuando un integrante de la comunidad educativa manifiesta una conducta agresiva, por lo general ésta se presenta como consecuencia de un conflicto que puede estar originado por múltiples causas entre las que se pueden mencionar: la interacción con otro otros miembros de la comunidad, la inadaptación de este individuo al sistema o a las normas sociales o como una respuesta a posibles agresiones sufridas por él. Pretender desaparecer los conflictos y las actitudes violentas de las instituciones educativas es alejarse de la realidad, se debe entender que estos comportamientos forman parte del proceso de crecimiento del grupo social y que 26 son inherentes a todo ser humano; lo realmente importante aquí es plantear alternativas de solución que ayuden a la convivencia pacífica. (p.24-25)</p>	<p>nada que vaya más allá de los datos, como tales”. En este caso se describen en forma sistemática el conjunto de factores tanto escolares como socio ambientales y familiares que están generando agresividad en estos estudiantes, además, la investigación descriptiva plantea características de las unidades objeto de análisis de acuerdo con las observaciones del presente, más no determina las causas y efectos de los mismos, por tal motivo el estudio sobre agresividad se enfoca en este sentido, dado que el objetivo general se orienta a identificar y describir los factores que generan este tipo de comportamiento. Se aplicó como instrumento para la recolección de la información, una encuesta auto administrada con el propósito de indagar acerca de los factores que generan agresividad en los niños durante las prácticas de enseñanza. (p.44)</p>	<p>factores que influyen en el comportamiento agresivo de los estudiantes tienen que ver con los aspectos relacionales y las características del entorno social. Berger (1997) manifiesta que: “la sociedad, a través de las influencias del medio ambiente social forma la personalidad de los individuos que la integran”. Este planteamiento se evidencia en la información obtenida a través de la aplicación del instrumento en donde los estudiantes encuestados afirman que ellos aprenden actitudes y comportamientos que ven en la sociedad y lo cual a la vez se corrobora en la teoría conductista o del aprendizaje social de Bandura en donde explica el comportamiento agresivo como el resultado del aprendizaje por observación o imitación de modelos violentos, o aprendizaje vicario. Los medios de comunicación también se constituyen en un factor que incide en el comportamiento de los estudiantes y lo aboca en muchas ocasiones a comportamientos agresivos. (p.67-68)</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

UBICACION	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
Tesis digitales Universidad pedagógica Nacional TO 15338 01060007848	Comprensión de la violencia escolar desde las voces de los niños y niñas de la institución educativa El Limonar, del municipio de Neiva (Huila)	Tesis para optar el título de Magister en Educación.	Motta, Polo Luz	2012	<p>La escuela es el segundo escenario fundamental en el que los niños y las niñas entre. Es un espacio social que entrecruzan grupos humanos heterogéneos que portan diferentes saberes e historias personales y sociales allí presentes.</p> <p>OBJETIVOS: Construir una comprensión teórica a cerca de la violencia escolar desde las voces de un grupo de niños y niñas de la institución educativa El Limonar, del municipio de Neiva (Huila)</p> <p>ESPECIFICOS: -Evaluar la situación de acoso y violencia escolar (AVE) de los niños y niñas participantes de la investigación</p> <p>-Identificar las concepciones que tienes los niños y niñas sobre violencia escolar</p> <p>-Describir las formas de violencia que involucran al grupo de estudiantes participantes.</p> <p>- Documentar las explicaciones y justificaciones que dan los niños y participantes frente a la violencia escolar.</p> <p>- Consultar a los niños y niñas participantes sobre las posibles alternativas para superar la violencia escolar tejen relaciones significativas para las vidas</p>	<p>Abordan el tema de la violencia tomando en primer lugar la propuesta teórica de Manda (1982) con el concepto de cultura el cual indica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La cultura no heredada sino aprendida en forma social 2. La cultura es compartida, pero no todos los aspectos son aceptados por los miembros del grupo 3. La cultura es adaptativa, el conocimiento se transmite mediante lo social y es el principal mecanismo de adaptación en la especie. <p>De esta manera la reacción violenta como respuesta de victimización en presencia de agresiones, son formas particulares de la ecuación actual, siendo el individuo la nota, el distintivo que da uno u otro resultado</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. La cultura se mueve en una tensión entre tradición e innovación, entre cambio y estabilidad. <p>La cultura es el origen y receptor de la violencia escolar.</p> <p>La escuela como grupo secundario en el contexto escolar se constituye en un ambiente complejo y necesario para la comprensión de la violencia como lo expresa Flasco (2005) y citado por el autor de la tesis.</p> <p>El espacio es escolar, los estudiantes viven el reto de incorporar y reconciliar igualdades, diferencias, realidades y rivalidades y, construir sobre esa base el desarrollo de identidad social (página 21).</p> <p>Es allí donde el niño aprende el sentido simbólico, adquiere valores y normas para desempeñarse en la realidad.</p> <p>“El ambiente escolar se realiza con el otro y se posibilita la violencia escolar.</p> <p>Mora y Merchán (1996) citados por el autor. Puesto que las redes sociales y los</p>	<p>Esta investigación abordo la violencia desde un enfoque cualitativo procurando capturar el fenómeno de manera holística para comprenderlo en su contexto y desde sus actores sociales.</p> <p>Investigación cualitativa tomando como referente a Hernández, Fernando y Baptista (2008).</p> <p>El diseño implemento un estudio que se desarrolló bajo un diseño narrativo, recolectando datos sobre as historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas teniendo como categoría la violencia escolar (p.33)</p> <p>TECNICAS E INSTRUMENTOS: Instrumento AVE: Útil para verificar el grado de afectación de los participantes en relación con las vivencias de la violencia escolar. AVE permite discriminar niveles normales y graves en cuanto a la conducta o acoso Piñuel Oñate (2006).</p> <p>Técnica Grupo Reflexivo es un dispositivo de acción para generar reflexión y movilización de pensamientos, ideas, sentimientos y actuaciones alrededor del objeto de estudio. Grupos reflexivos según Rogers (1984) 8 a 18 núcleos. (p.35)</p> <p>Observación participante fue permanente desde el inicio del proceso.</p> <p>Entrevista grupal estructurada</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños participantes de la investigación son sujetos de la violencia escolar en el terreno de la prueba AVE 2. Las concepciones de los niños sobre violencia escolar se reducen a expresiones de situaciones cotidianas con las que tienen contacto en el ámbito educativo. 3. Diversas formas de violencia desde la descalificación a la agresión física 4. Las explicaciones y justificaciones de los niños de la investigación se representan en acciones de retaliación de defensa, de ejercicio de poder. 5. Como alternativas de solución de la violencia escolar proponen tres posibilidades no excluyentes: actitud reflexiva y comprometida al cambio, participación notoria de la IE en cuanto a las normas más fuertes y coercitivas en diferentes escenarios escolares 6. En la comprensión de la violencia son indispensables el papel de la cultura como origen de las formas de comportamiento de los individuos en su proceso social. 7. La superación de la violencia requiere de participación decidida por parte de la familia. 8. Como novedad metodológica se resalta la implementación de grupos reflexivos, y técnicas de recolección de información 	La cultura como origen y receptor de la violencia.

					<p>estudiantes constituyen una estructura social más importante para la comprensión de los contextos y problemas que se encuentran en los centros escolares como para participar en la solución de otros “.</p> <p>Ortega y Mora (1996) enfocan la escuela como ámbito de convivencia y reconocen tres subsistemas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Subsistemas de adultos 2.Subsistemas profesor estudiante 3. Subsistema de iguales. <p>(p.28)</p>	<p>fue utilizada en el grupo reflexivo</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--	--

URL	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
https://www.unicef.org/Argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf	Clima, contextos y violencia en la escuela.	Estudio en escuelas secundarias de gestión pública y privada del área metropolitana de Buenos Aires	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), abril de 2011	2011	<p>La temática de la violencia en las escuelas se ha instalado en la opinión pública desde hace varios años y su tratamiento es recurrente en los medios masivos de comunicación. Sin embargo, en la Argentina existen pocos estudios de investigación que aborden la problemática en su complejidad, ocupándose de su etiología, de las distintas modalidades que adopta y de las consecuencias que tiene en los establecimientos educativos. En este contexto, adquiere una particular relevancia la publicación Clima, conflictos y violencia en la escuela, realizada a partir de la investigación que lleva adelante UNICEF.</p> <p>Objetivo Formular políticas educativas que favorezcan una mejora en la convivencia escolar y que permitan trabajar preventivamente, se requiere desarrollar conocimiento sobre la violencia en las escuelas y contar con información rigurosa sobre este fenómeno.</p> <p>En la construcción del concepto de clima escolar siguen a CORNEJO y REDONDO (2001), quienes lo definen como la “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (aula o centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. (p.23)</p>	<p>Abordan la relación entre clima escolar, conflictividad y violencia en las escuelas implica una serie de decisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas en relación con varios aspectos. Como hemos sugerido en los párrafos precedentes, la definición de violencia es sin duda alguna la primera de ellas. Se ha señalado más de una vez que “violencia” es un concepto “intrínsecamente rebatido” (RICHES 1986, NOEL 2008, GARRIGA Y NOEL 2010), lo cual plantea particulares obstáculos no sólo a la comprensión de los fenómenos cubiertos por el concepto, sino a la comparabilidad de estudios e investigaciones construidas sobre la base de diferentes perspectivas. (p.23)</p>	<p>El diseño de la investigación ha sido cuali-cuantitativo. A los efectos de alcanzar los objetivos propuestos se han planteado los siguientes abordajes diferenciales</p> <ol style="list-style-type: none"> Encuesta por muestreo a alumnos del nivel medio. Encuesta a directivos. Entrevistas a directivos y docentes. Entrevistas a padres de alumnos. Grupos focales a docentes Grupos focales con alumnos <p>Marco muestral: Se utilizó como marco muestral una base de datos que incluye la totalidad de los establecimientos educativos públicos y privados del área geográfica del estudio. Diseño de la muestra: Probabilística. Estratificada por conglomerados, no proporcional con reemplazamiento para la selección de la unidad primaria (escuelas), con selección al azar para la selección de la unidad secundaria (unidades de segunda etapa, las divisiones) y selección final al azar sistemático (los alumnos o unidades de tercera etapa). Para la muestra de directores se trabajó con la misma muestra hasta el nivel de escuelas (estratificada y por conglomerados en dos etapas). La unidad de análisis final fue al azar cuando se encontró más de un directivo .(p.26)c</p>	<p>Señalan la idea de una contraposición entre la “narrativa colectiva y el caso particular de la propia escuela”. Todos los actores involucrados en el estudio, y desde los diversos abordajes, muestran un contraste sobre el que es necesario reflexionar. Se muestra la problemática del conflicto y la violencia en las escuelas como algo muy preocupante, pero a nivel general, abstracto. En cuanto se comienza a hablar de la propia escuela el discurso cambia radicalmente, tornándose menos grave o incluso no problemático. Por ejemplo, entre los alumnos, el 52% opinan que es un problema muy grave en las escuelas de la zona en que se encuentra su propia escuela. En general, y en contraste, aparece una visión particular de la propia escuela, en la cual el problema tiende a ser visualizado como mucho menos grave (sólo el 19% opina que el problema es grave o muy grave).</p> <p>La gravedad del problema como algo general de las escuelas está muy ligada no sólo a lo que se construye externamente desde los medios de comunicación.</p> <p>Otra fuerte contradicción que se observa en el imaginario de los diversos actores es la suposición de que el problema es mucho mayor entre las escuelas de gestión pública.</p> <p>El clima escolar es percibirlo positivamente en mayor medida entre alumnos y directivos de las escuelas de gestión privada.</p> <p>En relación a las situaciones que han definido como maltrato, acoso y hostigamiento entre compañeros, se ha evidenciado una amplia e indudable preponderancia de estos hechos entre las escuelas de gestión privada. (p.200.202).</p>	<p>Los conceptos nativos de violencia escolar y violencia en la escuela aportan en la comprensión de la configuración de las representaciones sociales de la violencia en la escuela.</p>

UBICACION	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
Aula virtual universidad Pedagógica Nacional. TO-18704	Manifestaciones de Violencia Escolar. Diferentes Formas de Violencia que se dan en los Estudiantes de ciclo tres (3) del Colegio Gabriel Betancourt Mejía, así como las Percepciones de la Comunidad Educativa en General Sobre sus Causas, Implicaciones y Estrategias de Prevención e Intervención. Facultad de Educación	Tesis para optar el título de Magister	Nubia Lucia Delgado Rojas	2015	Objetivo General Analizar las diferentes formas de violencia que se dan en los estudiantes del Ciclo Tres (3) de la Institución Educativa Distrital Gabriel Betancourt Mejía, así como las percepciones de la comunidad educativa en general sobre sus causas, implicaciones y estrategias de prevención e intervención Objetivos específicos • Identificar las diferentes manifestaciones, conceptualizaciones y tipos de violencia escolar que se dan en los estudiantes del ciclo (3) de IED Gabriel Betancourt Mejía. • Describir las estrategias pedagógicas empleadas para atender los casos de violencia escolar en los estudiantes del	Las teorías alrededor de la violencia han sido históricamente clasificadas en dos grandes grupos. Teorías Activas o Innatas Las teorías innatas como su nombre lo indica, corresponden a una postura que considera el conflicto como condición inmanente a los seres humanos, bien sea desde la perspectiva genética, como desde las perspectivas psicológicas y psicoanalíticas. Una de las teorías más representativas de esta corriente es la teoría etológica, esta considera que la agresión es una reacción innata que se basa en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie y cuya finalidad es la supervivencia. En esta misma línea se encuentra la teoría genética que sostiene que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes 29 patológicos orgánicos o de procesos bioquímicos y hormonales que tienen lugar en nuestro organismo. (Díaz La teoría psicoanalítica por su parte argumenta que la agresividad es un componente instintivo básico del inconsciente que surge como reacción ante el bloqueo de la libido. Si la persona es capaz de liberar la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, pero si no es capaz de liberarla, surgirá la agresión. P.28-29 La teoría psicoanalítica por su parte argumenta que la agresividad es un componente instintivo básico del inconsciente que surge como reacción ante el	Atendiendo al asunto de la presente investigación: Analizar y caracterizar la manera como los estudiantes, los docentes y los padres de familia del ciclo 3 perciben la violencia escolar en la IED Gabriel Betancourt Mejía, qué espacios compromete y cuál es su relación con el entorno sociocultural. La investigación etnográfica, se constituye en una propuesta teórico metodológico que permite desarrollar los intereses y propósitos de este ejercicio investigativo. De acuerdo con Barbola, C. Benavente, N. López, T. Martín, C. Perlado, L. & Serrano, C. (2010) la investigación etnográfica consiste en: Características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea. (p.3). Para el proceso de sondeo para la elaboración de las entrevistas se solicitó la participación de (70) estudiantes (entre niños, niñas y adolescentes) de los grados sexto y séptimo. Convocaron también igual número de padres y madres de familia de alumnos que hacen parte de la institución educativa y 8 compañeros docentes de la Institución Educativa Gabriel Betancourt Mejía. Por último se realizó un ejercicio de cartografía social, en un intento por identificar los significados y las construcciones simbólicas que se dan desde los espacios físicos habitados día a día dentro de la Institución educativa y que permiten la naturalización e incluso la institucionalización de ciertas prácticas, en	Las agresiones, el desconocimiento del otro desde su diferencia y los comportamientos que atentan contra la dignidad de las personas son vistos por la comunidad educativa con naturalidad y como parte del relacionamiento entre iguales. Al ser una situación aceptada socialmente, las preocupaciones que suscita no superan las intenciones de minimizar la frecuencia y las consecuencias de dichas situaciones. Cuando se habla con los estudiantes acerca de los tipos de mediación que reconocen en su institución, la mayoría hace referencia a las sanciones a las que son sometidos ya sea por parte del maestro o directivo como figuras de autoridad, o a las sanciones estipuladas desde el manual de convivencia. Los padres y madres de familia, por su parte también aluden a las estrategias de mediación centrándose en las prácticas de sanción que se llevan a cabo dentro de la escuela y de la familia, argumentando que la causa principal de estas situaciones obedece a la falta de figuras de autoridad y valores que rijan el comportamiento de los estudiantes. Los estudiantes aseguran que la violencia se da con mayor frecuencia en espacios donde no hay docente es decir donde no se hace presente la figura de la autoridad, lo cual es un indicador de que ellos, al igual que padres y maestros	Una de las tesis que más se aproxima a la investigación en cuanto a la violencia escolar en la escuela y toma como autor Sandoval uno de los autores que son fuente de mi investigación.

				<p>Ciclo Tres (3) de la Institución Educativa Gabriel Betancourt Mejía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer qué significados le da la comunidad educativa a las manifestaciones de violencia escolar de los estudiantes del Ciclo Tres (3) de la I.E.D.G.B.M. • Describir y analizar los procesos pedagógicos implementados en la institución para resolver los ejercicios de violencia entre estudiantes del ciclo tres del IED Gabriel Betancur Mejía.p.18 	<p>bloqueo de la libido. Si la persona es capaz de liberar la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, pero si no es capaz de liberarla, surgirá la agresión .p.33</p> <p>Parra, S. (1995), define la escuela como un espacio privado donde el alumno se ve abocado a la construcción de sus propias maneras de coexistencia, de huida, de adaptación y por consiguiente de la generación de una cultura particular que tiene por principio la supervivencia a la propia escuela como ente autoritario. Razón por la cual, los fenómenos de violencia son un ejercicio de resistencia y legitimación del poder, en una pugna por ocupar espacios que permitan la supervivencia en un entorno cargado de diferencias, autoritariamente homogenizadas. Parra S. (1995), expone su planteamiento sobre las formas de violencia en la escuela, situando la relación entre los procesos de la homogeneización del individuo y la prohibición de los elementos diferentes que entorpecen la conducta escolar.</p> <p>La escuela desde su lógica y estructura tradicional de restricción y normalización se convierte en escenario privilegiado de las escuelas violentas. (p.38)</p>	<p>las que son los lugares los que permiten la narración de la realidad. La Cartografía Social parte de reconocer en la investigación que el conocimiento es esencialmente un producto social y se construye en un proceso de relación, convivencia e intercambio con los otros (entre seres sociales) y de estos con la naturaleza. (pp. 60-66).</p>	<p>validan la violencia desde el control. Ante la ausencia de autoridad se ejerce la violencia como una manera de transgresión a la norma, que a su vez la valida al ser castigada y sancionada la acción</p> <p>Vale la pena pensar en la necesidad de resignificar y desnaturalizar los ejercicios de violencia escolar desde una mirada disciplinaria y acusatoria. En la medida en que el conflicto pueda ser reconocido como una oportunidad para el dialogo y la posibilidad de reconocer al otro como diferente, habrán más posibilidades de resolver las tensiones por otras vías que no sea la violencia. p 97</p>	
--	--	--	--	---	--	---	---	--

UBICACIÓN	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
http://ridum.unanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1498/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf	Narrativas de los jóvenes sobre los sentidos de la convivencia pacífica en la escuela,	Tesis presentada como requisito para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano	Rubiela Doris López Peralta y Elizabeth Mosquera.	2014	<p>El problema que pretendemos abordar tiene dos expresiones fundamentales. La primera se refiere a que es un problema complejo que está ligado a las condiciones históricas de violencia estructural, cultural y directa. La segunda hace alusión a que sobre él existen unos discursos y prácticas oficiales que generalmente han sido creadas y reproducidas desde los códigos del mundo adulto; razón por la cual desconocen las voces, experiencias, conocimientos y necesidades de los jóvenes como actores y constructores de procesos de convivencia pacífica en la escuela. (p.8)</p> <p>Objetivo Comprender desde las narrativas de los y las jóvenes, los sentidos y prácticas que han construido sobre la paz y la convivencia en la escuela.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender desde las narrativas de los jóvenes, los sentidos hegemónicos que circulan en las instituciones educativas <p>Tulio E. Tascón, José María Córdoba y Cristóbal Colón, sobre la violencia escolar y los jóvenes.</p>	<p>La violencia escolar abarca todos aquellos incidentes en los que un miembro de la comunidad escolar es víctima o victimario de abusos, amenazas, intimidaciones de todo tipo, humillaciones públicas, o asalto físico. (Alda, E & Engel, W. 2007. P.240)</p> <p>La violencia escolar entre pares es la que mayor se presenta en el espacio Institucional, donde los niños, niñas y jóvenes, con personalidades agresivas comienzan a exteriorizar estos comportamientos, los cuales se hacen evidentes en los primeros años de escuela y los van incrementando a medida que crecen, sobre todo si no hay una posición de intervención por parte de padres de familia, docentes e incluso los directivos de la Comunidad Educativa. (p.28-29)</p> <p>La educación para la paz, es entendida como el conjunto de acciones orientadas a generar procesos de socialización que permitan la convivencia con equidad. En ese sentido, se trata de todas las acciones y procesos que desde la educación formal y la educación popular se integran para ayudar a formar ciudadanos capaces de reconocer y potenciar la diferencia. En palabras de (Mejía, M, 2001 (p.35). es esa educación que busca que los y las jóvenes se sientan parte de un mundo multicultural.</p> <p>La Convivencia pacífica en la escuela, se comprende como un espacio que permite ser, aprender y compartir, la escuela se constituye entonces, en un escenario de múltiples encuentros, de diversas experiencias, de vivencias personales y colectivas, donde se constituyen y fortalecen aprendizajes, no solo académicos, sino para la vida, porqué en</p>	<p>La investigación está orientada a la comprensión de los sentidos que tienen los y las jóvenes acerca de la convivencia pacífica en la escuela. Se encuadra en una orientación cualitativa, fundada en el uso y aplicación de las narrativas como estrategia metodológica de indagación y está basada epistemológicamente en la hermenéutica y metodológicamente en un proceso sistemático de carácter inductivo.</p> <p>Para la realización del presente estudio asumimos como población de referencia a los estudiantes del grado octavo de las instituciones educativas Tulio Enrique Tascón, José María Córdoba y Cristóbal Colón, ubicadas en la ciudad de Buga, Mondomo y Armenia, respectivamente. El tipo de muestra se ha concebido con fundamento en el muestreo no probabilístico: muestra caso-tipo (Sampieri, Fernández, Baptista: 2006).</p> <p>Se define una muestra, de 8 estudiantes, cuyas edades oscilan entre 12 y 13 años, de los estratos 1, 2 y 3, considerada representativa para recoger información a ellos. De un grupo de 100 estudiantes, se seleccionan ocho, que por sus características de liderazgo les permite ser potencialmente, constructores de paz y con sus narrativas permitimos alternativas de solución a situaciones violentas que se puedan presentar entre miembros de las comunidades educativas, objeto de este estudio. Como instrumento de recolección de información y de encuentro con los participantes, se empleó la entrevista semiestructurada en profundidad, en</p>	<p>. La convivencia es vista por los y las jóvenes como un elemento importante en las relaciones interpersonales; por lo que el conflicto está ligado a ella no se ve como algo negativo, sino como un ejercicio potencial que permite mejorar las relaciones con los otros, a través de acciones enmarcadas en el diálogo, el respeto y la comunicación, entre otras.</p> <p>. Los y las jóvenes catalogan la convivencia escolar como variable. Por momentos es buena al interior de la institución, esto cuando los profesores tienen mayor acercamiento al diálogo con los estudiantes. Por fuera de la institución se torna más violenta ya que no hay quien vigile. Los estudiantes tienen gran confianza en sus directores de grupo. En esta dinámica juega papel importante la presencia del director de grupo, quien ayuda a solucionar las dificultades; pero, no todos ellos se comprometen.</p> <p>. En la medida que toman algunos directivos y profesores, en abordar y solucionar los conflictos presentados en la institución, se reduce a una mera sanción, la cual es evaluada como buena por los resultados de disminución de los hechos. Pocos profesores se interesan en solucionar los conflictos a través del diálogo y realizar el llamado a los padres o acudientes para que conozcan lo que está sucediendo</p> <p>. Los estudiantes en sus narraciones destacan la importancia de la familia como el lugar donde se recibe la formación en valores y argumentan, que en algunas ocasiones no se da por la situación de disgregación del núcleo familiar en que se vive.</p> <p>. El interés de participar en actividades</p>	Esta tesis aporta a la investigación los elementos de convivencia y formación para la paz como ejes del buen ciudadano.

				<ul style="list-style-type: none"> • Comprender a partir de las narrativas de los jóvenes de las Instituciones Educativas Tulio E. Tascón y Cristóbal Colón, los sentidos que han construido sobre la paz y la convivencia escolar a partir de sus experiencias cotidianas de violencia en la escuela. • Potenciar las prácticas de convivencia pacífica en la escuela que los y las jóvenes de las Instituciones Educativas Tulio E. Tascón, José María Córdoba y Cristóbal Colón, han construido para propiciar la convivencia pacífica al interior de estas instituciones 	<p>la escuela no sólo se construye el conocimiento, también se crea de forma intersubjetiva la subjetividad, lo comunitario, solidaria, la creatividad y la espiritualidad (Jaramillo, D. 2001. (p.29)</p>	<p>forma de narrativa en profundidad, una técnica utilizada para que una persona transmita de forma oral o escrita, su definición personal sobre una situación determinada. (p.37)</p>	<p>que promuevan la convivencia escolar, es un común denominador en los narradores. Consideran que sus aportes en estas actividades podrían contribuir significativamente en la disminución de los episodios que afectan la convivencia en las Instituciones. (p.65-66)</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

UBICACIÓN	NOMBRE DE LA INVESTIGACION	DOCUMENTO	AUTOR	AÑO	OBJETIVOS	REFERENTES TEORICOS	DISEÑO METODOLOGICO	CONCLUSIONES	APORTES A MI INVESTIGACION
http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2582/TE-17894.pdf?sequence=1&isAllowed=y	Significados sociales y manifestaciones de violencia en la escuela: Estudio crítico sobre las investigaciones de violencia en la escuela colombiana (2006-2010)	Proyecto monográfico	Camilo Andrés Moreno Hernández Diana Carolina Rodríguez Rendón	2006 2010	Plante como problema las manifestaciones de violencia en la escuela colombiana se han convertido en un fenómeno de gran importancia para los estudios del campo educativo nacional. Las investigaciones y estudios adelantados sobre el tema dan cuenta de la importancia que esta problemática adquiere tanto para el ámbito educativo como para la sociedad en general. Con relación a ello se fijaron como objetivo: Analizar las manifestaciones de violencia en la escuela sustentadas en significados sociales que propician agresiones en dicha institución, a partir de la revisión de investigaciones que recogen un amplio panorama estadístico en Colombia sobre la violencia en el ámbito escolar entre los años 2006 y 2010.	Como elementos teóricos que sustentan la investigación está el lenguaje, sustento de las interacciones sociales. Ferdinand de Saussure (1945, citado por Moreno, 2012), afirma que este “es multiforme y heteróclito [y se encuentra] a caballo de varios dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al ámbito individual y al ámbito social, no se deja clasificar en ninguna categoría de los hechos humanos, porque no se sabe cómo sacar su unidad” (p. 22). En este sentido, el lenguaje viene a ser un conjunto de elementos que atraviesan diferentes espacios de la configuración de lo humano: la intimidad, la vida social, las diferentes actividades que tienen lugar en el ámbito cotidiano. Como elementos teóricos que sustentan la investigación está el lenguaje, sustento de las interacciones sociales. Ferdinand de Saussure (1945, citado por Moreno, 2012), afirma que este “es multiforme y heteróclito [y se encuentra] a caballo de varios dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al ámbito individual y al ámbito social, no se deja clasificar en ninguna categoría de los hechos humanos, porque no se sabe cómo sacar su unidad” (p. 22). En este sentido, el lenguaje viene a ser un conjunto de elementos que atraviesan diferentes espacios de la configuración de lo humano: la intimidad, la vida social, las diferentes actividades que tienen lugar en el ámbito cotidiano.	Paradigma cualitativo, entendido éste como una posibilidad de producción de conocimiento “social que estudia fenómenos que no son explicados a través de números e índices sino que son analizados como sistemas complejos interrelacionados desde el punto de vista humano”, esto implica abordar supuestos epistemológicos y metodológicos que postulan este paradigma, pues articulan la visión de múltiples realidades que son “cambiantes, dinámicas e interdependientes” (Burdíán 2007, 66). La escuela se configura como un espacio que más allá de ser explicado puede ser descrito e interpretado de manera profunda; en este espacio convergen diferentes relatos y prácticas que dan cuenta de múltiples visiones que habitan en un mismo lugar. Con un enfoque sociocrítico se convierte en una importante posibilidad para problematizar la vida cotidiana en las escuelas. Por medio de éste, pueden develarse las contradicciones en ciertos relatos y prácticas que configuran el ambiente escolar. Dado que el presente documento asume la educación como una práctica social determinada por constructos ideológicos que condicionan su accionar, es preciso recordar a Carr y a Kemis, quienes afirman que “la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el	. A lo largo del texto se ha reiterado la necesidad de observar las manifestaciones violentas en la escuela desde una perspectiva que no atomice este fenómeno y en cambio brinde la posibilidad de generar conexiones con los distintos sujetos, instituciones y relatos que configuran la realidad. Es preciso generar claras relaciones entre los hechos cotidianos y las ideas que se encuentran detrás de estas acciones. Lo anterior no debe ser entendido como un afán paranoico de explicación de las prácticas diarias, sino como una posibilidad de dotar de sentido la cotidianidad y generar procesos autónomos de comprensión de la realidad. Esto permitiría la construcción de una visión crítica del mundo que se aleje, en algunos casos, de ciertos estereotipos que encapsulan, coartan y subordinan el trasegar de los sujetos en la sociedad. En el contexto escolar, como se ha visto, se configuran espacios de construcción de identidades en donde distintos significados de y en torno a la violencia tienen un papel protagónico, no sólo porque son interiorizados y reconocidos como enunciados propios, sino porque configuran las relaciones entre los sujetos, las formas de nombrar al otro, las posibilidades de interacción y los valores sociales que acompañaran a los sujetos a lo largo de sus vidas. Así, las distintas	El presente trabajo aporta insumos determinantes para la labor de los maestros y maestras: actores que no sólo asisten a la cotidianidad escolar, sino que, en buena medida, configuran espacios e interacciones dentro de la escuela. A pesar del sin número de conflictos con los que cuenta su labor, aún son una voz escuchada que puede controvertir y transgredir un mundo que, en ocasiones, se torna polarizado, excluyente, violento, fóbico, vertical, indiferente, homogéneo y demás adjetivos que contribuyen a la invisibilización y estigmatización de lo “otro”, lo diferente, lo que no encaja en los estereotipos.

					<p>Significados: convenciones sociales de la realidad Peter Berger y Thomas Luckmann, en su texto La construcción social de la realidad, indican que “la realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena” (2008, 39) (p.25)</p> <p>Identidad e ideología</p> <p>Van Dijk señala que “las ideologías les permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia” Además, éstas influyen “en lo que se acepta como verdadero o falso, especialmente cuando dichas creencias son consideradas importantes. p.27</p>	<p>mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias)” (Alvarado y García 2008, 194).</p>	<p>percepciones sobre las manifestaciones de violencia con las que cuentan los actores educativos, permiten observar, en muchos casos, una naturalización de estas prácticas como mecanismos válidos legítimos de tramitar los conflictos escolares.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 2. Encuesta sociodemográfica

<p>1. Eres hombre o mujer</p> <p>Hombre <input type="checkbox"/></p> <p>Mujer <input type="checkbox"/></p>	<p>2. Cuantos años tienes-Rellena una sola opción</p> <p>9 <input type="checkbox"/></p> <p>10 <input type="checkbox"/></p> <p>11 <input type="checkbox"/></p> <p>12 <input type="checkbox"/></p>
<p>3. Tienes hermanos o hermanas menores de 17 que No estén estudiando</p> <p>Sí <input type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>4. Marca con quien de estas personas vives</p> <p>Tu padre, tu padrastro o padre adoptivo</p> <p>Tu madre, madrastra o madre adoptiva</p> <p>Tus hermanos o hermanas mayores</p> <p>Tus hermanos o hermanas menores</p> <p>Otras personas de tu familia</p> <p>Personas que no son de tu familia</p>
<p>5. Incluido tú, cuantas personas viven en tu casa o apartamento</p> <p>*Rellena solo una opción</p> <p>2 <input type="checkbox"/></p> <p>3 <input type="checkbox"/></p> <p>4 <input type="checkbox"/></p> <p>5 <input type="checkbox"/></p> <p>6 o más <input type="checkbox"/></p>	<p>6. Cual es el ultimo nivel educativo alcanzado por tu padre padrastro o padre adoptivo</p> <p>*Rellena solo una opción</p> <p>No completo la primaria</p> <p>Completo la primaria</p> <p>No terminó el bachillerato</p> <p>Terminó el bachillerato</p> <p>Obtuvo un título técnico o tecnológico</p> <p>Obtuvo un título universitario</p> <p>No sé</p>
<p>7. Cual es el ultimo nivel educativo alcanzado por tu madre madrastra o madre adoptiva</p> <p>*Rellena solo una opción</p> <p>No completo la primaria</p> <p>Completo la primaria</p> <p>No terminó el bachillerato</p> <p>Terminó el bachillerato</p> <p>Obtuvo un título técnico o tecnológico</p> <p>Obtuvo un título universitario</p> <p>No sé</p>	<p>8. Marca cuales de los miembros de tu hogar trabajan</p> <p>*Rellena varias opciones</p> <p>Tu padre padrastro o padre adoptivo</p> <p>Tu madre madrastra o madre adoptiva</p> <p>Tus hermanos o hermanas mayores</p> <p>Tus hermanas o hermanas menores</p> <p>Otras personas de tú familia</p>
<p>9. De que tipo de material están hechos la mayoría de los pisos de tu vivienda</p> <p>*Rellena solo una opción</p> <p>Alfombra o tapete, madera pulida o mármol</p> <p>Baldosa o tableta</p> <p>Cemento gravilla o tabla o tablón</p> <p>Tierra o arena</p>	<p>10. De que tipo de material están hechas la mayoría de las paredes de tu vivienda</p> <p>*Rellena solo una opción</p> <p>Bloque o cemento</p> <p>Madera</p> <p>Otro</p>

<p>11. Con qué tipo de sanitario cuenta tu vivienda *Rellena solo una opción</p> <p>Esa conectado a alcantarillado Esta conectado a un poso séptico No hay servicio de sanitario</p>	<p>12. En cuantos cuartos duermen las personas que viven contigo. *Rellena solo una opción</p> <p>1 <input type="text"/> 2 <input type="text"/> 3 <input type="text"/> 4 <input type="text"/> 5 o mas <input type="text"/></p>
<p>13. Marca cuales de estas cosas tienen en tu casa o apartamento *Rellena varias opciones</p> <p>Tv por cable o satelital DVD Teléfono celular con conexión a internet Nevera Lavadora de ropa Calentador o ducha elec. Horno microondas Carro Computador Internet Escritorio para estudiar</p>	<p>14. Sin contar periódicos, revistas y tus libros del colegio cuantos libros hay en tu casa o apartamento *Rellena solo una opción</p> <p>0 a 10 libros 11 a 25 libros 26 a 100 libros Mas de 100 libros</p>
<p>15. Marca cuales de las siguientes actividades realizaste con tu familia durante los últimos doce meses *Rellena varias opciones</p> <p>Asistir a conciertos recitales o presentaciones musicales Visitar ferias y exposiciones artesanales Asistir a carnavales o fiestas municipales Visitar parques reservas naturales, zoológicos Ir al circo Visitar parques de juegos o diversiones Ver títeres o ir al teatro Visitar museos o casas de la cultura Ir a la biblioteca Ir al cine</p>	<p>16. Cuales de las siguientes actividades has realizado durante los últimos doce meses *Rellena varias opciones</p> <p>Asistir a cursos o talleres de música Danzas o talleres de teatro</p> <p>Asistir a una escuela o club deportivo (cursos de natación, patinaje, escuela de futbol, etc.)</p>
<p>17. Cada cuanto los adultos que viven contigo leen libros *Rellena solo una opción</p> <p>Nunca Por lo menos una vez al año Una o dos veces por mes Una o dos veces por semana Todos los Días</p>	<p>18. Cada cuanto los adultos que viven contigo leen algún periódico o revista *Rellena solo una opción</p> <p>Nunca Por lo menos una vez al año Una o dos veces por mes Una o dos veces por semana Todos los Días</p>

Anexo 3. Talleres desarrollados con los niños y las niñas del grupo 501

Taller 1

Grupo poblacional: Niños y niñas del grado 501

Temática: La escuela

Lugar: Escuela (aula de clase)

Hora: 8:00 am

Fecha: Octubre 8 de 2016

Coordinación: Aleyda Salamanca de Zea

Objetivo: Identificar como perciben los niños y las niñas al colegio en su dinámica cotidiana.

Descripción: Se hizo una dramatización en la cual los estudiantes representan diversos aspectos relacionados con la escuela, luego, se hizo una socialización, con el fin de dilucidar cómo perciben los niños y las niñas del grupo 501 la vivencia en la escuela (ver cuadro siguiente)

1. Como veo mi colegio ?	2. Que es lo que mas me gusta?
3. Que es lo que menos me gusta ?	4. Como eliges a tus compañeros ?
5. Como se relaciona con ellos ?	5. Como es tu relacion con tus profesores ?

Taller 2

Grupo poblacional: Niños y niñas del grado 501 (En el 2016, 401)

Temática: La violencia

Lugar: Escuela (aula de clase)

Hora: 8:00 am

Fecha: Octubre 16 de 2016

Coordinación: Aleyda Salamanca de Zea.

Objetivo general: Identificar las definiciones que tiene los niños sobre violencia y sus formas de manifestarse en diversos espacios.

Descripción: Este taller tuvo como principal objetivo visibilizar las definiciones que tienen los niños y las niñas del grupo 501 sobre la violencia, que acciones creen que son violentas. Se hizo una charla sobre el tema y un sociodrama en el cual los niños y las niñas representaron escenas de violencia, en la escuela y en el hogar. Luego respondieron algunas preguntas (ver cuadro siguiente)

<p>1. Que entiendo por violencia ?</p> <p><i>"Son comportamientos agresivos cuando agreden a alguien se puede sentir mal o agredido o puede terminar golpeado"</i></p>	<p>2. En el hogar suceden hechos de violencia?</p> <p><i>"Cuando yo no hago nada o no hago caso me regañan y me puedo sentir mal o triste porque hay cosas que no entiendo, pero a veces mi mamá lo hace o me dice boba o me grita cuando yo no entiendo o a veces me castigan, pegandome, me quitan television o me pones a organizar el baño y la cocina y me pegan con palo y correa de cuero y obedezco la mano y cuando me pegan me siento olvidada o que no les importo"</i></p>
<p>3. Que entiendo por violencia fisica ?</p>	<p>4. Que entiendo por violencia verbal?</p>
<p>5. Hay violencia en el colegio ?</p> <p>SI <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>6. Que tipo de violencia ?</p> <p>Verbal <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Fisica <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>7. Quienes son mas violentos?</p> <p>Niños <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Niñas <input type="checkbox"/></p> <p>Profesores <input type="checkbox"/></p>	<p>8. ¿Dónde suceden los hechos de violencia en la escuela?</p> <p>Patio <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Aula <input type="checkbox"/></p> <p>Baño <input type="checkbox"/></p> <p>Terraza <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Restaurante <input type="checkbox"/></p> <p>Salida <input type="checkbox"/></p> <p>Pasillos <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Escaleras <input type="checkbox"/></p>
<p>9. Quien influye en las actitudes violentas?</p>	<p>10. Considero que soy violento?</p> <p>SI <input type="checkbox"/> siempre <input type="checkbox"/></p> <p>No <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/></p> <p>Algunas veces <input checked="" type="checkbox"/></p>

<p>11. Quien influye en esa violencia?</p> <table border="1"> <tr><td>La familia</td><td>x</td></tr> <tr><td>Amigos</td><td></td></tr> <tr><td>Compañeros</td><td>x</td></tr> <tr><td>La television</td><td></td></tr> <tr><td>Profesores</td><td>x</td></tr> <tr><td>medios de Com.</td><td></td></tr> </table>	La familia	x	Amigos		Compañeros	x	La television		Profesores	x	medios de Com.		<p>12. En que momento soy violento?</p> <p><i>"cuando me ofenden "cuando me dicen cosas malas como gafufo, cuando me ponen apodos cuando me peyiscan cuando me regañan</i></p>
La familia	x												
Amigos													
Compañeros	x												
La television													
Profesores	x												
medios de Com.													
<p>13. En que momento construyo esa violencia</p> <p>Estoy predispuesto Afectan emocionalmente Cuando no hay razon</p>													

Taller 3

Grupo poblacional: Niños y niñas del grado 401

Temática: Intervención en situaciones de violencia

Lugar: Escuela (aula de clase)

Hora: 8:00 am

Fecha: noviembre 10 de 2016

Coordinación: Aleyda Salamanca de Zea.

Objetivo general: Identificar las personas en sus roles que intervienen en una situación que ellos identifican como violencia y conceptos conexos, como agresión y conflicto

Descripción: El taller se inició con una charla abierta sobre los roles que tienen los padres, maestros, y otros adultos con relación a ellos y ellas y sobre cómo intervienen estos personajes en situaciones de violencia, agresión o conflicto. A partir de esto los niños y las niñas hicieron una dramatización de casos en la que representaban la intervención de educadores o padres en casos de violencia. Posteriormente respondieron a unas preguntas sobre la violencia y la

intervención de personas en dichos casos. Las preguntas a responder por parte de los niños y niñas en el taller pueden verse en el siguiente cuadro:

<p>1. Ante una situación de violencia ¿quién interviene?</p> <p>Papa <input type="checkbox"/> x</p> <p>Mama <input type="checkbox"/> x</p> <p>Profesora <input type="checkbox"/> x</p> <p>Compañeros <input type="checkbox"/></p>	<p>2. Frente a una agresión con el grupo de compañeros a quien recurre para su solución</p> <p>Profesores <input type="checkbox"/> x</p> <p>Compañeros <input type="checkbox"/></p> <p>Solucionar x su cuenta <input type="checkbox"/></p>
<p>3. Qué piensas ante una situación de agresión?</p> <p><i>"Los que agreden a los demás deben mejorar por la salud de los demás"</i></p>	<p>4. Cómo crees que se debe solucionar una situación conflictivo?</p> <p><i>"Con la profesora y la coordinadora"</i></p>
<p>5. La disciplina de la escuela influye en su actitud de violencia</p> <p><i>"Los que agreden a los demás deben mejorar por la salud de los demás"</i></p>	

Taller 4

Grupo poblacional: Niños y niñas del grado 501 (En el año 2016 401)

Temática: Conceptos conexos a la violencia

Lugar: Escuela (aula de clase)

Hora: 8:00 am

Fecha: Octubre 18 de 2016

Coordinación: Aleyda Salamanca de Zea.

Objetivo general: Identificar conceptos conexos a la violencia mediante un juego de asociación libre de palabras.

Descripción: El taller se inició con una charla abierta sobre los roles que tienen los padres, maestros, y otros adultos con relación a ellos y sobre cómo intervienen estos personajes en situaciones de violencia, agresión o conflicto. A partir de esto los niños y las niñas hicieron una dramatización de casos en la que representaban la intervención de educadores o padres en casos de violencia. Posteriormente respondieron a unas preguntas sobre la violencia y la intervención de personas en dichos casos. Se les explicó a los niños y las niñas que el propósito era asociar la palabra violencia (respondiendo de manera libre las siguientes preguntas), con el encabezado: La violencia se:

- ¿Relaciona con?
- ¿Es producida por?
- ¿Esta originada por?
- ¿Causada por?

Taller 5

Grupo poblacional: Niños y niñas del grado 501 (En el año 2016 401)

Temática: Representación gráfica de la violencia

Lugar: Escuela (aula de clase)

Hora: 8:00 am

Fecha: noviembre 10 de 2016

Coordinación: Aleyda Salamanca de Zea.

Objetivo general: Evidenciar comprensiones de los niños y las niñas sobre la violencia mediante dibujos y dramatizados.

Descripción: En este taller los niños y las niñas hicieron dibujos que muestran en imágenes las ideas que tienen sobre la violencia, y los espacios en los que ven actos de violencia (escuela y fuera de ella). Posteriormente se solicitó a los niños que en grupos de seis personas hicieran una dramatización de un hecho violento en la escuela o en el barrio, o en la casa.

FORMATO DE OBSERVACION DE CAMPO

FECHA Sep 12 / 2016

HORA 8:10 a.m.

LUGAR Aula clase LE 501 Vocante

SITUACION

Representaciones Sociales: Comportamiento en el aula.

Trabajo Cooperativo

de evidencias:

- Intolerancia en los trabajos de grupo que todas quieren tomar el liderazgo. Se tienen el respeto por las ideas.
- Vocabulario poco para la edad, parece que ya es parte de ellos. afectan las relaciones interpersonales.
- Críticas bastante negativas entre los integrantes del grupo porque no están de acuerdo con las ideas o no son los pares activos.
- Política bastante a las personas que usan gases.
- Se hace crítico negativo por la forma de leer.
- Rechazo al niño que no sobresale dentro del grupo.

OBSERVADOR

Alexis Salazar

Anexo 5. Consentimientos informados de la investigación

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

PATRICIA RODRIGES URREA

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

NATALY RODRIGUE PEREZ

Soacha, 16 de octubre de 2016

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,
Emilce Zambrano Calleza
ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,
Sandra cristina montoya
ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

Diana Marcela Fernandez Fajardo

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

Gina Paola Perez Hernandez
ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Claudia Yasmín Rincón Pineda

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Luis Andrés Bejarano Rodríguez

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

DIANA M Pinto

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA = Sandra Milena Perez Casallas
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA *Maria Aide Becerra León*
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA *Mercedes Fonseca*
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

María del Carmen Alcazar Sepúlveda

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Luz Dari Roa

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA = Nancy Lorena Fonseca
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA Monica Andrea acosta
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Yeimy Paola Contreras

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Ronald Alexis Sanchez Suarez - Derly Correa Sanchez Suarez.

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Gloria Sarmiento Cortés

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Angie Natalia Castellanos Rojas

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Maria Jazmin Sanchez D.

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Diana M. Ramirez - U.

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,
Marisela Rodriguez
ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Dennis Mileydi Beterra Sosa

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Patricio Rodriguez

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Claudia Juliana ramires prado

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Maria Rubiela Gómez

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Leidy Johanna Clavijo Angel

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA *Leidy Johana Quiñones Acavedo*
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA *Mónik Rincón D. I*
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Alexandra Riveros Pinto.

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA *MARIA CALDERON*
C.C. 23581731

soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA *MONICA RINCON*
C.C. 23581731

Soacha, 16 de octubre de 2016

Señores
PADRES DE FAMILIA
Cordial saludo,

La docente Aleyda Salamanca está realizando la maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional por tal motivo solicito autorización para realizar videos, fotos y encuestas necesarias para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

Agradezco su apoyo y su colaboración.

Cordialmente,

ALEYDA ASALAMANCA
C.C. 23581731

Alejo Konecha

Anexo 6. Sistematización de la encuesta sociodemográfica

NUMERO DE ESTUDIANTE	GENERO	EDAD	TUS HERMANOS ESTUDIAN	CON QUIEN VIVES	CUANTAS PERSONAS VIVE EN TU CASA	NIVEL EDUCATIVO PADRE
01	HOMBRE	10	SI	M Y H	6 O MAS	NO SABE
02	MUJER	10	SI	P Y M, H	6 O MAS	TERMINO BACHILLERATO
03	MUJER	10	NO	P	5	NO TERMINO
04	MUJER	10	NO	M Y H	3	NO TERMINO
05	MUJER	10	NO	OTROS	4	NO SABE
06	MUJER	10	NO	M Y H	4	NO SABE
07	HOMBRE	10	NO	P Y M	6 O MAS	TERMINO PRIMARIA
08	HOMBRE	10	SI	P Y M	4	TITULO NIVERSITARIO
09	MUJER	12	SI	M Y H	3	NO TERMINO
10	HOMBRE	9	NO	H	5	NO SABE
11	MUJER	10	NO	H	4	TITULO NIVERSITARIO
12	HOMBRE	10	SI	P, M Y OTR	5	NO TERMINO
13	MUJER	10	SI	P, M Y OTR	3	NO TERMINO
14	MUJER	10	SI	H	3	NO TERMINO
15	HOMBRE	10	NO	M	5	NO SABE
16	MUJER	10	SI	P Y M	6	TERMINO BACHILLERATO
17	MUJER	10	NO	OTR	4	NO SABE
18	HOMBRE	10	SI	M	4	NO SABE
19	HOMBRE	10	SI	OTR	4	NO TERMINO
20	HOMBRE	11	NO	P Y M, H	6	NO COMPLETO PRIMARIA
21	HOMBRE	12	NO	P M Y OTR	6	TERMINO BACHILLERATO
22	MUJER	10	SI	P Y M, H	4	NO COMPLETO PRIMARIA
23	MUJER	10	NO	P Y M	4	TERMINO BACHILLERATO
24	MUJER	11	NO	H	3	NO SABE
25	MUJER	11	NO	P, M Y H	4	NO SABE
26	HOMBRE	9	NO	OTR	4	TERMINO BACHILLERATO
27	MUJER	10	NO	OTR	4	TERMINO BACHILLERATO
28	MUJER	10	SI	M Y H	4	TERMINO BACHILLERATO
29	HOMBRE	10	NO	OTR	4	TERMINO BACHILLERATO
30	HOMBRE	10	NO	M	5	NO SABE

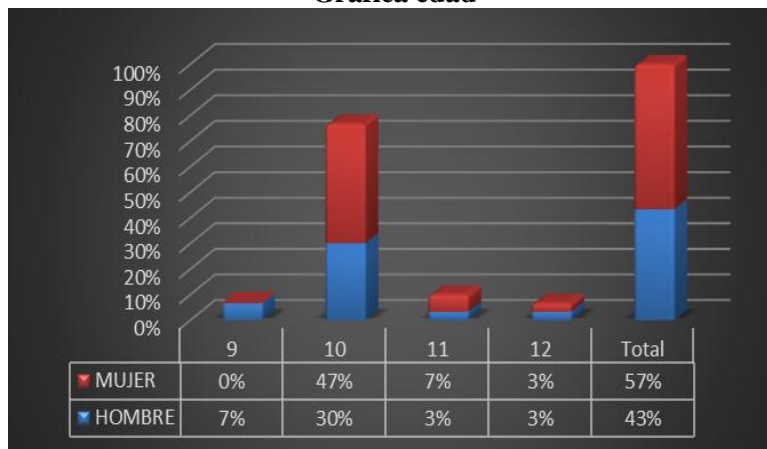
QUIEN TRABAJA EN TU CASA	MATERIAL DEL PISO DE TU HOGAR	EN CUANTOS CUARTOS DUERMEN LAS PERSONAS QUE VIVEN CONTIGO	CUANTOS OBJETOS DE TECNOLOGIA CUENTA TU CASA	CUANTOS LIBROS HAY EN CASA O APTO	CUANTAS ACTIVIDADES REALIZASTE DURANTE EL ULTIMO AÑO (FAMILIA)	QUE ACTIVIDADES REALIZASTE DURANTE EL ULTIMO AÑO (ESTUDIANTE)
PADRE- MADRE	TABLA TABLON	2	6	0 A 10	1	CLUB DEPORTIVO
PADRE MADRE HERMANOS	TABLA TABLON	2	8	26 A 100	9	CLUB DEPORTIVO Y TALLER LUDICO
PADRE	ALFOMBRA	5 O MAS	7	26 A 100	1	CLUB DEPORTIVO Y TALLER LUDICO
MADRE	BALDOSA TABLETA	3	4	11 A 25	2	TALLER LUDICO
OTROS	BALDOSA TABLETA	3	4	11 A 25	3	TALLER LUDICO
MADRE HERMANOS	BALDOSA TABLETA	3	8	26 A 100	1	CLUB DEPORTIVO
PADRE	BALDOSA TABLETA	2	6	26 A 100	1	CLUB DEPORTIVO
PADRE MADRE	BALDOSA TABLETA	3	9	11 A 25	1	CLUB DEPORTIVO
MADRE	BALDOSA TABLETA	3	5	11 A 25	2	TALLER LUDICO
MADRE	CEMENTO	1	6	11 A 25	3	CLUB DEPORTIVO
PADRE MADRE	CEMENTO	2	7	0 A 10	4	CLUB DEPORTIVO
PADRE	BALDOSA TABLETA	3	7	26 A 100	6	CLUB DEPORTIVO
PADRE MADRE HERMANOS	ALFOMBRA	1	10	11 A 25	1	CLUB DEPORTIVO
HERMANOS	BALDOSA TABLETA	3	7	26 A 100	2	CLUB DEPORTIVO
MADRE	CEMENTO	3	7	26 A 100	2	TALLER LUDICO
PADRE MADRE	BALDOSA TABLETA	2	8	MAS DE 100	2	TALLER LUDICO
OTROS	CEMENTO	2	2	MAS DE 100	1	NO RESPONDE
MADRE	ALFOMBRA	3	1	0 A 10	1	TALLER LUDICO
MADRE	BALDOSA TABLETA	1	3	0 A 10	2	NO RESPONDE
PADRE OTROS	BALDOSA TABLETA	4	6	0 A 10	1	TALLER LUDICO
PADRE MADRE	ALFOMBRA	3	9	11 A 25	4	CLUB DEPORTIVO
PADRE MADRE HERMANOS	CEMENTO	3	7	11 A 25	3	TALLER LUDICO
PADRE	ALFOMBRA	3	6	11 A 25	1	TALLER LUDICO
HERMANOS	BALDOSA TABLETA	4	1	11 A 25	1	TALLER LUDICO
PADRE OTROS	BALDOSA TABLETA	3	8	MAS DE 100	2	TALLER LUDICO
PADRE MADRE	CEMENTO	2	5	0 A 10	3	CLUB DEPORTIVO
OTROS	BALDOSA TABLETA	2	6	11 A 25	1	TALLER LUDICO
MADRE	BALDOSA TABLETA	2	9	0 A 10	4	CLUB DEPORTIVO Y TALLER LUDICO
OTROS	BALDOSA TABLETA	2	8	0 A 10	1	CLUB DEPORTIVO
MADRE	BALDOSA TABLETA	2	6	11 A 25	NO RESPONDE	NO RESPONDE

Tabla edad

EDAD	HOMBRE	MUJER	Total
9	7%	0%	7%
10	30%	47%	77%
11	3%	7%	10%
12	3%	3%	7%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Grafica edad



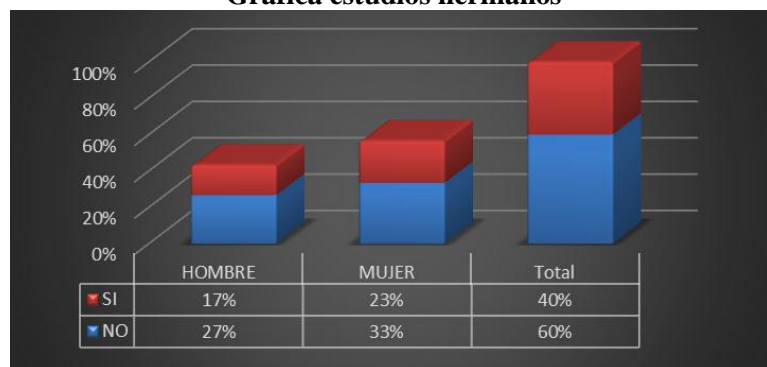
Fuente: elaboración propia

Tabla estudios hermanos

TUS HERMANOS ESTUDIAN	HOMBRE	MUJER	Total
NO	27%	33%	60%
SI	17%	23%	40%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica estudios hermanos



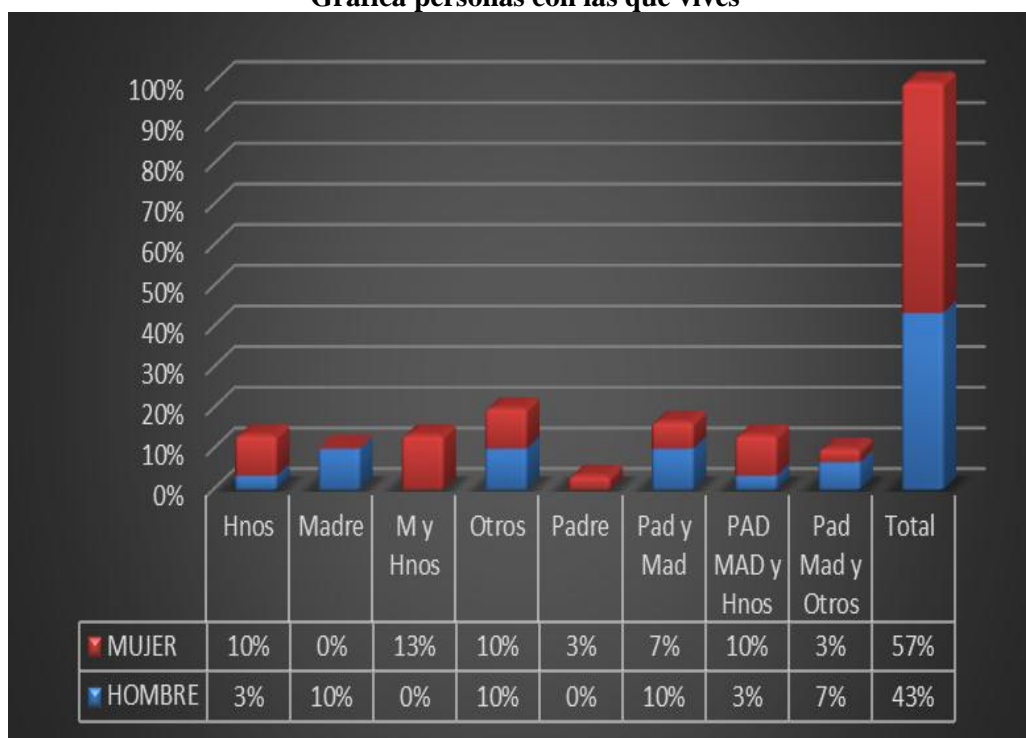
Fuente: elaboración propia

Tabla personas con las que vives

CON QUIEN VIVES	HOMBRE	MUJER	Total
Hnos	3%	10%	13%
Madre	10%	0%	10%
M y Hnos	0%	13%	13%
Otros	10%	10%	20%
Padre	0%	3%	3%
Pad y Mad	10%	7%	17%
PAD MAD y Hnos	3%	10%	13%
Pad Mad y Otros	7%	3%	10%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica personas con las que vives



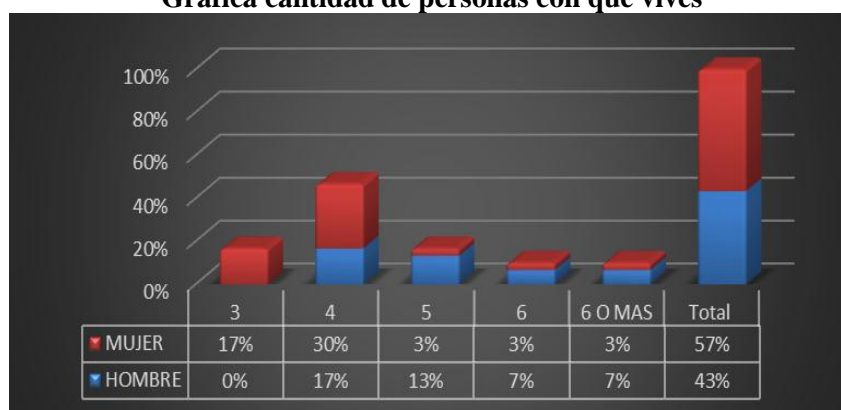
Fuente: elaboración propia

Tabla cantidad de personas con que vives

CUANTAS PERSONAS VIVEN EN TU CASA	HOMBRE	MUJER	Total
3	0%	17%	17%
4	17%	30%	47%
5	13%	3%	17%
6	7%	3%	10%
6 O MAS	7%	3%	10%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica cantidad de personas con que vives



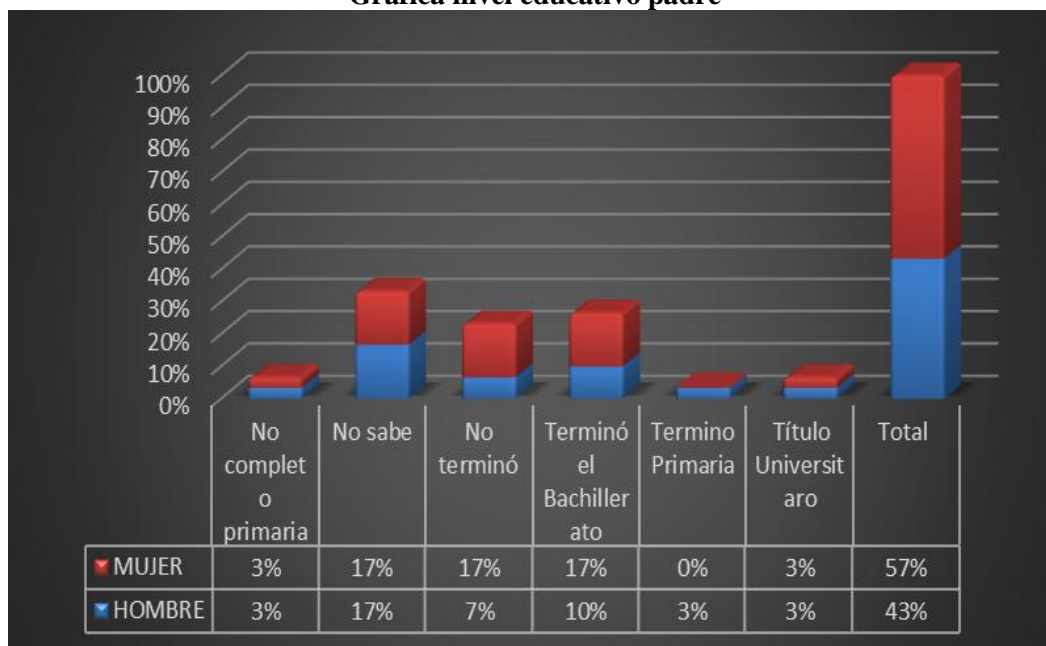
Fuente: elaboración propia

Tabla nivel educativo padre

NIVEL EDUCATIVO PADRE	HOMBRE	MUJER	Total
No completo primaria	3%	3%	7%
No sabe	17%	17%	33%
No terminó	7%	17%	23%
Terminó el Bachillerato	10%	17%	27%
Termino Primaria	3%	0%	3%
Título Universitario	3%	3%	7%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica nivel educativo padre



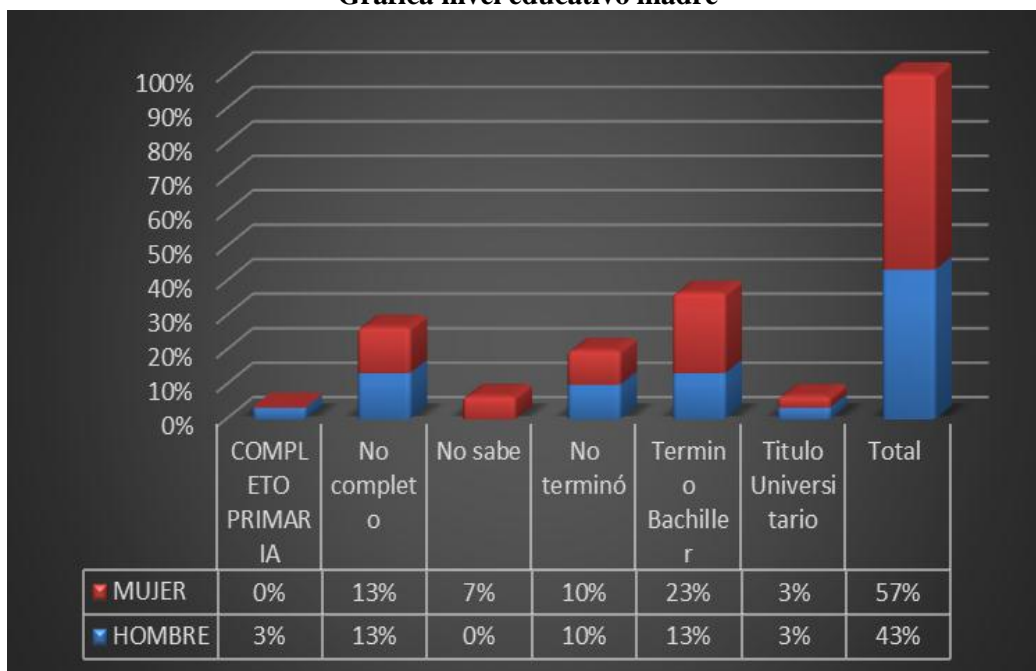
Fuente: elaboración propia

Tabla nivel educativo madre

NIVEL EDUCATIVO MADRE	HOMBRE	MUJER	Total
COMPLETO PRIMARIA	3%	0%	3%
No completo	13%	13%	27%
No sabe	0%	7%	7%
No terminó	10%	10%	20%
Termino Bachiller	13%	23%	37%
Título Universitario	3%	3%	7%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica nivel educativo madre



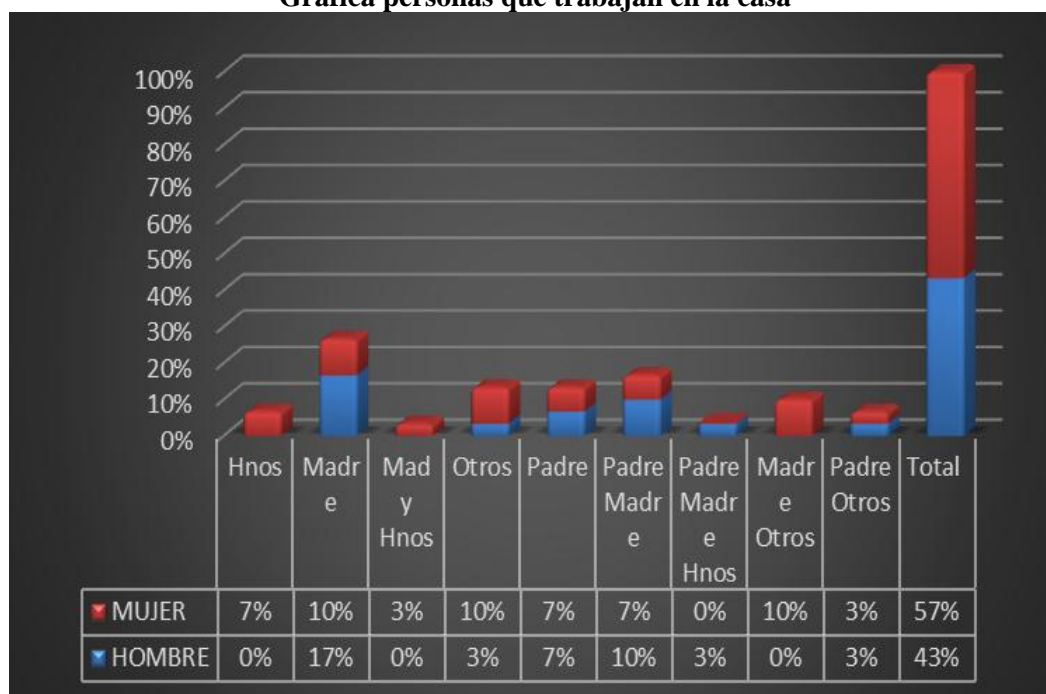
Fuente: elaboración propia

Tabla personas que trabajan en la casa

QUIEN TRABAJA EN TU CASA	HOMBRE	MUJER	Total
Hnos	0%	7%	7%
Madre	17%	10%	27%
Mad y Hnos	0%	3%	3%
Otros	3%	10%	13%
Padre	7%	7%	13%
Padre Madre	10%	7%	17%
Padre Madre Hnos	3%	0%	3%
Madre Otros	0%	10%	10%
Padre Otros	3%	3%	7%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica personas que trabajan en la casa



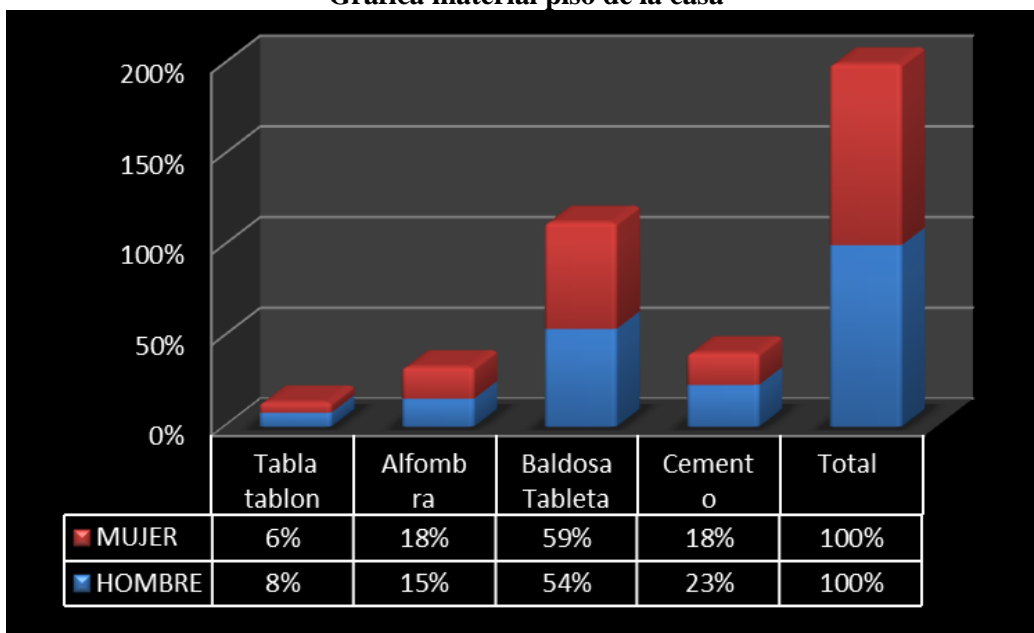
Fuente: elaboración propia

Tabla material del piso de la casa

MATERIAL DEL PISO TU HOGAR	HOMBRE	MUJER	Total
Tabla tablon	8%	6%	7%
Alfombra	15%	18%	17%
Baldosa Tableta	54%	59%	57%
Cemento	23%	18%	20%
Total	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica material piso de la casa



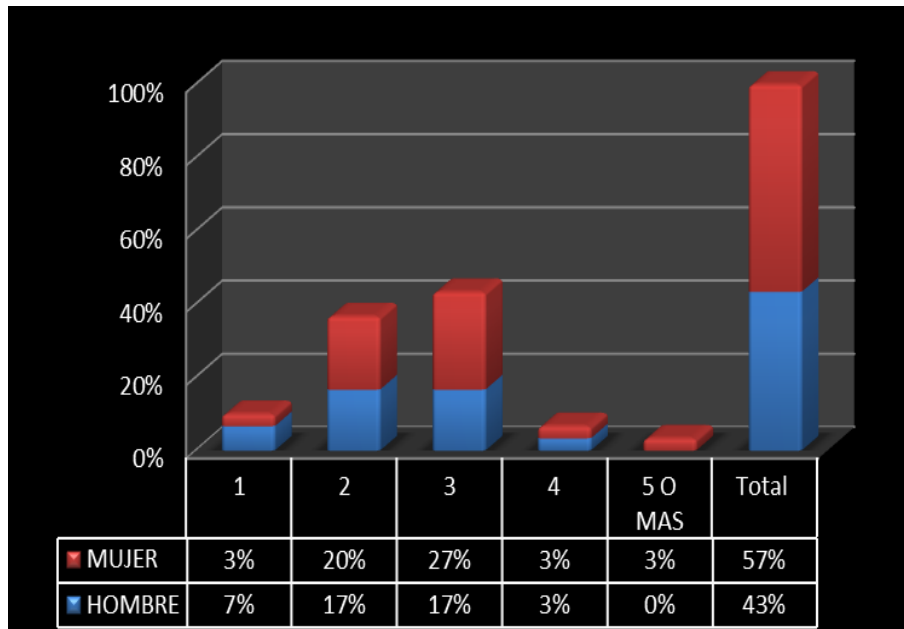
Fuente: elaboración propia

Tabla cantidad de cuartos en la casa

EN CUANTOS CUARTOS DUERMEN LAS PERSONAS QUE VIVEN CONTIGO	HOMBRE	MUJER	Total
1	7%	3%	10%
2	17%	20%	37%
3	17%	27%	43%
4	3%	3%	7%
5 O MAS	0%	3%	3%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica cantidad de cuartos en la casa



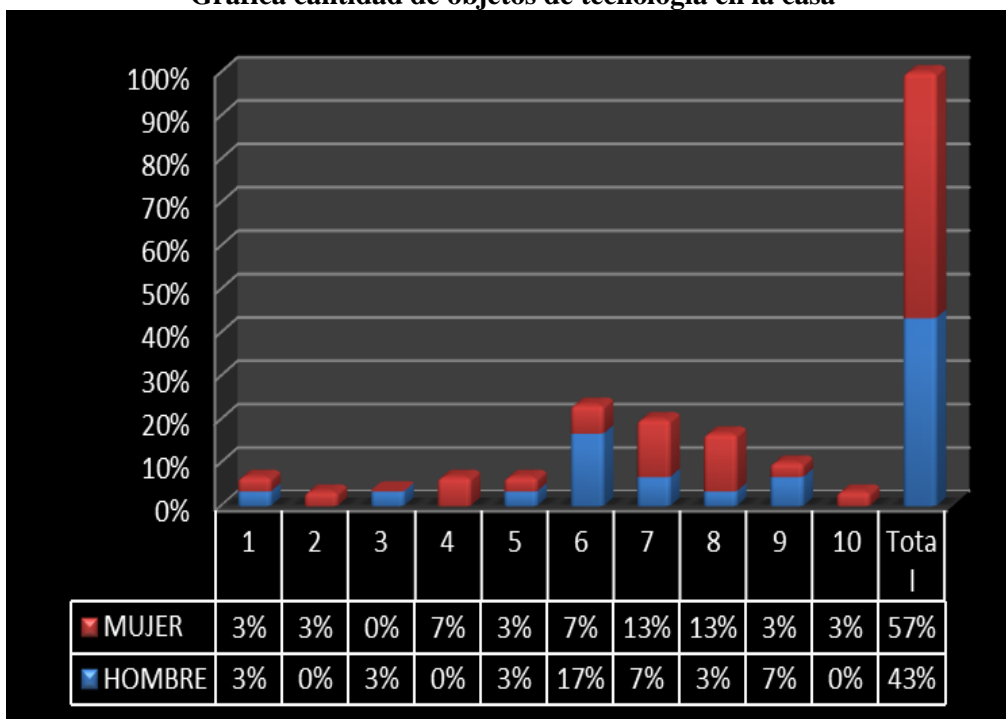
Fuente: elaboración propia

Tabla cantidad de objetos de tecnología en la casa

CUANTOS OBJETOS TECNOLOGIA TU CASA	HOMBRE	MUJER	Total
1	3%	3%	7%
2	0%	3%	3%
3	3%	0%	3%
4	0%	7%	7%
5	3%	3%	7%
6	17%	7%	23%
7	7%	13%	20%
8	3%	13%	17%
9	7%	3%	10%
10	0%	3%	3%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica cantidad de objetos de tecnología en la casa



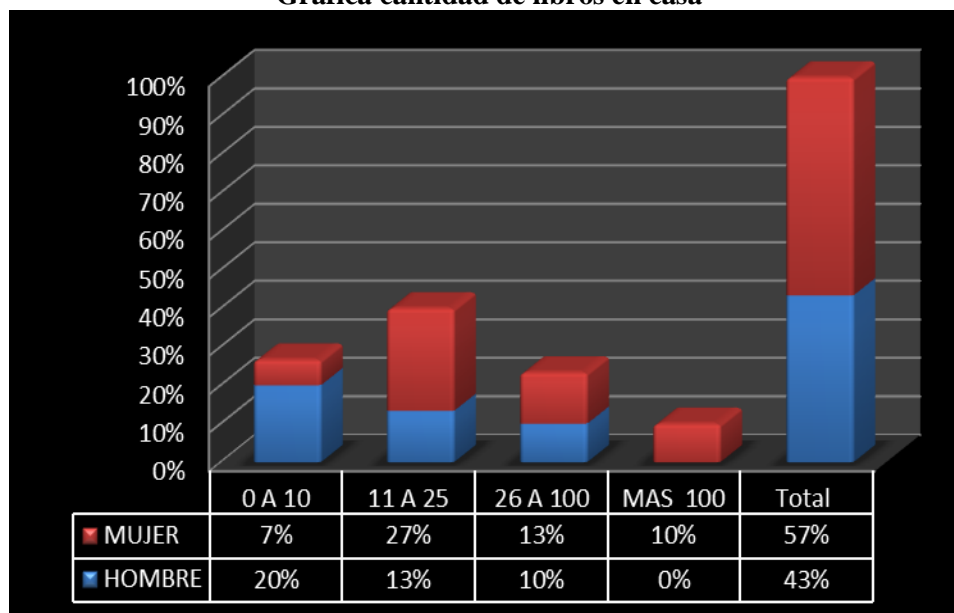
Fuente: elaboración propia

Tabla cantidad de libros en casa

CUANTOS LIBROS HAY EN CASA O APTO	HOMBRE	MUJER	Total
0 A 10	20%	7%	27%
11 A 25	13%	27%	40%
26 A 100	10%	13%	23%
MAS 100	0%	10%	10%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Grafica cantidad de libros en casa



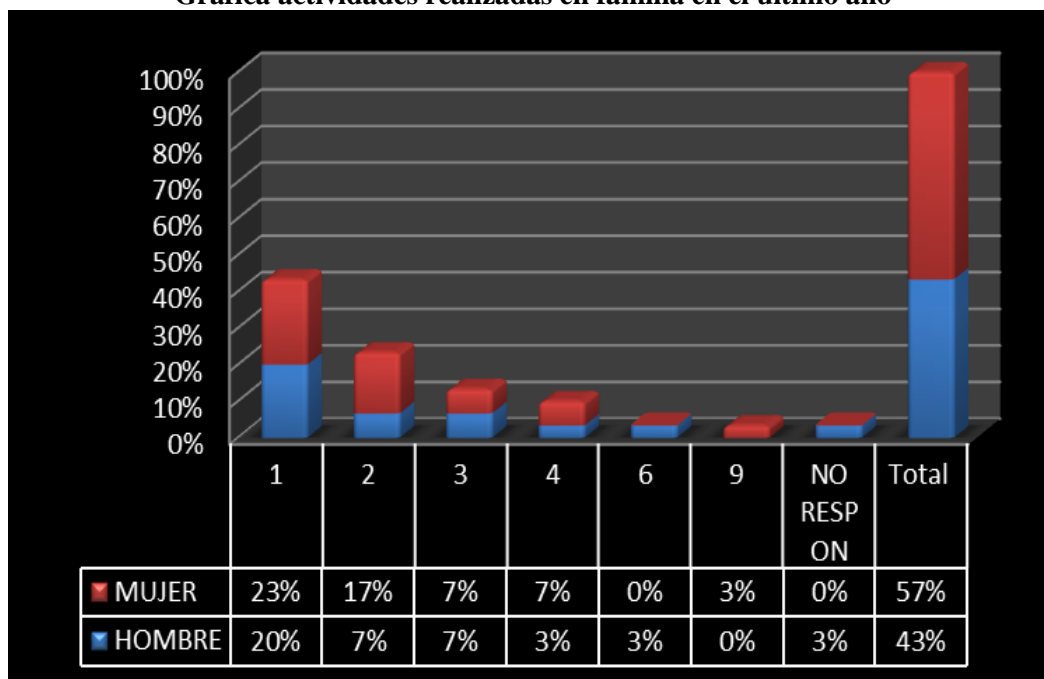
Fuente: elaboración propia

Tabla actividades realizadas en familia en el último año

CUANTAS ACTIVIDADES REALIZASTE DURANTE EL ULTIMO AÑO (FAMILIA)	HOMBRE	MUJER	Total
1	20%	23%	43%
2	7%	17%	23%
3	7%	7%	13%
4	3%	7%	10%
6	3%	0%	3%
9	0%	3%	3%
NO RESPON	3%	0%	3%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Grafica actividades realizadas en familia en el último año



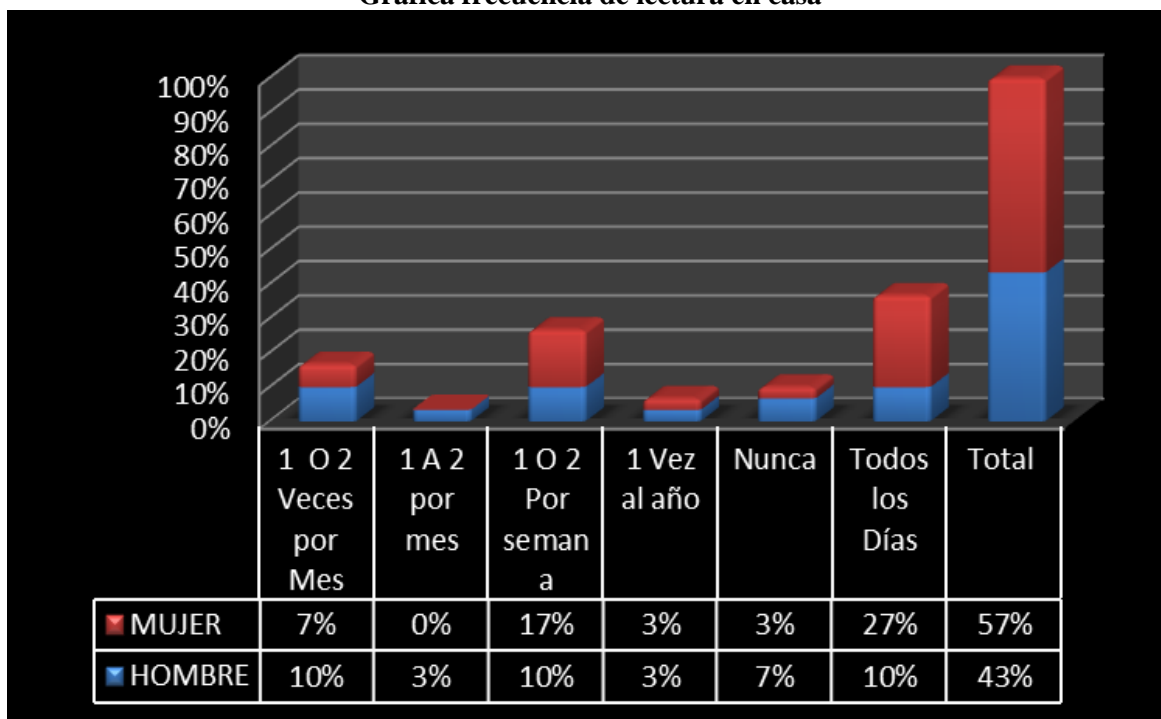
Fuente: elaboración propia

Tabla frecuencia de lectura en casa

CADA CUANTO LOS ADULTOS TU CASA LEEN LIBROS	HOMBRE	MUJER	Total
1 O 2 Veces por Mes	10%	7%	17%
1 A 2 por mes	3%	0%	3%
1 O 2 Por semana	10%	17%	27%
1 Vez al año	3%	3%	7%
Nunca	7%	3%	10%
Todos los Días	10%	27%	37%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Grafica frecuencia de lectura en casa



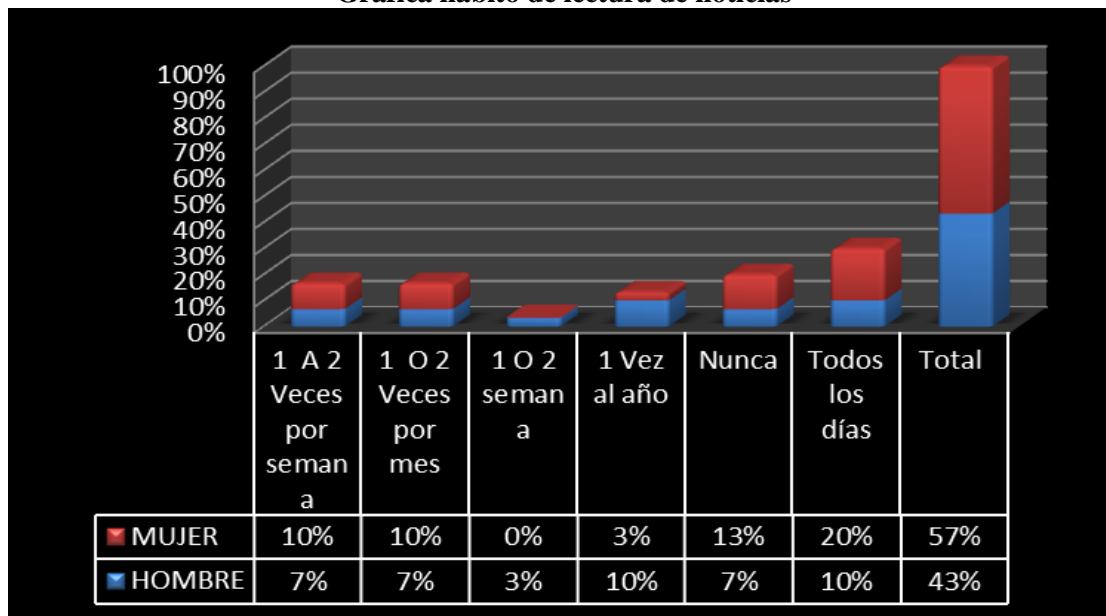
Fuente: elaboración propia

Tabla hábito de lectura de noticias

CADA CUANTO LEEN PERIODICO	HOMBRE	MUJER	Total
1 A 2 Veces por semana	7%	10%	17%
1 O 2 Veces por mes	7%	10%	17%
1 O 2 semana	3%	0%	3%
1 Vez al año	10%	3%	13%
Nunca	7%	13%	20%
Todos los días	10%	20%	30%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Grafica hábito de lectura de noticias



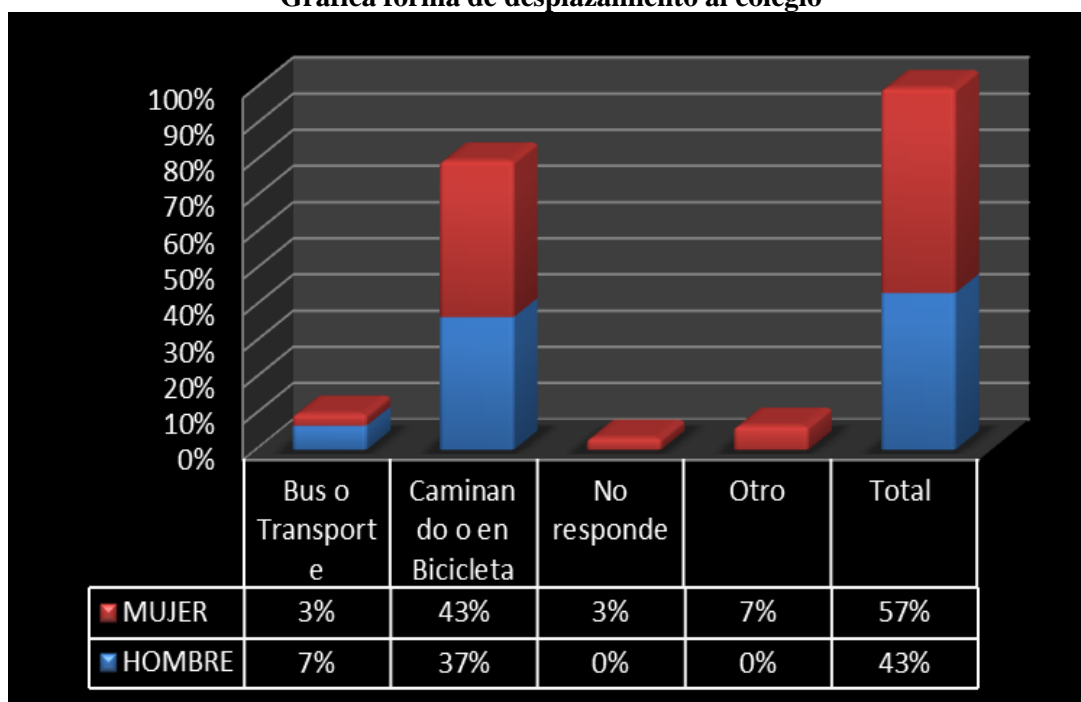
Fuente: elaboración propia

Tabla forma de desplazamiento al colegio

COMO TE DESPLAZAS AL COLEGIO	HOMBRE	MUJER	Total
Bus o Transporte	7%	3%	10%
Caminando o en Bicicleta	37%	43%	80%
No responde	0%	3%	3%
Otro	0%	7%	7%
Total	43%	57%	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica forma de desplazamiento al colegio



Fuente: elaboración propia

Anexo 7. Sistematización de los talleres

Taller 1. La escuela

NUMERO DE ESTUDIANTE	COMO VEO MI COLEGIO	QUE ME GUSTA	QUE NO ME GUSTA	COMO ELIGES A TUS COMPAÑEROS	COMO TE RELACIONAS CON TUS COMPAÑEROS	COMO ES LA RELACION CON LOS PROFESORES
01	DISTRACCION	TERRAZA	CASTIGO	AMISTAD ACTIVIDADES	BIEN	ALEGRE Y EXIGENTE
02	TRABAJO	TERRAZA	AGRESION	ACTITUD	AMABILIDAD	ALEGRE
03	APRENDIZAJE	TERRAZA	VIOLENCIA EN EL DESCANSO	ACTITUD	AMABILIDAD	ALEGRE
04	AGRADABLE	LUDOTECA	VIOLENCIA EN EL DESCANSO	SENTIMIENTOS	AMABILIDAD	ALEGRE Y EXIGENTE
05	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	CASTIGO	ACTITUD	TRABAJO	ALEGRE Y EXIGENTE
06	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	LABORATORIO	ACTITUD	AMABILIDAD	NO RESPONDE
07	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA-LABORATORIO	SALA DE INFORMATICA	COMPAÑERISMO	AMABILIDAD	AMABILIDAD
08	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	AGRESION	PRESENTACION	CONVIENDO	BUENA
09	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	MIEDO	COMPAÑERISMO	AMABILIDAD	REGULAR
10	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	AGRESION	ACTITUD		
11	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	AGRESION	PRESENTACION	CONVIENDO	BUENA
12	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	AGRESION	PRESENTACION	CONVIENDO	BUENA
13	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	AGRESION	PRESENTACION		BUENA
14	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	AGRESION	PRESENTACION	CONVIENDO	BUENA
15	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	AGRESION	PRESENTACION	CONVIENDO	BUENA
16	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	AGRESION	PRESENTACION	CONVIENDO	BUENA
17	APRENDIZAJE	TERRAZA	VIOLENCIA EN EL DESCANSO	ACTITUD	AMABILIDAD	ALEGRE
18	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA-LABORATORIO	SALA DE INFORMATICA	COMPAÑERISMO	TRABAJO	AMABILIDAD
19	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA-LABORATORIO	SALA DE INFORMATICA	COMPAÑERISMO	AMABILIDAD	AMABILIDAD
20	DISTRACCION Y APRENDIZAJE	TERRAZA	SALA DE INFORMATICA		CONVIENDO	AMABILIDAD

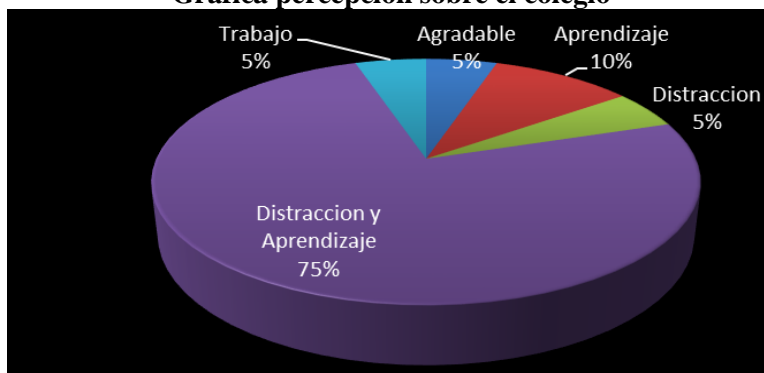
Fuente: elaboración propia

Tabla percepción sobre el colegio

COMO VEO MI COLEGIO	
Agradable	5%
Aprendizaje	10%
Distraccion	5%
Distraccion y Aprendizaje	75%
Trabajo	5%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica percepción sobre el colegio



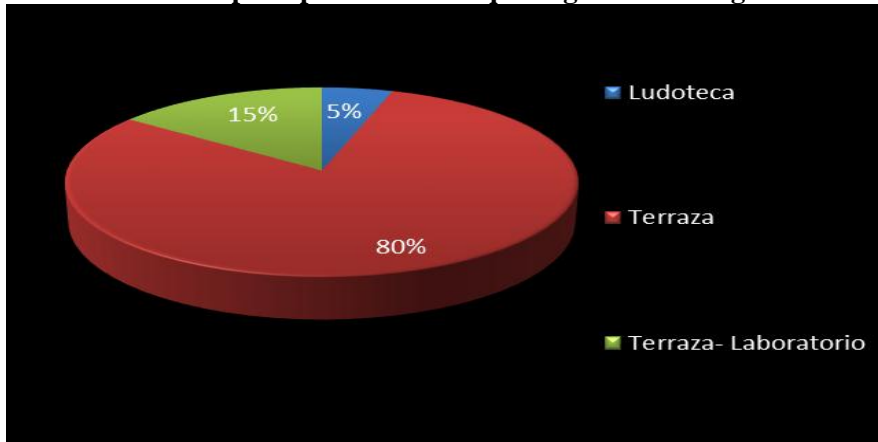
Fuente: elaboración propia

Tabla percepción sobre lo que le gusta del colegio

ME GUSTA DE MI COLEGIO	
Ludoteca	5%
Terraza	80%
Terraza- Laboratorio	15%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica percepción sobre lo que le gusta del colegio



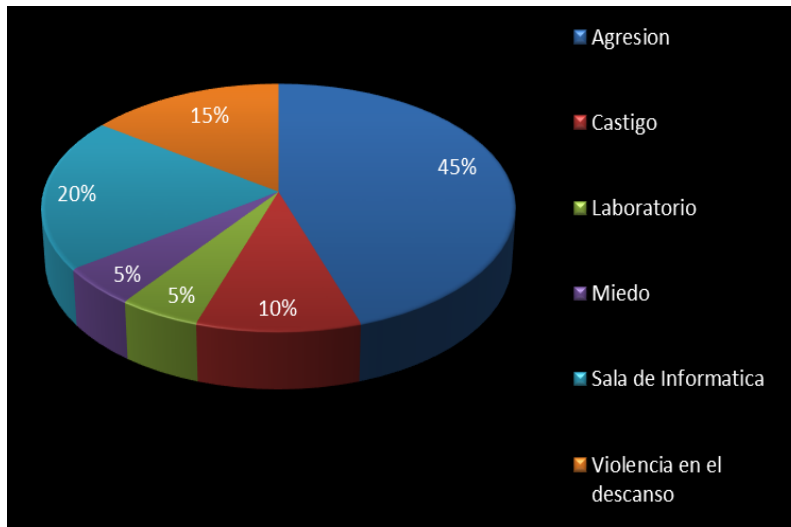
Fuente: elaboración propia

Tabla percepción sobre lo que no le gusta del colegio

QUE NO ME GUSTA DE MI COLEGIO	
Agresion	45%
Castigo	10%
Laboratorio	5%
Miedo	5%
Sala de Informatica	20%
Violencia en el descanso	15%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica percepción sobre lo que no le gusta del colegio



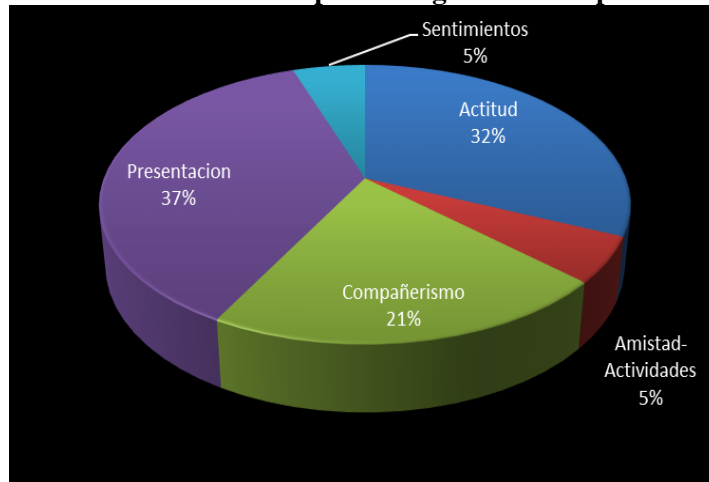
Fuente: elaboración propia

Tabla sobre criterio para escoger a los compañeros

COMO ELIGES A TUS COMPAÑEROS	
Actitud	32%
Amistad- Actividades	5%
Compañerismo	21%
Presentacion	37%
Sentimientos	5%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica sobre criterio para escoger a los compañeros



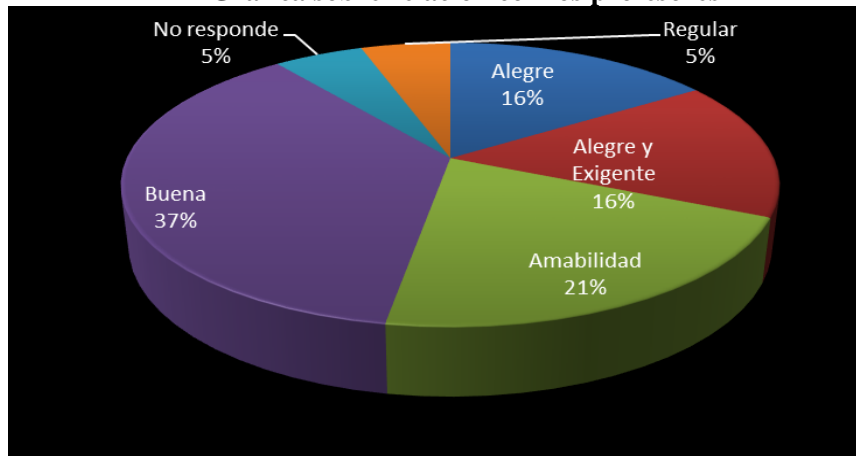
Fuente: elaboración propia

Tabla sobre relación con los profesores

COMO ES LA RELACION CON LOS PROFESORES	
Alegre	16%
Alegre y Exigente	16%
Amabilidad	21%
Buena	37%
No responde	5%
Regular	5%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfica sobre relación con los profesores



Fuente: elaboración propia

Taller 2. La violencia

<p>1. Que entiendo por violencia ?</p> <p><i>la violencia es acosar y tener actitudes agresivas o violentos que a una persona se sienta agredida y no hay que utilizarla</i></p>	<p>2. En el hogar suceden hechos de violencia?</p> <p><i>A veces en casa cuando las cosas mal mi mama o mi papa me hacen sentir vergüenza porque me tratan a regañarme aveces a pegarme. Mis papas me pegan con correa o a palmadas. Mis papas a veces se pelean como mi papa y mi mama, cuando mi mama hace algo mal mi papa y mi mama se regañan y mi papa le dice a mi mama que "¡que no hace las cosas bien, y no sirve para nada!" y yo me siento acosado porque si les digo algo no me ponen cuidado.</i></p>
<p>3. Que entiendo por violencia fisica ?</p> <p><i>La violencia fisica es agrecion a la gente mediante las personas les pegan les dan cachetadas los jalan o los peyiscan.</i></p>	<p>4. Que entiendo por violencia verbal?</p> <p><i>La violencia verbal es que una persona le dice a otra groserias o malas palabras como gordo, gafufo, feo, asqueroso, etc.</i></p>
<p>5. Hay violencia en el colegio ?</p> <p>SI <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>NO <input type="checkbox"/></p>	<p>6. Que tipo de violencia ?</p> <p>Verbal <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Fisica <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>7. Quienes son mas violentos?</p> <p>Niños <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Niñas <input type="checkbox"/></p> <p>Profesores <input type="checkbox"/></p>	<p>8. Donde suceden los hechos de violencia en la escuela?</p> <p>Patio <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Aula <input type="checkbox"/></p> <p>Baño <input type="checkbox"/></p> <p>Terraza <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Restaur <input type="checkbox"/></p> <p>Salida <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Pasillos <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Escaler <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>9. Quien influye en las actitudes violentas?</p> <p><i>Yanpool</i></p> <p><i>Mi papa</i></p> <p><i>La familia</i></p> <p><i>Felipe</i></p>	<p>10. Considero que soy violento?</p> <p>SI <input type="checkbox"/> siempre <input type="checkbox"/></p> <p>No <input type="checkbox"/> Nunca <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Algunas veces <input type="checkbox"/></p>

<p>11. Quien influye en esa violencia?</p> <p>La familia <input type="checkbox"/></p> <p>Amigos <input type="checkbox"/></p> <p>Compañeros <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>La television <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Profesores <input type="checkbox"/></p> <p>medios de Com. <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>12. En que momento soy violento?</p> <p><i>cuando me colocan apodos me insultan</i></p>
<p>13. En que momento construyo esa violencia</p>	

Fuente: Elaboración propia

Taller 3. Intervención en situaciones de violencia

NUMERO DE ESTUDIANTE	ANTE UNA SITUACION DE VIOLENCIA QUIEN INTERVIENE	ANTE UNA AGRESION QUIEN INTEVIENE	QUE PIENSAS ANTE UNA SITUACION DE AGRESION	COMO CREES QUE SE DEBE SOLUCIONAR UNA SITUACION CONFLICTIVA	LA DISCIPLINA DE LA ESCUELA INFLUYE EN SU ACTITUD DE VIOLENCIA
01	PROFESORA	PROFESORES	CONTROL	HABLANDO	SI
02	MADRE	PROFESORES	RABIA	DISCIPLINA	SI
03	PADRES Y PROFESORES	PROFESORES Y COMPAÑEROS	NO INTERVENIR	HABLANDO	SI
04	COMPAÑEROS	PROFESORES	CASTIGO	HABLANDO	SI
05	PADRES COMPAÑEROS Y PROFESORES	COMPAÑEROS	RABIA	HABLANDO	SI
06	PROFESORA	PROFESORES	INTERVENIR	HABLANDO	NO
07	PROFESORA	PROFESORES	CONTROL	HABLANDO	A VECES
08	PROFESORA	PROFESORES	ODIO	HABLANDO	SI
09	COMPAÑEROS	PROFESORES	CONTROL	HABLANDO	SI
10	COMPAÑEROS	PROFESORES	ODIO	HABLANDO	SI
11	PADRE	PROFESORES Y COMPAÑEROS	NO RESPONDE	NO RESPONDE	NO RESPONDE
12	PADRES Y PROFESORES	PROFESORES	ODIO	HABLANDO	SI
13	COMPAÑEROS	COMPAÑEROS	ODIO	HABLANDO	SI
14	PROFESORA	PROFESORES	NO INTERVENIR	HABLANDO	NO
15	PADRES Y PROFESORES	PROFESORES	EDUCACION	HABLANDO	A VECES
16	PROFESORA Y COMPAÑEROS	PROFESORES	OMISION	HABLANDO	A VECES
17	PROFESORA Y COMPAÑEROS	PROFESORES	OMISION	HABLANDO	A VECES
18	PROFESORA	PROFESORES	CONTROL	HABLANDO	SI
19	MADRE	PROFESORES Y COMPAÑEROS	RABIA	DISCIPLINA	SI
20	PADRES Y PROFESORES	PROFESORES	NO INTERVENIR	HABLANDO	SI
21	COMPAÑEROS	COMPAÑEROS	CASTIGO	HABLANDO	SI
22	PADRES COMPAÑEROS Y PROFESORES	PROFESORES	RABIA	HABLANDO	SI
23	PROFESORA	PROFESORES	INTERVENIR	HABLANDO	SI
24	PROFESORA	PROFESORES	CONTROL	HABLANDO	NO
25	PROFESORA	PROFESORES	ODIO	HABLANDO	A VECES
26	COMPAÑEROS	PROFESORES	CONTROL	HABLANDO	SI
27	COMPAÑEROS	PROFESORES Y COMPAÑEROS	NO RESPONDE	HABLANDO	SI
28	PADRE	PROFESORES	NO RESPONDE	NO RESPONDE	SI
29	COMPAÑEROS	COMPAÑEROS	NO INTERVENIR	HABLANDO	NO RESPONDE
30	COMPAÑEROS	PROFESORES	ODIO	HABLANDO	SI

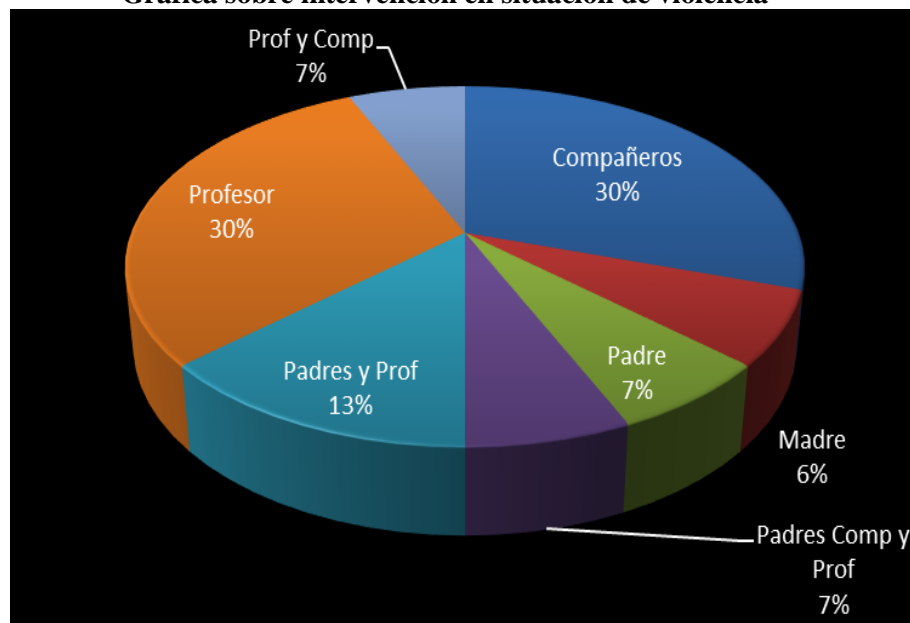
Fuente: Elaboración propia

Tabla sobre intervención en situación de violencia

EN UNA SITUACION DE VIOLENCIA QUIEN INTERVIENE	
Compañeros	30%
Madre	7%
Padre	7%
Padres Comp y Prof	7%
Padres y Prof	13%
Profesor	30%
Prof y Comp	7%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica sobre intervención en situación de violencia



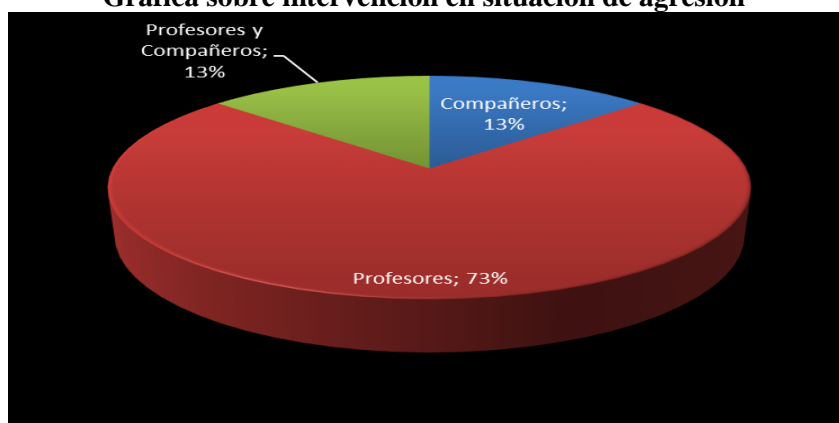
Fuente: Elaboración propia

Tabla sobre intervención en situación de agresión

ANTE UNA AGRESION FISICA O VERBAL QUIEN INTEVIENE	
Compañeros	13%
Profesores	73%
Profesores y Compañeros	13%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica sobre intervención en situación de agresión



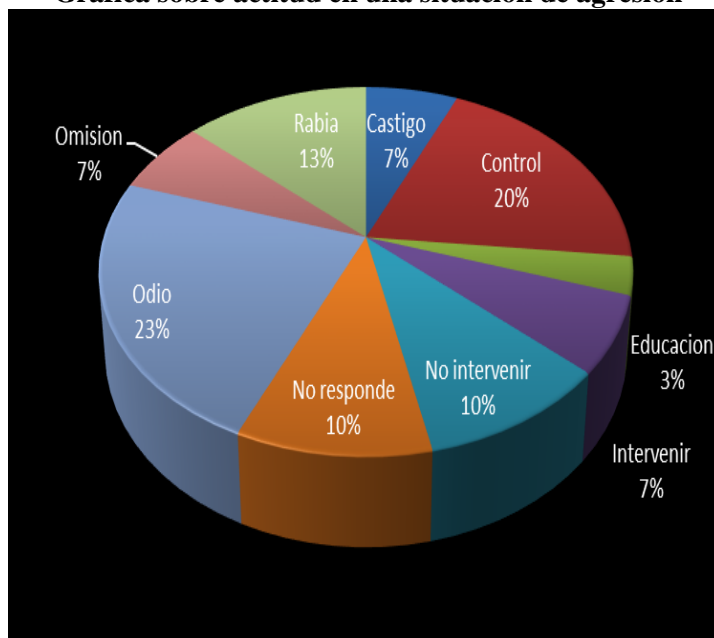
Fuente: Elaboración propia

Tabla sobre actitud en una situación de agresión

QUE PIENSAS ANTE UNA SITUACION DE AGRESION	
Castigo	7%
Control	20%
Educacion	3%
Intervenir	7%
No intervenir	10%
No responde	10%
Odio	23%
Omision	7%
Rabia	13%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica sobre actitud en una situación de agresión



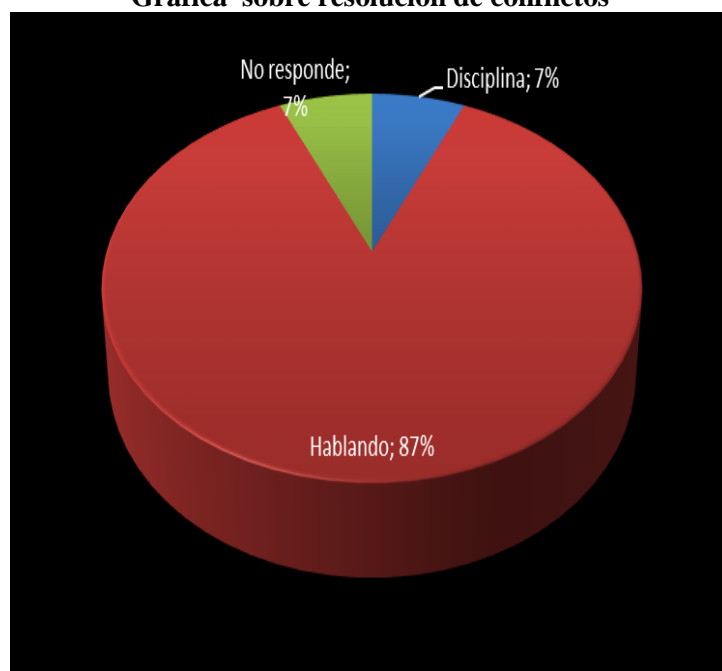
Fuente: Elaboración propia

Tabla sobre resolución de conflictos

COMO CREE QUE SE DEBE SOLUCIONAR UNA SITUACION CONFLICTIVA	
Disciplina	7%
Hablando	87%
No responde	7%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica sobre resolución de conflictos



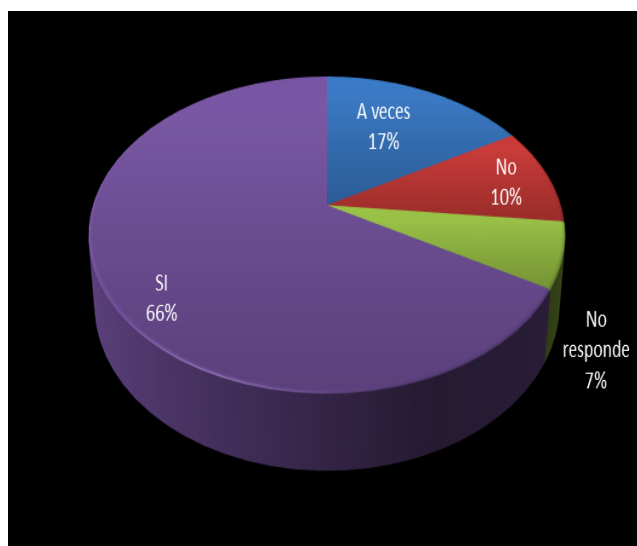
Fuente: Elaboración propia

Tabla sobre influencia de la disciplina en actitudes violentas

LA DISCIPLINA DE LA ESCUELA INFLUYE EN SU ACTITUD DE VIOLENCIA	
A veces	17%
No	10%
No responde	7%
SI	67%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica sobre influencia de la disciplina en actitudes violentas



Fuente: Elaboración propia

Tabla problemas cotidianos entre pares

NUMERO DE ESTUDIANTE	CUALES SON LOS PROBLEMAS MAS COMUNES EN EL COLEGIO	CUALES SON LOS PROBLEMAS DIARIOS CON TUS COMPAÑEROS	ERES VIOLENTO	PORQUE ERES VIOLENTO	QUIEN INTERVIENE	COMO SOLUCIONAS
01	VIOLENCIA	ARREBATAR UTILES	SI	OFENSAS	COMPAÑEROS	HABLAR
02	OFENSAS	ARREBATAR UTILES	SI	OFENSAS	PADRES DOCENTES Y COMPAÑEROS	VIOLENTO
03	OFENSAS	DISCUSIONES Y OFENSAS	NO	IMPACIENCIA	PADRES	HABLAR
04	AGRESION	AGRESION	SI	IMPACIENCIA	PROFESORES Y PADRES	INDIFERENCIA
05	AGRESION	OFENSAS	NO	OFENSAS	COMPAÑEROS	HABLAR
06	AGRESION	OFENSAS	A VECES	INTOLERANCIA	COMPAÑEROS Y PROFESORES	HABLAR
07	AGRESION	OFENSAS	A VECES	INTOLERANCIA	COMPAÑEROS Y PROFESORES	HABLAR
08	ENVIDIA	OFENSAS	SI	INTOLERANCIA	COMPAÑEROS	HABLAR
09	AGRESION	OFENSAS	SI	INFLUENCIA	COMPAÑEROS FAMILIARES Y PROFESORES	HABLAR
10	ENVIDIA	OFENSAS	SI	OFENSAS	COMPAÑEROS Y PROFESORES	HABLAR
11	AGRESION	OFENSAS	A VECES	MOLESTIA	NADIE	INDIFERENCIA
12	ACTITUD	OFENSAS	A VECES	OFENSAS	COMPAÑEROS	INDIFERENCIA
13	ACTITUD	AGRESION Y OFENSAS	SI	INTOLERANCIA	COMPAÑEROS Y PROFESORES	HABLAR
14	AGRESION	AGRESION Y OFENSAS	SI	INTOLERANCIA	COMPAÑEROS	HABLAR
15	AGRESION	AGRESION	SI	MOLESTIA	COMPAÑEROS	HABLAR
16	AGRESION Y OFENSAS	AGRESION Y OFENSAS	SI	MOLESTIA	COMPAÑEROS Y PROFESORES	INDIFERENCIA
17	VIOLENCIA	ARREBATAR UTILES	SI	OFENSAS	COMPAÑEROS	HABLAR
18	OFENSAS	ARREBATAR UTILES	SI	OFENSAS	PADRES DOCENTES Y COMPAÑEROS	VIOLENTO
19	OFENSAS	DISCUSIONES Y OFENSAS	NO	IMPACIENCIA	PADRES	HABLAR
20	AGRESION	AGRESION	SI	IMPACIENCIA	PROFESORES Y PADRES	INDIFERENCIA
21	AGRESION	OFENSAS	NO	OFENSAS	COMPAÑEROS	HABLAR
22	AGRESION	OFENSAS	A VECES	INTOLERANCIA	COMPAÑEROS	HABLAR
23	AGRESION	OFENSAS	A VECES	INTOLERANCIA	COMPAÑEROS Y PROFESORES	HABLAR
24	ENVIDIA	OFENSAS	SI	INTOLERANCIA	COMPAÑEROS	HABLAR
25	AGRESION	OFENSAS	SI	INFLUENCIA	COMPAÑEROS FAMILIARES Y PROFESORES	HABLAR
26	ENVIDIA	OFENSAS	SI	OFENSAS	COMPAÑEROS Y PROFESORES	HABLAR
27	AGRESION	OFENSAS	A VECES	MOLESTIA	NADIE	INDIFERENCIA
28	ACTITUD	OFENSAS	A VECES	OFENSAS	COMPAÑEROS	INDIFERENCIA
29	ACTITUD	AGRESION Y OFENSAS	SI	INTOLERANCIA	PADRES	HABLAR
30	AGRESION	AGRESION Y OFENSAS	SI	INTOLERANCIA	COMPAÑEROS	HABLAR

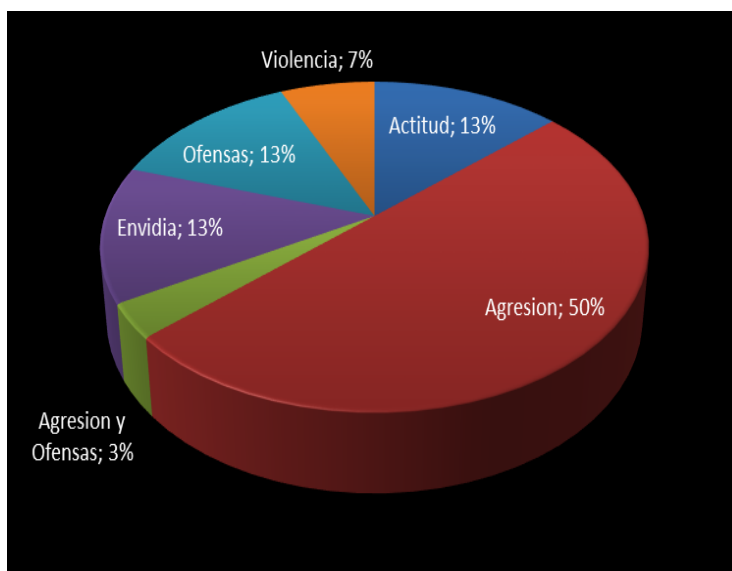
Fuente: Elaboración propia

Tabla problemas comunes en la escuela

CUALES SON LOS PROBLEMAS MAS COMUNES EN EL COLEGIO	
Actitud	13%
Agresion	50%
Agresion y Ofensas	3%
Envidia	13%
Ofensas	13%
Violencia	7%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica problemas comunes en la escuela



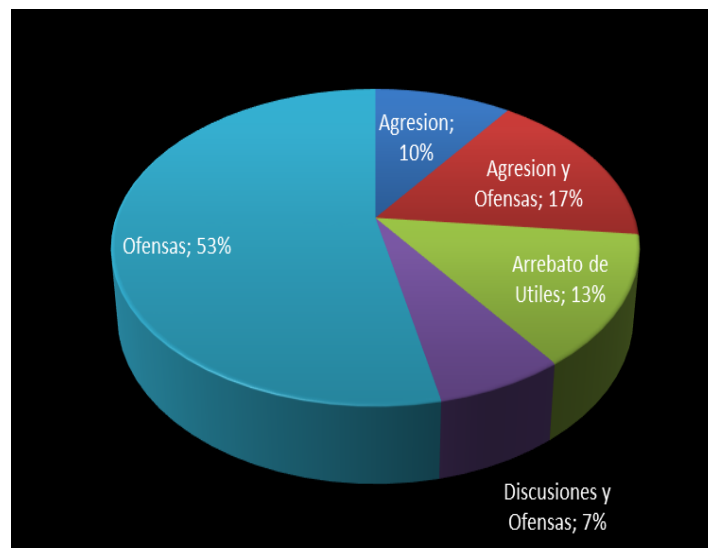
Fuente: Elaboración propia

Tabla problemas cotidianos en la escuela

CUALES SON LOS PROBLEMAS DIARIOS	
Agresion	10%
Agresion y Ofensas	17%
Arrebato de Utiles	13%
Discusiones y Ofensas	7%
Ofensas	53%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica problemas cotidianos en la escuela



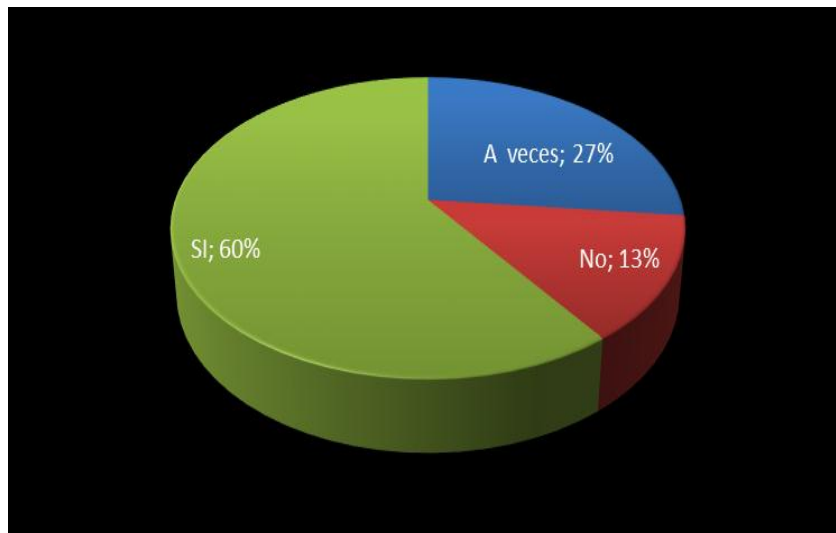
Fuente: Elaboración propia

Tabla percepción sobre sí mismo en relación con la violencia

ERES VIOLENTO	
A veces	27%
No	13%
Si	60%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica percepción sobre sí mismo en relación con la violencia



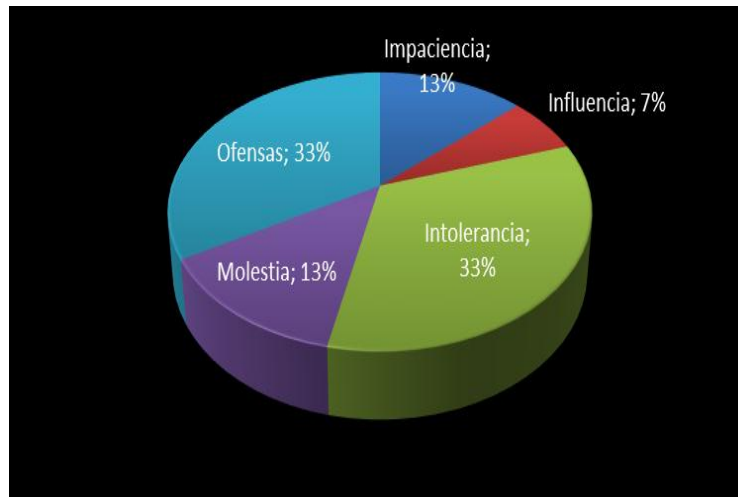
Fuente: Elaboración propia

Tabla causas que lo llevan a ser violento

PORQUE ERES VIOLENTO	
Impaciencia	13%
Influencia	7%
Intolerancia	33%
Molestia	13%
Ofensas	33%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica causas para ser violento



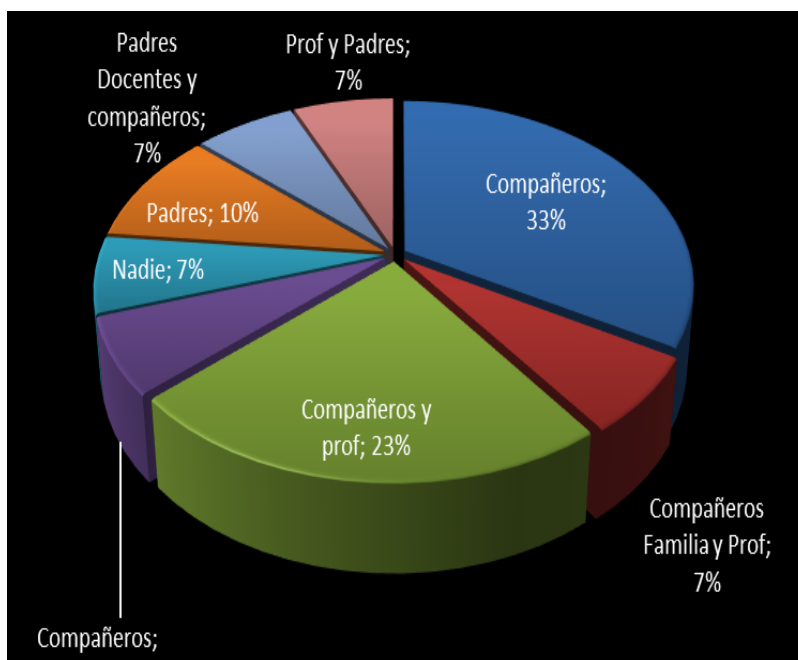
Fuente: Elaboración propia

Tabla intervención en un hecho violento

QUIEN INTERVIENE EN UN HECHO DE VIOLENCIA	
Compañeros	33%
Compañeros Familia y Prof	7%
Compañeros y prof	23%
Compañeros	7%
Nadie	7%
Padres	10%
Padres Docentes y compañeros	7%
Prof y Padres	7%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica intervención en un hecho violento



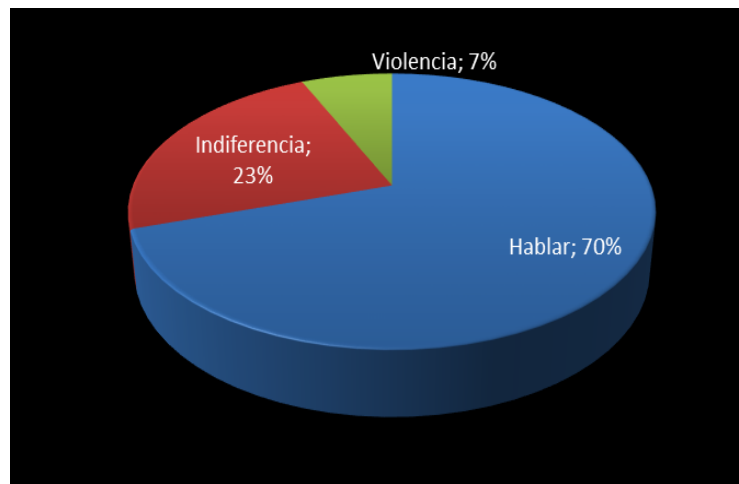
Fuente: Elaboración propia

Tabla solución de conflictos

COMO SOLUCIONAS UN CONFLICTO	
Hablar	70%
Indiferencia	23%
Violencia	7%
TOTAL	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla solución de conflictos



Fuente: Elaboración propia

Taller 4. Conceptos conexos a la violencia – asociación de palabras

ALUMNO	TEMA	NIVEL	RELACION CON	NIVEL	PRODUCIDA POR	NIVEL	ORIGINADA POR	NIVEL	CAUSAS
01	VIOLENCIA	1	VICTIMAS	1	CAMPO-VICTIMAS	1	INFLUENCIA	1	INFLUENCIA MAYORES
		2	GUERRA	2	COLEGIO	2	CELOS- ENVIDIA	2	CELOS
		3	IRRESPETO	3	CALLE	3	MAYORES	3	MIEDO
		4	MATANZA	4	CALLE	4	MIEDO-POBREZA		
		5	CAOS	5	GOBIERNO	5	MALTRATO		
02	VIOLENCIA	1	ACUSACION	1	PAPAS	1	IRRESPETO	1	POBREZA
		2	DOLOR	2	GENTE DEL COMUN	2	IGNORANCIA	2	FALTA DE EDUCACION
		3	MALTRATO	3	MAESTROS	3	FALTA DE EDUCACION	3	FALTA DE DIALOGO
		4	ACOSO-FISICO	4	ESTUDIANTES	4	HOGAR	4	FALTA INTERES
		5	ACOSO-PSICOLOGICO	5	GOBIERNO	5	FALTA DE DINERO	5	FALTA DE RESPETO
03	VIOLENCIA	1	AGRESION	1	POBRRES	1	VIOLENCIA	1	DISCRIMINACION
		2	GOLPES	2	COMPAÑEROS	2	MIEDO	2	BULLYNG
		3	BULLYNG	3	PROFESORES	3	INFLUENCIA	3	AGRESION
		4	GRITOS	4	GAMINES	4	RESPETO	4	RESPETO
		5	VISTOS	5	DESCONOCIDOS			5	AGRESION EN EL HOGAR
04	VIOLENCIA	1	MATANZA	1	MATANZA	1	AMENAZA	1	VIOLENCIA
		2	AGRESION	2	AGRESION	2	EDUCACION	2	MATANZA
		3	VIOLENCIA	3	VIOLACION	3	VIOLENCIA FAMILIAR	3	INTOLERANCIA
		4	PELIGRO	4	PELIGRO	4	AMOR	4	IRRESPETO
		5	MALTRATO	5	MALTRATO	5	HABITAD	5	EL PROGRESO
05	VIOLENCIA	1	VIOLACION	1	PROFESORES	1	HERMANOS	1	ACORRALADOS
		2	AGRESION	2	COMPAÑEROS	2	INDIGENTES	2	COBARDIA
		3	MALTRATO	3	PADRES	3	PADRES	3	IRRESPETO
		4	ABUSO SEXUAL	4	COMPAÑEROS	4	PRIMOS	4	ABUSO FISICO
		5	GROSERIAS	5	HERMANOS	5	TIOS	5	IRRESPETO
06	VIOLENCIA	1	MALTRATO	1	PADRES	1	EDUCACION	1	MAYORES
		2	RESPETO	2	CALLE	2	CELOS	2	LUGAR DE VIVIENDA
		3	BULLYNG	3	PROFESORES	3	ENVIDIA	3	RESPETO EN EL HOGAR
		4	CUIDADO	4	COMPAÑEROS	4	LUGAR	4	TOLERANCIA
		5	TOLERANCIA	5	GOBIERNO	5	RESPETO	5	AMOR
07	VIOLENCIA	1	MALTRATO- PSICOLOGICO	1	CALLE	1	INDIFERENCIA	1	MUERTE
		2	MALTRATO- HOGAR	2	FAMILIA	2	MIEDO	2	SUICIDIO
		3	MALTRATO	3	TELEVISION	3	RENCOR	3	COBARDIA
		4	VIOLENCIA SEXUAL	4	PADRES	4	COBARDIA	4	MIEDO
		5	BULLYNG	5	HERMANOS	5	SUFRIIMIENTO	5	SUSTO
08	VIOLENCIA	1	MALTRATO	1	PADRES	1	CELOS	1	MAYORES
		2	DISRIMINACION	2	PROFESORES	2	VIOLENCIA INTRAFAMILIAR	2	POBREZA
		3	FALTA DE RESPETO	3	ALUMNOS	3	HABITAD	3	INDIFERENCIA
		4	INTOLERANCIA	4	PERSONAS	4	IGNORANCIA	4	ASELINATOS
		5	BULLYNG	5	MAL	5	DISCRIMINACION	5	SUICIDIO
09	VIOLENCIA	1	GOLPES	1	PADRES	1	MAYORES	1	ELVICIO
		2	BULLYNG	2	CALLE	2	NIÑOS		
		3	AMENAZAS	3	PROFESORES	3	VIOLENCIA		
		4				4	POBREZA		
		5	GOLPES			5			
10	VIOLENCIA	1	MATAR	1	LADRONES	1	ANIMALES	1	LADRONES
		2	ACUCHILLAR	2	TIOS	2	TIOS		
		3	MATAR	3	NIÑOS	3	VIOLENCIA-PADRES		
		4	VIOLACION	4	PROFESORES	4	VIOLENCIA-ABUELOS		
		5		5	ALUMNOS	5	VIOLENCIA NIÑOS		

Fuente: Elaboración propia

		1	GOLPES	1	PADRES	1	INFLUENCIA	1	HOGAR
		2	MALOS ACTOS	2	COLEGIO	2	IGNORANCIA		
11	VIOLENCIA	3	MALTRATO	3	CALLE	3	POBREZA		
		4	MALTRATO	4	GOBIERNO	4	CAMBIOS		
						5			

		1	IRRESPETO	1	POBREZA	1	INFLUENCIA	1	POBREZA
		2	MUERTES	2	IGNORANCIA	2	IGNORANCIA		FALTA DE INTERES
12	VIOLENCIA	3	GOLPES	3	HABITAD	3	POBREZA		IRRESPETO
		4	DOLOR	4	INTOLERANCIA	4	CAMBIOS		
		5	TRISTEZA		EDUCACION	5			

		1	IRRESPETO	1	POBREZA	1	INFLUENCIA	1	PELEAS
		2	MUERTES	2	IGNORANCIA	2	IGNORANCIA		CONNFLICTOS
13	VIOLENCIA	3	GOLPES	3	HABITAD	3	POBREZA		VIOLENCIA
		4	DOLOR	4	INTOLERANCIA	4	CAMBIOS		
			TRISTEZA	5	EDUCACION	5			

		1	MALTRATO			1	INFLUENCIA	1	POBREZA
		2	PELEAS	2	CALLE	2	POBREZA	2	IGNORANCIA
14	VIOLENCIA	3	DROGADICCION	3	GENTE	3	HABITAD	3	CONFIANZA
		4	SECUESTROS	4	SECUESTRO	4	IGNORANCIA		
			EXPLOTACION DE MENO	5	MALTATO	5			

		1	MALTRATO	1	PADRES	1	IGNORANCIA	1	DISCRIMINACION
		2	VIOLACION	2	A GENTE INTOLERANT	2	POBREZA	2	EDUCACION
15	VIOLENCIA	3	SECUESTROS	3	PROFESORAS	3	HABITAD	3	RESPETO
		4	MALDECIR	4	GOBIERNO	4	IGNORANCIA	4	POBREZA
			ROBAR	5	SALUD	5	INFLUENCIA MAYORES	5	BULLYNG

		1	INSULTOS	1	PADRES	1	CONFLICTO	1	DISCRIMINACION
		2	PROBLEMAS	2	INTOLERANCIA	2	DESAGRADO	2	FALTA DE DINERO
16	VIOLENCIA	3	GENTE HERIDA	3	ALUMNOS	3	MUERTE	3	IRRESPETO
		4	INDISCIPLINA	4	PAISES	4	ESTADO	4	NO PENSAR
			ORDEN		ANIMALES	5	INFLUENCIA MAYORES	5	FALTA DE EDUCACION

		1	MATAR	1	PADRES	1	IRRESPETO	1	POBREZA
		2	VIOLAR	2	INTOLERANCIA	2	INTOLERANCIA	2	IGNORANCIA
17	VIOLENCIA	3	ROBAR	3	COMPAÑEROS	3	MIEDO	3	INTOLERANCIA
		4	GOLPES	4	CALLE	4	FALTA DE EDUCACION	4	DISCRIMINACION
			ABUSO VERBAL	5	HUMANOS	5	IGNORANCIA		

		1	GROSERIA	1	COMPAÑEROS	1	MIEDO	1	APRENDIZAJE
		2	GROSERIA	2	GENTE	2	IRRESPETO	2	IGNORANCIA
18	VIOLENCIA	3	IRRESPETO	3	PROFESORES	3	IGNORANCIA	3	IRRESPETO
		4	ABUSO FISICO	4	GOBIERNO	4	HABITAD	4	INTOLERANCIA
				5	COMPAÑEROS	5	POBREZA	5	GROSERIA

		1	VIOLAR	1	PADRES	1	CELOS	1	MAYORES
		2	ODIO	2	CALLE	2	ENVIDIA	2	HABITAD
19	VIOLENCIA	3	MATAR	3	PROFESORES	3	AMOR	3	ODIO
		4	MALTRATO			4	EDUCACION	4	INTOLERANCIA
		5	BULLYNG			5	HABITAD		

		1	MALTRATO	1	PADRES	1	HABITOS	1	MAYORES
		2	ACOSO	2	PROFESORES	2	INFLUENCIA	2	IRRESPETO
20	VIOLENCIA	3	GOLPES	3	GENTE	3	FAMILIA	3	AMISTADES
		4	BULLYNG	4	COLEGIO	4	PADRES	4	
		5	IRRESPETO	5	CASA	5	POBREZA	5	BULLYNG


Fuente: Elaboración propia

Taller 5. Representación gráfica de la violencia

Representación social de la violencia

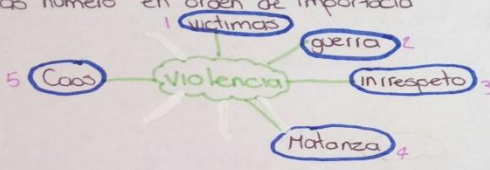
Para mí la Representación social es que nosotros y más personas imitamos a las demás personas y hacemos lo mismo en diferentes lugares, como el colegio, tiendas, etc.

también en algunos lugares o en el colegio nos rechazan



Asociación de palabras

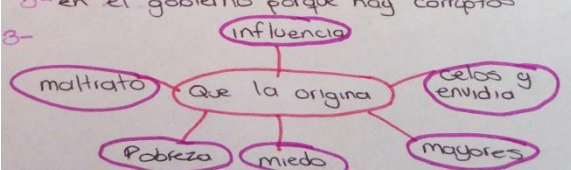
- Escribo 5 palabras que se relacionen con lo del centro. las numero en orden de importancia



2. Quiénes la producen

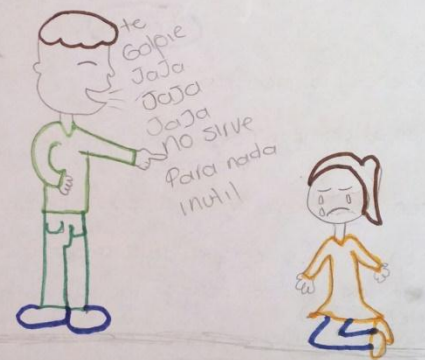
- 1- en el campo porque hay guerras que dejan víctimas
- 2- en el colegio porque todos pelean
- 3- en la calle porque se irrespetan
- 4- en las calles porque las guerras traen consecuencias
- 5- en el gobierno porque hay corruptos

3-



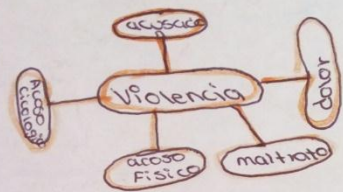
¿Cuáles son las principales causas?

- 1 la influencia de los mayores
- 2 celos hacia otra persona
- 3 Miedo hacia personas



Asociación de palabras

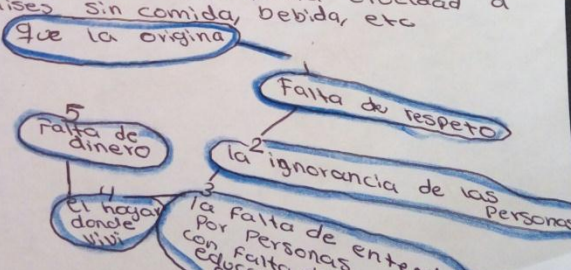
- Escribo 5 palabras que se relacionen con la del centro las numero en orden de importancia

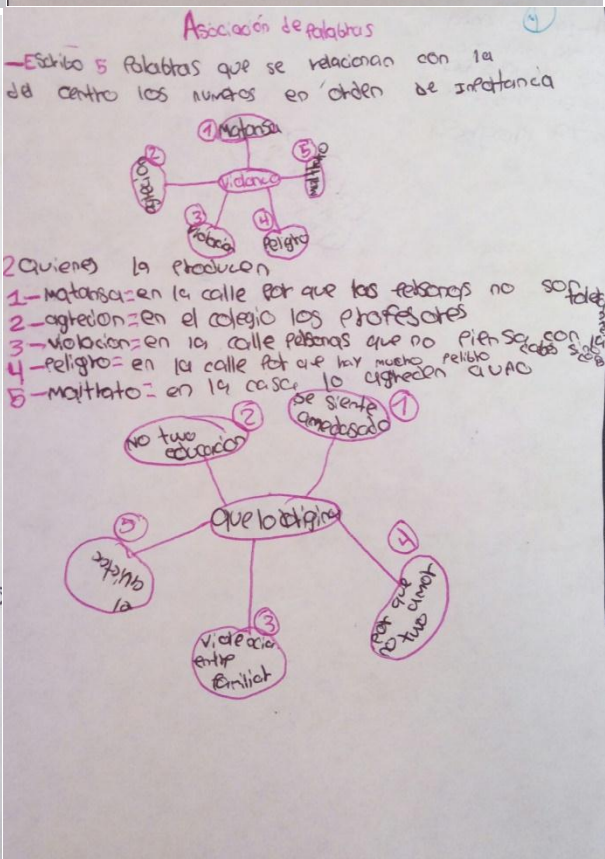
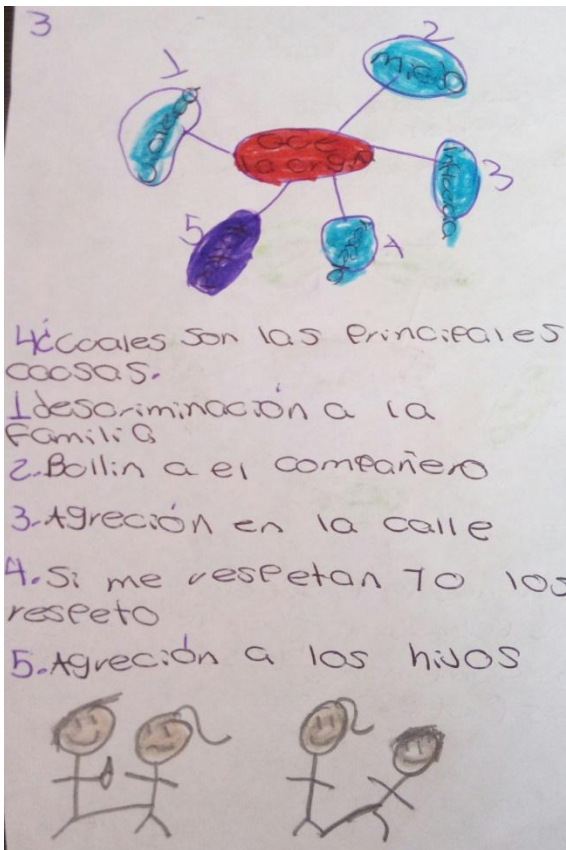
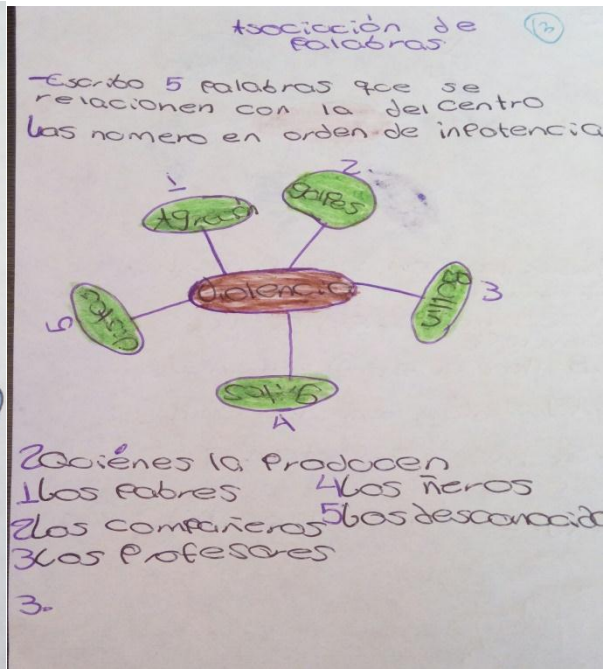
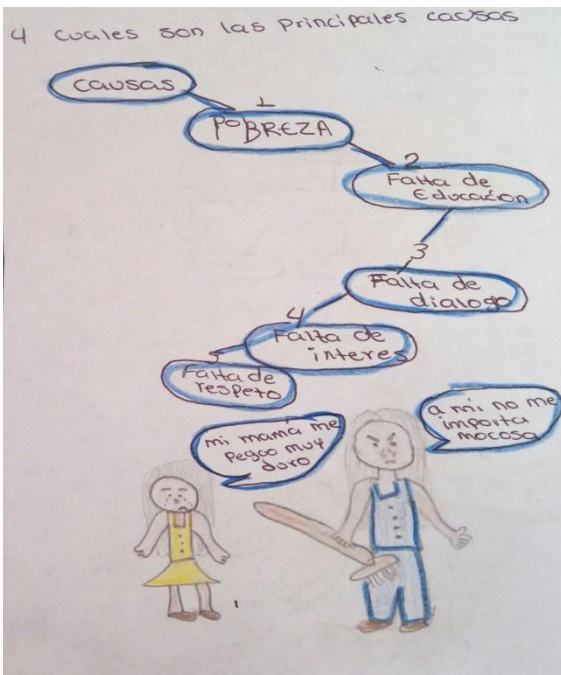


2 Quiénes la producen

- 1 los papás cuando nos hacen daño
- 2 las personas de la calle por intolerancia
- 3 los maestros cuando agreden a los estudiantes
- 4 los estudiantes cuando hacen Bullying
- 5 el gobierno por tanta crueldad a países sin comida, bebida, etc

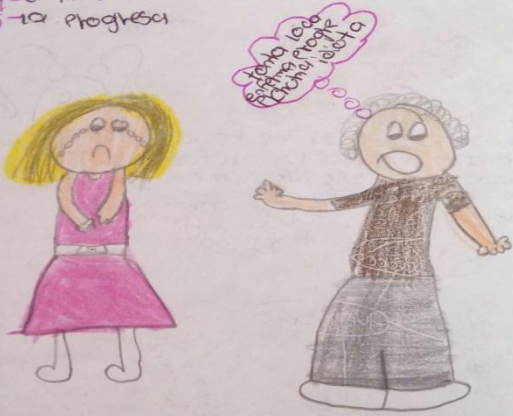
3 Que la origina





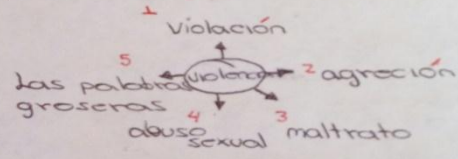
cuales son las principales causas

- 1-la violencia
- 2-la intolerancia
- 3-intolerancia
- 4-el insulto
- 5-la pobreza



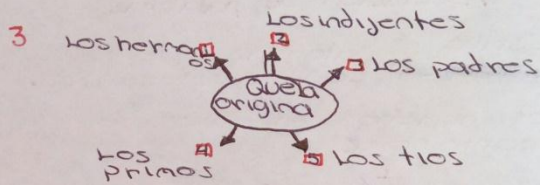
Asociación de palabras

- Escribo 5 palabras que se relacionen con la del centro.
Los numeros en orden de importancia.



2 Quienes la producen

- 1 Los profesores
- 2 Los compañeros
- 3 Los padres
- 4 Los compañeros
- 5 Mis hermanos



4 cuales son las principales causas

1 cuando nos sentimos acorralados por otras personas

2 la cobardía

3 el irrespeto

4 cuando nos empiesan atacar

5 cuando nos faltan el respeto tocándonos la cara o las manos

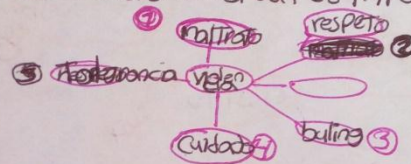
DIBUJO



Asociación de palabras

1 Escribo 5 palabras que se relacionen con la del centro.

Los numero en orden de importancia



2 Quienes la producen

- 1 Los Papás nos maltratan
- 2 la gente en la calle por tolerancia
- 3 los profesores en el colegio
- 4 los compañeros cuando peliamos
- 5 el Gobierno por la pobreza que hay en nuestro país

3. Que origina la violencia

que la origina

- 1 educación
- 2 Los celos
- 3 La envidia
- 4 El sitio
- respeto

¿cuales son las principales causas?

- 1 por aprendizaje de los mayores
- 2 el sitio en donde vivamos
- 3 el respeto en nuestro hogar
- 4 la tolerancia que haya
- 5 el amor que haya

Asociación de Palabras

1. Describe 5 palabras que se relacionen con la del centro.
2. Da número en orden de importancia.

Violencia

- 1 maltrato psicológico mentalmente
- 2 maltrato doméstico
- 3 maltrato
- 4 violencia sexualmente
- 5 bullying

3. Quiénes lo producen.

- 1 En la calle de las personas más que lo hacen
- 2 Los familiares
- 3 La televisión
- 4 Los padres
- 5 Los hermanos nos influyen a eso

4. Cuales son las principales causas.

que la origina

- 1 La intolerancia
- 2 miedo
- 3 alcohol
- 4 conciencia
- 5 ser un niño

1. miedo
2. conciencia
3. conciencia o alcohol
4. miedo
5. respeto de los demás

5. Cuales son las principales causas que los menores aprenden de los mayores

que la origina

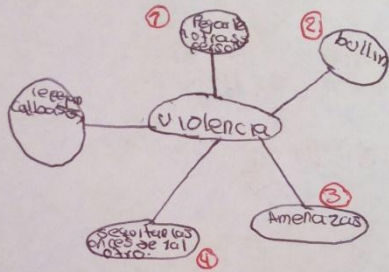
- 1 celos a que uno tenga mas que otro
- 2 violencia intrafamiliar
- 3 el habitat de esa persona
- 4 la ignorancia
- 5 la discriminación

- 1 que los menores aprenden de los mayores
- 2 la pobreza
- 3 la indiferencia
- 4 los sesos malos
- 5 los malos

Adición de palabras

Escribo 5 palabras que se relacionen con el centro.

Los números en orden de importancia.



2 Quiénes la producen.

1 las papas cuando no pegan o nos castigan

2 en las calle porque nos obligan a cosas que deban.

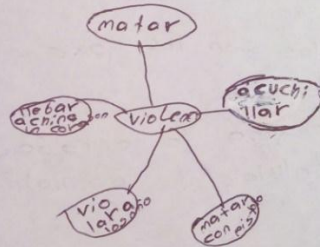
3 en los profesores porque algunos nos castigan o nos alzan los ojos

¿Cuales son las principales causas?
 1 El vicio los hace hacer violentos

DIBUJO

Asociación de palabras

Escribo 5 palabras que se relacionen con la del centro. Las numero en orden de importancia.



2 Quiénes la producen

1 los ladrones

2 nuestra tía nos pegan

3 los niños matan

4 los profesores nos regañan

5 no nosotros

Podemos acuchillar a nosotros por las drogas

4 Cuales son las principales causas
 1 mi mamá la arrobada el celular y la maleta

ASOCIACION DE PALABRAS

Escribo 5 palabras que se relacionen con la del centro.

los números en orden de importancia

Violencia

- 1. violencia contra la mujer
- 2. violencia contra los padres
- 3. violencia contra el cuerpo
- 4. violencia con amigos
- 5. violencia contra la familia

2. Quiénes la producen

1. los padres
2. los tíos
3. la familia
4. los abuelos
5. las tías

3.

que la origina

- 1. las peleas
- 2. los conflictos
- 3. los padres
- 4. los familiares
- 5. los tíos

¿Cuáles son las principales causas?

los conflictos
las peleas
la violencia

ASOCIACION DE PALABRAS

Escribo 5 palabras que se relacionen con la del centro los números en orden de importancia

violencia

- 1. Maltrato
- 2. Peleas
- 3. drogadicción
- 4. secuestros
- 5. explotación de menores

2. Quiénes producen esto

- 1-
- 2- en la calle
- 3- la gente que trafica
- 4- gente loca que secuestran a la gente
- 5- personas malas que maltratan niños

origina

- 1. infancia
- 2. pobreza
- 3. negligencia
- 4. ignorancia
- 5. habitat

¿Cuáles son las principales causas?

- 1- pobreza
- 2- ignorancia
- 3- confianza

Asociación de Palabras (15)

- Escribe 5 palabras que se relacionen con el centro
Las numero en orden de importancia

2 Quiénes la producen

- 1 Nuestros padres me castigan
- 2 La gente intolerante en la calle
- 3 Los profesores en el estudio
- 4 EL gobierno por lo pobre que uno tiene con
- 5 EL hospital cuando no lo atienden lo insultan a uno.

3 ¿Que origina

¿Cuales son los Principales causas

- 1 Discriminación
- 2 educación
- 3 Respeto
- 4 Pobreza
- 5 bullying

Asociación de Palabras (16)

- Escribe 5 palabras que se relacionen con la del centro
Las numero en orden de importancia

2 Quiénes la producen

- 1 los padres su mala.
- 2 intolerancia en la calle.
- 3 Colegio Alumnos y Profesores.
- 4 Venezuela guerras etc.
- 5 los animales.

4 ¿Cuales son las principales causas?

- 1 discriminación
- 2 Falta de dinero
- 3 Respeto
- 4 No respetar a los de al lado
- 5 Falta de educación
- 5) Obede

Cuales son las principales causas

- 1 pobreza
- 2 ignoración
- 3 intolerancia
- 4 discriminación
- 5

DAME EL CELULAR

Asociación de palabras

- Escribe 5 palabras que se relacionan con la del centro los números en orden de importancia

1 atrevidad - groseria

2 Persona atrevida

3 persona irrespetuosa

4 Manosear cuerpo ajeno

Lo que ocurre en varias partes

2 quienes la producen

1 con profesores = agresivos groseros

2 la gente = trata mal a personas desconocidas

3 el profesor = a mis compañeras le pega a mis amigos - profesor ju

4 gobierno = la pobreza

5 compañeros = nos pegan sin ningún motivo

3

1 miedo

2 mal respecto

3 intolerancia de la familia

4 avitad

5 Pobreza

¿cuales son las principales causas?

- 1 aprendizaje
- 2 intolerancia
- 3 irrespecto
- 3 intolerancia
- 4 violencia
- 5 groseria

ese señor le esta pegando a un señor en la calle

Asociación de palabras

- Escribe 5 palabras que se relacionen con la del centro los números en orden de importancia

1 odio

2 odio

3 maltrato físico

4 maltrato físico

5 Bullying

2 quienes lo producen

- 1- papá por que todo el tiempo mi papá y mi hermano se pelean
- 2- en la calle porque hay personas locas pero se matan uno a otros
- 3- profesores hay profesores que le pegan a los niños
- 4-
- 5-
- 3-

celos

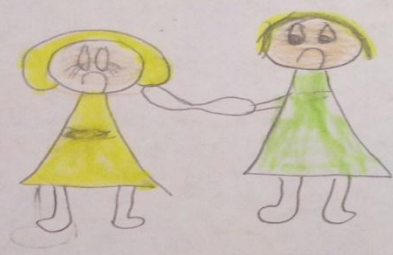
no que ni

el amor

educación

el

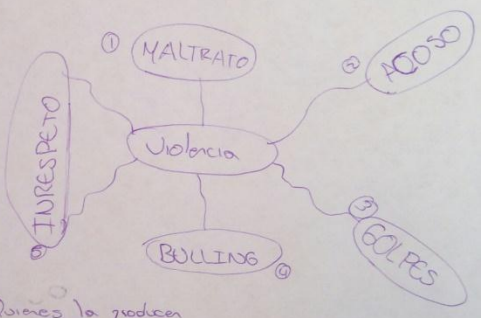
4. Cuales son las principales causas
- 1- por aprendizajes de los mayores
 - 2- por el sitio donde vivamos
 - 3- por el odio mutuo
 - 4- por no tener tolerancia unos con otros
 - 5- por que las personas no se quieren



Asociación de palabras

10

Escribo 5 palabras que se relacionan con la de el centro
Las numero en orden de importancia



2. Quienes la producen
- 1- los papás
 - 2- Profesores
 - 3- la Gente
 - 4- colegio
 - 5- casa
- 3- Que la origina



4. Cuales son las principales causas?
- 1- Emulacion de cosas malas
 - 2- por el respeto
 - 3- Malos amigos
 - 4-
 - 5- Bulling



REPRESENTACION SOCIAL DE LA VIOLENCIA

Es aprender las acciones de las demas personas.

Es cuando los papais nos mandan a callar y nos dicen muchas cosas.

Representación social de la violencia

es cuando veo
en mi barrio
que se están
agarrando
y yo imito

es cuando imitamos
algo que vemos o
vivimos

cuando hay bulli-
ng y yo lo imito
y también hago
bulling



representación social de la violencia

la violencia se proyecta en los niños
es una imagen una idea un cuadro
de violencia es reproducir las
experiencias de la familia.



Anexo 8. Sistematización de las notas de campo

Fecha: Febrero 6/2017 – O1

Espacio observado: patio de descanso primer piso.

Objetivo: Observar actitudes y comportamientos de los niños y las niñas.

Siendo las 9:00 a.m. los estudiantes bajan al patio de descanso; se les indica formación hasta llegar al patio. Al llegar allí parece que los diferentes espacios los llamaran: corren, gritan, otros se integran a otros cursos; sin embargo, se les recomienda mantenerse en grupo. Ante la ausencia de la mirada del profesor de disciplina los niños y las niñas de 501 empiezan a correr atropellando a los más pequeños, la profesora los llama y empiezan a correr. Ella se dirige a ellos y uno de ellos le responde “*por qué me va a castigar si no hice nada*”, la profesora los regaña y dos o tres fruncen los hombros y salen corriendo gritando: “*usted porque nos regaña si no es nuestra profesora*”. La profesora continua con el proceso: los envía a coordinación.

Fecha: Febrero 24/2017 – O2

Hora: 9:30 a 10:30

Situación: Clase de Biología, Trabajo cooperativo.

Se asignaron los roles a trabajar; donde cada uno cumple con una función específica. Al iniciar la actividad y su desarrollo (trabajo con 6 grupos), se evidenció deficiencia en el liderazgo, cada uno quería imponer sus criterios porque no aceptan que uno lidere el trabajo. Todos quieren liderar, no hay acuerdo.

En el grupo 5 se escucharon murmullos y expresiones de grandeza tales como: *“¡usted no me manda, la única que me manda es mi mamá!”*, el otro también respondía: *“¡ni usted tampoco!”*. Unos discutían con otros sin ningún acuerdo. Otros repetían: *“¡ábrase del grupo! ¡No queremos trabajar con usted, se las da, se cree mucho!”*.

En el grupo 3, las mismas situaciones: todos hablan al tiempo, se escuchan expresiones como: *“¡a mí no me manda pirobo!”*. Otro le respondió *“¡pirobo su madre!”*. En este punto se inicia la agresión verbal y física. Cuando el agredido respondió: *“¡a mí nadie me toca!”*, rebotando a puños, se hizo necesaria la intervención del profesor quien indicó pautas de comportamiento en la dinámica del grupo. Los estudiantes iniciaron el trabajo con actitud negligente.

Fecha: Marzo 3/2017 – O3

Espacio observado: Clase de educación física.

Objetivo: realizar una observación en el espacio de la clase de educación física, con el fin de destacar situaciones en las cuales los niños y las niñas vivencien situaciones de violencia.

Violencia verbal

Durante la clase de educación física, se observó que los niños y las niñas tenían comportamientos manifiestos de violencia verbal, tales como:

“Quítese, usted no juega, ya estamos todos”

“No me joda, pégueme a su madre”

“Profe él me jode mucho, yo no respondo, que no esté llorando”

“Ella es un fastidio, se cree la más linda”

“Profe, ese no me deja jugar, dice que yo no sé y los hago perder”

“Deje de joder pirobo”

Como se puede ver por el uso del lenguaje de los niños registrado en esa clase, su trato de palabra es brusco y grosero, entre ellos, y poco se ven inhibidos para expresarse de esa manera ante los profesores, es decir, no considera incorrecto tratarse de esta manera aunque sus docentes estén presentes.

Violencia física

Durante la observación realizada ese día, se dio una situación de violencia física. Se produce en una actividad lúdica en el patio. Se presentaron discusiones porque unos estudiantes de otro curso entraron al espacio donde los niños y las niñas del grupo 501 tenían la clase de educación física, por lo cual unos niños del grupo 501 intentaron sacar a empujones a los que consideraban invasores. La respuesta de estos fue golpear con patadas y puños, por lo cual se desencadenó una pelea. Uno de los niños que había invadido el campo gritó: *“me la va a pagar, mi hermano está esperándome a la salida y ahí nos vemos”*, los demás compañeros empezaron a gritar *“fuera, fuera, fuera”*.

Después de este incidente, se les preguntó a los niños y las niñas qué opinaban de lo que había sucedido y simplemente respondieron que ellos *“no se iban a dejar joder de los del 502, que era bueno hacerse respetar”*. Se pudo observar por otra parte que a los niños que habían sacado a los otros estudiantes y habían peleado, sus otros compañeros los apoyaban y hasta aplaudieron. De ahí que se puede deducir que el portarse violentamente cuando está asociado a una acción de defensa es vista por el grupo como positiva.

Fecha: Mayo 10/2017 – O4

Espacio observado: Aula de clase

Objetivo: realizar una observación en el cambio de clase, con el fin de destacar situaciones en las cuales los niños y las niñas vivencien situaciones de violencia.

Los estudiantes se encuentran sin docente en el aula por un lapso de 10 minutos y muestran comportamiento desordenado y agresivo, el cual paró con la entrada del maestro. En ese momento se presentó una situación con un estudiante y una maleta de rodachinas; este se estrelló contra la maleta con tan mala suerte que a esta se le partió una rueda. El dueño de la maleta reaccionó con agresión física contra el estudiante que tuvo el incidente. Al ingresar el docente se encuentra al niño en el piso, sollozando; los demás compañeros replicaban: “*¡profe, le saco el aire!*”, quienes con ahínco decían “*¡Z es un gamín, un abusivo, aprovechado!*”. El dueño de la maleta a su vez decía que le debían responder por la maleta o si no se las vería con él y su hermano que lo recogería y no quería tener problemas. Los compañeros apoyaban a gritos al niño agredido diciendo: “*¡No tuvo la culpa!*”.

Fecha: Junio 8/2017 – O5

Hora: 9:30 am

Situación: Terraza- hora descanso

Los estudiantes se dirigen al descanso en la terraza, lugar amplio del tercer piso; allí ellos se integran de acuerdo a sus intereses, se visualiza constantemente dos alumnos que muestran comportamiento más agresivo y agreden físicamente al grupo. Al iniciar las actividades se ve a los estudiantes (X) y (Z) mostrando provocación hacia el grupo con comportamiento hostil y

vulgaridades, generando malestar en los demás integrantes. En repetidas ocasiones el docente ha llamado su atención, invitándolos al respeto y a la mejor actitud frente al grupo.

Fecha: Agosto 2/2017 – O6

Espacio observado: Zonas de descanso

Objetivo: realizar una observación en las zonas de descanso, con el fin de destacar situaciones en las cuales los niños y las niñas vivencian situaciones de violencia.

Narrativa de evento violento observado

A la salida al descanso, a las 9 a.m., los estudiantes se dirigen a la terraza. Desde la salida unos salen organizados, otros salen corriendo; de pronto un estudiante golpea la cabeza de otro, este se devuelve y hace lo mismo y se empezaron a decir palabras soeces. Continúan y a la subida de la escalera, el estudiante hace rodar al otro sobre otros compañeros. Una profesora interviene y pregunta que por qué actúan así, a lo que le responden: *“pues dígale que no me moleste, a mí no me hagan bromas pesadas”*.

Estas dos manifestaciones de situaciones violentas observadas se complementan con otros eventos que se ven permanentemente, tanto en la escuela como a sus afueras e incluso en zonas aledañas a la escuela. La mayoría de las observaciones hechas en espacios de descanso dejan ver que las situaciones de violencia se dan precedidas a una agresión por parte de algún estudiante a otro, lo que desencadena peleas, algunas de estas peleas se quedan en la violencia verbal y otras se llevan a los golpes.

Fecha: Agosto 03/2017 – O7

Hora: 6:00 am

Situación: Clase de Informática

Los estudiantes se encuentran en el salón, se les indica que se agrupen y hagan fila para dirigirse al salón de sistemas. En un momento de formación en la fila se escucha a una alumna (X) gritando “*¡me cogió los senos y la cola, diciéndome mamacita para comérsela!*”. La niña reaccionó con una bofetada al compañero, dejándolo desarmado en actitud y este se fue al final de la fila quejándose; pero sus compañeros al ver esto le gritaron: “*¡indeseable, grosero, atrevido porque no coge a su madre!*” y él dice: “*¡a mí me irrespetan y nadie dice nada!*”. El profesor, al ver la situación, le hace un llamado de atención y le explica la forma de irrespeto y la manera de tratar a sus compañeras.

Fecha: Septiembre 11/2017 – O8

Hora: 11:30 a.m.

Situación: Finalización de jornada escolar

Los estudiantes se disponen a la salida, cuando un estudiante (P) indica que le robaron el libro; otro contestó: “*¡fue (Q)!*”. Los estudiantes señalaron al estudiante (Q), diciéndole: “*¡ladrón, por lo visto todo lo que se pierde en el salón es usted!*”. El estudiante se atacó a llorar diciendo: “*¡no lo tengo, escúlqueme!*”. El niño enfatizaba que no lo tenía, pero otro afirmaba que si lo tenía porque lo había visto esconderlo en el salón. Esto hizo que el alumno quien perdió el libro agrediera al estudiante golpeándolo contra la pared, los demás compañeros gritaban: “*¡así no, así*

no se hace, llévenlo a coordinación!”. El profesor, viendo la situación, intervino y los invitó al diálogo, finalizando así la situación.

Fecha: Octubre 4/2017 – O9

Hora: 8:00 a.m. a 9:00 am

Situación: Clase de artística

Al iniciar clase, la profesora realiza las respectivas indicaciones para el comienzo del trabajo a ejecutar; pide a los estudiantes sacar todos los materiales y los libros. Algunos los dejan encima del escritorio y otros acuden al préstamo de los materiales, en cuyo momento, los estudiantes se mueven por todo el salón generando más actividad. En dicho momento, un estudiante por correr en el aula se tropieza con el puesto del compañero derramando una pintura sobre su escritorio, generando pánico y malestar al estudiante, quien, por la represión de sus padres termina diciendo vulgaridades tales como “*¡HP, y ahora que me van hacer en casa!*”, “*¡hp, responde o pague!*”. Cuando el estudiante se retiró para poder limpiar las pertenencias del compañero afectado, este salió detrás y lo agredió físicamente, de tal manera que llamó la atención de la coordinadora, que les impuso la debida sanción disciplinaria.

Fecha: Noviembre 2/2017 – O10

Hora: 6:00 a.m. a 9:00 am

Situación: Terraza- Clase educación física

Se inicia la clase con los docentes del IRD de la alcaldía de Soacha, pero se observa que los estudiantes no muestran respeto frente a personas ajenas a la institución; son verbalmente

hostiles de manera continua, haciendo necesario el llamado de atención a los estudiantes por parte del titular del curso. Después de una hora de actividad se generan espacios para juegos libres y las demostraciones deportivas son muestras de agresividad y competencias impulsivas. En un determinado momento se observa una situación de un grupo de estudiantes rodeando dos alumnos que estaban discutiendo y golpeándose por la atracción hacia una misma compañera; se observa que se dicen palabras vulgares y humillantes hacia cada uno y sus familias: “*¡su madre es una hp!*”, cada una mostrando un grupo a su favor. Ante esta situación algunos profesores no intervinieron, pero el profesor titular se vio en la obligación de interrumpir la clase para llamar a la cordura.