

**COMPRENSIÓN DE IMAGINARIOS Y NARRATIVAS LITERARIAS–DIGITALES
COMO ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR**

**Tesis Doctoral para optar el título de
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**Presentada por
SINDY PAOLA DÍAZ BETTER**

DIRECTORES

Dr. LUIS FERNANDO GÓMEZ RODRÍGUEZ (*In memoriam*)

Dr. JESÚS ALFONSO CÁRDENAS PÁEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS LENGUAJE Y EDUCACIÓN**

2019

*A José Antonio y Alejandro,
mis compañeros de aventuras*

In Memoriam

Infinitas gracias al Doctor Luis Fernando Gómez Rodríguez (Q.E.P.D.), quien me acompañó durante estos años, madurando este sueño y trabajando a mi lado hasta hacerlo realidad.

Guardaré por siempre su ejemplo de tenacidad, compromiso, rigurosidad y buen juicio.

Agradezco toda la colaboración que siempre estuvo presto a brindarme y sus enseñanzas me acompañarán en mi quehacer profesional.

Mi corazón está feliz al ver que avanzo un paso más en mis metas, pero a la vez guarda tristeza por su repentina partida.

AGRADECIMIENTOS

A Jhon Alexander por su gran apoyo.


A mis familiares y amigos, por sus palabras de aliento y su grata compañía en los momentos más difíciles.

Al Doctor Jesús Alfonso Cárdenas Páez, por su valiosa asesoría y acompañamiento.

A la Doctora Marleny Restrepo Valencia y a los Doctores Luis Sime Poma y Alexander Cely, jurados de esta Tesis, por sus comentarios y sugerencias.

A los estudiantes y profesores del Colegio Gustavo Restrepo que participaron activamente en este trabajo.


A los profesores y compañeros del Doctorado Interinstitucional en Educación, de quienes he aprendido tanto, tanto...

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Enseñando al Pensamiento</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 332

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado de Doctorado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia escolar
Autor(es)	Díaz Better, Sindy Paola
Director	Cárdenas Páez, Jesús Alfonso; Gómez Rodríguez, Luis Fernando
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 317 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	AMBIENTES HIPERMEDIALES; CONVIVENCIA ESCOLAR; LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL; IMAGINARIOS; NARRATIVAS LITERARIAS-DIGITALES; TEORÍA DE LA TRANSACCIÓN

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde se identifican los imaginarios comunes sobre convivencia escolar de un grupo de docentes y estudiantes de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá, que ha sufrido distintas manifestaciones de violencia escolar (esto influyó negativamente en el clima escolar de la institución y en la manera como es percibida por la comunidad). Frente a ello, se desarrolló la propuesta pedagógica de intervención <i>“Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar”</i> en ese escenario educativo y se presentan los resultados de su pilotaje. Esta propuesta consiste en el diseño de tres ambientes hipermediales de aprendizaje (ambientes literarios), basados en la lectura y análisis de cuentos de literatura infantil y juvenil, desde una perspectiva transaccional, y donde los personajes experimentan situaciones de violencia en sus ambientes escolares. Los participantes interactúan con recursos y actividades de aprendizaje y elaboran narrativas literarias-digitales sobre convivencia escolar.</p>

3. Fuentes
Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. (11 de Julio de 1977). Decreto 1100. Bogotá.
Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. (24 de Mayo de 2002). Resolución 1641. Bogotá.
Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. (30 de Septiembre de 2002). Resolución 3154. Bogotá.
Aliaga, F. (2008). Algunos aspectos de los imaginarios sociales en torno al inmigrante. <i>Aposta, revista de ciencias sociales</i> (39), 1-40. Obtenido de http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aliaga3.pdf
Aliaga, F., & Carretero, E. (2016). El abordaje sociológico de los imaginarios sociales en los últimos veinte años. <i>Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología</i> , 25(4), 117-128.
Aliaga, F., & Pintos, J. (2012). La investigación en torno a los imaginarios sociales. Un horizonte abierto a las posibilidades. <i>RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas</i> , 11(2), 11-17. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26814205

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación en Transformación</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 332

Allodi, M. (2010). Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Soc Psychol Educ*, 207–235. doi:10.1007/s11218-009-9110-6

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido*. Universidad de Granada. Fundación Centro Estudios Andaluces.

Ángel, G., & Palacios, G. (2005). *Conflicto y violencia en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de maestría no publicada.

Apolo, D., Bayés, M., & Hermán, A. (2016). Cambios educativos en los procesos de lectura digital: la pedagogía del ciberespacio como estrategia de procesamiento de contenidos en la era de internet. *Redes*(12), 223- 230. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5456603>

Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de Convivencia Escolar y enfoque de Derechos Humanos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3), 1-18. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048005>

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención de conflicto. *Orbis/Ciencias Humanas*. Año 3. N° 7, 23-45. Recuperado el 10 de julio de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70930703>

Arredondo, A. (2015). Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. *En Clave social*, 4(1).

Ávila, A., Bromberg, P., Pérez, B., & Villamil, M. (2014). *Clima escolar y Victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de Convivencia Escolar*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Badillo, M. (2012). Propuesta de comunicación y educación ambiental a través del Facebook y el uso de Narrativas Digitales. *Revista Entramado*, 8(1), 128-139.

Baeza, M. (2011). Memoria e imaginarios sociales. *Imagonautas: Revista interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, 1(1), 76-95. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780894>

Balandier, G. (1988). *Modernidad y poder. El desvío antropológico*. Madrid: Jucar.

Barros-Grela, E. (2011). Web 2.0: Narrativas y espacios digitales. Inteligencia colectiva en blogs, wikis y plataformas desde un entorno culturalista. *Oceánide*, Marzo(3).


Benitez, F., Bastidas, J., & Betancourt, S. (2013). Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. *Tesis Psicológica, Universidad Los Libertadores*, 8(1), 144-161. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139029198011>

Bentivegna, D., & Niro, M. (2007). El Hipertexto: Una temporalidad compleja. *Anuario de Letras: Lingüística y Filología*, 45, 95-105. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3193677>

Bernal, J., & Riveros, N. (2008). *CEMDIZOB un proyecto llevado al fracaso por la política pública. Estudio de caso del Colegio Gustavo Restrepo IED*. Bogotá: Tesis de Maestría no publicada. Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. .

Bianconcini-de-Almeida, M., & Valente, J. (2014). CURRÍCULO E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: INTEGRAÇÃO ENTRE O FORMAL E O NÃO-FORMAL POR MEIO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS. *Revista e-Curriculum*, 2(12), 1162-1188.

Bocanegra, E. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 6(1). Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde->

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al Pedagogo</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 332

umz/20130710073003/ArtElsaMariaBocanegraAcosta.pdf

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y Escuela Pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.

Bruner, J. (2013). Los Usos del Relato. En J. Bruner, *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida*. Fondo de cultura económica, segunda edición en español.

Camargo, M. (1996). Violencia escolar y violencia social. Ponencia presentada al Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil celebrado en Santafé de Bogotá en noviembre de 1996. Bogotá: Documento digitalizado por RED Académica. Recuperado el Octubre de 2013, de http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf

Cancino, L. (2011). Aportes de la noción de imaginario social para el estudio de los movimientos sociales. *Polis*(28). Obtenido de <http://journals.openedition.org/polis/1151>

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.

Cárcamo, H., & Méndez, P. (2016). IMAGINARIOS SOCIALES EN TORNO AL COMPORTAMIENTO CIUDADANO DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(1), 1-32. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281010>

Cárdenas, A. (Enero-Junio de 2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos de Literatura*, VI(11), 5-18.

Cárdenas, A., & Medina, R. (2015). *Procesos pedagógicos del Lenguaje. Hacia una pedagogía Integral del lenguaje*. Bogotá: Uniediciones.

Carretero, Á. (2001). El poder de los imaginarios sociales: una reflexión filosófico-sociológica en torno a la legitimación de la dominación en las sociedades posmodernas. *Comunicación y Sociedad*(39), 45-61.

Carretero, A. (2003). Postmodernidad e imaginario. Una aproximación teórica. *Foro Interno*(3), 87-101.

Carretero, E. (2010). Capítulo 2. El imaginario social: un marco teórico para el análisis de la realidad social. En E. Carretero, *El orden social en la posmodernidad. Ideología e imaginario social* (págs. 71 - 132). Barcelona: Erasmus Ediciones.

Castilla, J. (1997). *Emilio*. Grupo Editorial Norma. Colección Torre de Papel Amarilla.

Castillo, A. (2017). *IMAGINARIOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA: ENTRE LOS BORDES DE LO INSTITUIDO Y LO RADICAL/INSTITUYENTE*. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES. Manizales: UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES. Obtenido de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1775>

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginada de la sociedad*. México: Tusquets Editores.

Castro, A. (2010). Desencontrándonos. Cuando no se educa para estar bien con los demás. *Revista Internacional Magisterio No. 44*, 10-15.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.


Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, 61-71. Obtenido de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Roudledge.

Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386005>

Colomer, T. (2010). Funciones de la literatura infantil y juvenil . En T. Colomer, *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. (págs. 15-59). España: Síntesis.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 del 15 de marzo*. Bogotá. Recuperado el

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al Profesional</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 332

Noviembre de 2013, de
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20ODE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Contador, M. (2001). Percepción de la violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psykhé*. Vol. 10. N°1., 69-80.

Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Second Edition*. USA: SAGE Publications.

D'Agostino, A. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. *Anuario de Investigaciones*, 18, 127-134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994011>

Delgado, R., & Lara, L. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*, 673-390. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64770306>

Del-Moral, M., Villalustre, L., & Neira, M. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura editada por CEPLI*, 15, 22-41.

Del-Rey, R., Ortega, R., & Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180. Obtenido de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588302.pdf

Díaz, M. (2001). *Cara y Cruz de la Literatura Infantil*. Argentina: Lugar Editorial.

Díaz-Better, S. (2008). *ACTOS DE HABLA ILOCUCIONARIOS EN DOS FORMAS DE COMUNICACIÓN MEDIADAS POR COMPUTADOR, Un estudio de caso*. Bogotá: Tesis de Maestría no publicada, UPN.

Díaz-Better, S. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y Ciudad*(31), 27-42.

Díaz-Better, S., & Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(49), 125-145.

Díaz-Kommonen, L. (2007). Narrativa digital para sistemas interactivos relacionados con la herencia cultural. *Cuadernos de Literatura*, 12(23), 153-164.

Dincyurek, S., & Civelek, A. (2008). The Determination of the Conflict Resolution Strategies of University Students that They Use when They Have Conflicts with People. *Behavior Analyst Today*, 9(3-4), 215-233. Recuperado el Septiembre de 2014, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862245.pdf>

Diz-Casal, J. (2016). *Imaginarios sociales de la emigración en una comunidad tutelada de niños, niñas y jóvenes tetuanés*. Tesis Doctoral no publicada. Vigo: Universidad de Vigo.

Diz-Casal, J. (2017). Lo que entiendo por imaginario social. *IMAGINACIÓN O BARBARIE*(8), 47-60. Obtenido de https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2017/10/8imagbarbarie_vfa.pdf

Dubois, M. (2011). EDUCAR EN LA LENGUA ESCRITA, EDUCAR POR LA LENGUA ESCRITA. *Legenda*, 15(12), 122-133.


Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Taurus Editores.

Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires: Schapire.

Escobar, J., & Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.

Espinosa, R. C., Alpiste, F., & Eguia, J. (2006). Tendencias en la educación: aprendizaje combinado. *Theoria*, 15(1), 111-117.

Eyng, A., Gisi, M., Ens, R., & Pacievitch, T. (2013). Diversidade e padronização nas políticas educacionais:

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñanza en Pedagogía</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 332

configurações da convivência escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 773-800. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400007&lang=pt

Fanaro, M., Otero, R., & Martínez, A. (2003). Hipermedia, aprendizaje significativo y enseñanza de las ciencias. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 4(6).

Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación – Universidad Jesuita de Guadalajara*, 1-18. Recuperado el 14 de abril de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000100005&script=sci_arttext

Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106.

Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*(1), 265-278.

Furlán, A., & Claudia Saucedo. (2010). El fomento a la convivencia escolar como recurso contra las problemas de indisciplina y violencia en las escuelas. *Revista Internacional Magisterio No. 44*, 28-32.

Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología. Mayo-Agosto*, 43(2), 255-266.

García, B. Y. (2017). *Contravenciones escolares. Entornos barriales e inseguridad urbana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García, B., & Guerrero, J. (2012). *Los Núcleos de Educación Social NES*. Bogotá: Universidad Distrital.

García, B., Guerrero, J., & Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias. Doctorado Interinstitucional en Educación. No. 3 Serie Grupos*. Bogotá: Universidad distrital francisco José de caldas.

Garreton, P. (2013). *convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción de*. Cordoba. Obtenido de <https://goo.gl/dSSGfS>

Gómez-Peláez, G. (2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Una guía para actualizar el Manual de Convivencia. Ley 1620. Decreto reglamentario 1965 de 2013*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, primera edición.

Gómez-Rodríguez, L. (2015). *Culture, Diversity and Literature: Fundamentals to Foster Critical Intercultural Competence in EFL Education*. Bogotá: Aula de Humanidades.

González, F., & Rosales, D. (2009). ALTERIDAD COMO EJE PARA LA COMPRESIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. UNA PERSPECTIVA QUE ABRE EL HORIZONTE EDUCATIVO. *Horizontes Educativos*, 14(1), 25-36.


González, H., & Duarte, P. (2006). *La didáctica del Minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales. Universidad pedagógica nacional. Grupo HIMINI*. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.

González, J., Villalobos, E., & Lauretti, P. (2009). Manejo y resolución de conflictos escolares. *Revista Mexicana de Orientación Educativa - Remo*, VI(17), 43-52. Recuperado el 2014 de Octubre, de <http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-17.pdf>

González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Ibero Americana de Educación. Monográfico Ética y formación universitaria*(29), 85-103. Recuperado el Abril de 14 de 2015, de <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>

González-Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas - Perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243.

Guest, E., Namey, E., & Mitchell, M. (2013). Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research. En E. Guest, E. Namey, & M. Mitchell, *Qualitative research. Defining and designing*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educación en Transformación	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 332

(págs. 1-40). SAGE Publications.

Gutiérrez, P., Carreño, J., & Rodríguez, A. (2012). "Imaginaris sobre recreación, ocio y tiempo libre en tres escuelas de Bogotá D.C". *revista Perspectivas Educativas*, 5, 269-284.

Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XX(67), 1019-1054.

Guzmán, E., Muñoz, J., Preciado, E., & Menjura, M. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla educativa*, 153-174.

Harvey, J., & Muñoz, L. (2013). Espacios imaginarios, Una estrategia de fortalecimiento de la convivencia en la escuela. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 5(1), 45-58.

Henao, O. (2001). Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 22(3), 6-15. Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n3/22_03_Henao.pdf

Henao, O., Chaverra, D., Bolívar, W., Puerta, D., & Villa, N. (2006). La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La Calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(2), 6-13. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2052885>

Henry, S. (2000). What Is School Violence? An Integrated Definition. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 16-29. Recuperado el 10 de Febrero de 2015, de <http://www.jstor.org/stable/1049491>

Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F: MacGrawHill.

IIDH. (2011). *X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José Costa Rica: Segura Hermanos S.A. Recuperado el 14 de Abril de 2015, de http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/9_2012/6860.pdf

Jaramillo, D., & Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2), 162 -174. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948011>

Jares, X. (2002). Aprender a convivir. (V. Xerais, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(44), 79-92.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Argentina: Paidós Educador.


Kaplan, V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80144041009.pdf>

Karolides, N., & Rosenblatt, L. (1999). Theory and Practice: An Interview with Louise M. Rosenblatt. *Language Arts*, 77(2), 158-170.

Kröyer, O., Muñoz, M., & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200006&lang=pt

L.A.C.E. (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Universidad de Cádiz, Cádiz. Obtenido de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1098/9_016.dir/miso10989_016.pdf

Larossa, R. (2005). Grounded Theory Methods and Qualitative Family Research. *Journal of Marriage and Family*, 67, 837-857.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de Profesores</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 332

Larrosa, J. (2013). Literatura, experiencia y formación . En J. Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. (págs. 22-54). México: Fondo de Cultura Económica.

Lellis, M., & González, M. (2012). Concepciones y prácticas sobre la violencia en el ámbito escolar. *Anuario de investigaciones Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, 39(2), 367-385. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000100012&lang=pt

León, A. M. (2011). *Narrativa Digital: concepto y práctica. Narratopedia un estudio de caso*. Tesis de Maestría. Universidad de Caldas.

Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lévinas, E. (1997). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lluch, G. (2003). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Norma.

Londoño, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*(22), 19-36.

López, A., Encabo, E., & Jerez. (2011). Competencia digital y literacidad nuevos formatos narrativos en el video juego "Dragon age: orígenes". *Comunicar*, 36(XVIII), 165-171. Obtenido de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=36&articulo=36-2011-20>

López, C., Carvajal, C., Soto, M., & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410. Recuperado el 24 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830001>

Martín-Barbero, J. (2003). La educación desde la comunicación. En J. Martín-Barbero, *La educación desde la comunicación* (pág. 136). Norma.

Martínez, M., & Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a21.pdf>

Martínez, P. (2006). Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*(20), 165-193.

Martínez, V., & Pérez, O. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°38. Madrid.

Mascarenhas, S. (2006). Gestão do Bullying e da Indisciplina e Qualidade do Bem-Estar Psicossocial de Docentes e Discentes do Brasil (Rondônia). *PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS*, 7(1), 95-107. Recuperado el 24 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36270108>

Maturana, H. (2002). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. España: Dolmen Editores.


Mazo, C. (2011). CLAVES PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ERA DIGITAL. *Revista Q Educación, Comunicación, Tecnología. Univesidad Pontifica Bolivariana*, 6(11). Obtenido de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3989821.pdf

McKernan, J. (2001). Capítulo Primero. Investigación Acción: Antecedentes históricos y filosóficos. En J. McKernan, *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos* (págs. 23-54). Madrid: Morata.

Merchant, G. (2003). E-mail me your thoughts: digital communication and narrative writing. *READING literacy and language*, 104-110.

Mockus, A. (Febrero - Marzo de 2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Al Tablero - Ministerio de Educación Nacional de Colombia*.

Mockus, A., & Corzo, J. (2003). *CUMPLIR PARA CONVIVIR Factores de convivencia y tipos de jóvenes por su relación con normas y acuerdos* (Primera edición ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales.. Unibiblos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al Pedagogo</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 332

Morales, M. (2010). Hacia la democratización narrativa. Del hipertexto a la creación colectiva. *Signo Y Pensamiento*, 29(57), 192-215. doi:10.11144/2517

Moreno, H. (2017). Producciones éticas de los estudiantes frente a la experiencia escolar: conflictos y violencias. *Argumentos*, 30(84), 99-118.

Muñoz, D. (2001). Reflexiones sobre la convivencia escolar. En I. p. popular, *Conflicto y convivencia en la escuela: perspectivas*. Medellín: IPC. Instituto Popular de Capacitación .

Muñoz, M., Saavedra, E., & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal. *Revista de Pedagogía, Universidad Central de Venezuela*, 28(82), 197-224. Recuperado el 24 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908203>

Najmanovich, D. (2009). Educar y aprender: Escenarios y paradigmas, en Dossier Pensar la cultura: saberes, imaginarios y sujetos de la contemporaneidad. *Revista Propuesta Educativa*, 18(32), 11-22.

Navarro, M. (2014). Proceso de autorregulación del aprendizaje en el E-portafolios: Narrativas digitales de estudiantes de doctorado de la Universidad Pedagógica de Durango. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 3(4), 240-269. doi: <https://doi.org/10.17993/3ctic.2014.34.240%20-%20269>

Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. V. (Coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-237). Barcelona: Gedisa.

Nieto, J., & Rubio, J. (2014). *Narrativa transmedia y herramientas digitales: hacia una alfabetización de los profesionales de la comunicación*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5394834>

Noguera, P. (1995). Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis of Responses to School Violence. *Harvard Educational Review*, 65(2), 189-212. doi:<http://dx.doi.org/10.17763/haer.65.2.e4615g5374044q28>

Ochoa, A., & Diez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: aval. pol. públ.*, 21(81), 667-684.

Ohler, J. (26 de Noviembre de 2006). *EDUTEKA*. Obtenido de EDUTEKA: <http://www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php>

Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, LXXI(256), 401-422. Recuperado el Noviembre de 2014, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391820>

Paulín, L. (2015). "Ganarse el respeto" Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1105-1130.


Peralta, L., & Ouarachi, T. (2015). El potencial educativo de las narrativas digitales en la comunicación para el cambio social: Jóvenes frente al cambio climático como estudio de caso. *Obra digital*(8), 40-61. Obtenido de <http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/49>

Pérez, R. (2005). Alfabetización en la comunicación mediática: la narrativa digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*(25), 167 – 175. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1368010>

Pérez, T. (2001). *Convivencia solidaria y democrática. Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. (I. Instituto María Cano, Ed.) Bogotá: Fotolito América, Ltda.

Pérez, V., Amador, L., & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Revista Interuniversitaria*(18), 99-114.

Perriconi, G. (2005). La literatura para chicos y jóvenes y los temas "difíciles". *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de Lectura*, XXVI(2), 64-70.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de Profesores</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 332

Perrier, G., Gonçalves, L., & Almeida, M. (2017). Narrativa digital e o desenvolvimento do pensamento computacional. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*(13), 039-042. doi:<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2245>

Piedrahita, F. (2006). EL CONCEPTO HIPERTEXTO DESDE LA LITERATURA. *Revista Q. Educación Comunicación Tecnología. Universidad Pontificia Bolivariana*, 1(1), 1-16. Obtenido de http://journaldatabase.info/articulos/el_concepto_hipertexto_desde.html

Pinilla, R. (2006). La construcción del sujeto a través de la palabra en el contexto pedagógico. *Revista Internacional Magisterio No. 23*, 42-45.

Pintos, J. (1995). Orden social e imaginarios sociales (una propuesta de investigación). *Papers*(45), 101-127. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25267/58550>

Pintos, J. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 1-11. Obtenido de <http://revistalatinadesociologia.com>

Powell, M., & Ladd, L. (2010). Bullying: A Review of the Literature and Implications for Family Therapists. *The American Journal of Family Therapy*(38), 189–206. doi:0.1080/01926180902961662

Prada, M. (2010). *Lectura y subjetividad. Una mirada desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Bogotá: Uniediciones/Filosofía.

Prado, A. (2017). Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12. doi:<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10286>

Puig, M., & Morales, J. (2015). LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS: CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585011>

Pulgarín, L. (2014). Paso a paso en la selección y evaluación de materiales. En M. Andruetto, M. Dautant, F. Díaz, I. Vanegas, M. Paz, L. Pulgarín, . . . L. Yepes, *Más allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles*. (págs. 127-137). Bogotá: Panamericana.

Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas*, 2(2), 77-96. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781735>

Red-AGE. (2014). *LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN IBEROAMÉRICA*. Chile: Santillana. Recuperado el 26 de Marzo de 2015, de http://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2015/04/RedAGE_2014.pdf

Rekalde, I., Vizcarra, M., & Macazaga, A. (2014). LA OBSERVACIÓN COMO ESTRATEGIA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN PARA CONSTRUIR CONTEXTOS DE APRENDIZAJE Y FOMENTAR PROCESOS PARTICIPATIVOS. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. doi:10.5944/educxx1.17.1.1074


Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(32), 1-25. Recuperado el 24 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218638005>

Restrepo, M. (2007). *Montería Imaginada: Una ciudad vivida y sentida en el Sinú*. Montería: Universidad de Córdoba.


Reyes, Y. (2015). El terror de Sexto B. En Y. Reyes, *El terror de Sexto B*. (págs. 37-53). Bogotá: Santillana. Colección Loqueleo.

Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *ÁGORA — Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22. Obtenido de <https://minerva.usc.es/bitstream/10347/1316/1/Ricoeur.pdf>

Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*(47), 220-228.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñando en Pedagogía</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 14 de 332

- Robledo, B. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Argentina: Lugar Editorial.
- Rodrigues, A., Bianconcini-de-Almeida, M., & Valente, J. (2017). Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. *Arquivos*, 30(1). doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.8871>
- Rodríguez, C., Lorenzoni, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154.
- Rodríguez, G. (2014). ¿Léase lo que se lea? En M. Andruetto, M. Dautant, F. Díaz, I. Vanegas, M. Paz, L. Pulgarín, . . . L. Yepes, *Mas allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles* (págs. 27-40). Bogotá: Panamericana.
- Rodríguez, J. (2007). Narrativa, juego y conocimiento. La iniciativa digital en acción en Golpe de Gracia. *Cuadernos de Literatura*, 12(23), 106 - 117. Obtenido de http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:ojs.www.javeriana.edu.co:article/6558&oai_iden=oai_revista810
- Rodríguez, J., & Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 2(1), 5-18.
- Roncancio, M., Camacho, N., Ordoñez, J., & Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo*, 11(1), 24-47. doi: [doi:org/10.18359/reds.2649](https://doi.org/10.18359/reds.2649)
- Rosenblatt, L. M. (1988). Writing and Reading: The Transactional Theory. *Technical Report*, 416.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenthal, M., & Gatt, L. (2010). 'Learning to Live Together': training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 223–240. doi:10.1080/1350293X.2010.500076
- Rosero, E. (2000). *Cuchilla*. Bogotá.: Norma. Colección Torre de Papel, Azul.
- Salas, R. (2011). Intersubjetividad, otredad y reconocimiento en el pensar de Emmanuel Levinas y Maurice Merleau-Ponty. Diálogos fenomenológicos acerca del Otro. *Revista de Filosofía*(67), 7-41.
- Sánchez-Capdequí, C. (1997). El imaginario cultural como instrumento de análisis social. *Política y sociedad*(24), 151-163.
- Sánchez-Capdequí, C. (2011). Dialéctica de lo social. El imaginario del iniciar y el iniciar de lo imaginario. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo, & J. Pintos, *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (págs. 15-29). Santa Uxía de Riveira: Asociación Cultural Tremm.
- Searle, J. (1990). *Actos de habla*. Madrid - 3a. edición: Ediciones Cátedra .
- Sime, L. (2002). *Hacia una pedagogía de la convivencia*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Skliar, C. (2002). ALTERIDADES Y PEDAGOGÍAS. O... ¿Y SI EL OTRO NO ESTUVIERA AHÍ? *Educação & Sociedade*. Agosto, XXIII(79), 85-123.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, a. N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 6(1). Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Socas, V., & González, C. (2013). Usos educativos de la narrativa digital: una experiencia de m-learning para la educación emocional. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 14(2), 490-507. Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/10242>
- Solla, R., & Graterol, N. (2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales UNIVERSIDAD Rafael Belloso Chacín*, 15(3), 400-413. Recuperado el Noviembre de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/993/99328424008.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al Pedagogo</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 15 de 332

Sús, M. (2005). CONVIVENCIA O DISCIPLINA ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002702.pdf>

Tassin, E., & Diderot, D. (2013). Educar al ciudadano: ¿Qué éxito se puede esperar de un oficio imposible? En A. varios, *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía. Memorias del seminario internacional* (págs. 13-23). Bogotá: Alcaldía de Bogotá - IDEP.

Torres, C. (2007). Hipermedia como narrativa web. Posibilidades desde la periferia. *Signo y Pensamiento*, 25(50), 148-159. Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4618>

UNESCO. (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América latina*. Santiago de Chile: Pehuén Editores. Recuperado el 14 de Abril de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>

Valencia, F. (2004). Conflicto y violencia en Colombia, lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7(1), 29-41. Obtenido de http://investigaciones.usbcali.edu.co/ockham/images/volumenes/Volumen2N1/V2N01-02_Conflicto_violencia_escolar.pdf

Valles, S. (2016). *Revisión de la producción de imaginarios en las narrativas digitales del microblogging*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Obtenido de <http://bdigital.unal.edu.co/57283/>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vega, M., & Castro, V. (2006). Cuentos ciudadanos desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del periodismo escolar. *Investigación & Desarrollo*, 14(2), 330-351. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26814205>

Vergara, Montaña, N., Becerra, R., León, O. U., & Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1(9), 227-253. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v9n1/v9n1a13.pdf>

Viciano, V., & Conde, J. (2002). El juego en el currículo de Educación Infantil. En M. (Coord), *Aprendizaje a través del juego* (págs. 67-97). Málaga: Aljibe.

Villalustre, L., & Del-Moral, M. (2014). "Digital storytelling": una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 115-132. doi:https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237


Viveros, E., & Vergara, E. (2014). Aproximación a la noción de encuentro en Emmanuel Lévinas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Febrero-Abril*(41), 61-69.

Walter, E., & Prestes, J. (2015). Uma proposta de Narrativa digital a partir da técnica de Role Play. *Espéculo. Revista de Estudos Literários*(54), 293-301.

Zarzuri, R. (2013). Imágenes de Jóvenes, Culturas Juveniles y Escolares en Profesores de Educación Media. Última década, 21(39), 197-223. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362013000200009

4. Contenidos

La investigación se gestó en el Énfasis de Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional de Educación (DIE) sede Universidad Pedagógica Nacional, y se persiguieron los siguientes objetivos generales:

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Enseñando al Pensamiento</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 16 de 332	

- Desarrollar un aporte teórico al estudio de la convivencia escolar a través de la comprensión de imaginarios de docentes y estudiantes de educación secundaria.
- Diseñar y hacer un pilotaje de una propuesta pedagógica como estrategia de formación en convivencia escolar en el Colegio Gustavo Restrepo.

Tanto los imaginarios como la convivencia son entendidos como construcciones sociales que parten de referencias, prácticas y experiencias personales que los hacen dinámicos (pueden transformarse en el tiempo) y permeables por el contexto en el que se desenvuelvan los sujetos. Por otro lado, ambos pueden influir en la manera de percibir, interactuar y responder ante el mundo frente a una situación específica.


La propuesta pedagógica que se diseñó se apoya en la lectura, la creación literaria y las tecnologías, para establecer mediaciones que permitan abordar temáticas sobre convivencia escolar en la institución educativa donde se realizó el trabajo de campo.

La Tesis está organizada de la siguiente manera:

- **Capítulo 1: PUNTOS DE PARTIDA Y GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN.** Se informa sobre el contexto general de la institución educativa donde se llevó a cabo el trabajo de campo, las preguntas que guiaron la investigación, al igual que los objetivos que se persiguieron.
- **Capítulo 2: MARCO TEÓRICO PERTINENTE PARA LA INVESTIGACIÓN.** En este se abordan teóricamente los conceptos fundamentales de la tesis (entre otros, imaginarios, convivencia escolar, narrativas digitales, teoría de la transacción).
- **Capítulo 3: ESTADO DEL ARTE: IMAGINARIOS, CONVIVENCIA Y NARRATIVAS DIGITALES EN EL CAMPO EDUCATIVO.** Se presenta una revisión de estudios relacionados con los tres conceptos principales que sustentan la investigación. Interesó analizar desde lo educativo, qué temáticas han sido trabajadas y qué trayectorias e intereses investigativos se han abordado en distintos niveles de enseñanza.
- **Capítulo 4: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.** Se explican, entre otros, los instrumentos y técnicas de recolección utilizadas, una caracterización de los participantes del estudio y los criterios de calidad y ética de la investigación que se tuvieron en cuenta.
- **Capítulo 5: PROPUESTA PEDAGÓGICA HIPERMEDIAL: “TU PALABRA TIENE PODER. MEJOREMOS NUESTRA CONVIVENCIA ESCOLAR”.** Se presenta en detalle la propuesta pedagógica elaborada para esta tesis, constituida por tres ambientes hipermediales con una base de diseño común, donde confluyen actividades y recursos desde tres componentes que se superponen: uno tecnológico, uno literario y otro sobre la convivencia propiamente dicho. La propuesta recibe ese nombre por cuanto es un recurso didáctico que invita a estudiantes y docentes a implementar el lenguaje a favor de la convivencia pacífica.
- En el **Capítulo 6: ANÁLISIS DE DATOS Y HALLAZGOS**, se presenta el análisis cualitativo de los datos provenientes de los instrumentos y técnicas de recolección para dar cuenta de los resultados asociados a las dos preguntas que orientaron esta investigación.
- Las **CONCLUSIONES** del estudio abordan dos aspectos principalmente: las referidas a los imaginarios sobre convivencia escolar que emergieron del análisis de las intervenciones de los participantes en las distintas técnicas e instrumentos de recolección de información; y el papel de la lectura transaccional y los ambientes hipermediales como elementos constitutivos de la propuesta pedagógica implementada para favorecer la convivencia escolar.

Finalmente se presentan unas **RECOMENDACIONES Y CONSIDERACIONES FINALES**, las **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** y los **ANEXOS**.

5. Metodología

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formadora de Profesores</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 17 de 332

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con un método de estudio de caso. Se llevaron a cabo grupos focales, se registraron observaciones a través de notas de campo y fueron analizados los artefactos (narrativas, opiniones y expresiones de los participantes) que quedaron registrados en el pilotaje realizado de los ambientes literarios.

Se empleó el análisis de contenido cualitativo a partir de un protocolo donde se identificaron patrones en las intervenciones de docentes y estudiantes para establecer las categorías y subcategorías en cada pregunta de investigación.


Se realizó el trabajo de campo en el Colegio Gustavo Restrepo de la ciudad de Bogotá (Colombia). Institución urbana de carácter público, en el nivel de secundaria, donde existe un enfoque de trabajo de varios docentes por nivel, entre octubre y diciembre de 2017. Se desarrollaron encuentros presenciales con cuatro docentes y siete estudiantes (de grado 6º a 9º) que respondieron a por lo menos uno de los criterios de inclusión (entre ellos, pertenecer o ser director de cursos con problemas marcados de convivencia, que se reconocieran como estudiantes que hubiesen generado inconvenientes asociados a la convivencia escolar, que hubiesen sido víctima de manifestaciones de violencia escolar en la institución). De igual forma se llevaron a cabo sesiones complementarias para trabajar con los ambientes literarios durante ese tiempo.

Entre los criterios de calidad y ética de la investigación se encuentran la participación voluntaria y consentida de los participantes, la total confidencialidad de la información recogida, la triangulación de datos a partir de distintas fuentes y el contar con los registros base del análisis, por lo que la información es verificable.


6. Conclusiones

Entre las conclusiones de la Tesis se encuentran:

- Los imaginarios sobre convivencia escolar son construidos a partir de las interacciones en todos los espacios (académicos, culturales, de juego o socialización, entre otros), donde se propician experiencias de distinta naturaleza que son dotadas de un sentido, principalmente por estudiantes y docentes, y que influyen en el actuar de unos y otros frente a circunstancias particulares: conflictos entre pares, situaciones de injusticia, momentos de agresión desde el lenguaje, por mencionar algunos.
- Los imaginarios sobre convivencia escolar que emergieron de los resultados, favorecen el dar nuevas significaciones a eventos y comportamientos, por ejemplo, resignificar el valor que se le da al ambiente escolar como espacio de socialización, valorar el trabajo que hacen los docentes en favor de la convivencia sin desconocer que, en ocasiones, algunos de ellos también pueden contribuir en forma negativa, cayendo en violencias simbólicas, lo que hace resaltar que siempre habrá cosas por mejorar en los ambientes educativos, dado que las relaciones que se tejen son dinámicas y están permeadas por intereses, experiencias y motivaciones (que a veces no resultan favorables).
- Un imaginario que tiene una connotación positiva es el referido al buen papel que ejercen algunos docentes frente a la convivencia escolar al fomentar un trato cordial y promover estrategias de tramitación pacífica de los conflictos, por lo que se hace un llamado al diálogo, a valorar los esfuerzos y a reconocer que es posible establecer relaciones empáticas con los estudiantes, esto es, verlos como actores fundamentales de todos los procesos que se llevan a cabo en las escuelas y buscar por ello, su bienestar.
- Tanto docentes como estudiantes han padecido de violencias simbólicas, pero también algunos de ellos son quienes las infligen, especialmente desde el lenguaje, lo que hace necesario que se formulen acciones no solo con los estudiantes sino también con los docentes para romper con la

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formadora de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 18 de 332	

<p>normalización de situaciones ofensivas como el maltrato verbal y el uso de expresiones burlonas o humillantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otro imaginario con connotaciones negativas es el referido a la inseguridad, y obedece a factores tanto internos y externos de esta institución educativa. Con respecto a los internos, se hizo alusión reiterada del uso de la violencia física como forma de dar trámite a conflictos y como reacción frente a situaciones que los estudiantes consideran injustas. Los estudiantes justifican estas acciones desde dos hechos principalmente: desde la necesidad de superar una afrenta ('lo hago porque alguien me hizo algo primero') y desde el juego ('es la manera normal como nos relacionamos'); estas justificaciones buscan minimizar las posibles consecuencias de sus actos, haciendo ver que, para los involucrados, estas agresiones fueron necesarias en su momento o hacen parte de la cotidianidad relacional que han ido construyendo. <p>Puede decirse que la lectura transaccional posibilita establecer una relación empática con el <i>otro</i> al que ven reflejado a través de las acciones de los personajes, lo que resulta favorable para la convivencia escolar por cuanto se asoma el lector a otras realidades que en la cotidianidad pueden serle indiferentes.</p> <p>Los hallazgos reflejaron que los participantes analizaron situaciones relacionadas con la convivencia escolar que usualmente son naturalizadas en su contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionaron sobre el uso de apodos y las palabras que buscan ridiculizar, humillar o generar burlas y de qué manera influyen negativamente en la autoestima, en las relaciones interpersonales y en la seguridad con que se pueden afrontar situaciones difíciles, aspectos trabajados desde el Texto Cuchilla. • Las situaciones donde el contexto es hostil, se presentan manifestaciones de violencia escolar y la imposibilidad de confiar en el otro fueron algunos de los aspectos que los lectores del cuento literario Emilio analizaron. • Con respecto al cuento El terror de Sexto B se percibieron análisis contradictorios a favor y en contra de esos personajes en las aulas escolares que, a fuerza de rebeldía e indisciplina se relacionan con los otros, sin tener en cuenta las consecuencias que pueden traer sus acciones. Por otro lado, se evidenció que hay roles que se asumen y también pueden contribuir negativamente en la convivencia, al alentar indirectamente las burlas o justificarlas de alguna manera. • Finalmente, a partir del cuento Martes a la quinta hora o la clase de gimnasia, los participantes analizaron las relaciones de poder que se pueden establecer al interior de una clase; relaciones que pueden impactar negativamente en el cumplimiento de metas académicas, pero más importante aún, en la manera como se percibe al compañero y cómo en ocasiones se invisibilizan las problemáticas y particularidades individuales. <p>Estas historias permitieron interpelar a los participantes del estudio, haciendo ver que la convivencia escolar implica que los actores de una comunidad educativa se relacionen con un trato digno, en clave de respeto y reconocimiento por la diferencia; lo cual espera motivar la reflexión frente a la actitud individual y social que se asume frente al compañero, al docente, al otro en el contexto escolar.</p> <p>Por otra parte, la propuesta pedagógica motivó también la creación literaria por parte de los participantes, quienes elaboraron narrativas mediadas por algunas estrategias digitales, donde se contaron hechos relacionados sobre convivencia escolar que permitieron dilucidar un amplio espectro de situaciones proclives a afectar el clima escolar. Los participantes reconocieron, a través de los protagonistas de sus historias, distintas acciones que pueden desencadenar conflictos, maneras de actuar de los afectados y formas particulares de tramitación; algunas de las cuales fueron comunes a docentes y estudiantes, pero otras mostraron cómo existen miradas distintas hacia estas situaciones dependiendo del rol que se juegue en la escuela.</p> <p>La propuesta pedagógica "Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar" vinculó tres</p>
--

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formando al Profesional</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 19 de 332	

componentes, el literario, el de convivencia y el tecnológico, este último hizo referencia a la creación de tres ambientes hipermediales de aprendizaje, donde convergieron recursos y actividades digitales de distinta índole, que permitieron centrar la propuesta y articular sus elementos constitutivos.

En cada ambiente literario se proporcionaron actividades y tareas de lectura, para guiar a reflexionar sobre diversas situaciones de maltrato escolar, intolerancia e irrespeto que los personajes de los cuentos literarios enfrentaban. Por otro lado, los ambientes incluyeron una sección específica que aborda estrategias de tramitación de conflictos para crear conciencia sobre cómo hacer frente a los conflictos de convivencia de una manera asertiva.

Los ambientes hipermediales (que fueron reconocidos a lo largo del documento como ambientes literarios) son propicios para el trabajo escolar porque permiten llevar a cabo actividades de aprendizaje diferentes a las que se realizan en forma cotidiana, posibilitan la interacción con otros participantes sin necesidad de que estén en el mismo espacio físico (es importante recordar que los estudiantes eran de varios grados y cursos, y que los profesores orientaban distintas asignaturas), proporcionan un registro de las acciones que se realizan en ellos, dejan vincular mediaciones desde formatos distintos (audio, video, imagen, texto, animaciones, etc.), favorecen los ritmos de aprendizaje ya que flexibilizan los recursos que se usan para conseguir las metas trazadas, entre otros aspectos.

En el caso concreto de la convivencia escolar, estos ambientes literarios permitieron abordar estrategias de tramitación pacífica a partir de recursos digitales que posibilitaron además, recrear aspectos de los cuentos literarios que se trabajan de maneras tradicionales, por ejemplo, con la utilización de glosarios que incluían imágenes, audios, textos; una nueva representación de los personajes desde elementos gráficos, la implementación de actividades interactivas a través de herramientas gratuitas en línea, por mencionar algunos.

Elaborado por:	Sindy Paola Díaz Better
Revisado por:	Jesús Alfonso Cárdenas Páez

Fecha de elaboración del Resumen:	06	12	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1	12
PUNTOS DE PARTIDA Y GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.1. Planteamiento del problema: La Convivencia escolar en el Colegio Gustavo Restrepo	12
1.2. Preguntas de investigación	24
1.3. Objetivos de la investigación	25
1.3.1. Objetivos generales	26
1.3.2. Objetivos Específicos	26
CAPÍTULO 2	27
MARCO TEÓRICO PERTINENTE PARA LA INVESTIGACIÓN	27
2.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE IMAGINARIOS SOCIALES	28
2.2. PERSPECTIVAS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR	47
2.2.1. La violencia escolar: factor que atenta contra la convivencia	52
2.2.2. La alteridad: elemento fundamental de la convivencia	57
2.2.3. La tramitación pacífica de conflictos: camino para formar en convivencia	60
2.3. IMAGINARIOS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR	66
2.4. CONCEPTOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	68
2.4.1. Teoría de la Transacción de Louise Rosenblatt	70
2.4.2. Ambientes hipermediales	74
2.4.3. Narrativas Literarias-digitales	77
CAPÍTULO 3	82
ESTADO DEL ARTE: IMAGINARIOS, CONVIVENCIA Y NARRATIVAS DIGITALES EN EL CAMPO EDUCATIVO	82
3.1. Investigaciones sobre Imaginarios y Educación	84
3.2. Perspectivas sobre Convivencia escolar	97
3.2.1. <i>Percepciones y prácticas sobre convivencia escolar</i>	101
3.2.2. <i>Estudios sobre convivencia desde la violencia escolar</i>	106
3.2.3. <i>Alteridad y convivencia escolar</i>	113
3.2.4. <i>Tramitación de conflictos</i>	117
3.3. Narrativas Digitales en relación a la educación	121
CAPÍTULO 4	134
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	134

4.1.	Paradigma investigativo	134
4.2.	Método de investigación	135
4.2.1.	Participantes del Estudio	137
4.2.2.	Instrumentos y técnicas de recolección de información	142
4.2.2.1	Observaciones registradas en Notas de Campo	143
4.2.2.2	Grupos Focales	145
4.2.2.3	Artefactos: elaboraciones de narrativas digitales de los participantes	149
4.3.	Criterios de Calidad y ética de Investigación	154
4.4.	Ficha resumen características metodológicas de la investigación	156
CAPÍTULO 5		158
PROPUESTA PEDAGÓGICA HIPERMEDIAL: “TU PALABRA TIENE PODER. MEJOREMOS NUESTRA CONVIVENCIA ESCOLAR”		158
5.1.	Componente Tecnológico	160
5.2.	Componente literario	176
5.2.1.	Selección de textos literarios	178
5.2.2.	Resumen y temáticas de los cuentos literarios	183
5.2.3.	Diseño de actividades	187
5.2.4.	Creación de Narrativas literarias-digitales	191
5.3.	Componente de Convivencia escolar	193
CAPÍTULO 6		199
ANÁLISIS DE DATOS Y HALLAZGOS		199
6.1.	Análisis de Datos	199
6.1.1.	Análisis de contenido cualitativo	199
6.1.2.	Protocolo de análisis	201
6.2.	Imaginarios sobre Convivencia escolar. Hallazgos y discusión de la primera pregunta de investigación	212
6.2.1.	Imaginario 1: Valoración de las relaciones interpersonales con sus pares	214
6.2.2.	Imaginario 2: Los docentes emplean estrategias que favorecen la convivencia escolar	222
6.2.3.	Imaginario 3: Tanto docentes como estudiantes infligen y padecen violencias simbólicas	230
6.2.4.	Imaginario 4: Los estudiantes y docentes perciben inseguridad dentro y fuera del colegio	240
6.3.	Imaginarios sobre Convivencia escolar en las narrativas literarias-digitales. Hallazgos y discusión de la segunda pregunta de investigación	249
6.3.1.	Primera categoría: Asociaciones sobre situaciones de convivencia entre su contexto escolar y los cuentos literarios	250
6.3.2.	Segunda categoría: Reflexiones sobre la convivencia escolar a partir de los cuentos literarios	256
CONCLUSIONES		271

RECOMENDACIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	286
REFERENCIAS	291
ANEXO A – FORMATO DE NOTAS DE CAMPO	306
ANEXO B – GUÍA GENERAL GRUPO FOCAL	307
ANEXO C – ALGUNOS ARTEFACTOS DISEÑADOS POR LOS PARTICIPANTES	308
ANEXO D – CONSENTIMIENTOS INFORMADOS	311
ANEXO E – REGISTRO FOTOGRÁFICO ACTIVIDADES TRABAJO DE CAMPO	313

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. ARGUMENTOS SOBRE EL CONCEPTO DE IMAGINARIOS SOCIALES (BAEZA, 2011)	41
FIGURA 2. FUNCIONES DE LO IMAGINARIO EN LA VIDA HUMANA	44
FIGURA 3. COMPONENTES DEL CONFLICTO	61
FIGURA 4. ESTRATEGIAS DE TRAMITACIÓN DE CONFLICTOS	64
FIGURA 5. FRAGMENTO DE PANTALLA DE INICIO, AMBIENTE LITERARIO "EMILIO"	166
FIGURA 6. FRAGMENTO DE PANTALLA DE INICIO, AMB. LITERARIO "TERROR DE SEXTO B"	166
FIGURA 7. FRAGMENTO DE PANTALLA DE INICIO, AMBIENTE LITERARIO SOBRE "CUCHILLA"	167
FIGURA 8. BIENVENIDA AMBIENTE LITERARIO "EL TERROR DE SEXTO B"	168
FIGURA 9. APARTADO DE AYUDA AMBIENTE LITERARIO "EMILIO"	168
FIGURA 10. PANTALLAZOS DE GLOSARIOS EN LOS AMBIENTES LITERARIOS	169
FIGURA 11. PANTALLAZOS RECURSO ¿A QUIÉN LEEMOS?, A. LIT. EL TERROR DE SEXTO B	172
FIGURA 12. FRAGMENTO ABREBOCAS LITERARIO SOBRE "CUCHILLA"	172
FIGURA 13. ACTIVIDAD AMBIENTE DE APRENDIZAJE SOBRE "EMILIO"	173
FIGURA 14. ACTIVIDAD AMBIENTE DE APRENDIZAJE SOBRE "CUCHILLA"	173
FIGURA 15. FRAGMENTO DE RECURSOS "ESTRATEGIAS PARA UNA CONVIVENCIA PACÍFICA"	174
FIGURA 16. FORO Y TÚ. ¿QUÉ OPINAS?, AMBIENTE LITERARIO EMILIO	174
FIGURA 17. PANTALLAZOS TAREA "TIEMPO DE ESCRIBIR"	175
FIGURA 18. PREFERENCIAS EN LECTURA, ESTUDIANTES CGR (2015)	177
FIGURA 19. FUNCIONES PRINCIPALES LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL	179
FIGURA 20. FRAGMENTOS "ABREBOCAS LITERARIOS"	186
FIGURA 21. ACTIVIDADES DE CADA AMBIENTE LITERARIO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	188
FIGURA 22. MOSAICO DE ACTIVIDADES DE LOS AMBIENTES LITERARIOS	190
FIGURA 23. PROCESO DE CREACIÓN NARRATIVA LITERARIA DIGITAL	193
FIGURA 24. PANTALLAZO SECCIÓN "REFLEXIONEMOS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR", AMBIENTE LITERARIO "EMILIO"	196
FIGURA 25. INVITACIÓN RECURSO "ESTRATEGIAS PARA UNA CONVIVENCIA PACÍFICA"	197
FIGURA 26. FRAGMENTO CGR1 (GRADOS 6O, 7O), NOVIEMBRE 16 DE 2017	205
FIGURA 27. FRAGMENTO CGR-2, 21 DE NOVIEMBRE 2017	208
FIGURA 28. PRINCESS, ACTIVIDAD 4 AMBIENTE LITERARIO EMILIO, 19 DE NOVIEMBRE 2017	208

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. FUENTES USADAS EN EL DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN	16
TABLA 2. HALLAZGOS DEL DIAGNÓSTICO	19
TABLA 3. CLASIFICACIÓN DE LAS VIOLENCIAS ESCOLARES SEGÚN GOMES (2008)	56
TABLA 4. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO	140
TABLA 5. MATRIZ DE TRIANGULACIÓN PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	153
TABLA 6. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	157
TABLA 7. EXPLICACIÓN TAREAS AMBIENTES LITERARIOS	170
TABLA 8. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS TEXTOS LITERARIOS	181
TABLA 9. TEXTOS SELECCIONADOS PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	183
TABLA 10. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y TAREAS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	189
TABLA 11. TEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS TEXTOS LITERARIOS ESCOGIDOS	195
TABLA 12. PATRONES IDENTIFICADOS, PROCESO DE ANÁLISIS DE LA PRIMERA PREGUNTA	206
TABLA 13. PATRONES IDENTIFICADOS, PROCESO DE ANÁLISIS DE LA SEGUNDA PREGUNTA	209
TABLA 14. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES 1ª PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	211
TABLA 15. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES 2ª PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	212
TABLA 16. ABSTRACCIONES SOBRE LAS NARRATIVAS LITERARIAS-DIGITALES ELABORADAS	283

INTRODUCCIÓN

La *convivencia escolar* se viene consolidando como tema de interés y análisis en el campo de la educación debido a las dinámicas relacionales que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, que en ocasiones pueden tornarse difíciles debido a conflictos que son manejados en forma inadecuada.

En una comunidad educativa, los docentes y estudiantes son quienes se encuentran en interacción constante ya que organizan y participan directamente de las actividades escolares, siendo los responsables principales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el caso particular del Colegio Gustavo Restrepo (CGR), es importante señalar que ha atravesado numerosas situaciones de violencia, intolerancia y conflictos entre estudiantes, lo cual ha influido en la convivencia escolar y en la forma negativa como la comunidad percibe la institución. Desde el año 2009, la investigadora se ha desempeñado como docente de básica secundaria en esta institución y pudo percibir que, a pesar de las distintas estrategias utilizadas, esas situaciones no mejoraron, hecho que motivó la realización de un análisis diagnóstico en 2013 y 2014, sobre las situaciones que, según docentes y estudiantes, estaban afectando la convivencia escolar.

Mediante este diagnóstico se pudo corroborar la presencia de situaciones que perturbaban el normal desarrollo de las actividades escolares, situaciones que en ocasiones no se manejaron de forma pacífica, lo que generó un clima difícil para la convivencia escolar que llevó a una escalada de lo que se considera violencia escolar¹.

¹ Principalmente agresiones de tipo verbal y físico, amenazas, intimidación, entre otras. Entre las situaciones más graves, se reseñan las agresiones en masa con estudiantes de un colegio cercano en los alrededores de la institución y la agresión con arma blanca que sufrió un estudiante al interior del Colegio, quien tuvo que ser intervenido de urgencia por ser herido en el corazón.

- Ver nota “Estudiantes de dos colegios distritales protagonizan pelea en el sur de Bogotá”, Caracol Radio, 21 de mayo de 2010; video a la noticia presentada en Noticias RCN, 21 de mayo de 2010, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Ok4QGA3vxO8>

Al referirse a violencia escolar, muchos estudios centran su atención en las manifestaciones de violencia física primordialmente, en la frecuencia de estas y los actores que intervienen; sin embargo, es importante señalar que existen manifestaciones de violencia desde otros ámbitos de acción, entre ellos, el lenguaje.

Para este trabajo, se toma el lenguaje desde la corriente que le otorga poder constituyente más allá de la representación. Esto es, el lenguaje es acción, por cuanto cuando lo usamos, hacemos que las cosas sucedan al intervenir en el curso de los acontecimientos (Pérez, 2001). En la escuela, esta ‘intervención’ hace referencia a que, lo que se exprese desde el rol que se ejerce (docente, estudiante, directivo, entre otros), puede influir positiva o negativamente en las relaciones interpersonales y académicas, al predisponer, generar rechazo o empatía; es decir, posibilita establecer puentes de comunicación o derribarlos.

En Searle (1990), se afirma que, al emitir cualquier oración, un hablante está realizando al menos uno de los siguientes géneros de actos: actos de emisión, que consisten en la emisión de secuencias de palabras; actos proposicionales y actos ilocucionarios que consisten en emitir palabras dentro de oraciones en ciertos contextos, bajo ciertas condiciones y con intenciones. Desde este enfoque, el lenguaje tiene un carácter productivo y es fuente de poder. Ahora bien, cuando el lenguaje se usa como instrumento de violencia, se ponen en juego relaciones que generan efectos difíciles de establecer a simple vista, ya que se alude a situaciones particulares que en el entorno se reconocen como dolorosas o hirientes, al poner en evidencia, ridiculizar o menospreciar a quien es víctima de ellas.

Una manera para comprender las configuraciones de la convivencia en ambientes escolares es reconocer los imaginarios que sobre ella poseen sus actores (docentes y estudiantes,

-
- Ver nota Periódico El Tiempo “Por celos, estudiante apuñaló a otro en el patio de su colegio”, marzo 5 de 2014, disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13601841>

principalmente). Tales imaginarios sociales corresponden a esquemas que se construyen socialmente y orientan la percepción (Pintos, 1995), frente a una situación social, lo que puede influir en la manera de actuar.

La investigación “Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia escolar” se gestó en el Énfasis de *Lenguaje y Educación* del Doctorado Interinstitucional de Educación (DIE) sede Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia), con el fin de aportar al campo de estudio de la convivencia escolar desde una perspectiva propositiva.

Los imaginarios como objeto de estudio han sido abordados desde distintos campos, entre ellos el educativo, y permiten entender las dinámicas, los procesos y las situaciones que ocurren en contextos sociales específicos, además, orientan en cierta medida las acciones de los sujetos que conviven en ellos. A pesar de su relevancia, son pocos los trabajos investigativos que relacionan los imaginarios y la convivencia escolar.

En el diagnóstico realizado, se pudo identificar que en los grados inferiores se presentaba el mayor número de casos que afectaban la convivencia, por lo que se generó el interés, por un lado, de analizar los imaginarios sobre convivencia en el contexto escolar, de docentes y estudiantes de grados de 6° a 9°; y por otro, de elaborar una propuesta pedagógica que se apoya en la lectura, la creación literaria y las tecnologías, para establecer mediaciones que permitan abordar temáticas sobre convivencia en la institución educativa mencionada.

En esta investigación, los imaginarios sobre convivencia escolar hacen referencia a las construcciones que se han ido forjando en la cotidianidad tanto de docentes como estudiantes, a partir de las relaciones con sus pares, que de una u otra forma cobran importancia al influir en su actuar frente a situaciones particulares del contexto escolar (conflictos y las maneras como se

abordan, acciones consideradas como justas o injustas, cumplimiento de normas, solo por mencionar algunas).

Teniendo en cuenta que la formación disciplinar de la investigadora está relacionada con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el campo educativo, la propuesta pedagógica que se diseñó está mediada por el uso de tres ambientes hipermediales (que se han denominado ambientes literarios), es decir, escenarios de intercambio y aprendizaje en línea donde confluyen distintos componentes y actividades.

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con un método de estudio de caso y, para dar respuesta a las preguntas de investigación, se llevaron a cabo grupos focales, se registraron observaciones a través de notas de campo y fueron analizados los artefactos (narrativas, opiniones y expresiones de los participantes) que quedaron registrados en el pilotaje realizado de los ambientes literarios.

Se empleó el análisis de contenido cualitativo a partir de un protocolo donde se identificaron patrones en las intervenciones de docentes y estudiantes para establecer las categorías y subcategorías en cada pregunta de investigación.

El trabajo de campo en el Colegio Gustavo Restrepo tuvo lugar entre octubre y diciembre de 2017, para lo cual se desarrollaron encuentros presenciales de trabajo voluntario con cuatro docentes y siete estudiantes (de grado 6° a 9°), al igual que sesiones complementarias para trabajar con los ambientes literarios durante ese tiempo².

Este documento está organizado de la siguiente manera: en el Capítulo 1 se presentan los puntos de partida, el planteamiento del problema, las preguntas que orientaron la investigación y los objetivos que se trazaron.

² El Anexo E presenta parte del registro fotográfico del trabajo de campo.

En el capítulo 2 se abordan teóricamente los conceptos fundamentales de la tesis (entre ellos imaginarios, convivencia escolar y narrativas digitales). Si bien hay muchos aspectos relacionados con la convivencia escolar, es importante señalar que para este estudio fueron importantes tres: la violencia escolar, la tramitación pacífica de conflictos y las relaciones en condición de alteridad. En el Capítulo 3 se presentan evidencias de estudios académicos relacionados con estas temáticas en el ámbito educativo.

Los sustentos metodológicos son presentados en el Capítulo 4, donde se explican, entre otros, los instrumentos y técnicas de recolección utilizadas, una caracterización de los participantes del estudio y los criterios de calidad y ética de la investigación que se tuvieron en cuenta.

El Capítulo 5 presenta en detalle la propuesta pedagógica hipermedial *Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar*, que constituye uno de los aspectos de mayor originalidad de este trabajo ya que fue desarrollada en su totalidad para esta tesis. En esta propuesta confluyen tres componentes:

- el literario, al propiciar la lectura (desde un enfoque transaccional basado en Louise Rosenblatt), el análisis de novelas y cuentos de autores colombianos que están ambientados en la escuela y la creación de nuevas narrativas.
- el tecnológico, planteado desde el diseño de tres ambientes hipermediales (uno por texto literario trabajado), con un enfoque donde se combina la modalidad presencial y en línea, y donde se presentan diferentes actividades y recursos.
- y el referido a la convivencia escolar, componente que transversaliza la propuesta, al ser punto de partida en la selección de los textos literarios, y se usó como base para orientar y presentar las actividades.

El análisis de datos y hallazgos son presentados en el Capítulo 6, donde se da respuesta a las preguntas de investigación que motivaron este trabajo. Finalmente se dan a conocer las conclusiones con respecto a los imaginarios sobre convivencia escolar y el uso de la lectura transaccional y los ambientes hipermediales como estrategias de la propuesta pedagógica diseñada; algunas recomendaciones y los anexos.

CAPÍTULO 1

PUNTOS DE PARTIDA Y GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

La información que se presenta en este apartado permite esbozar los puntos de partida de esta investigación doctoral, el contexto general de la institución educativa donde se llevó a cabo el trabajo de campo; las preguntas que guiaron la investigación, al igual que los objetivos que se persiguieron.

1.1.Planteamiento del problema: La Convivencia escolar en el Colegio Gustavo Restrepo

El Colegio Gustavo Restrepo (CGR) es una institución educativa de carácter distrital de la ciudad de Bogotá, que fue creada a través del Decreto 1100 del 11 de julio de 1977 y que se encuentra ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe.

En el año 2002, mediante la Resolución 1641 del 24 de mayo, se integra al CGR el Centro Educativo Distrital (CED) José Acevedo y Gómez y, el 30 de septiembre del mismo año, mediante la Resolución 3154, el CED Gabriel Turbay. De esta manera, el CGR quedó conformado por cuatro sedes donde se ofrece educación preescolar, básica primaria, educación para estudiantes con necesidades educativas especiales y básica secundaria, esta última en la Sede A. La población estudiantil en su mayoría proviene del barrio Gustavo Restrepo, pero también cuenta con estudiantes que residen en otras localidades bogotanas como San Cristóbal, Tunjuelito, Ciudad Bolívar y Usme.

El Colegio Gustavo Restrepo gozó de mucha aceptación y reconocimiento por sus procesos educativos de calidad, especialmente cuando hizo parte de la Unidad Educativa Plan CEMDIZOB³ (1994-2006):

³ Centro de Educación Media Diversificada en la zona Oriental de Bogotá

Académicamente se pretendió la nuclealización Escolar, que se puede evidenciar en la construcción y dotación del Centro Auxiliar de Servicios Docentes, ALDEMAR ROJAS PLAZAS (CASD), donde confluían estudiantes de educación media diversificada de los cuatro colegios que inicialmente conformaron el plan: Tomás Rueda Vargas, Enrique Olaya Herrera, Manuelita Sáenz y Gustavo Restrepo, en calendario A y atendiendo al servicio en doble jornada. (Bernal y Riveros, 2008, p. 38)

Con este programa, se incrementó la jornada académica en 14 horas tres días a la semana, para llevar a cabo la *Educación Media Vocacional* en el CASD en una de las veinte modalidades disponibles. Cuando el programa finalizó (2006), solo quedó la posibilidad de titular en el CGR bajo una de dos opciones de Media Técnica: Control de programas recreativos y Sistemas de Ambientes de gestión y control ambiental. Sin embargo, en forma paulatina ha ido transformándose la manera como la comunidad barrial y local percibe al CGR, persistiendo hoy día una imagen negativa de la institución. Este hecho se refleja, entre otros aspectos, en una disminución considerable de los estudiantes matriculados.

Frente al bajo número de estudiantes, en la Sede A (Secundaria) se cerró la jornada de la tarde en el año 2015, y se adoptó la modalidad de *jornada única* desde el 2016. Lo anterior implicó que la jornada escolar se extendiera a través de un horario único compartido por todos los estudiantes y que el número de docentes se venga reduciendo desde ese mismo año.

Según la percepción de docentes y estudiantes, una de las causas de esta imagen negativa del CGR, estaba relacionada con situaciones que afectaron la convivencia escolar, entre las que se encuentran episodios repetitivos de violencia que estudiantes del CGR (y en ocasiones estudiantes de otros colegios vecinos y personal ajeno a la institución) han protagonizado dentro y fuera de las aulas de clases. Estos episodios de violencia se han trasladado a zonas circundantes (parques y calles cercanas), afectando seriamente el normal transcurrir de las actividades educativas en el Colegio Gustavo Restrepo, así como el clima social que vive su comunidad. Vecinos del sector están a la expectativa frente a las riñas que se dan en el contexto cercano a la

institución, por lo que en ocasiones han puesto quejas en el colegio y solicitado apoyo policial. Algunos de los hechos más graves en los últimos años, están relacionados con conflictos interpersonales entre estudiantes, los cuales escalaron en violencia física, llegando a involucrar el uso de armas blancas como medio de intimidación y agresión.

Ahora bien, aunque las instituciones educativas como el Colegio Gustavo Restrepo cuentan con regulaciones normativas que intentan establecer mínimos de convivencia adecuada entre sus miembros, la existencia de un *Manual* no es garantía del respeto por el otro y sus derechos. Esto se debe a que muchos estudiantes evaden el cumplimiento de estos acuerdos y logran desestabilizar al grupo al que pertenecen, acudiendo a la agresión, al irrespeto, la intolerancia, el acoso, el maltrato escolar y la intimidación, entre otros medios, como modos de dar salida a sus conflictos.

Esta situación de violencia escolar se hizo evidente en un diagnóstico realizado en los meses de noviembre de 2013 y agosto de 2014, a través del análisis de fuentes documentales tales como actas de reuniones denominadas Comisiones de evaluación y los registros de observador de estudiantes (ver Tabla 1). También se acudió a fuentes empíricas, incluyendo una encuesta a estudiantes de grado sexto y entrevistas a docentes (ver Tabla 1), con el objetivo de recolectar las opiniones y percepciones de la comunidad educativa sobre las manifestaciones y situaciones que atentaban contra la convivencia escolar en el Colegio Gustavo Restrepo⁴.

Para la revisión y análisis de las fuentes documentales se contó con la autorización de los Coordinadores Académico y de Convivencia de ese año; mientras que para la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de información se contó con el consentimiento de los

⁴ Se hará referencia a los hallazgos de la Sede A donde funcionaban los grados de 6° a 11°, jornada mañana, ya que en ese momento aún no se había hecho el tránsito a la jornada única.

participantes⁵. Este diagnóstico constituyó el punto de partida de esta investigación, por cuanto, a través de datos verificables, fue posible evidenciar que en esta institución se presentaban situaciones graves que afectaban la convivencia escolar, lo que ameritaba el planteamiento de una propuesta pedagógica.

Antes de presentar los hallazgos resultantes de este diagnóstico, la Tabla 1 muestra las características de las fuentes usadas.

⁵ 21 docentes y directivos docentes (Orientador, coordinador y Rector, 10 hombres y 11 mujeres), y 99 estudiantes de grado sexto (60 niños y 39 niñas)

TABLA 1. FUENTES USADAS EN EL DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Fuente		Descripción	Importancia de esta fuente para plantear el problema de investigación
Documentales	Actas de Comisión y Promoción de estudiantes (2013) ⁶	Al finalizar cada período académico, los docentes de cada nivel, en compañía de un representante de los padres de familia, llevan a cabo una reunión denominada “Comisión de evaluación” con el objetivo de analizar el desempeño académico y convivencial de los estudiantes. Frente a lo académico, se revisan los índices de reprobación estudiantil en las áreas para establecer estrategias de mejoramiento. Desde lo convivencial, se identifican las problemáticas más arraigadas que afectan la convivencia escolar, las acciones que se han llevado a cabo y las que se proponen para cada curso y/o estudiante.	El análisis de estas comisiones fue realizado teniendo en cuenta el aspecto convivencial, para identificar qué situaciones fueron registradas durante el año 2013. Las fechas de las comisiones según las actas que reposan en Coordinación de Convivencia del Colegio Gustavo Restrepo sede A que se usaron como soporte bibliográfico de este análisis, fueron: grados séptimo, octavo y noveno, 25 de noviembre de 2013; Grado Sexto y Once, 26 de noviembre de 2013.
	Libros observadores de estudiantes	El <i>observador del estudiante</i> es un libro reglamentario que debe llevarse en todos los establecimientos educativos de acuerdo con las previsiones de la Resolución 2624 de 1951 (Gómez Peláez, 2013, p. 21). Se reconoce como un diario de campo para registrar el actuar académico y convivencial de los estudiantes de la Institución educativa	Se revisaron los registros de docentes y estudiantes de tres cursos (un sexto, un séptimo y un octavo), que reflejaron según estos actores, situaciones que afectaban la convivencia. Esta fuente permitió realizar un mapeo de situaciones comunes y no comunes en los cursos.
Empíricas	Entrevistas a docentes y directivos docentes	A través de una entrevista semiestructurada y el auto diligenciamiento de un formato, se indagaron diversos aspectos sobre la convivencia escolar, específicamente sobre violencia escolar y tramitación de conflictos	Su finalidad fue identificar la percepción sobre convivencia escolar en la institución, el tratamiento de conflictos de los estudiantes y posibles estrategias que podrían desarrollarse; todo esto con base en las experiencias del año 2013
	Encuesta a estudiantes de grado sexto	Su propósito fue el de identificar el concepto de violencia escolar de estos estudiantes, las problemáticas que asocian a los brotes de violencia escolar y la manera como dan trámite a los conflictos. Este instrumento se desarrolló partiendo de las respuestas que dieron los docentes en sus entrevistas.	La encuesta fue aplicada en agosto de 2014, para identificar, desde la percepción de los participantes, las manifestaciones de violencia escolar que más afectaban la convivencia en este año en el CGR, al igual que establecer estrategias para resolver las situaciones que evidenciaron.

Fuente: Elaboración propia

⁶ En el CGR se desarrollan tres comisiones de evaluación al año, y una última que además determina, con base en los procesos de mejoramiento y alcance de metas propuestas, si el estudiante es promovido o no al grado siguiente (Esta recibe el nombre de Comisión de evaluación y promoción).

Las fuentes descritas en la Tabla 1 permitieron realizar un acercamiento a las situaciones relacionadas con la Convivencia escolar en el CGR, desde las miradas de estudiantes, docentes y directivos docentes.

Desde el registro de las Actas de Comisión y evaluación de todos grados, se pudo identificar aspectos comunes y específicos con respecto a la convivencia en cada nivel. Es importante señalar que todos los docentes de las instituciones educativas participan en alguna de estas comisiones, lo que permite considerar las actas como referentes documentales importantes para analizar situaciones académicas y convivenciales, siendo estas últimas las que interesaron en el diagnóstico.

Por otra parte, los Observadores de Estudiante permitieron establecer una radiografía del acontecer cotidiano de los cursos revisados, ya que registraban aquellos aspectos que interrumpían el normal desarrollo de las actividades escolares. Por lo general se registraron en estos observadores las versiones de los docentes y coordinadores, y en la mayoría de los casos, los estudiantes se limitaron a firmar las descripciones que los docentes y directivos escribieron.

La entrevista semiestructurada a docentes, complementada con el formato que diligenciaron, permitió identificar otros aspectos puntuales de la convivencia y la manera como los docentes perciben las relaciones entre estudiantes.

Finalmente, a través de la encuesta a estudiantes de grado sexto, se identificó la percepción de los estudiantes a partir de sus experiencias asociadas a la convivencia escolar, la tramitación de conflictos y las relaciones interpersonales entre estudiantes. Esta encuesta fue aplicada a los grados sexto por cuanto es un nivel de transición entre la primaria y la secundaria; son los estudiantes más jóvenes y los que menos tiempo han estado en esa sede, por lo que la percepción de los hechos de convivencia se presenta de manera más espontánea, lo que se notó en la

sinceridad de sus respuestas. Por otro lado, estos estudiantes son quienes más deambulan por la institución y hacen uso de los distintos espacios de recreación activa y pasiva (canchas, patio central, zonas verdes).

En la Tabla 2 son presentados algunos hallazgos del Diagnóstico realizado a través de las fuentes mencionadas.

TABLA 2. HALLAZGOS DEL DIAGNÓSTICO

Instrumento/Técnica	Hallazgos relacionados con la problemática de convivencia escolar	Algunos datos esenciales
Actas de Comisión y Promoción de estudiantes (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • La indisciplina perturba las actividades de clase. • Se reportaron casos de intimidación, agresión verbal y física. • Hubo hurtos de celulares y útiles escolares. • Se presumieron casos de consumo de sustancias psicoactivas al interior de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los casos se concentraron en los ciclos III y IV (grados 6° a 9°), mientras fueron menos frecuentes en grados 10° y 11°. • Se encontraron en Coordinación de Convivencia, anexos de acuerdos realizados frente a las situaciones de conflicto. Las soluciones contemplaban ignorar al otro, no hablar entre ellos y no agredirse.
Libros observadores de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • El irrespeto a estudiantes y profesores (groserías, uso de palabras soeces, contestar mal o con gritos, lanzar objetos o refrigerios). • Evasiones a actividades académicas o culturales (no ingreso a las mismas, pese a estar en la institución). • Incumplimiento de las normas institucionales. • Amenazas con armas blancas. • El incitar a la violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las situaciones comunes en los cursos fueron las relacionadas con la indisciplina, el irrespeto y el incumplimiento de normas. • Los docentes realizaron principalmente los registros, indicando acciones como el diálogo con los estudiantes, citaciones a acudientes, remisiones a instancias como Coordinación de convivencia/Orientación y firma de compromisos. • Muchos estudiantes escribieron su versión de los hechos. Algunos manifestaron arrepentimiento y se acogieron a compromisos y acuerdos.
Entrevista a docentes y directivos docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Fueron testigos de manifestaciones de violencia escolar (especialmente confrontaciones verbales y peleas) en distintos momentos y escenarios escolares; según los docentes/directivos, los estudiantes usan estas mismas acciones para tramitar conflictos. • Como problemáticas asociadas a esas manifestaciones, señalaron la intolerancia, la pertenencia a grupos, los malos entendidos y el mal manejo de emociones, entre otras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un 48% de los docentes manifestó haber sido testigo de algún brote de violencia escolar en sus clases, mientras que el 81% habló de escenarios externos a la institución. • Mencionaron que el diálogo aparece principalmente, cuando hay mediación de algún docente o directivo docente. • Entre las consecuencias de estos hechos señalaron la deserción escolar, la falta de prestigio institucional, el ambiente de inseguridad e irrespeto que se vive en el colegio.
Encuesta a estudiantes de grado sexto	<ul style="list-style-type: none"> • Las manifestaciones de violencia que los estudiantes más reportaron fueron, en su orden, la agresión verbal, la agresión física, la indiferencia, la intimidación y amenazas. • Las agresiones fueron más frecuentes entre niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • El 38,38% de los 99 encuestados manifestó haber sufrido alguna manifestación de violencia escolar. • El 58,58% declaró que fuera del colegio es donde se presentan más brotes de violencia escolar y los descansos siguen en nivel de importancia, con un 53,53%.

Fuente: Elaboración propia

Tanto docentes como estudiantes percibieron que las situaciones convivenciales afectan el clima escolar en forma negativa y que no siempre se recurre a estrategias pacíficas para tramitar los conflictos.

En el análisis de las Comisiones de Evaluación y promoción (2013) se detectó que el mayor número de riñas, casos de acoso escolar, entre otros factores que atentan contra la sana convivencia escolar, se presentaron en los grados sexto y séptimo.

De acuerdo con los registros de los libros observadores de estudiante, los aspectos convivenciales influyen negativamente en el desempeño académico. Por otra parte, situaciones como el irrespeto, el desconocer las normas, el empleo de amenazas, entre otros factores, dejan ver que falta tolerancia y consideración entre pares. Asimismo, se percibe la intención de algunos estudiantes de estar por fuera de las orientaciones y normas que pretenden regular la convivencia en la institución.

El porte de armas blancas sugiere que algunos estudiantes usan la intimidación a través de elementos que pueden infligir agresiones de tipo físico para obtener lo que desean, lo que incita a la violencia por exhortar a comportamientos no pacíficos frente a las situaciones problema.

Los docentes y estudiantes que participaron del diagnóstico coincidieron en que las situaciones que afectan la convivencia escolar se presentan en distintos escenarios y momentos, tanto dentro como en los alrededores de la institución, lo que ha influido negativamente en la manera como es percibida la institución por la comunidad barrial y local. Los estudiantes encuestados de grado sexto asociaron la violencia escolar con el maltrato físico o verbal, las humillaciones, el matoneo y la indiferencia. Ellos resaltan que hay un propósito de maltratar, hacer daño o hacer sentir mal a otros cuando se ejerce.

Por otra parte, los participantes indicaron que, en ocasiones, los conflictos no llegan a una resolución pacífica, y que otros se gestionan solo cuando un docente o directivo docente interviene.

Al interrogarse sobre posibles estrategias para transformar esta situación en la institución, la mayoría de los docentes hizo referencia a motivar la reflexión a través de talleres con padres y estudiantes; abordar trabajos con valores como respeto, tolerancia, autoestima; formación espiritual, así como la conformación de comités de mediadores en conflictos. Otras estrategias señaladas fueron la aplicación del *Manual de convivencia*, remisión a otras instancias internas⁷ o externas⁸ y promover actos de justicia. Por su parte, los estudiantes sugirieron la expulsión o sanción; acciones que promuevan la vigilancia (uso de cámaras, intervención de policías, por ejemplo); el constante acompañamiento de docentes; incluso hubo respuestas donde se sugería “no hacer nada”. Solo un estudiante hizo énfasis en la posibilidad de hacer un acto de reconciliación.

Estos hallazgos evidenciaron que la convivencia escolar en el CGR se ve afectada por situaciones de diversa naturaleza que están influyendo negativamente en los procesos de aprendizaje y en la imagen del colegio ante la comunidad:

- Se reconocieron de manera marcada agresiones físicas y acoso, tanto dentro como fuera de la institución.
- Hay acciones de estudiantes que involucran el uso del lenguaje como instrumento de violencia (maltratar verbalmente, gritar, decir groserías, amenazar, entre otras), lo que hace que establezcan relaciones interpersonales no adecuadas. Aunque en este

⁷ Como por ejemplo Orientación escolar o Coordinación de Convivencia

⁸ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, comisarías, centros de orientación juvenil e incluso la Policía.

diagnóstico no se presenta en detalle la frecuencia de estas manifestaciones de violencia escolar, los hallazgos son preocupantes, ya que se esperaría de la escuela, un lugar más seguro y tolerante donde los agentes que allí intervienen lo hagan en condiciones de armonía, solidaridad y respeto. A propósito de lo anterior, Allodi (2010), sostiene que, en ambientes educativos donde se presenten manifestaciones de violencia, es posible que se generen sentimientos persistentes de miedo e inseguridad e incluso reacciones agresivas, lo cual puede causar heridas indirectas en los afectados.

- Según las manifestaciones identificadas, los estudiantes que maltratan a otros no muestran una percepción del compañero o docente como un igual que puede verse afectado por una conducta inapropiada e hiriente. Esto genera que los estudiantes establezcan relaciones de poder con roles específicos (la víctima, el agresor, el que observa y actúa, el que observa y ríe, el que observa y es indiferente...).
- Si bien en el diagnóstico no se mencionó casos donde los docentes fueran protagonistas de maltrato, los estudiantes de grado sexto hicieron referencia en las encuestas, de manera reiterada, a la necesidad de atención y de mayor involucramiento de los docentes en las situaciones relacionadas con conflictos. Estas manifestaciones son evidencia de la necesidad de fomentar un trabajo conjunto, ya que, como los estudiantes, los docentes cumplen un papel fundamental en el establecimiento de la convivencia escolar.
- Las menciones al uso de la violencia en forma reiterada ponen de manifiesto que algunos estudiantes no reconocen al *otro* como legítimo otro en la convivencia, lo cual es fundamental cuando se trata de fomentar dinámicas de respeto. Es decir, estos estudiantes no interiorizan el concepto de *alteridad*. Al respecto, Maturana (2002) indica que al aceptar o no al *otro* como un legítimo otro en la convivencia, seremos

responsables de las interacciones que realicemos con ellos y nos importarán (o no) las consecuencias que nuestros actos puedan tener. Esto se hizo evidente en el diagnóstico frente a la presencia reiterada de transgresiones y acciones que usan el lenguaje para maltratar.

- Muchas de las situaciones identificadas parten de procesos de comunicación no asertivos. Esto se da cuando la interacción y comunicación causa daño a otros o así mismo, a partir de lo cual pueden devenir comportamientos violentos (respuestas agresivas frente a una situación de conflicto, así como ataques al otro implicado, no reconocimiento de la situación que genera desacuerdo) y desconocimiento de los puntos de vista diferentes al propio.

Estas evidencias reflejaron que existen manifestaciones asociadas a la violencia que inciden en los procesos de convivencia escolar de esta institución. Por otro lado, algunas de estas manifestaciones tales como la agresión verbal, la intimidación, las amenazas, los malos entendidos, entre otros, tienen un origen común: el lenguaje. En otras palabras, los estudiantes del colegio Gustavo Restrepo no solamente se agreden físicamente, sino verbalmente, y se apoyan con el poder del lenguaje para herir, ofender y hasta dominar a los otros.

Pérez (2001) afirma que “la identidad de las personas es una construcción lingüística” (Pérez, 2001, p. 100); por tanto, cabe reflexionar sobre ¿qué conciencia de sí mismo puede desarrollar un estudiante que recibe malos tratos desde el lenguaje?, ¿De qué manera se podrían construir relaciones basadas en el respeto si docentes, estudiantes u otros miembros de una comunidad educativa utilizan expresiones verbales o no verbales, para ridiculizar, ofender y desconocer al otro?

Como seres humanos acudimos constantemente al *lenguaje* como elemento transversal en nuestra vida. En la escuela, las reflexiones sobre el mismo se concentran alrededor de una asignatura particular (denominada Lenguaje, Español o Lengua Castellana), dejando de lado que “los seres humanos somos humanos en el lenguaje, de manera que todo aquello de lo que tenemos conciencia que nos ocurre en la praxis del vivir, es posible solamente en el lenguaje” (Pérez, 2001, p. 43). Por ello, es importante aunar esfuerzos en las instituciones educativas, para converger en el lenguaje, no como una estructura rígida de contenidos y actividades, sino como elemento integrador y experiencial a partir del cual se puede, entre otros aspectos, analizar los imaginarios y prácticas relacionadas con el contexto escolar.

Ahora bien, muchas manifestaciones de violencia escolar son originadas por situaciones relacionadas con el lenguaje: se amenaza, intimida o ridiculiza usando palabras, gestos y hasta representaciones gráficas; lo que justifica una búsqueda de estrategias diversas donde se use el lenguaje a favor de la convivencia, como forma de contrarrestar estas situaciones, esto es, pasar de un uso del lenguaje como mediación para el maltrato, a uno donde sea un aliado verdadero para la convivencia pacífica al interior de los centros educativos.

La caracterización de la problemática de convivencia escolar, asociada a las manifestaciones reiteradas de violencia en esta institución educativa y el uso del lenguaje como medio para maltratar, dieron sustento a este trabajo investigativo. De este modo, se hizo evidente la necesidad de un estudio más detallado y profundo de dicha situación.

1.2.Preguntas de investigación

Según el diagnóstico, las acciones que afectan la convivencia escolar en el CGR se concentran en los grados 6º a 9º (ciclos III y IV). Además, es importante reconocer que los docentes son actores que acompañan y dinamizan los procesos académicos y convivenciales de una institución

educativa, y que su actuar influye positiva o negativamente en ellos. Por este hecho, en esta Tesis, se involucró también a los docentes.

Desde esta investigación se propone aportar a la *convivencia escolar* como campo de estudio, a través de la identificación de imaginarios de estudiantes y docentes de ciclos III y IV de este colegio distrital de Bogotá (Colombia), y del diseño de una propuesta pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, las preguntas que orientaron esta investigación fueron:

- ¿Cuáles son los imaginarios sobre convivencia escolar de un grupo de estudiantes y docentes del colegio Gustavo Restrepo?
- ¿Cómo se evidencian los imaginarios sobre convivencia escolar de un grupo de docentes y estudiantes a través de las narrativas literarias digitales elaboradas desde una propuesta pedagógica basada en la lectura transaccional y en ambientes de aprendizaje hipermedial?

1.3.Objetivos de la investigación

La investigación en el campo educativo ofrece múltiples caminos de tránsito. Entre ellos, promover reflexiones sobre prácticas de enseñanza o aprendizaje (pasadas y actuales) para dar cuenta de trayectorias de trabajo en campos del saber específicos. Otra vía es el analizar aspectos conceptuales que permitan comprender el rico y dinámico acervo que se deriva del acto educativo. Asimismo, por mencionar algunos, sería el desarrollar propuestas pedagógicas que posibiliten comprender una situación problemática para, a partir de los hallazgos, intentar transformarla en alguna medida. Este trabajo de investigación pretendió avanzar en este último, por lo que se contemplaron los siguientes objetivos de investigación:

1.3.1 Objetivos generales

- Desarrollar un aporte teórico al estudio de la *convivencia escolar* a través de la comprensión de imaginarios de docentes y estudiantes de educación secundaria.
- Diseñar y hacer un pilotaje de una propuesta pedagógica como estrategia de formación en convivencia escolar en el Colegio Gustavo Restrepo.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Analizar los imaginarios sobre *convivencia escolar* de un grupo de docentes y estudiantes de Ciclo III y IV del Colegio Gustavo Restrepo para aportar en la comprensión de este fenómeno
- Desarrollar y hacer un pilotaje de una propuesta pedagógica que articula la lectura transaccional de cuentos literarios y la creación de narrativas literarias-digitales en ambientes hipermediales de aprendizaje
- Analizar las narrativas literarias-digitales creadas por los participantes a través de los ambientes hipermediales de aprendizaje.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO PERTINENTE PARA LA INVESTIGACIÓN

La primera pregunta de esta investigación estuvo encaminada a identificar los imaginarios sobre convivencia de docentes y estudiantes en un contexto escolar específico; esto hace que sea pertinente y necesario hacer una revisión teórica sobre estos conceptos.

Los *imaginarios* han sido abordado por muchos autores, por lo que, investigaciones en ámbitos diferentes, han permitido reconocer ciertos rasgos teóricos y metodológicos de este concepto. Por su parte, la *convivencia escolar* es un constructo más reciente que ha cobrado importancia, entre otros aspectos, por las situaciones particulares de maltrato que se vienen evidenciando en los ambientes educativos. Pensando en que estos últimos son microsistemas de la sociedad, requieren de un trabajo en torno a la necesidad de aprender a coexistir pacíficamente, echando mano de un pensamiento plural, solidario y respetuoso.

Tanto los *imaginarios* como la *convivencia* son entendidos como construcciones sociales que parten tanto de referencias, como prácticas y experiencias personales que los hacen dinámicos (pueden transformarse en el tiempo) y permeables por el contexto en el que se desenvuelvan los sujetos. Por otro lado, ambos pueden influir en la manera de percibir, interactuar y responder ante el mundo frente a una situación específica. Ahora bien, antes de establecer un atisbo de puente teórico entre imaginarios y convivencia escolar, es pertinente abordarlos separadamente para dar cuenta de la riqueza de significaciones que han suscitado en el ámbito académico. Por tal razón, la primera parte de este apartado estará dedicado a ello.

Teniendo en cuenta la segunda pregunta de investigación, en este capítulo se abordará también la Teoría de la Transacción de Louise Rosenblatt. Esta teoría pedagógica y literaria sirvió como

base para diseñar las actividades de los ambientes hipermediales de aprendizaje (ambientes literarios) de la propuesta pedagógica. Dicha propuesta permitió recabar el proceso de análisis de los imaginarios de convivencia escolar de los participantes a partir de las lecturas y narrativas digitales, apostándole, de esta manera, al uso del lenguaje creativo y literario para abordar las problemáticas de convivencia escolar.

Si bien la propuesta pedagógica será descrita ampliamente en el Capítulo V de esta tesis, hay un marco temático necesario para la comprensión de esta. Por lo tanto, hacia el final del capítulo, se revisan los conceptos de ambientes hipermediales de aprendizaje y de narrativas literarias digitales.

2.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE IMAGINARIOS SOCIALES

Toda época tiene sus imágenes con las que ofrece un dibujo de la realidad
Sánchez Capdequí (2011)

El concepto de imaginario social está basado en un proceso de construcción teórica muy fértil, lo que ha permitido delinear un campo de investigación importante principalmente en el área de las *ciencias sociales*. Son muchas las interpretaciones y perspectivas desde las que se ha trabajado, por lo que, a través de algunos de los representantes más reconocidos, se realiza un acercamiento al mismo.

Aliaga y Pintos (2012) plantearon inicialmente la existencia de dos corrientes intelectuales que han nutrido el estudio de los imaginarios sociales, la **francesa** y la **hispanica**, las cuales se presentan a continuación.

Corriente francesa sobre imaginarios:

La corriente **francesa**, reconoce en primer lugar, las ideas de Durkheim⁹ en relación con el estudio de las representaciones sociales en su obra *Las formas elementales de la vida religiosa*, publicada en 1912, donde se apunta al factor *imaginario* como relevante para la comprensión de la sociedad. Es importante señalar que aún aquí el concepto de imaginario social no es explícito, pero los aportes de este pensador fueron notables para su posterior concreción.

Según Diz Casal (2016), Durkheim sugiere que las dinámicas de interacción de los grupos humanos devienen en representaciones simbólicas que son aprehendidas y reproducidas en la sociedad, y que suponen una suerte de estructura por la cual se guían las personas. Reconocer que la interacción social entre los individuos influye en la concepción de mundo que estos gestan y en las acciones que realizan en diversas circunstancias, es relevante para el concepto de *imaginarios sociales* por cuanto pone de manifiesto que existen significados que se construyen y reproducen socialmente. De acuerdo con Carretero (2010), la obra de Durkheim constituye la base para el estudio de la función y la dinámica de las *representaciones sociales* en la vida colectiva, ya que, partiendo del referente religioso, Durkheim pone en evidencia cómo las representaciones colectivas son determinantes en el funcionamiento del entramado social:

Todo nos conduce, pues, a la misma idea: es que los ritos son, ante todo, los medios por los cuales el grupo social se reafirma periódicamente. (...) Hombres que se sienten unidos (...) por una comunidad de intereses y tradiciones, se reúnen y toman conciencia de su unidad moral. (Durkheim, 1968, p. 394).

Los ritos a los que Durkheim se refiere son de origen religioso. El autor establece que el compartir intereses y tradiciones, hace que las personas gesten un sentido de comunidad e implícitamente busquen objetivos comunes, para lo cual se asume se debe actuar de una manera acorde con ellos. Un ejemplo de ello es el protocolo que se lleva a cabo en celebraciones

⁹ Émile Durkheim fue un sociólogo y filósofo francés que realizó importantes trabajos sobre sociología e investigación social, aportando nuevas miradas sobre los hechos que ocurren en la sociedad y su forma de abordarlos desde la investigación. Algunos de esos temas abarcan la concepción de la sociología y sus métodos de estudio, el suicidio, la moral, la vida religiosa, entre otros.

litúrgicas, donde una autoridad expresa o realiza una acción particular en determinados momentos y un grupo de personas responde con frases o acciones específicas. Si alguien no participa activamente del rito, tal vez no será reconocido como miembro de esa comunidad.

Carretero (2010) sostiene que sobre las líneas de investigación abiertas por los trabajos de investigación de Durkheim y Durand¹⁰ descansa la noción de ‘imaginario social’. En la obra *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Gilbert Durand (1981), parte de la descripción alrededor del poco valor dado a la imaginación desde el pensamiento occidental, señalándola como “la infancia de la conciencia” o “la loca de la casa” (Durand, 1981, p. 18). Este trato surge principalmente por la importancia que se le ha dado a la razón (como fuente de objetividad y conocimiento) por encima de la imaginación (considerada como subjetiva y por lo tanto, con problemas de veracidad).

Esta dicotomía entre lo imaginario y lo objetivo se puede percibir, por ejemplo, en las representaciones que hacen los artistas en su acontecer cotidiano para expresar sus posturas sobre la vida y la realidad; versus las representaciones de las personas dedicadas a las ciencias exactas, quienes conciben el mundo con un alto sentido de objetividad.

Durand (1981) plantea la visión antropológica del imaginario y la relación entre imaginario y representación y afirma:

(...) lo imaginario no es nada más que ese trayecto en el que la representación del objeto se deja asimilar y modelar por los imperativos pulsionales del sujeto y en el que recíprocamente, como magistralmente ha mostrado Piaget, las representaciones subjetivas se explican por las acomodaciones anteriores del sujeto al medio objetivo. (Durand, 1981, p. 36)

En la reflexión de Durand (1981) se pone de manifiesto la forma en que los imaginarios se construyen a través del tiempo, dando sentido a situaciones concretas que se han modelado

¹⁰ Gilbert Durand desde la antropología, la mitología, la crítica de arte, entre otros campos de acción; analizó la facultad del ser humano para simbolizar desde el arte y lo literario; llegando a proponer innovadores enfoques sobre la imaginación creadora.

gracias a la forma de acomodación que un sujeto realiza sobre las mismas desde su particularidad. En otras palabras, hacen parte del imaginario, las representaciones y conceptos subjetivos que los seres humanos construyen a partir de su cotidianidad, permeando la manera como responden a la realidad social de la que hacen parte.

Estos trabajos conceden al imaginario un sentido cambiante, que se configura a partir de las experiencias, intereses y relaciones con los otros. Es decir que los imaginarios sobre una situación, objeto o concepto pueden ser diferentes dependiendo las experiencias se van configurando a través del tiempo; por ejemplo, no es igual la imagen de una ciudad a la que se le conoce a partir de fotografías, que la imagen de esa misma ciudad si se vive en ella.

En la corriente francesa, se destaca Cornelius Castoriadis, autor greco-francés que logra posicionar al imaginario, en palabras de Aliaga y Pintos (2012), como “un factor elemental en la configuración de la sociedad como parte constitutiva de lo real y el valor de las significaciones imaginarias en el orden social” (Aliaga y Pintos, 2012, p. 14). Estas ideas realzan el valor de lo imaginario y de lo subjetivo como elementos latentes en los individuos, y, por ende, en las sociedades de las que hacen parte, por lo que hay una mutua influencia. En este sentido, de lo subjetivo no hacen parte experiencias netamente individuales, sino también las relaciones que ocurren en los diversos espacios de vida social del sujeto (González Rey, 2008).

De acuerdo con Carretero (2010), Castoriadis en su libro *La institución imaginaria de la sociedad*, “va a debatir con buena parte de las aportaciones teóricas contemporáneas más relevantes en torno al papel de ‘lo imaginario’ en la sociedad” (Carretero, 2010, p. 95), polemizando entre otras, con el marxismo, el funcionalismo y el psicoanálisis. Castoriadis marca un hito al establecer críticamente cómo no se reconoce la trascendencia de lo *imaginario* en la construcción de significados comunes y la poca comprensión de por qué ‘lo real’ es entendido

como tal para los miembros de una sociedad. Hace énfasis en que la realidad social no está dada de antemano, sino que es una construcción cultural que depende a su vez, de la suma de imaginarios que los miembros de esa sociedad legitimen. En otras palabras, lo *real* se vuelve tal para una comunidad, no solo por observar y enunciar lo que se ve, sino que parte también del conjunto de ideas compartidas y construidas por sus miembros, por lo que es una *realidad* variable, no es estática ni permanente porque influyen en ella el contexto social, la época, el momento político e histórico que se esté viviendo. Esas ideas marcan el paso de lo que es “aceptado” y es, a peso de esa fuerza, que ganan un carácter legitimador por cuanto determinan qué está o no dentro de lo esperado en un momento específico para la sociedad.

Carretero (2001) señala que

la realidad no es para todos los individuos lo mismo, y, por tanto, existe una pluralidad de espacios sociales con una variada significación del mundo. Aquello que asumimos como real nunca es algo estrictamente objetivo, existente como una entidad en sí misma e independiente del sujeto que la interpreta (Carretero, 2001, p. 46)

De acuerdo con lo anterior, la realidad no existe como una entidad independiente, única y estable; quien la interpreta, le imprime un velo según lo que ha construido desde experiencias, desde los significados que en su relación con otros ha aprehendido, planteamiento en el cual se evidencia, por un lado, el poder constituyente del lenguaje y, por otro, los vínculos que este contrae con la acción.

Ahora bien, Castoriadis es quien acuña el término *imaginarios sociales*. Para este autor, lo imaginario es simbólico y se expresa en relación con la realidad:

recordemos el sentido corriente del término imaginario, que por el momento nos bastará: hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo inventado, ya se trate de un invento absoluto (una historia imaginada de cabo a rabo) o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas. (Castoriadis, 2013, p. 204)

El imaginario, desde el desplazamiento de sentido, usa lo simbólico desde elementos ya instituidos de un significado para una comunidad en particular y los reviste de otros que lo amplían o reconfiguran. Por ejemplo, en el ámbito religioso se emplean objetos que representan a un(os) ser(es) superior(es) a quien(es) una comunidad rinde culto. Ese ser superior no está tangiblemente en el objeto o elemento, pero es evocado por él, y ese significado es aceptado y valorado por la comunidad.

Castoriadis va más allá cuando relaciona lo imaginario con lo simbólico, al plantear que “lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no solo para expresarlo lo cual es evidente sino para existir para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más” (Castoriadis, 2013, p. 204). Esta reflexión permite inferir cómo la existencia de lo imaginario depende de la expresión de lo simbólico. En el arte, por ejemplo, un pintor expresa a través de un lienzo el mensaje que quiere dar a conocer: experiencias, críticas a lo que observa, deseos, sueños o ilusiones; por lo tanto, se vale de imágenes que hacen visible su pensamiento, imágenes dotadas de un significado con referentes habitualmente comunes a quienes se convierten en el público de su obra. Otro ejemplo lo encontramos en los elementos y objetos que se utilizan en la vida cotidiana para representar conceptos abstractos como *patria*: bandera de un país, usar prendas de vestir con sus colores o la camiseta que identifica un equipo nacional.

Carretero (2001) aclara esta relación entre lo imaginario y lo simbólico en Castoriadis, al afirmar que

Castoriadis parte de una ontología constructivista desde la cual la realidad social no puede ser conceptualizada de forma objetiva, como un dato natural con una existencia preexistente, por el contrario, *lo real* es siempre el resultado de una determinada construcción social desde la cual esta realidad adquiere una peculiar significación para los sujetos. Lo que se considere como *real*, y que como tal aparezca como algo evidente y connatural para una determinada sociedad,

depende de un imaginario social que a través de la institucionalización de un *magma*¹¹ de particulares significaciones dota de un sentido a las cosas. (Carretero, 2001, p. 176)

Decir que lo real es una construcción social apunta a que el contexto, las experiencias, los significados compartidos que surgen a partir de la interacción con los otros, permitirán establecer situaciones particulares que serán aceptadas por los sujetos y constituirán la base de lo que para ellos es natural y legítimo según el grupo social del que hagan parte, lo cual es condicionado también por las tradiciones, la historia y los modos a través de los cuales se transmitan.

Ahora bien, lo histórico social se expresa en los significados compartidos por una organización social, lo que hace que se cohesione y se creen imaginarios sociales sobre diversas situaciones que se viven en dichas organizaciones y no en otras. Por ejemplo, en una institución escolar particular existen significados compartidos con respecto a las normas, la identidad institucional, el trato con el otro, etc., que son diferentes a los significados compartidos en otras instituciones y que se expresan principalmente en lo simbólico (las maneras emergentes de comunicarse, los elementos que pueden usar para mostrar pertenencia al grupo, entre otros), en los modos de ser y de hacer propios de dicha institución.

Los planteamientos de Castoriadis permiten dilucidar elementos fundamentales para el estudio de los imaginarios sociales: el papel del símbolo como expresión del imaginario; la realidad como construcción social; la peculiaridad que adquiere dicha realidad para cada sujeto, lo que se puede expresar como el sentido subjetivo de la misma; las significaciones imaginarias propias de cada sociedad, que Castoriadis denomina *magma* y que son las que permiten comprender cómo existe una realidad imaginada para un grupo específico de individuos que comparten un espacio social dado.

¹¹ El magma se comprende como el conjunto de significaciones imaginarias de una sociedad determinada

En las ciudades, por ejemplo, se evidencian imaginarios desde las relaciones con los espacios donde se habita, desde las vivencias, los recuerdos, las añoranzas y acciones que los ciudadanos realizan. En este espacio, un río se puede identificar como símbolo y a su vez suscitar significados que develan diversas realidades dependiendo de su relación con el mismo. Así para un poeta puede ser fuente de inspiración; para un pescador, es un medio para su sustento; para los ciudadanos que requieran desplazarse de una a otra orilla, simboliza un canal para el transporte. Como menciona Restrepo (2007) “en este sentido puede decirse que la ciudad imaginada, de algún modo, determina el uso que hacemos de la ciudad real, pero a la vez la percepción de la ciudad está influida por la construcción imaginaria de esta” (Restrepo, 2007, p. 187).

Otro autor que aporta en la construcción del concepto de imaginarios sociales es George Balandier¹² quien expresa cómo el imaginario se hace sumamente necesario, puesto que es el ‘oxígeno’ de toda vida personal, y, por ende, toda vida en colectividad. Balandier (1988) reconoce que el imaginario está formado por todas las imágenes que cada ser establece

a partir de la aprehensión que tiene de su cuerpo y de su deseo, de su entorno inmediato, de su relación con los otros, a partir del capital cultural recibido y adquirido, así como de las elecciones que provocan una proyección en el porvenir próximo (Balandier, 1988, p. 241)

El plantear que el imaginario está formado por imágenes subjetivas de la realidad que se comparten en un espacio y tiempo específico, permite reflexionar sobre la carga de sentido que tienen dichos imaginarios y su capacidad para proyectarse como imaginarios sociales. Balandier (1988) refuerza entonces la idea de que los imaginarios no solo se relacionan con las construcciones individuales desde la experiencia con el entorno y desde la relación con los otros,

¹² George Balandier fue un sociólogo, antropólogo y etnólogo francés, a quien interesó, entre otros temas, el estudio de las sociedades tradicionales y la manera cómo éstas cambiaron en el desarrollo contemporáneo africano. Se le atribuye junto a Alfred Sauvy, emplear el concepto de *tercer mundo*.

sino con las herencias culturales e intelectuales, lo que influye en las elecciones que se hagan. En otras palabras, los imaginarios entonces pueden proyectarse sobre el actuar. Ahora bien, es importante señalar que Balandier (1988) aborda el estudio de 'imaginario' específicamente en sociedades occidentales, manifestando una preocupación sobre los efectos de la mediatización de la cultura, en la definición de *lo real* en las sociedades actuales; en particular del poder de la *imagen* para construir la realidad (Carretero, 2010). El poder de la imagen se puede constatar hoy a través de los medios de comunicación, donde subyacen mensajes estereotipados (sobre roles de género, por ejemplo) que van calando en los imaginarios de lo que puede ser considerado para muchos como lo moderno, lo vanguardista, lo deseable o natural.

Para finalizar esta breve revisión de algunos de los autores más significativos en la corriente francesa con respecto al estudio de los imaginarios, se presenta a Michel Maffesoli¹³, quien trabaja por reivindicar, como los anteriores, el papel del imaginario en la vida social. Este autor llama la atención de un doble papel del 'imaginario' como ámbito donde se legitima un orden social, y como factor transgresor que posibilitaría una transformación social (Carretero, 2010).

El papel legitimador al que se refiere tiene que ver con el uso que se le da al imaginario para mantener la dominación de unos sobre otros a partir de creencias, valores o rutinas que justifican escenarios de poder y ejercen influencia en situaciones de la vida cotidiana de los individuos. Esto puede identificarse, por ejemplo, en las concepciones de aparente superioridad del hombre sobre la mujer que subsisten en algunas culturas y que otorgan roles específicos a unos y a otras.

Por otro lado, el papel transgresor tiene que ver con la posibilidad de usar esos imaginarios para motivar cambios importantes en las sociedades, para vislumbrar y reconfigurar otros roles posibles y otras formas de relación. Retomando el ejemplo anterior, se han visibilizado y

¹³ Este sociólogo francés es reconocido por los análisis que ha realizado sobre la imaginación, el concepto de posmodernidad para dar cuenta de los cambios que se han gestado en las sociedades; y por el uso del concepto de *tribu urbana*.

denunciado a nivel mundial, imaginarios que recrean y justifican situaciones de inequidad, maltrato y desconocimiento del importante papel de las mujeres en la sociedad, motivando transformaciones desde distintos ámbitos, por ejemplo, el educativo.

De acuerdo con Aliaga y Carretero (2016), en los trabajos desarrollados bajo la tutela de Maffesoli hay un escrupuloso abordaje cualitativo donde se favorecen técnicas de investigación como la observación participante, el grupo de discusión y la entrevista abierta para recoger, de una parte, el contexto de las personas participantes en dichos trabajos, y de otra, sus sentires, saberes o prácticas con respecto al tema estudiado.

A manera de síntesis, los aportes de los autores de esta corriente dejaron ver las siguientes aristas en la configuración del concepto de imaginario:

- El imaginario puede ser resultado de algo inventado, es decir producto total de la imaginación o de dar nuevas significaciones a símbolos disponibles (Castoriadis).
- Las experiencias de los individuos influyen en las representaciones que se hacen de los objetos (Durand), por lo que los imaginarios se construyen a través del tiempo dependiendo también de ellas.
- El imaginario surge desde el deseo personal, pero también desde la relación con otros, del entorno y desde las herencias culturales; por lo que las imágenes desde las elecciones personales permiten proyectar el porvenir (Balandier)
- El imaginario posee una doble faceta; por un lado, se le vincula a la legitimación de dominación; pero, por otro lado, también puede ser fuente para lograr cambios sociales (Maffesoli).

Las conceptualizaciones logradas por los autores representativos de la corriente francesa buscaron reivindicar el papel que juega lo imaginario en el proceso de construcción de la

realidad, y permitieron rastrear aspectos importantes en el origen del estudio de los imaginarios sociales, al igual que algunas de sus características constituyentes.

Corriente iberoamericana o hispánica sobre imaginarios:

Ahora bien, en la corriente **Iberoamericana** o **hispánica**, se destaca el aporte del filósofo y sociólogo Juan Luis Pintos (1995), en relación con lo que denomina nivel del conocimiento y de los imaginarios sociales donde distingue dos campos: el campo de la ciencia, del cual se deriva la tecnología, y el campo de los imaginarios, que, según sus planteamientos, organizan y regulan la vida cotidiana. Esta aseveración permite pensar cómo en la vida cotidiana se proyectan los imaginarios construidos de forma colectiva y cómo se convierten en reguladores de esta, en la medida en que cobran sentido como parte del bagaje cultural construido por una sociedad dada.

Al evidenciar que los imaginarios organizan y regulan aspectos de la vida de los individuos, este autor hace explícita la influencia directa de estas construcciones sociales, ya que, dependiendo de los imaginarios que se posean sobre un tema, una situación, una institución o persona en particular, habrá una influencia en las relaciones que se establezcan con ellas, en la manera de actuar frente a ellas y en las proyecciones a futuro que puedan tejerse desde lo cotidiano.

El objetivo que propone Pintos (1995) a partir de su trabajo es construir un marco explicativo de los cambios sociales, e introduce esta interesante definición: “los imaginarios sociales serían precisamente aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social” (Pintos, 1995, p. 108). De acuerdo con esto, los imaginarios sociales se expresan como representación de lo colectivo que se naturaliza en los usos y sentidos que se le dan en una sociedad dada y que los convierten en formas de expresar lo que a simple vista no se ve, o lo que se ha construido como realidad social.

En este sentido, vale la pena retomar el ejemplo de las ciudades como espacios donde habitan imaginarios sociales que a su vez determinan la realidad compartida de sus habitantes. Los imaginarios sobre seguridad, progreso o calidad de vida (por mencionar algunos aspectos) en una ciudad, no serán los mismos para alguien que la habita por algunos días desde una condición de turista, que los que puedan construir los ciudadanos oriundos que no la han abandonado nunca. La ciudad imaginada, desde el deseo, para uno y otro grupo; la percepción de lo que es real y visible; y algunas de las acciones que pueda emprender con respecto a una situación particular, dependerán, en buena medida, de las experiencias acumuladas, de las relaciones que logre entablar con el entorno y los otros cohabitantes; asimismo, de sus creencias y el orden social por ellas establecido.

En este sentido, Pintos (1995), además, llama la atención sobre mecanismos que son utilizados por un determinado orden social para que se identifiquen ciertas situaciones como naturales, estableciendo a través de ellas la dominación social como una coacción legítimamente aceptada, “de entre esos mecanismos se propone seleccionar aquellos que orientan a las creencias básicas de los individuos y responden a un sistema complejo de racionalidad en conflicto” (Pintos, 1995, p. 108). Para el autor, la naturalización del orden social está dada por la posibilidad de interpretación de la realidad histórico social por parte de los miembros de una determinada organización social, desde las representaciones que han construido sobre la misma a lo largo del tiempo¹⁴.

En este momento es importante referirse al aporte de Aliaga (2008), quien retoma las definiciones de Pintos sobre imaginario social y plantea cómo en todo ámbito social existe la

¹⁴ Es pertinente indicar que el contexto que plantea Pintos en relación con los imaginarios sociales corresponde al ámbito europeo, específicamente al momento posterior a la segunda guerra mundial como período del establecimiento del orden social, que hasta ahora ha estado en vigencia y ha resultado funcional globalmente para la reproducción de las condiciones de dominación y que termina 1990 con las transformaciones en el Este europeo

presencia de imaginarios sociales, afirmando que estos permiten contar con un mecanismo que puede ser asociado a cualquier manifestación de la realidad. De acuerdo con este autor, el imaginario social va más allá de ser una representación de la realidad, es "... más que un proceso o mecanismo de construcción de la realidad, sería la realidad construida, legitimada o por legitimar" (Aliaga, 2008, p. 4). Este planteamiento se relaciona con lo expresado por Pintos, en el sentido en que la realidad es una construcción social producto de la definición de realidades desde los integrantes de las organizaciones sociales, estén ya aceptadas o se encuentren por legitimar.

En la corriente iberoamericana o hispánica, se ubica también el sociólogo chileno Manuel Antonio Baeza, quien comparte ideas sobre el imaginario social con el profesor Pintos. Baeza (2011), entre otras líneas de trabajo, presenta una indagación alrededor del concepto de imaginarios sociales desde diversos argumentos que analizan la variedad de aspectos que implican su estudio, destacando su importancia para las sociedades. Estos argumentos se pueden identificar en la Figura 1.

FIGURA 1. ARGUMENTOS SOBRE EL CONCEPTO DE IMAGINARIOS SOCIALES (BAEZA, 2011)



Fuente: Elaboración propia a partir de Baeza (2011)

La figura presentada evidencia distintas miradas y formas de comprender los imaginarios sociales, permitiendo dilucidar que:

- Poseen un carácter de elementos contruidos, cambiantes y plurales.
- Son vinculados a contextos específicos, por lo que no pueden considerarse comunes a todas las sociedades.
- No es posible pensar en imaginarios sociales desde una sola línea de trabajo.

- Permiten expresar símbolos y cotejar un sentido de identidad en un grupo social.
- Tienen distinta fuerza, lo que puede posibilitar que algunos se constituyan en dominantes y otros subordinados.

Continuando con la línea hispanoamericana, el Sociólogo Ángel Enrique Carretero inicia su texto *Postmodernidad e imaginario. Una aproximación teórica* (2003), presentando el contexto social del siglo XX en el cual el desmoronamiento de las ideologías ha provocado en sus palabras la emergencia de “micro ideologías”; etapa de desencantamiento de los grandes discursos de la humanidad, los cuales empiezan por ser deconstruidos dando lugar a múltiples realidades y al reconocimiento de situaciones diversas que pueden ir en contravía de lo establecido tradicionalmente. En tal sentido, Carretero citando a Mafessoli (1999) plantea cómo

la postmodernidad ha provocado la efervescencia de una heterogeneidad de grupos sociales que comparten un estilo de vida propio en torno a una comunión compartida bajo símbolos, lo que induce la existencia de un abigarrado bricolaje. La sociedad postmoderna ha provocado la fragmentación del centro simbólico único en una descentrada y polimórfica multiplicación de centros simbólicos difuminados por la cotidianidad (Carretero, 2003, p. 90)

En esta cita aparece la idea de cotidianidad como expresión del espacio tiempo en el cual los símbolos (por ejemplo, en lo referente a las relaciones, la comunicación, la felicidad...) se multiplican y permiten el surgimiento de grupos sociales heterogéneos que no responden a una realidad objetiva y única. Esto es, desde el imaginario se reconocen las miradas múltiples de los hechos sociales, que permitirán también múltiples análisis de una realidad. En palabras de Carretero (2003), se pasa de macro relatos a “micro relatos fluctuantes y precarios que acogen identidades sociales religadas en torno a lo afectivo y lo emocional” (Carretero, 2003, p. 8). Para Carretero (2003), esta concepción reactualizada de la ideología debe albergar la subjetividad, teniendo en cuenta cómo se experiencia desde los individuos, a través de imaginarios, la significación de su mundo circundante.

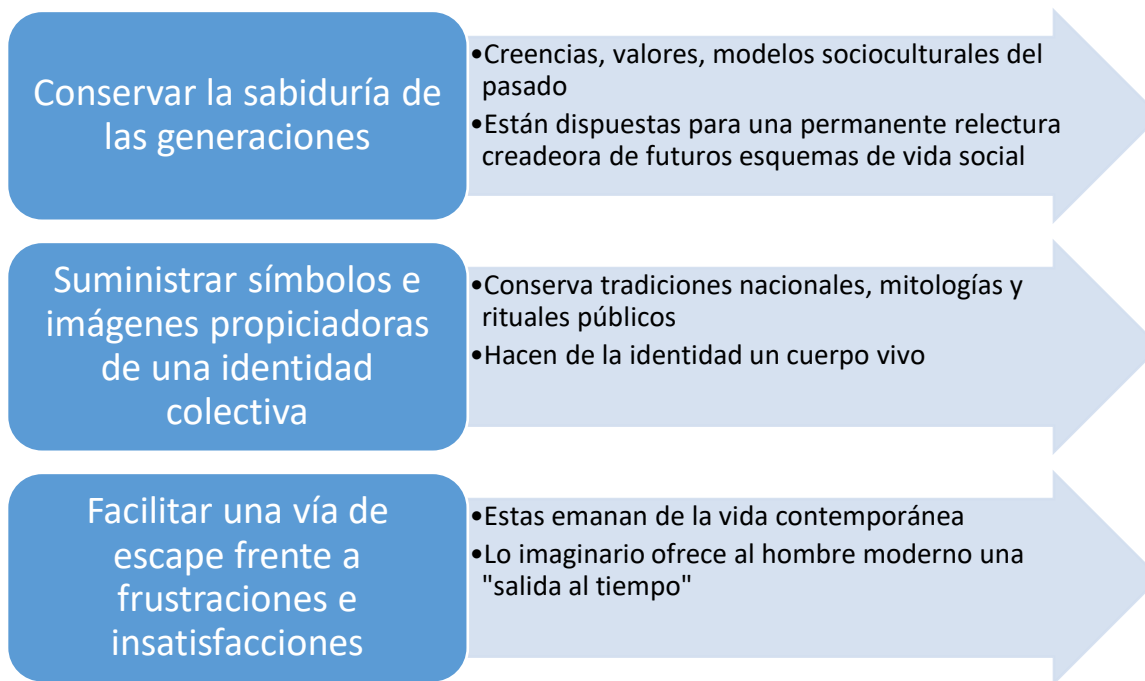
Las actuales condiciones de las sociedades sirven de ejemplo: la forma en que los medios de comunicación manipulan información con el fin de permitir o mantener el *status quo* en favor de unos grupos dominantes, mientras movimientos sociales surgidos en ocasiones de situaciones coyunturales de reivindicación de derechos pueden mover masas completas a través de medios alternativos a los oficiales en una comunidad dada. El uso de redes sociales a través de internet y la telefonía móvil, han evidenciado casos como el del movimiento social en Argentina que lucha por los derechos reproductivos de la mujer dado el número elevado de muertes por procedimientos clandestinos de interrupción del embarazo; iniciativas ciudadanas en contra del sufrimiento animal a nivel mundial; la defensa de los derechos de las minorías étnicas o diversas, entre otros.

En relación con el ejemplo citado, Carretero (2003) plantea la forma en que los medios de comunicación se han transformado en constructores de la realidad social, y cita a Balandier (1988) cuando afirma que “lo mediático ha suplantado a lo político” (Balandier, 1988, p. 95). En este sentido la legitimación de lo que se tiene por realidad social depende de la interacción del individuo y su subjetividad con todos estos factores, en un sentido funcional de lo imaginario. El autor retoma la diferenciación entre lo imaginario y lo real, tema recurrente en relación al concepto trabajado, y lo plantea como una perfecta amalgama simbiótica, que conformaría aquello admitido como realidad para las sociedades en las que prima la cultura mediática.

Aliaga y Pintos (2012) identifican otra tendencia en el ámbito hispano que se vincula con la tradición hermenéutica y en la cual se destaca a Celso Sánchez Capdequí, quien identifica tres

funciones principales del imaginario sobre el aspecto psicosocial de la vida humana¹⁵, las que son presentadas en la figura 2.

FIGURA 2. FUNCIONES DE LO IMAGINARIO EN LA VIDA HUMANA



Fuente: Elaboración propia, a partir de Sánchez Capdequí (1997, p. 161).

Una de las funciones usa a los imaginarios como elemento conservador del pasado, acudiendo a él para transmitir una sabiduría de antaño; otra les reconoce como fuente de identidad colectiva; y la última, dice que posibilitan una realidad alternativa para lograr tramitar, incluso, situaciones difíciles.

Se conciben como funciones por cuanto cumplen un propósito particular y, aunque no son lejanas a los planteamientos de otros autores revisados, les imprime a los imaginarios facultades de escape de lo cotidiano, esto es, una proyección hacia algo que no se tiene y que es deseado. Continúa este autor indicando que en los análisis que se desarrollan a partir del imaginario, la tarea consiste en 'desenterrar' las imágenes en torno a las cuales el grupo unifica su percepción

¹⁵ Para lo cual sigue ciertas instrucciones de la obra de Sztompka (1993), *The sociology of social change*

de mundo. Reconoce además que la acción social está situada en el tiempo y en el espacio, es decir, mediada por un contexto que es importante, por cuanto permea en las experiencias de los individuos, proyecciones de valor frente a lo que vive.

En esta tercera tendencia, se referencia además la obra del colombiano Armando Silva “Imaginario urbanos” (2016)¹⁶, que en palabras de Aliaga y Pintos (2012), representa “la investigación más amplia y profunda realizada desde Latinoamérica, en la que se pone en juego el concepto de imaginarios sociales en cuanto aplicados a la forma de vida de las ciudades” (Aliaga y Pintos, 2012, p. 16). Este es uno de los referentes más importantes para otros estudios, pues aborda los imaginarios desde tres registros: como objeto a revelarse, como construcción psíquica y como construcción social.

De acuerdo con el recorrido anterior, se evidencia que el concepto de imaginario tiene unas connotaciones asociadas a la subjetividad y al plano colectivo. Esto es posible por las relaciones que se establecen entre las personas que comparten microsistemas, por ejemplo, la escuela. Cada individuo, si bien tiene percepciones y creencias personales sobre ciertos términos, situaciones o vivencias, al hacer parte de una comunidad, es posible que contribuya con la aparición de otras versiones de esa misma realidad o que las de las personas que coexisten con él en esos escenarios, permeen las propias. Así, algo que es probable en el plano personal, puede que no lo sea o lo sea aún más, en el plano de una colectividad.

Es pertinente aclarar que, para esta investigación, la corriente hispanoamericana contribuyó a ilustrar otras maneras de comprender lo imaginario, interesando principalmente la definición que elabora Pintos (1995): “Los imaginarios sociales, están siendo, esquemas, construidos socialmente, que orientan nuestra percepción, permiten nuestra explicación, hacen posible

¹⁶ Como se cita en Aliaga y Pintos (2012)

nuestra intervención en los diferentes sistemas sociales sea tenido como realidad”. (Pintos, 1995, p. 7).

Con respecto a esta construcción, Pintos realiza ciertas precisiones. Una de ellas es hablar de *imaginarios* en plural porque apela a la característica policontextual¹⁷ de la sociedad actual, y al carácter evolutivo de la misma. En esta clarificación incluye un importante aspecto trabajado por varios autores en relación con la idea de imaginarios en general e imaginarios sociales en particular, y es que los imaginarios, aunque no son medibles ni observables como si se tratase de un *objeto*, hacen posible *entender* muchos objetos que han sido construidos socialmente, “pues no son construidos por los sujetos sino por las estructuras y sistemas en que esos sujetos habitan” (Pintos, 1995, p. 7). Esto hace referencia específicamente al carácter objetivo y subjetivo de la realidad social.

Por otro lado, al plantear que los imaginarios *orientan nuestra percepción*, declara la forma en que el observador percibe determinados hechos y otros no, lo que puede influir en las formas de actuar en determinados momentos. Las noticias que se divulguen en tiempo de una campaña electoral, por ejemplo, pueden influir en la manera como se percibe a los candidatos, suscitando imaginarios relacionados con la capacidad de administración, empatía hacia los electores, idoneidad para alcanzar el cargo, etc.

Cuando menciona los *diferentes sistemas sociales*, afirma que no hay pretensión de universalidad de la teoría, por cuando se reconoce que “no podemos contar en nuestra situación presente con que sea la realidad única” (Pintos, 1995, p. 8).

¹⁷ Lo que Pintos denomina sociedades policontextuales hace referencia a las características de las sociedades actuales como plurales y complejas y a la necesidad de abordarlas desde todas sus aristas.

Ahora bien, las sociedades tienen a su vez microsistemas sobre los cuales podemos desarrollar análisis para comprender su funcionamiento. Al ser la escuela una institución social, refleja uno de esos microsistemas donde se hacen evidentes imaginarios, relaciones interpersonales y construcciones de un grupo particular que comparte un espacio, que son permeadas por el entorno próximo, pero a su vez, nutre el entorno a partir de las situaciones que acontecen, y pueden influir en el actuar de quienes allí confluyen, con respecto a diversas situaciones.

En la escuela, la ‘imagen’ de realidad que se construye, influye positiva o negativamente en los procesos que se lleven a cabo, tanto por quienes coexisten en forma cotidiana (por ejemplo, docentes y estudiantes), como por quienes se relacionan desde fuera (padres, comunidad próxima). Las interacciones que se desarrollan en las escuelas no solo acontecen a partir del ámbito del saber académico, sino también desde situaciones de índole personal y colectivo relacionadas con la convivencia, dando a origen a problemáticas a las que, si no se les presta atención, pueden desencadenar conflictos que desestabilicen el cumplimiento misional desde la perspectiva del aprendizaje y de construir ciudadanía.

Teniendo en cuenta que el reconocimiento de los imaginarios que circulan en el ámbito educativo puede dar luces para la comprensión y abordaje de situaciones relacionadas con uno y otro aspecto, es interés de esta investigación centrar la atención en aquellas relacionadas con la convivencia escolar, por lo que es necesario analizar ahora este constructo teórico.

2.2. PERSPECTIVAS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR

Hoy día, el problema no es el conocimiento, ya que este se encuentra a disposición de la ciudadanía mundial. La situación problemática que se debe resolver es el desarrollo de capacidades, valores y destrezas imprescindibles para convivir sanamente. Solla y Graterol (2013, p. 405)

La escuela, además de ser considerada como un espacio de construcción y transmisión de saberes, posibilita procesos de socialización, por lo que la convivencia escolar se viene

configurando como un tema de análisis y reflexión muy importante en los últimos años que aporta, entre otros aspectos, evidencias para comprender las dinámicas relacionales de los actores en las instituciones educativas.

Convivir en el ámbito escolar representa un proceso de aprendizaje en el vivir juntos desde la condición humana que iguala a las personas y bajo la pluralidad que los caracteriza. Significa, así, educar sin humillar. Esto es aceptar que existen relaciones de poder, pero eso no implica pensarlas como atributos de inferioridad o superioridad intrínseca de ciertos sujetos o grupos (Kaplan, 2016, p. 126)

Kaplan hace énfasis en la necesidad de trabajar en espacios educativos desde condiciones de igualdad y respeto, sin olvidar que hay distintos roles que cumplir, pero llamando a que esto no justifique el uso de prácticas donde se menosprecie al otro.

Con respecto a este concepto, Fierro (2013) lo explica como un proceso interrelacional donde confluyen aspectos personales como colectivos, permeados por distintas políticas y prácticas institucionalizadas que disponen y enmarcan dichos intercambios en una cultura escolar y local específicas, que, de igual manera, tienen una historicidad propia.

De acuerdo con esta autora, en la convivencia escolar aparecen responsabilidades individuales y colectivas, poniendo de manifiesto que, en ambientes donde se tiene como propósito llevar a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje, quienes participen de dicha comunidad pueden influir positiva o negativamente en el clima escolar, lo que en últimas terminará impactando en dichos procesos.

Para Muñoz (2001), la convivencia hace referencia a un ejercicio de interacción entre los actores que intervienen en la escuela, generando intercambios no solo desde sus saberes, sino desde sus sentidos de vida singulares. Estos intercambios son los que permiten consolidar distintos imaginarios sobre lo que ocurre en la cotidianidad de la escuela, desde las relaciones

interpersonales entre pares y entre otros actores, como los docentes, imaginarios referidos a la disciplina, manejo de autoridad, alteridad, entre otros aspectos.

Furlán y Saucedo (2010) llamaron la atención sobre cómo el fomento de la convivencia escolar aparece como una apuesta para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que por lo general se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia. En este sentido, este trabajo le concede a la convivencia escolar un concepto más amplio del que la entiende como una ausencia de violencia, debido a que posibilita que se propicien intercambios (desde el consenso o no) entre quienes asisten a la escuela, por lo que se debe buscar que dichas interacciones estén mediadas por el respeto y la plena conciencia de los derechos individuales y colectivos.

Para Carbajal (2013), la convivencia en el contexto escolar “implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática” (Carbajal, 2013, p.14). Subyace en estas apreciaciones una base común que ubica a la convivencia escolar en el plano de lo personal y de lo social, identificando derechos y deberes, necesitando acuerdos que permitan regular de qué manera se dará trámite a las situaciones que la pongan en riesgo, siempre en procura de relaciones basadas en el respeto.

De acuerdo con Del Rey, Ortega y Feria (2009), la convivencia puede considerarse un sólido constructo teórico-práctico que es reconocido por los protagonistas de la vida conjunta en el escenario escolar (estudiantes, docentes, padres, entre otros). Sin embargo, es probable que cada uno de estos grupos de protagonistas tenga su propia mirada e interpretación sobre la naturaleza de la convivencia escolar, su dinámica, sus riesgos y sus problemas; hecho que es necesario de tener presente al momento de abordarla con distintos actores.

En este sentido, es pertinente indicar que los imaginarios de los actores mencionados pueden diferir sustancialmente entre sí, dado los momentos formales (por ejemplo, las clases), los de interacción espontánea (por ejemplo, lo que se dan en los descansos), los lugares que más frecuenten en la escuela, así como el tiempo que comparten en la semana; por lo que se hace necesario identificar las miradas de unos y otros, con el propósito de no favorecer una sola postura.

Siguiendo a Mockus y Corzo (2003), en la convivencia se hace presente una combinación de “una alta capacidad reguladora de ley, moral y cultura sobre los individuos con la capacidad de los individuos de celebrar y cumplir acuerdos. Esta combinación produce confianza y se fortalece con ella” (Mockus y Corzo, 2003, p. 14). En los ámbitos escolares se realizan acuerdos denominados *manuales de convivencia* que deben ser construidos a partir del consenso general, respetando normas y leyes de orden nacional, y que concentran distintas disposiciones sobre las actuaciones de los diversos miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, la convivencia también permite que se aprenda en la cotidianidad escolar; sin embargo, la escuela se torna a veces como un espacio homogéneo más que diverso¹⁸, lo que suscita, sin proponérselo, entornos propicios para la discriminación, por lo que cualquier acción que se emprenda en pro de la convivencia escolar, debe tener como base un reconocimiento y legitimación de lo semejante y lo diferente:

Bajo el nombre de convivencia escolar se puede entender una manera de ser o, más bien, de actuar con otro, que privilegia la hospitalidad o la civilidad sobre las conductas egoístas y los comportamientos violentos (Tassin y Diderot, 2013, p. 13)

¹⁸ Esto quiere decir que muchas veces no se tiene en cuenta que cada estudiante como sujeto, posee cualidades, capacidades e intereses que lo hacen único, sin embargo, en los contextos escolares se tiende a ignorar estas particularidades, atendiendo a toda la población con estrategias similares

Precisamente, como afirma Kaplan (2016), gran parte de la tarea de la escuela en este sentido, consiste en ampliar las oportunidades para construir respeto, reconocimiento y cuidado hacia el otro, situaciones que no deberían ser abordadas desde un campo de conocimiento particular, sino establecer acuerdos institucionales para ser trabajados en todos los niveles de enseñanza desde las diversas disciplinas.

Para Bolívar (2004) aprender a vivir juntos supone desarrollar distintas capacidades tales como capacidad para cambiar ideas, razonar, comparar, e indica este autor que una escuela inclusiva debe promoverlas activamente; lo que va de la mano con el supuesto de que, al fortalecer la convivencia escolar, se potencian ambientes solidarios donde se trabaje en equipo para aprender y enseñar en ambientes constructivos y no destructivos.

En esta misma línea, Noguera (1995) indica que, al introducir medidas disciplinarias muy estrictas podría contribuir desde algunos aspectos a generar un clima donde los conflictos escolares escalen y se presenten manifestaciones de violencia escolar, por lo que “una mejor alternativa es humanizar el ambiente escolar, creando, por ejemplo, un fuerte sentimiento de comunidad y responsabilidad colectiva” (Noguera, 1995, p. 219). Llevar a la práctica lo que propone este autor requiere de un compromiso excepcional de todos quienes intervengan en la escuela, en donde la convivencia escolar sea considerada como un propósito institucional y se fortalezca desde todos los ámbitos escolares.

Teniendo en cuenta lo anterior, la convivencia escolar involucra distintos aspectos en su abordaje, por lo que interesó establecer principalmente, relaciones con tres ejes temáticos específicos: la violencia escolar, la alteridad y la tramitación de conflictos, dado que:

- La violencia escolar es uno de los aspectos que más afecta los escenarios educativos, como se verá más adelante. Sin embargo, es importante señalar que no todo puede

catalogarse como violencia escolar y que no se presentan manifestaciones de un tipo solamente.

- La alteridad, ya que para establecer relaciones de convivencia que sean satisfactorias se debe partir de un reconocimiento del otro, esto es, tener presente que no solo son importantes los intereses y puntos de vista propios.
- Finalmente, se emplea el término *tramitación*, porque generalmente los conflictos que acontecen en escenarios educativos no se resuelven a corto plazo, sino que cambian de estado, que puede llegar a ser favorable si se está preparado para asumirlos.

Estas perspectivas se trabajarán a continuación, y son precisamente las que permitieron enfocar los aspectos sobre los cuales indagar sobre los imaginarios en convivencia escolar en la institución educativa donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

2.2.1 La violencia escolar: factor que atenta contra la convivencia

Los estudios sobre violencia escolar que emergieron en la década de los años setenta, se centraron en el análisis del bullying o acoso escolar, siendo Dan Olweus el pionero en estos estudios (García, 2017). Olweus hace referencia al *acoso* cuando un estudiante está expuesto en forma repetida y continua en el tiempo, a acciones negativas por parte de otro estudiante o grupo de estudiantes, lo que también implica un desequilibrio de fuerzas, ya que el estudiante acosado tiene dificultad para defenderse y se encuentra en desventaja frente a quienes lo hostigan (Olweus, 1998, como se cita en García, 2017).

A medida que el interés sobre la violencia escolar ha aumentado, se han ido incorporando otros matices a su concepto. Por ejemplo, en el X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos (IIDH, 2011), se insta a hablar de “violencias”, en plural, por cuanto no se habla de

un fenómeno único y uniforme, y con el objetivo de dar cuenta de “la muy diversa gama de situaciones y conductas que comúnmente se engloban en ese término” (IIDH, 2011, p. 38).

En este trabajo se usa *violencia escolar* o *violencias escolares* indistintamente, para hacer referencia a todas aquellas relaciones sociales mediadas por prácticas y manifestaciones que tienen como propósito maltratar, desde el lenguaje o la acción; a través de distintas formas y formatos; en escenarios presenciales o virtuales, a cualquier miembro de una comunidad educativa.

Para Contador (2001), la violencia surge en contextos donde se presenta la desigualdad y existe desequilibrios de poder, lo que genera en ocasiones el uso de la fuerza. Esto pone de manifiesto que para que exista, una de las partes se impone a la otra como superior, ante lo cual se crean tensiones y resistencias por lo que se acude a la fuerza (no sólo física) para someter.

García, Guerrero y Ortiz (2012) sostienen que la violencia escolar es una manifestación de relaciones de violencia dentro del campo de las violencias impulsivas o difusas que hacen referencia a conductas que se describen como abuso, trasgresión, intimidación, represión, maltrato, humillación y que pueden pasar desapercibidos en diferentes contextos de la vida cotidiana. Según estos autores, la violencia escolar se ha convertido en uno de los problemas más relevantes de las culturas urbanas a nivel mundial lo que sustenta que sea frecuente su inclusión como eje de trabajo en estudios relacionados con Convivencia escolar.

Un análisis de los imaginarios sobre convivencia escolar, desde la perspectiva de violencia escolar resulta pertinente para buscar la comprensión de este fenómeno desde las relaciones que emergen en el contexto escolar entre docentes y estudiantes, analizando qué elementos pueden suscitar la aparición de manifestaciones de violencia; qué acciones pasan a ser cotidianas o

naturales a fuerza de repetición; y cómo estos imaginarios pueden permear de una u otra forma en la manera de hacer frente a situaciones de este tipo.

En palabras de Camargo (1996), en la escuela, a través de las concepciones, prácticas y relaciones, se generan espacios donde se pueden presentar situaciones de intolerancia, discriminación, exclusión y marginación, lo que puede dar lugar a brotes de violencia o a espacios propicios para la misma. A este fenómeno la autora lo denomina semillas de violencia. Es interesante la comparación de estas manifestaciones con el término ‘semilla’ ya que permite inferir que, para llegar a la violencia, se requiere de factores intrínsecos y externos para que dichas semillas *germinen*.

Ángel y Palacios (2005) manifiestan que la violencia visibiliza lo invisible¹⁹ y muestra a una juventud que se ha convertido en actor de primer orden en la misma, lo que ha generado una relación cotidiana de los jóvenes con la muerte, por lo que la escuela no puede continuar siendo ni espectadora ni escenario de confrontación.

Castro (2010) por su parte, indica que al reflexionar sobre la violencia escolar, se ponen de manifiesto algunas consideraciones: las posibles raíces violentas de la comunidad próxima al establecimiento educativo; no se deben minimizar los episodios de violencia ni juzgarlos como sucesos aislados o accidentales; es probable que la frecuencia de las manifestaciones de violencia en el contexto educativo sea mayor de lo que usualmente se piensa y observa; y que la relación entre agresores y víctimas es habitualmente muy extensa en el tiempo y muy estrecha en el espacio, por lo que las consecuencias personales y sociales pueden ser enormes.

¹⁹ Se interpretan las palabras de estas autoras como el hecho que cada persona en su cotidianidad vive experiencias particulares que impactan en forma positiva o negativa en su interactuar con otros. En el caso de los estudiantes, por ejemplo, es necesario tratar de identificar qué tipo de vivencias está experimentando dentro o fuera de la escuela para actuar de manera violenta.

Las anteriores son miradas donde se dejan de lado algunas relaciones, prácticas e incluso actores que se involucran en la violencia escolar. Al respecto, Henry (2000), luego de analizar algunos de estos aspectos, propone una definición integrada en la que manifiesta que

la violencia escolar es el ejercicio de poder sobre otros en los entornos escolares, por alguna persona, organismo o proceso social, que niega a aquellos sujetos para que su humanidad pueda hacer diferencia, ya sea reduciéndolos por lo que son, o mediante la limitación de que se conviertan en lo que podrían ser (Henry, 2000, p.21).

Este autor amplía las concepciones de violencia escolar, con respecto a los escenarios escolares y los actores. En su análisis, presenta cómo se excluyen entornos donde también hay prácticas mediadas por relaciones escolares que van más allá de un edificio o zona específica de una institución educativa. Sostiene además, que al hablar de violencia escolar, por lo general se centra la atención en actores como estudiantes y docentes, sin embargo, se han evidenciado relaciones violentas entre directivos hacia docentes y estudiantes. Además, su visión no se limita a manifestaciones de orden físico, involucra otras donde se ejerce coerción o daño simbólico a otro, lo que le limita y puede influir a un desarrollo personal integral.

Por su parte, el especialista brasileño Cândido Gomes propone una clasificación de las violencias escolares respecto a la relación con la escuela; distinguiendo entre violencia de o desde la escuela (la que ejerce la propia escuela o el sistema educativo contra algunos de sus actores); violencia hacia o contra la escuela (actos que tienen a la escuela como receptora, por ejemplo, los que están dirigidos a dañar la infraestructura); y violencia en la escuela (la reproducción al interior de la escuela de actos delictivos que, en general, ocurren también en la sociedad).

De acuerdo con Gomes (2008)²⁰, aparecen violencias físicas (relacionadas con maltratos o lesiones en el cuerpo de otros o limitando su movimiento, si se trata de una persona; o destruyendo material de la escuela, por ejemplo), simbólicas (donde se establecen relaciones de

²⁰ Como se cita en IIDH (2011)

dominación que involucran maltrato verbales, irrespeto, indiferencia, entre otros), e incivildades (relacionadas especialmente con situaciones que van en contra del comportamiento esperado por un actor educativo), que se conectan con cada una de las relaciones previamente señaladas. La tabla 3 presenta estos aportes. Es importante señalar que el autor muestra, a partir de áreas sombreadas, la tendencia a las acciones que se mencionan ocurra con más frecuencia en escuelas de poblaciones socialmente más vulnerables

TABLA 3. CLASIFICACIÓN DE LAS VIOLENCIAS ESCOLARES SEGÚN GOMES (2008)

Violencias	De la escuela	Contra la escuela	En la escuela
Físicas	Castigos corporales	Vandalismo, incluido el <i>grafiti</i> ; invasiones hurtos y robos; peleas entre estudiantes y profesores	Peleas entre estudiantes; hurtos, robos y daños al patrimonio de los estudiantes; violencia sexual; competición y dominio de espacios escolares por grupos (muchas veces comprometidos con adultos).
Simbólicas	Sanciones humillantes; imposición de currículos no significativos; requerimiento de previo capital cultural y social para el éxito de los alumnos.	Desafíos a las normas de convivencia en la escuela y la sociedad, como amenazas y acoso presencial y cibernético contra los adultos.	Amenazas, agresiones verbales y gestuales entre estudiantes; acoso presencial y cibernético; violencia moral (calumnia, difamación e injuria); aislamiento social forzado; etc.
Incivildades	Gestos y palabras de los adultos contrarios a la “buena educación”, permeados por juicios de clase; etnia, etc., en su mayor parte destinados a mantener a los discentes en posición de obediencia.	Gestos y palabras agresivos de los estudiantes contra los adultos; ignorancia voluntaria de las normas de la escuela y de la “buena educación”; insistencia en comportamientos reprobados por la escuela.	Gestos y palabras agresivas entre estudiantes, contrarias a las normas de la escuela y de la “buena educación”, revelando muchas veces prejuicios de género, etnia y clase social.

Fuente: Gomes (2008, p. 4), como se cita en IIDH (2011, p. 39)

La violencia escolar abarca entonces un amplio espectro de manifestaciones que ocurren entre actores, momentos y escenarios diversos de una institución educativa, en las que subyacen propósitos de maltratar, desconocer o irrespetar, y que, de acuerdo con García (2017), no son ajenas ni diferentes en gran medida a otras violencias sociales:

Las expresiones de violencia que suceden en la escuela están relacionadas con contextos culturales que legitiman su uso. Algunos de ellos son: los rezagos de la cultura patriarcal, el

machismo, el alcoholismo, la intolerancia, la exclusión. Algunas formas de la violencia en la escuela se manifiestan de manera similar a otras violencias sociales. Por ejemplo, la violencia interpersonal que se expresa a través de lesiones personales, riñas y hurtos entre la población adulta, tiene su correlato en la escuela en lo que se ha denominado como contravenciones infantiles y juveniles (García, 2017, p. 19)

Si bien la violencia escolar como fenómeno no es el único elemento que juega en contra de la convivencia escolar, la identificación de los imaginarios que circulan en la escuela, permiten analizarla a partir de varios aspectos; desde:

- la perspectiva que evidencia distintos roles de poder que actores escolares recrean
- la influencia positiva o no, que pueden ejercer en la percepción de clima y bienestar escolar
- el reconocimiento de actitudes y comportamientos hacia las relaciones con sus pares y otros medios.

2.2.2. La alteridad: elemento fundamental de la convivencia

El concepto de alteridad está ligado al reconocimiento del otro y lo otro, es decir, la posibilidad de ver más allá de los intereses, deseos y necesidades propias para poder atender a las de los demás; permitiendo en gran medida las relaciones interpersonales y la convivencia. A partir de ese reconocimiento legítimo, se pone de manifiesto que se es capaz de ayudar, ser empático con la situación que viven los demás; y se pueden prever las consecuencias de los actos propios, por lo que se evita hacer daño. De acuerdo con Díaz Better (2016)

no es posible convivir pacíficamente si hay desprecio por el otro; si se irrespeta y desconocen sus maneras particulares de ver la vida, aunque no se compartan; si se opta por el egoísmo y el uso de violencias de cualquier tipo, lo cual incluye la permisividad e indiferencia frente a su utilización (Díaz Better, 2016, p. 38)

Filosófica e históricamente, se ha percibido el concepto del *Otro*, acudiendo a distintas miradas que son identificadas claramente por Skliar (2002): como un ente extraño y hasta malvado que representa lo indeseado, lo maléfico, lo que genera conflicto, por lo que es mejor no tomarle en

cuenta; como un artefacto que permite reafirmar las certidumbres a través de una distancia prudencial, un elemento necesario que muestra qué se debe ajustar en nosotros, para parecernos más a nosotros mismos, lo que en términos de este autor es necesitar “trágicamente” al otro.

En todas estas posturas se percibe que se tolera la idea del *otro*, más no se le reconoce como legítimo y se invisibiliza por ir en contravía de las condiciones dominantes, lo que aún persiste en algunos colectivos sociales.

Desde esta perspectiva vale la pena preguntarse si pasa lo mismo en la escuela. Resulta importante indagar qué imaginarios sobre alteridad se perciben desde las relaciones sociales que tejen estudiantes y docentes, cuáles de estos imaginarios resultan ser comunes entre estos actores, y si influyen o no en otros aspectos de la cotidianidad escolar.

Lévinas (1997) propone al Otro como un ser desconocido por cuanto está fuera de los límites del pensamiento personal. Señala que lo que es familiar (el yo) es identificable, reconocible; pero el Otro se presenta misterioso, lejano, extraño; por lo que los intentos de relacionarse con ese otro se dan solo si hay un deseo de proximidad. En escenarios escolares como donde se llevó a cabo este trabajo, se organizan grupos que promueven inclusión o rechazo del otro, suscitando manifestaciones que pueden caer en violencias simbólicas. El reconocer imaginarios con respecto a ello, puede permitir desarrollar iniciativas para que estas violencias no prosperen.

Al respecto, Viveros y Vergara (2014) sostienen que la alteridad se da cuando se quiere proximidad y que es lograda solamente si hay salida de uno mismo, cuando hay un reconocimiento del otro y un interés por conocerle, respetando su ser. Estos autores permiten inferir que no hay un encuentro con el otro y lo otro, si no hay una intención personal, una búsqueda de conocer eso que es infinito, pero para que esa búsqueda sea efectiva, debemos salir de las certidumbres propias, del lugar de confort.

Lévinas (1987, 1997), asume que es necesaria una relación ética con el otro, lo que conlleva una responsabilidad personal y que siempre genera inquietud el hecho de reconocer al otro como un ser independiente y ajeno a sí mismo. Para Solla y Graterol (2013), en condiciones de alteridad se generan actitudes humanas que permiten mostrar respeto y admiración por los demás. Por su parte Panikkar (2006; como se cita en Salas, 2011, p. 39) partió de la noción del otro como prójimo, lo que en últimas sería una parte de sí mismo y la relación con este otro permitiría complementar el autoconocimiento.

De acuerdo con Viveros y Vergara (2014), una de las condiciones en las que aparece la violencia, es el anti-encuentro con el otro, dado que en distintas esferas se promueven visiones egocéntricas y no un reconocimiento auténtico por el otro; mientras que Maturana (2002) llamó la atención sobre la importancia de la aceptación del otro partiendo desde su inclusión en nuestro mundo para que sea posible preocuparnos por su bienestar. Mockus (2004), por su parte, hizo referencia a que “el núcleo central para ser ciudadano es pensar en el otro” (Mockus, 2004, p.11), lo que evidencia que se deben tener en cuenta no solo los intereses individuales sino los comunes, base para la convivencia.

Estos autores convergen en la necesidad de un reconocimiento y legitimización del otro como una vía necesaria para el encuentro, lo que posibilitaría, en términos de Maturana, las *relaciones sociales*, y, por ende, la convivencia. Al respecto, Pérez (2001) señala que:

Las relaciones pacíficas serán inexistentes, si persisten la competencia desleal; el irrespeto; la intolerancia; la deslegitimación de lo diverso; la despreocupación por el bienestar ajeno; el deseo de borrar la alteridad. Acciones todas que deben replantearse desde la educación, ya que su tarea consiste en facilitar el desarrollo de las personas como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros con consciencia social y ecológica, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a la que pertenecen (Pérez, 2001, p. 83).

Ortega (2013) apunta a esto mismo cuando reflexiona que no puede haber educación sin relaciones de alteridad, por lo que se debe procurar que esas relaciones no sean de dominio-imposición o de indiferencia, sino de respeto y reconocimiento del otro.

Revisar los imaginarios sobre convivencia escolar, desde las relaciones e interacciones que se presentan entre distintos actores de una comunidad educativa, posibilita rastrear e identificar situaciones que pueden ser reforzadas (en caso de una influencia positiva) o replanteadas dado que afecten la convivencia armónica, por lo que la alteridad constituye un referente conceptual importante para este trabajo.

2.2.3. La tramitación pacífica de conflictos: camino para formar en convivencia

Antes de hablar específicamente de la *tramitación*, es pertinente señalar algunos aspectos sobre lo que se conoce como conflicto.

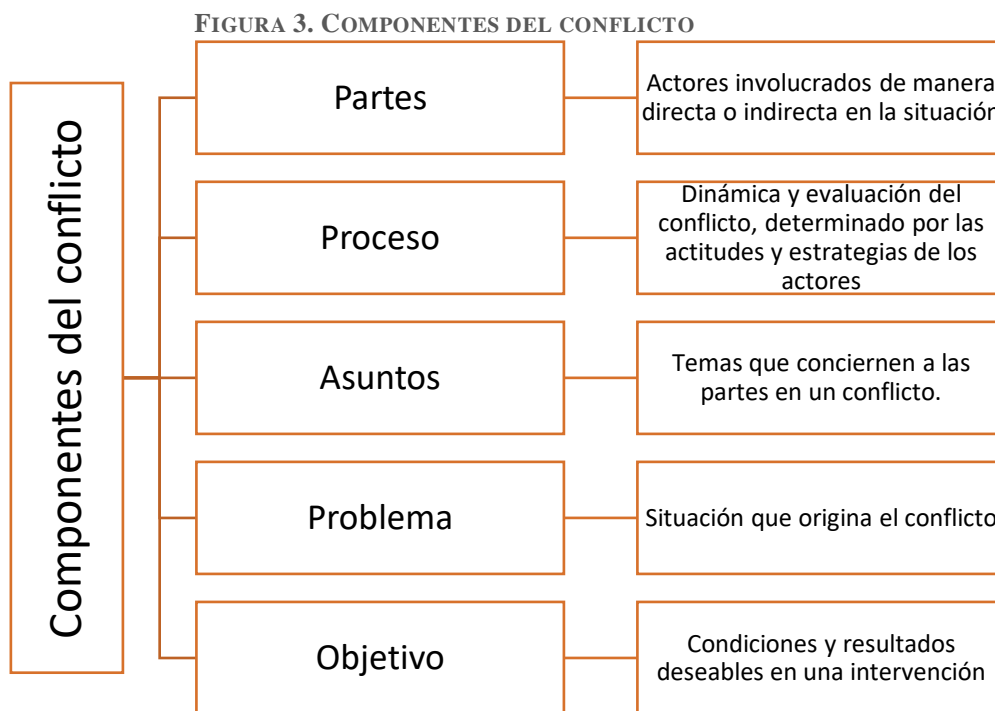
Fuquen (2003) señala que, en su concepción tradicional, el conflicto “es sinónimo de desgracia, de mala suerte; se considera como algo aberrante o patológico, como disfunción, como violencia en general, como una situación anímica desafortunada para las personas que se ven implicadas en él” (Fuquen, 2003, p. 266), es decir, existe una connotación negativa sobre el conflicto y todo lo que implique.

Esto se evidencia también en Funes (2000), quien señala que en el sistema educativo persisten una serie de prejuicios asociados al conflicto. En muchos casos no se percibe el aprendizaje detrás de cometer un error, de fracasar, sino que se rotula y condena al ‘acusado’, lo que promueve vergüenza y temor y se estimula la homogeneización, más allá de aceptar la diversidad de las personas.

Aunque para muchos subsisten estas miradas hacia el conflicto, es importante señalar que, tanto en la escuela como en la vida cotidiana, los conflictos son oportunidades de aprendizaje, ya que “nos hacen tomar conciencia de los problemas que es necesario resolver” (Jhonson y Jhonson, 1999, p. 33).

Para Arellano (2007) el conflicto se concibe como una situación donde las partes involucradas manifiestan la existencia de necesidades, intereses, propósitos u objetivos diferentes y a veces incompatibles, lo que conlleva a que sus pretensiones, deseos e intereses no puedan lograrse simultáneamente, generándose expresiones de diversa índole e intensidad.

Es importante reconocer que los conflictos nunca van a ser iguales por cuanto obedecen a unas relaciones establecidas en contextos determinados; sin embargo, existen unos componentes comunes que es preciso identificar puesto que permitirán entender mejor qué ocurrió y buscar estrategias de solución frente a la situación específica que se esté abordando. Esos componentes son presentados en la figura 3.



Fuente: Elaboración propia a partir de Fuquen (2003, p. 269-270)

Reconocer estos componentes permite tener en cuenta varios aspectos frente a una posible intervención, de manera que se sepa cómo orientar este proceso.

Ahora bien, es importante señalar que los conflictos algunas veces se transforman, desaparecen, se disuelven o permanecen estacionados (Marinés Suares, 1996, como se cita en Fuquen 2003), por lo que, en este trabajo, la *tramitación de conflictos* hace referencia a las maneras que las partes emplean para hacer frente a situaciones de conflicto. No se usa el término tradicional de *resolución* porque interesó hacer ver que muchas veces los conflictos no la encuentran; algunas veces las formas de abordaje son inadecuadas y el conflicto en vez de finalizar, escala a problemas mayores que requieren de otras medidas a las contempladas inicialmente (en el caso escolar, sanciones, involucramiento de otros actores y entidades, pérdida de calidad de estudiante, por mencionar algunos).

En ocasiones, las partes no pueden llegar a acuerdos favorables que den fin al conflicto por lo que requieren de mediadores que les ayuden a dar trámite. Los mediadores son personas o entidades dedicadas a escuchar las versiones de las partes, analizar con ellos las situaciones y posibilitar un diálogo que permita buscar alternativas y estrategias para que el conflicto finalice.

Teniendo esto presente, indagar sobre los imaginarios de convivencia escolar a partir de la tramitación de conflictos, posibilita emplearlos como oportunidades para aprender y para enseñar desde las experiencias, sentires y representaciones que docentes y estudiantes elaboran al respecto.

Reconocer ávidamente estos componentes podría facilitar un análisis de las situaciones de forma holística para dar un trámite que resulte conveniente; hecho que puede partir también del reconocimiento de los imaginarios en los actores implicados.

El sentido del conflicto como algo que no debe existir en el medio escolar ha sido superado por la idea de que el conflicto es inherente a la convivencia. Paulín (2015) identifica antecedentes, desencadenantes y justificaciones que los jóvenes de su estudio dieron frente a un conflicto particular en el contexto escolar. Señala este autor que como desencadenantes potenciales de los conflictos que se resuelven por vías violentas se encuentran las disputas afectivas entre los implicados (celos, envidias, traiciones), los juegos fuertes y bromas que pueden terminar mal, al igual que situaciones de discriminación y ofensas al honor familiar; y, por otra parte, algunos juegos del lenguaje y posturas intimidantes.

Siendo los contextos educativos escenarios propicios para los conflictos, en vez de omitir o invisibilizar esas situaciones se debe prestar atención a la manera como se da trámite a los mismos, ya que, como sostienen Johnson y Johnson (1999), lo que determina que un conflicto sea constructivo o destructivo, es el modo como se aborde. Al respecto, Chaux (2012) señaló que

muchas veces se deja que las partes busquen solucionar los conflictos sin proveerles apoyo institucional para lograrlo, lo que reiteradamente lleva a que el conflicto escale o a que una de las partes se imponga por la fuerza sobre la otra parte. (Chaux, 2012, p. 91).

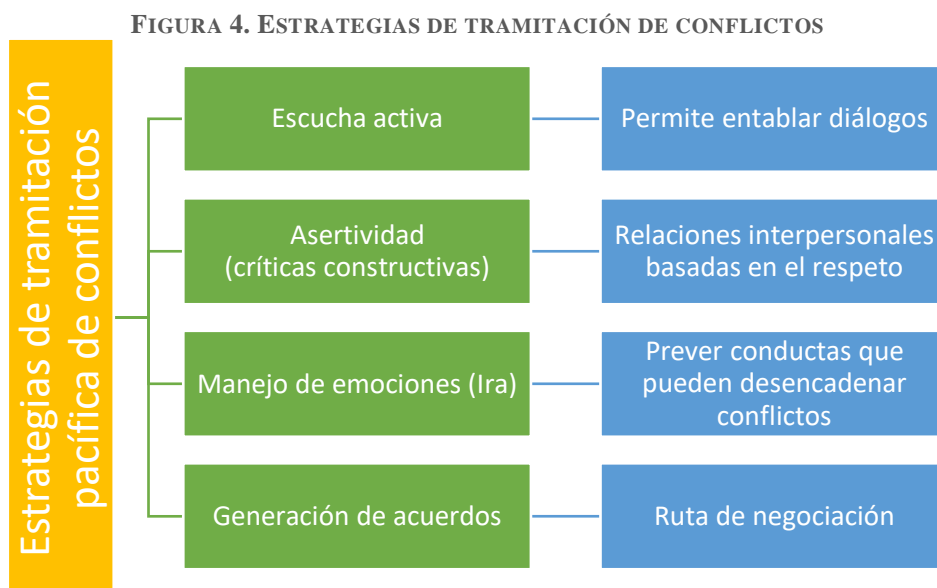
Si bien en algunos casos las partes logran evitar que las situaciones pasen a proporciones mayores, en otros se hace necesario una intervención de agentes externos para evitarlo puesto que en ocasiones no se responde en forma asertiva, suscitando maltrato o desconocimiento de los derechos propios y/o los de los demás. Sobre este hecho, Chaux (2012) indica que, al ser asertivos, se evita responder de manera agresiva frente a las situaciones de injusticia o maltrato que se vivan o que se perciban en otros, por lo que sería un camino para elegir en un panorama de tramitación pacífica de conflictos.

Tramitar pacíficamente un conflicto implicaría buscar estrategias que hagan posible llegar a acuerdos a través de un diálogo entre las partes para que expresen los motivos que originaron el

conflicto, el rol de cada uno de los actores involucrados y los compromisos de mejora para superar la situación.

Dincyurek y Civelek (2008) manifestaron que los conflictos son muy importantes para el desarrollo psicosocial por lo que pueden dejar efectos a largo plazo (tanto positivos como negativos). No se trataría entonces de evitar los conflictos, sino de favorecer desde los contextos escolares, un abordaje pacífico de los mismos, que permita a quienes intervienen en ellos, tramitarlos de forma no violenta.

Aunque se pueden reconocer varios tipos de estrategias para tramitar pacíficamente los conflictos de una forma que ambas partes se sientan satisfechos; en este trabajo interesaron las que se presentan en la Figura 4.



Fuente: Elaboración propia

La escucha activa es la capacidad para centrar la atención en lo que el interlocutor dice, lo que incluye también el lenguaje corporal de quien la practica (Chaux, 2012). Esta competencia posibilita establecer diálogos para entender la perspectiva del otro, lo que deviene en una buena

comunicación frente a lo que se desea aclarar, disminuyendo la probabilidad de malinterpretar las situaciones.

La asertividad está relacionada con la capacidad para expresar las necesidades, ideas e intereses personales de una forma clara, pero evitando maltratar al otro.

La asertividad es una competencia que no solo facilita la comunicación clara y directa entre las personas, sino que contribuye a que se respeten los derechos propios como lo de los demás. (...) Permite frenar y evitar que escale la agresión en la que se está involucrado, así como la agresión y el maltrato que se observa entre otros. (Chaux, 2012, p. 77)

Otra de las estrategias que se puede abordar desde la tramitación pacífica de conflictos, es el manejo de emociones, en particular la ira, dado que, si es tratada adecuadamente, puede ser incluso provechosa. Si no hay manejo sobre esta emoción, lejos de resolver una situación problemática, se puede empeorar, ya que es factible responder de forma agresiva frente a una situación que consideremos injusta. (Chaux, 2012).

González, Villalobos, y Lauretti (2009) refuerzan lo anterior cuando destacan que los niveles de confrontación y desacuerdos que se presentan entre distintos actores educativos (por ejemplo, directores, docentes y estudiantes) evidencian que los mismos o desconocen sus propias capacidades o tienen un bajo sentido de auto eficacia en el manejo de los conflictos en los que intervienen.

Ahora bien, si se pretende apostar por una convivencia pacífica en la escuela, es necesario que toda la comunidad educativa conozca cómo aplicar maneras alternativas de manejo de conflictos ya que a diario se sufren malentendidos, desacuerdos, oposiciones, que, si no se tramitan en forma oportuna y adecuada, consiguen desencadenar actos de violencia que pueden incluso requerir la intervención de otras instancias externas a las instituciones educativas, lo que complejiza su abordaje.

Como escenarios formativos, en las instituciones educativas se requiere entender el conflicto como una oportunidad de construcción de relaciones que promueven la democracia, por lo que el desarrollo de cualquier plan de acción que se emprenda en favor de la convivencia debe demostrar coherencia entre los supuestos teóricos que lo sustenten y las actividades que se propongan, enmarcados siempre en las características particulares inherentes a cada comunidad educativa. En este sentido, el estudio sobre los imaginarios en convivencia escolar puede ser de gran utilidad.

2.3. IMAGINARIOS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR

Teniendo en cuenta los planteamientos referenciados en este capítulo, es importante establecer ahora un puente entre los conceptos de imaginario social y convivencia escolar, puesto que es en esta relación en la que se enmarca el interés investigativo de este trabajo.

Como se indicó previamente, ambos conceptos hacen referencia a construcciones sociales de carácter subjetivo que reflejan o representan los aspectos de la realidad a la que se circunscriben. Tienen su origen tanto en referentes personales, como en significaciones compartidas u aceptadas a partir de la interacción con el contexto. Estos pueden ser cambiantes en el tiempo, dependiendo entre otros aspectos, de las experiencias, relaciones y percepciones que se elaboren. En el caso particular de la escuela, hay sujetos que establecen intercambios en forma directa y continua (estudiantes, docentes, directivos principalmente) y otros cuya relación está mediada por los anteriores (padres/acudientes, vecinos, comunidad, por ejemplo).

Los imaginarios de docentes y estudiantes sobre convivencia escolar vienen siendo para este trabajo, las construcciones subjetivas que se han ido forjando sobre convivencia en la cotidianidad, desde sus relaciones y de las que se establecen específicamente con sus pares; y

que de una u otra forma influyen en su actuar frente a situaciones particulares del contexto escolar. Es importante señalar que estas construcciones no están supeditadas a la función académica ni al intercambio de conocimientos y saberes, ya que se desarrollan tanto en los momentos de interacción en clase en los escenarios diversos donde se lleva a cabo el acto educativo per se (aulas, espacios deportivos, etc.), como en escenarios y momentos no formales (descansos, zonas dedicadas a la recreación pasiva, etc.), e incluso trascienden a zonas circundantes de la institución.

Los imaginarios sobre convivencia, siguiendo a Pintos (2014), guardan relación con aquellos esquemas que orientan la percepción de docentes y estudiantes sobre lo que ocurre al interior de la institución educativa con respecto a las relaciones de alteridad, de poder o conflicto que se evidencian (entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, y entre estos y otros miembros de la institución), y cómo estos aspectos de uno u otro modo, influyen en la percepción que en general la comunidad educativa va configurando.

Interesó, entonces, indagar esos significados compartidos por docentes y estudiantes con respecto a las relaciones de alteridad, las situaciones de violencia escolar y la tramitación de conflictos en el Colegio Gustavo Restrepo, tratando de dar respuesta a estos interrogantes: ¿Cómo se perciben esas relaciones dentro y fuera de clase?, ¿Son similares entre docentes y estudiantes?, ¿Se comparten o difieren de acuerdo con el nivel?, ¿Qué significados de convivencia se han naturalizado en el entorno escolar específico?. Buscar estas imágenes compartidas permite también identificar otras miradas propias de estos actores que intervienen en la convivencia escolar como proceso, puesto que, como señalan Del Rey, Ortega y Feria (2009), ellos perciben la naturaleza y las dinámicas inherentes a la convivencia escolar de forma diferente.

Investigar sobre los imaginarios en convivencia escolar en una institución educativa específica, además de permitir un análisis y avanzar en la comprensión de las dinámicas y relaciones que se consolidan desde el “vivir juntos” en un ambiente de aprendizaje, abre una puerta para trabajar en la transformación de esos imaginarios, buscando fortalecer aquellos que enriquezcan la vida de una institución; y mejorar las que entorpezcan las actividades inherentes a la vida cotidiana de la misma; acudiendo también al poder transgresor de los imaginarios que resalta Mafessoli (Carretero, 2010).

Es en clave de esto último que con este trabajo no solo interesó el reconocimiento de dichos imaginarios en las perspectivas antes mencionadas, sino que se presenta una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura literaria como experiencia y que fomenta la creación de narrativas, como uno de los caminos posibles para la formación y la identificación de los imaginarios sobre convivencia escolar en la institución donde se llevó a cabo el estudio.

2.4. CONCEPTOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Teniendo en cuenta la problemática identificada al respecto de la convivencia escolar en el Colegio Gustavo Restrepo y el bajo interés hacia la lectura²¹; la segunda intención investigativa del trabajo, fue desarrollar una propuesta pedagógica que contribuya a la formación en convivencia escolar en esta institución, basada en la interpretación, comprensión y análisis de situaciones de conflicto a través de la lectura de cuentos literarios que refieren manifestaciones de violencia escolar y el desarrollo de actividades en ambientes de aprendizaje mediados por las TIC.

²¹ Lo que se constató al aplicar una encuesta a estudiantes de grado sexto a undécimo del Colegio Gustavo Restrepo (noviembre de 2015) para indagar sobre sus hábitos y preferencias de lectura. La encuesta presentó 14 ítems, entre preguntas abiertas y cerradas; la participación fue anónima y voluntaria.

En aras de indagar por los imaginarios de convivencia escolar de un grupo de estudiantes y docentes del colegio Gustavo Restrepo, se diseñó y realizó un pilotaje²² de una propuesta pedagógica hipermedial de carácter literario, donde los participantes desarrollaron actividades desde una lectura transaccional de cuentos literarios sobre convivencia escolar y produjeron narrativas digitales al respecto.

La propuesta pedagógica partió del hecho de que la lectura no puede considerarse como mero ejercicio de traducción de mensajes, ya que también conlleva a la búsqueda, la interpretación y la construcción de sentido. Ricoeur (2006) manifiesta que, desde la interpretación de la experiencia literaria, existe en el texto una significación que va más allá de un posible análisis estructural desde el punto de vista lingüístico; el texto en sí es una mediación entre el lector y el mundo, entre el lector como sujeto y otros sujetos; y entre el lector y sí mismo.

Entender la lectura como una *experiencia*, es abrazar la posibilidad de pasar a la acción, mediante la interpretación y la comprensión de la palabra:

La experiencia de la lectura no es desciframiento de un código sino construcción de sentido. (...) en relación al sentido, la lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (...), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación. (Larrosa, 2013, p. 43)

Sin embargo, para tener acceso a estas posibilidades, es preciso leer. Es necesario establecer una íntima relación con la lectura, volverla significativa e influyente en la concepción personal de mundo.

Ahora bien, en el panorama educativo actual se acude a las TIC como apoyo en los aprendizajes por cuanto ofrecen una variedad de recursos para que los agentes educativos puedan re-crear distintos escenarios, construir maneras subjetivas de dar a conocer su pensamiento y estar al

²² En informática se reconoce como pilotaje la prueba continuada de un proyecto por un número reducido de usuarios. Se emplea este término por cuanto la propuesta fue trabajada únicamente con los participantes de este estudio, aunque se prevé su interacción con más miembros de la comunidad educativa.

tanto de lo que otros hacen en contextos diferentes al suyo, aspectos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la propuesta pedagógica a favor de la convivencia escolar.

En términos generales, la propuesta pedagógica desarrollada en esta Tesis, integra en *ambientes de aprendizaje hipermedial*, recursos que acuden a la lectura de cuentos literarios cuyas historias se desenvuelven en entornos educativos con fuerte presencia de manifestaciones de violencia escolar; como una estrategia para el análisis y reflexión de temas relacionados con la convivencia escolar, a través de actividades diseñadas basadas en la *teoría transaccional de Rosenblatt* y la creación de *narrativas literarias-digitales*; por lo que a continuación se hace referencia a estos componentes teóricos y conceptuales.

2.4.1. Teoría de la Transacción de Louise Rosenblatt

¿No pueden también los materiales literarios contribuir poderosamente a las imágenes que tiene el estudiante acerca del mundo, de sí mismo y de la condición humana?
Rosenblatt (2002, p. 34)

La literatura remite a otros mundos posibles donde los personajes atraviesan diversas situaciones en los que deviene su existencia, al tiempo que ofrece múltiples opciones para lograr una comprensión de eventos que en la vida cotidiana muchas veces pasan desapercibidos. En este sentido, pensar en una definición universal de literatura no es viable dado que son muchas las aristas que posee. Rosenblatt (2002), por ejemplo, hace referencia a la posibilidad de vivir a través de la lectura literaria, no solo desde el conocer sobre el contenido que trata la obra. Cárdenas (2000) esboza un abanico de respuestas que afloran al intentar definir la literatura, y señala cuatro elementos que la caracterizan: poesía, arte, lenguaje y mundo. Para Bruner (2013), la literatura echa mano de los recursos y traslados de sentido que posibilita el lenguaje, ya que permite explorar las situaciones humanas mediante la imaginación.

Estos autores convergen en el poder que se esconde tras una obra literaria, por cuanto a través de ella podemos aprender, conocer a otros y a nosotros mismos, compartir a través de su lectura, descubrir, dudar, desaprender. De hecho, Rosenblatt (2002), manifiesta que la literatura muestra elecciones, aspiraciones y valores con los cuales el individuo debe construir su propia filosofía personal. A través de la interacción con sus estudiantes, esta educadora tuvo la oportunidad de observar y reflexionar sobre las relaciones entre los lectores y los textos literarios, argumentando que dicha interacción depende de las experiencias lingüísticas, experiencias de vida, los supuestos sobre el mundo y las preocupaciones personales que el lector posea en el momento determinado de la lectura, lo que dio origen a su *Teoría Transaccional*.

Este enfoque²³ ha sido una parte importante de mi pensamiento, por lo que di la bienvenida al término **transacción**, para hacer hincapié en que el significado se construye a través de la relación de ida y vuelta entre el lector y el texto durante un evento de lectura. (Karolides y Rosenblatt, 1999, p.160)

Esta postura la encontramos también en Ricoeur (2006) al afirmar que el proceso de composición y configuración de un texto, no se acaba en él sino en el lector, por lo que el texto y el lector se complementan mutuamente y, el significado que uno y otro aportan, no está dado de antemano.

Rosenblatt (1988), sostiene que “cada acto de lectura es un evento, una transacción que involucra un lector particular y una configuración particular de marcas en una página, y ocurre en un momento particular en un contexto particular” (Rosenblatt, 1988, p. 4), por lo que pone especial énfasis en la necesidad de trabajar los textos literarios teniendo en cuenta las influencias, las necesidades emocionales y las experiencias personales del lector, por cuanto, si la obra presentada no tienen ninguna relevancia desde estos aspectos, la respuesta del lector frente a la misma puede ser incluso negativa.

²³ Hace referencia a las ideas de John Dewey and Arthur Bentley alrededor del término “*transaction*” como una idea de una continua ida y vuelta, de dar y recibir en una relación reciproca o en espiral en la que cada uno condiciona al otro.

Dubois (2011), explicó que según la teoría transaccional:

El lector puede adoptar frente al texto una *postura eferente*, cuando la atención está centrada en *retener* lo leído *después* de realizada la lectura, o una *postura estética*, cuando la atención del lector es absorbida por lo que está *viviendo durante* y a través de la lectura. (...) En la transacción con el texto, durante la lectura estética, el lector hace a un lado los aspectos públicos del lenguaje para atender tan sólo a los aspectos privados, a la gama de respuestas, únicas, personales, evocadas por las palabras del texto. No importa de qué texto se trate, lo verdaderamente importante es lo que el lector *hace* con él dependiendo de la postura que adopte (Dubois, 2011, p. 129-130).

Al emplear este enfoque se podrían orientar procesos de lectura significativos, eliminando la obligatoriedad de un texto homogéneo para todos y una única interpretación de lo leído, para propiciar un encuentro con textos que pueden resultar más provechosos desde el deleite personal, reconociendo que no hay una interpretación única, sino muchas interpretaciones posibles de un texto.

Ahora bien, para Rosenblatt (2002) la enseñanza de la literatura involucra el refuerzo de actitudes éticas en los lectores ya que, casi cualquier obra literaria trae implícita situaciones donde se suscita a la reflexión desde lo ético. Entonces, ¿por qué no aprovechar este valor asociado a la literatura para formar en convivencia? Por ejemplo, un análisis del texto desde diversas situaciones de conflicto que viven los personajes de las obras literarias, permitiría suscitar reflexiones sobre la conducta humana a partir de interrogantes tales como ¿cuáles son las luchas (externas o internas) a las que se enfrentan estos personajes?, ¿qué tipo de comportamiento adoptan?, ¿qué los motivó a actuar de esa manera?, ¿de qué otra forma podrían los personajes resolver sus conflictos con respecto a la forma que los han enfrentado?, ¿De qué manera los lectores han vivido alguna situación de conflicto similar en la escuela?, permitiendo favorecer la postura *estética* desde la relación que el lector encuentre entre lo que se vive en el texto y la emoción que identifica en él.

Teniendo esto en mente, la lectura literaria se convierte en una excelente aliada para discutir, analizar y apreciar temas relacionados con la convivencia, ya que a partir de las experiencias de los personajes, es posible identificar maneras de actuar y convivir que pueden extrapolarse a las propias vivencias de los lectores, lo que en últimas favorece a ampliar el panorama del mundo desde una concepción de la otredad y la multiculturalidad, aspectos fundamentales para vivir en comunidad; y todo a partir de una relación con el lenguaje.

El enfoque de la Teoría de la transacción de Rosenblatt no sería posible de abordar si se recurre a la imposición de los textos literarios, si se desconoce quién es el sujeto que desempeña el rol del estudiante. Tampoco se podrá lograr un acercamiento del todo favorable a la lectura si predomina una postura *eferente*, en palabras de la autora; si lo que se busca es tomar a la lectura como ejercicio de traducción de signos, de identificación de situaciones para posteriormente dar una valoración de qué tan cerca o alejado se encuentran las respuestas del texto leído. De igual forma, si solo se favorece la interpretación de los textos desde una mirada única, se desconocería la amplia gama de interpretaciones desde lo que suscite lo leído en los estudiantes.

Para esta investigación, la teoría de la transacción se hizo evidente en distintos momentos. Primero, interesó identificar los intereses y hábitos de lectura de los estudiantes del CGR, por lo que se indagó sobre estos aspectos. Los resultados orientaron la selección de los textos usados para la propuesta, por cuanto recogían características que los estudiantes reconocieron como importantes: personajes relacionados con sus intereses, que vivieran aventuras con los que ellos podrían identificarse, textos cortos en extensión y con un lenguaje sencillo (lo cual no los exime de una riqueza y valor literario), lo que hizo apuntar hacia textos de literatura infantil y juvenil, de escritores que conocieran el contexto colombiano.

Por otro lado, a través de la comprensión de esta teoría se esbozaron actividades de aprendizaje que se alejaran de una mirada tradicional sobre el texto (con respecto a elementos como trama, personajes, eventos desencadenantes en la historia, entre otros), y suscitara en el lector una construcción de significados del texto en un escenario común: su escuela y la manera como se daba la convivencia en ella, todo a partir de la interacción con los personajes y los cuentos literarios trabajados; lo que favorece la postura estética, donde se mira la evocación que el texto genera en el lector (en términos de experiencias, emociones, ideas, situaciones, conflictos, etc.), más que el contenido del texto mismo (Rosenblatt, 1988).

2.4.2. Ambientes hipermediales

El aprendizaje es continuo; todos los días, alguien, en alguna parte del planeta, pone en circulación una nueva herramienta que ayuda a construir el nuevo relato
Nieto y Rubio (2014, p. 62)

Con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a distintos ámbitos de la vida actual, se han abierto nuevas oportunidades de empleo de recursos y actividades en el campo educativo, lo que permite contemplar posibilidades diversas de aplicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre ellos, los de lectura y escritura. Una de esas oportunidades, es la *hipermedia*. En palabras de Rodríguez (2007), se denomina con este nombre

a los soportes o entornos digitales que incluyen recursos distintos a la palabra. Los modelos hipermedia se definen así con base en tres componentes: funcionan sobre hipertexto (escritura-lectura no lineal del discurso), integran multimedia -utilizan, además de texto, diferentes morfologías de la comunicación, como animaciones, audio, video, etc.-; y requieren la interactividad -capacidad del usuario para ejecutar el sistema a través de sus acciones- (Rodríguez, 2007, p. 111)

Un ambiente hipermedial es, siguiendo a González y Duarte (2006), “un escenario de aprendizaje mediado por el computador, en el que se presentan contenidos de diferente

naturaleza con fines pedagógicos”. (González y Duarte, 2006, p. 39). Es pues, un entorno tecnológico pensado para propiciar experiencias de aprendizaje desde una lectura no lineal de sus recursos, donde el usuario decide, de varios caminos posibles, las rutas de trabajo de acuerdo con sus intereses, lo que es denominado hipertexto.

Para Bentivegna y Niro (2007) el hipertexto se asocia a la posibilidad de una lectura inacabada, dado que los vínculos o enlaces que se emplean en él dan pie a nuevas miradas para el lector. Por otro lado, al enriquecerse la presentación de la información desde distintos formatos, se brinda la oportunidad de generar interacciones diversas entre recursos audiovisuales y textuales, para que las experiencias sean más significativas y sensoriales, lo que Henao (2001) justifica ya que esto hace que el usuario de estos entornos trate de construir significados mediante la exploración de esos recursos.

Siguiendo a Piedrahita (2006), el hipertexto es una red de posibilidades y experiencias de lectura a través del cual se favorece la exploración y el descubrimiento. Ahora bien, la importancia de los ambientes hipermediales no solo radica en las posibilidades de lectura. Según Henao, Chaverra, Bolívar, Puerta y Villa (2006) “los formatos hipermediales estimulan al estudiante para que asuma la escritura, no como una actividad perceptivo-motriz, sino como un proceso cognitivo en el que se involucra activamente, comprometiéndose más en la construcción y recreación del conocimiento durante la composición” (Henao y otros, 2006, p. 12).

Ahora bien, tal como señalan Fanaro, Otero y Martínez (2003), en la elaboración de materiales educativos para ambientes hipermediales, se requiere de un trabajo de investigación y de desarrollo interdisciplinario intenso alrededor del tema específico; personal idóneo capaz de llevar a cabo la implementación y profesores que utilizarán el material y colaborarán en la evaluación para identificar los ajustes a los que haya lugar; lo que destaca que la creación de un

ambiente de aprendizaje de este tipo requiere de distintos momentos de trabajo y pilotaje antes de una versión final.

Teniendo en cuenta los aportes de Mazo (2011), cuando afirma que el uso de las tecnologías e internet potencian prácticas ciudadanas por cuanto se estimula a través de ellas la comunicación entre pares, el acceso a la información y se amplían las posibilidades de expresión de las personas; es importante recalcar que la interacción que se da en este tipo de ambientes educativos, es mayormente de base textual, para lo que emplean formas de comunicación mediadas por computador que pueden tener un carácter sincrónico (todos los participantes interactúan en un mismo momento, tal como ocurre en el chat) o asincrónico, donde la participación se realiza en momentos diferentes (como ocurre en los foros de discusión, por ejemplo).

En los ambientes hipermediales confluyen intencionalidades de aprendizaje a través de actividades (foros, chat, trabajos individuales y colaborativos) y recursos diseñados (animaciones, videos, documentos, presentaciones, entre otros) o seleccionados específicamente teniendo en mente usuarios con características particulares (nivel de aprendizaje, grupo etáreo, habilidades comunicativas y de interacción con las TIC, por ejemplo), que trabajarán alrededor de temáticas establecidas previamente (con base en necesidades e intereses de la población objetivo), y donde se favorece la interacción entre los participantes; la distribución de la información en diversos formatos digitales; el registro de los acontecimientos que se originan durante el trabajo con el ambiente, entre otros aspectos.

En palabras de Martín Barbero (2003), la tecnología remite, no a la novedad de unos dispositivos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, así como a nuevas sensibilidades y formas de escritura.

2.4.3. Narrativas Literarias-digitales

Al igual que para el resto de la población, los formatos de comunicación digital también están abriendo a los jóvenes nuevas posibilidades de relacionarse con su realidad circundante. Peralta y Ouarachi (2015, p. 44)

De acuerdo con Pinilla (2006), la narración es uno de los géneros discursivos que más ha usado el ser humano a lo largo de su existencia como forma natural para organizar y dar a conocer sus experiencias, estando presente incluso antes que domine el lenguaje formal como tal; esto hace que tengamos una cierta predisposición a contar historias, a hacer relatos, a emplear la narración como un recurso con una intención comunicativa.

Para Rodríguez y Londoño (2009), narrar es relatar (de forma oral o escrita), explicar qué ha ocurrido y cómo; mostrar el camino recorrido entre un principio y un final, para poder comprender los motivos por lo que esos hechos que se cuentan han ocurrido. Esta postura remite a algunas características que desde lo literario tiene una narración: hay unos sucesos que se refieren de algo que está pasando, pasó, o es posible que vaya a pasar, y tácitamente se infiere que existe un personaje a quien la historia le ocurre, ocurrió u ocurrirá. Al respecto, Bruner (2013) reflexiona:

¿Qué es un relato, entonces? Solo para empezar, toda persona acordaría en que requiere un reparto de personajes que son –por así decir- libres de actuar, con mentes propias. (...), también se convendrá en que un relato comienza con alguna infracción del orden previsible de las cosas (...). Algo ha de estar alterado, de otro modo ‘no hay nada que contar’. La acción del relato describe los intentos de superar o llegar a una conciliación con la infracción imprevista y sus consecuencias. Y al final hay un resultado, algún tipo de solución. (Bruner, 2013, p. 34)

De acuerdo con este autor existen componentes que se pueden identificar en estas narraciones, entre ellos, personajes a quienes les ocurren diversas situaciones que quiebran el orden de lo cotidiano y acciones e intentos por superarlas, lo que se irá nutriendo en la historia hasta llegar a una conclusión de esta.

Gracias a la convergencia de la tecnología y otras áreas del saber, aparecen nuevos conceptos que renombran prácticas ya conocidas, siendo uno de ellos es el de *narrativa digital* (o relato digital, interpretaciones del concepto inglés Digital Storytelling), término que hace referencia a formas de contar usando diversas tecnologías. Según León (2011), en este tipo de narrativa, la historia se ve enriquecida por elementos (textuales, audiovisuales) que se relacionan y dan su aporte en la construcción del sentido de la narración.

Las narrativas digitales permiten dar a conocer experiencias que trascienden las barreras de lo instrumental, colocándolas al servicio del sujeto, dándoles la posibilidad de pasar por el arte y el lenguaje su cotidianidad, de expresar sus intereses, sueños, o temores, hallando una salida creativa a situaciones personales difíciles. En este sentido, Ohler (2006) indicó que el componente escrito de una historia digital puede tomar diferentes formas dependiendo del énfasis de las habilidades que se pretenda favorecer, entre ellas las digitales, las orales o de escritura.

Robin (2008), para establecer algunos usos educativos de estas narrativas, realiza una comparación entre las narrativas tradicionales y las digitales, al mencionar que en ambos casos las historias giran respecto a un tema y por lo general muestran un punto de vista sobre el mismo. De acuerdo con Robin (2008), existen diferentes tipos de narrativa digitales, sin embargo, se pueden identificar tres grupos principalmente:

1. Las narrativas personales, que son historias que tratan de incidentes y acontecimientos importantes de la vida que quien la cuenta.
2. Las narrativas históricas o documentales, que examinan eventos dramáticos que ayudan a entender el pasado,

3. Las historias diseñadas para informar o indicar el punto de vista sobre concepto particular o una práctica.

Barros Grela (2011) realiza una genealogía alrededor de la evolución del concepto de *blog* en los últimos años, y se centra en una reflexión sobre su papel en la construcción de nuevas formas de narración colectiva. Al respecto afirma que

en la actualidad se ha generado una ‘zona de contacto’ discursiva en la que las formas narrativas digitales abarcan un amplio espectro de significación, y su naturaleza de diversidad y multiplicidad permite un rango de acción que pueda llevar a hablar de un nuevo cambio epistemológico en la concepción narrativa con un principal nexo de carácter colectivo (Barros Grela, 2011, p. 5)

Por otro lado, la utilización de este tipo de narrativas donde lo tecnológico es complementario, trae consigo ventajas educativas tales como la familiarización con prácticas de alfabetización digital donde se pase de “un uso básico de las herramientas, y sistemas de representación y expresión digitales, a otros más complejos que suponen el dominio de varios de ellos de manera concomitante para realizar una expresión integrada de un mensaje” (Rodríguez y Londoño, 2009, p. 8). Otros autores exaltan las posibilidades de trabajo colaborativo entre pares (Smeda, Dakich y Sharda, 2014) y el hecho que facilitan la motivación ante la presentación de los aprendizajes (Rodríguez y Londoño, 2009).

Por otro lado, tal como señala Prado (2017), comparten en estructura, los componentes de las narrativas en otros contextos, como trama, narrador, personajes, espacio y tiempo; al igual que formatos narrativos usados tradicionalmente en la televisión, el cine, la radio, el teatro y la literatura, modificándolos de acuerdo con las condiciones de producción de cada uno de ellos (Walter y Prestes, 2015).

Ahora bien, López, Encabo y Jerez (2011) al exhortar a los educadores a encontrar otras vías para la promoción de lectura, señalan que los nuevos formatos narrativos son ya una realidad

social de la cual se debe echar mano, lo que justifica en otro ámbito la utilización de ambientes de aprendizaje hipermediales para ello.

Al respecto, Apolo, Bayés y Hermann (2016) sostienen que:

Leer y escribir en el escenario digital implica interpretar, decodificar símbolos y generar códigos y significados sociales, pero, además, en la actual era digital esta actividad implica manejar códigos vinculados con herramientas tecnológicas que posibilitan dar un paso de la linealidad del texto hacia la bifurcación y construcción de discursos paralelos a la realidad (Apolo y otros, 2016, p. 231)

En este sentido, se pone énfasis en que en el uso o diseño de narrativas digitales se involucran competencias de ámbito tecnológico que implican, entre otras, la búsqueda, selección y análisis de recursos que posibiliten lecturas no lineales y el enriquecimiento de la historia a partir de distintos formatos, y que, de acuerdo con Del Moral, Villalustre y Neira (2016) las narrativas digitales se vienen usando como recursos idóneos en el desarrollo de proyectos educativos, contribuyendo además al fortalecimiento de competencias comunicativas y digitales, dado que permiten emplear múltiples lenguajes y herramientas tecnológicas.

Es importante resaltar, como lo hace Londoño (2012), que “al igual que la narrativa tradicional, la narrativa digital busca contribuir a la comprensión, descripción, valoración y análisis de unos hechos, acompañados de tecnologías digitales de la comunicación” (Londoño, 2012, p.146), por lo que teniendo en cuenta estos aspectos, vale preguntarse ¿por qué no hacer uso de ella en beneficio de la formación en convivencia?

El concepto hibridado de Narrativa Literaria-Digital, es una apuesta de este proyecto por emplear las características de unas y otras en favor de la convivencia escolar: desde lo literario, acudir a la experiencia creativa de contar relatos e historias, con una estructura que permitan la transmisión del pensamiento, partiendo inicialmente de la lectura transaccional y estética de cuentos literarios. Desde lo digital, posibilitar la convergencia de diferentes medios y formatos

para que ese mensaje que se desea dar a conocer, acuda a diversas percepciones en el lector, sin olvidar que, como señala Pérez (2005), la utilización de estos medios no altera la condición narrativa, sino que propone modos diversos de articular la estructura de lo que se relata.

CAPÍTULO 3

ESTADO DEL ARTE: IMAGINARIOS, CONVIVENCIA Y NARRATIVAS DIGITALES EN EL CAMPO EDUCATIVO

A través de este capítulo se presenta una revisión de estudios sobre los tres conceptos principales que sustentan la investigación: por un lado, los *imaginarios sociales* y la *convivencia escolar*, por ser estos los constructos teóricos de las preguntas que orientaron la investigación; por otro, las narrativas digitales, por cuanto en el desarrollo de estas se basa la propuesta pedagógica diseñada. Los estudios que se relacionan en este capítulo, fueron abordados desde el ámbito educativo, interesando revisar qué temáticas han sido trabajadas, y qué trayectorias e intereses investigativos se han abordado en distintos niveles de enseñanza.

Fueron tomados en cuenta para el rastreo, trabajos producto de investigaciones en curso o terminadas, indexadas en bases de datos académicas como Scielo, Redalyc y Dialnet, entre otras, al igual que algunas tesis a nivel de pregrado y posgraduales que relacionaran específicamente los conceptos con temas de interés educativos y que estuvieran disponibles en los repositorios digitales de sus Universidades o en otras bases como Google Académico. Se incluyeron en la búsqueda aquellos trabajos que explícitamente presentaran en su título o palabras clave, alguno de los tres conceptos principales, y que además los abordaran teóricamente.

Se pudo identificar, por un lado, que los estudios sobre imaginarios abarcan diversos campos y ámbitos de acción, entre ellos el educativo. Algunos de los trabajos se centran en el medio escolar y la escuela como institución, otros sobre jóvenes estudiantes y los docentes en ejercicio en distintos niveles de formación; buscando la comprensión de las realidades que estos actores experimentan en sus entornos escolares, y empleando los imaginarios como herramienta para

delimitar trayectorias personales y colectivas que influyan de alguna manera en el rol que desempeñan.

Los trabajos investigativos sobre la convivencia escolar también siguen distintas líneas investigativas, destacando principalmente las que abarcan temas de ciudadanía y la violencia en contextos escolares; presentando propuestas de análisis de los fenómenos relacionados con la convivencia, y en menor medida, realizando propuestas de intervención para su mejora.

Con respecto al tema de las Narrativas digitales, las experiencias investigativas se llevaron a cabo sobre todo en el nivel universitario (tanto en pregrado como en posgrado), bajo dos enfoques principalmente: empleándolos, por un lado, como *instrumento*, por cuanto aportaban información relevante para dar respuesta a preguntas de investigación; y por el otro como *producto* para dar cuenta de procesos específicos de aprendizaje.

De otro lado, los estudios revisados sobre imaginarios y convivencia escolar presentaron información más detallada con respecto a las metodologías empleadas y los enfoques investigativos que siguieron; lo cual no ocurrió en los referidos a narrativas digitales, donde la información se presentó más global y muchos de estos aspectos no se explicitaron.

Es importante destacar que en los rastreos iniciales no aparecieron estudios que relacionaran directamente los imaginarios, la convivencia escolar y las narrativas digitales, sin embargo, se presentan dos tesis de maestría que relacionan dos de los tres: Castillo (2017) Imaginarios y Convivencia escolar y Valles (2016), estableciendo relación entre Imaginarios y narrativas digitales. Esta última desglosa mínimamente el concepto de imaginarios y pareciera que lo usa indistintamente con el de representaciones sociales, además, no abarca temas relacionados con la

enseñanza o el aprendizaje propiamente dichos, pero es pertinente por cuanto analiza narrativas desde Internet e identifica imaginarios que subyacen en ellas.

La revisión de antecedentes que se presenta da pie para ratificar la necesidad de abordar trabajos como el de esta Tesis Doctoral, en un intento de aportar a la comprensión de las realidades sobre convivencia escolar que actores como docentes y estudiantes, tejen en su cotidianidad.

3.1. Investigaciones sobre Imaginarios y Educación

Los estudios sobre *imaginarios* abarcan diversos campos y ámbitos de acción. Interesó rastrear principalmente los que se han llevado a cabo en instituciones educativas, que involucraran a los actores principales de las comunidades en estos entornos (docentes y estudiantes); o que se relacionaran con la convivencia (escolar o ciudadana); de igual manera, la manera como se ha abordado metodológicamente el concepto para su estudio.

Este rastreo arrojó investigaciones desarrolladas entre 2005 y 2017, llevadas a cabo en América Latina, particularmente en Colombia, en distintos niveles de formación (educación básica, secundaria, universitaria). Si bien no todos están relacionados explícitamente con la convivencia escolar, por un lado, abordan temáticas que inciden indirectamente en posibles conflictos que pueden originarse por razones de discriminación e irrespeto en ambientes educativos, y por otro, brindan imágenes sobre distintos aspectos de las instituciones educativas, haciendo ver elementos positivos y por mejorar, acudiendo en varios de ellos a los actores que directamente están involucrados en sus dinámicas: los docentes y los estudiantes. De otra parte, varios estudios tienen en común que finalizan en establecer un reconocimiento de imaginarios y algunos pocos se atreven a hacer propuestas teóricas, pero no se formulan intervenciones particulares que posibiliten una ruta concreta de inicio de transformación de los imaginarios identificados.

A continuación, se muestran los aspectos más relevantes de los estudios seleccionados para esta revisión.

Vega y Castro (2006) en la Investigación Acción Participativa “Cuentos ciudadanos”, buscaron dar respuesta a la pregunta ¿cómo se construyen los imaginarios de ciudad y ciudadanía y cuál es el rol que desempeñan la familia, la escuela y los medios de comunicación, específicamente la televisión, en la configuración de esas imágenes? El objetivo del proyecto fue diseñar una estrategia de formación en competencias ciudadanas (convivencia y paz, interculturalidad y participación-responsabilidad democrática) en niñas y niños escolarizados a partir del periodismo escolar. El proyecto desarrolló cuatro componentes simultáneamente: investigación²⁴, capacitación²⁵, visibilización²⁶ y evaluación²⁷. Los participantes (en el pilotaje participaron 45 niños y niñas entre los 7 y 13 años de edad, de tres colegios de estratos socioeconómicos diferenciados en Barranquilla, más 3 profesores, uno por institución), fueron capacitados y posteriormente hicieron las veces de periodistas, realizando, entre otras tareas, entrevistas a adultos de sus barrios (dos personas mayores de 18 años que residieran hace más de un año en el sector, para un total de 90 personas entrevistadas) en relación con las imágenes de las competencias mencionadas: convivencia y paz (abordando temas como la violencia, conflicto y convivencia), interculturalidad (para conocer de qué manera habitantes de diferentes estratos se perciben entre sí) y participación-responsabilidad democrática (referente al papel que asume el entrevistado en la toma de decisiones en la ciudad).

²⁴ En este componente se emplearon técnicas como los grupos de discusión, entrevistas, mapas mentales, colchas de retazos y observación participante.

²⁵ Particularmente sobre análisis de contenidos mediáticos, a través de debates y desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas e integradoras.

²⁶ Los participantes realizaron una presentación de los aspectos negativos y positivos de los sectores donde residían. Los estudiantes del estrato bajo crearon un video; los del medio emplearon fotografías, y los del estrato alto, caricaturas

²⁷ Se evaluó el proyecto piloto con los docentes y algunos rectores, para escuchar sugerencias para ser tenidas en cuenta en el diseño de la estrategia

Entre los imaginarios identificados, encontraron que:

- Niños y adultos de los tres estratos asociaron la violencia con el uso de armas y la existencia de ladrones callejeros, guerrilleros o paramilitares. Los investigadores interpretaron que la exclusión de muchas formas de violencia más cercanas a la población, tiene que ver con la frecuencia de escenas mediáticas de violencia, por lo que los espectadores otorgan mayor importancia a algunos actos de agresión sobre otros.
- Dependiendo del sitio donde se viva, se identifica el territorio como símbolo de status y diferenciación, asociando una Barranquilla “alta” con personas estudiadas, con dinero y con presencia de centros comerciales y restaurantes elegantes; y una Barranquilla “pobre” donde vive gente peligrosa, con problemas de adicción y hay pocos sitios para distraerse.

Si bien se han realizado otros estudios sobre los imaginarios de ciudad, esta investigación recoge aspectos valiosos para la formación en ciudadanía al contrastar las miradas de participantes heterogéneos, lo que permite establecer un panorama más completo y dar la oportunidad a niños y niñas de descubrir otros aspectos de su ciudad a partir de la interacción y la experiencia de otros.

Jaramillo y Murcia (2013) por su parte, presentan los resultados parciales del estudio “Juegos en el recreo escolar: un escenario para la formación ciudadana”, llevado a cabo en dos instituciones educativas de la ciudad de Manizales (Colombia), una pública (con limitaciones de espacio) y otra privada (con espacios amplios). 14 fueron los participantes entre profesores y estudiantes de ambas escuelas, y los datos se recolectaron a través de entrevistas y observación participante y no participante. Para el estudio se comprende el recreo escolar como espacio donde se conjugan múltiples manifestaciones simbólicas e imaginarias (los estudiantes salen del encierro de las aulas, tienen una sensación de libertad, pero de igual manera, en el patio se vislumbran

situaciones de dominación y poder). A través de los hallazgos, los investigadores analizan cómo el patio de juegos es *mutante*, ya que se transforma con la presencia de los niños y con todas las dinámicas que entre ellos surgen (juegos, socialización, bullicio, correr, peleas, entre otras). Las imágenes no varían sustancialmente de una institución a otra, sin embargo, en la escuela privada todo ocurre con menos “apresuramiento”.

Los imaginarios de escuela que aparecen en el estudio, refuerzan que este es un escenario de aprendizaje, donde todo debe estar normalizado y reglado en función de ello; un lugar de control y disciplina. Sin embargo, el patio es sinónimo de recreo y el recreo es naturalizado en el patio; por lo que plantean la necesidad de comprenderlo como una extensión de lo que configuran los niños con respecto a las relaciones sociales, la exploración, la alegría, el encuentro y desencuentro con sus pares, entre otros imaginarios. La propuesta es pues, posibilitar una escuela centrada en los imaginarios de recreo ya mencionados, llevar todos los aspectos del recreo a las aulas, para poder aprender a través de dinámicas de forma que la escuela como espacio dinámico sea en sí misma constructora de ciudadanía (esto porque en el recreo y en la libertad del juego, se desarrollan dinámicas de socialización diferentes, formas de tramitar conflictos, enfrentar situaciones problemáticas y relacionarse con los otros sin la mediación del adulto):

Mientras que el aula restringe, el recreo posibilita; mientras que el aula prohíbe, el recreo abre posibilidades; mientras que el aula forma cuerpos dóciles y obedientes, el recreo configura subjetividades integrales. En consideración a ello, se propone una “escuela dinámica” que asuma los imaginarios sociales más radicales y la posibilidad de su dinamización desde el recreo. No es hacer del recreo un aula, sino hacer del aula de clases un recreo (Jaramillo y Murcia, 2013, p. 172)

Este estudio parte de un análisis de imaginarios relacionados con el recreo y el patio de juegos como punto inicial para proponer trasladarlos al cotidiano de la escuela, y así deje de verse como lugar de control y disciplina, y se fomenten aprendizajes desde el descubrimiento, la socialización y la libertad.

Bocanegra (2008) presenta una síntesis de su tesis doctoral *Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá*, cuyo propósito central consistió en poner dos corrientes de estudio frente a un mismo objeto: el análisis del poder y sus arqueologías (para lograr un acercamiento al estudio de los discursos dominantes en la escuela) y los estudios sobre imaginarios (para establecer tanto las percepciones de los discursos como los anhelos y deseos colectivos). Se parte del análisis de la escuela vista como encierro y se plantea la pregunta sobre los imaginarios dominantes en ella (concebida como un lugar donde se forma desde el pensamiento adultocéntrico y lugar para aprender desde el pensamiento de los menores). Se hace una distinción entre la escuela real y la deseada por diferentes estamentos de la sociedad. Como instrumento de recolección se aplicó una encuesta a 122 estudiantes de grados sexto a once seleccionados al azar en 10 instituciones educativas distritales en Bogotá. De igual forma se registraron narraciones (de hechos reales o no) a partir de la pregunta orientadora ¿cómo desearía que fuese la escuela?

Entre los resultados se destacan los siguientes imaginarios:

- Los escolares identificaron a la cárcel como una institución parecida a la escuela refiriéndose a aspectos como seguridad, vigilancia y prohibición.
- Entre los aspectos que más les gustan de la escuela, se encuentran el descanso y las clases de educación física (por estar asociado a un deporte y a prácticas al aire libre) y lo que menos les gusta es ir a Coordinación, ya que lo asocian con sanciones.
- Entre los aspectos relacionados con el recuerdo, aparecen dos extremos, por un lado, el miedo (a los regañones, a los malos amigos, a la ausencia de amigos, a las malas notas, a los accidentes, a las peleas, al castigo, a los apodosos y a las burlas), y por el otro, la felicidad

(por la buena nota, el encuentro con el otro, la amistad). Los amigos y amigas aparecen como lo que más extrañarían y los profesores, profesoras y enemigos como lo que menos. Este trabajo presenta varias aristas de lo que representa la escuela para los estudiantes participantes y lo que desearían que fuera (hablaron por ejemplo de tener más libertad, menos prohibiciones, menos encierro, acceso a otras formas de conocimiento, entre otros); mostrando que subsisten situaciones que mejorar en los entornos escolares para lograr mayor conexión con los estudiantes y de esta forma mejorar sus procesos.

Gutiérrez, Carreño y Rodríguez (2012), como parte del proyecto “Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela”²⁸, indagaron sobre los imaginarios y representaciones sociales de estudiantes en tres instituciones educativas de Bogotá (dos públicas y una privada), con respecto a cuatro conceptos definidos previamente: recreación, escuela, ocio y tiempo libre, a través de una metodología de carácter cualitativo bajo el criterio de casos sensibles, usando un cuestionario como instrumento para recolección de información. Trabajaron con 169 estudiantes de grados 10º y 11º, y profesores participantes de los Consejos Académicos de las instituciones. De igual forma, establecieron tres tipos diferentes de características con las cuales se podría asociar la escuela: 1) las vinculadas directamente a la relación enseñanza-aprendizaje; 2) las relacionadas con características sociales y 3) características recreativas o lúdicas. Los resultados indicaron una tendencia marcada de los imaginarios de los estudiantes a considerar la recreación, el ocio y el tiempo libre (aprender jugando, distracción, olvidarse de obligaciones, actividades culturales, etc.) como poco cercano a la escuela y a sentir la escuela como un lugar obligado, reglado y con un enfoque tradicional hacia el aprendizaje (asociaron imágenes de la escuela como lugar para adquirir conocimientos, formar en valores, interacción social, formación para el

²⁸ Financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP)

futuro, asistencia por obligación, entre otros) , hecho que se destacó en mayor medida en el colegio privado.

Estos resultados aportan a esta investigación porque refuerzan la necesidad de buscar estrategias que salgan un poco del modelo tradicional de enseñanza, que se busquen otros espacios (inclusive virtuales) donde a través de situaciones poco comunes, se busque favorecer el aprendizaje, la interacción social y las relaciones entre pares, elementos que se pueden aprovechar en favor de la convivencia.

Otro grupo de trabajos son los referidos a docentes en formación. Cárcamo y Méndez (2016) y Martínez y Muñoz (2015) abordan los imaginarios de docentes en formación en relación con el comportamiento ciudadano docente y sobre la infancia, respectivamente.

Cárcamo y Méndez (2016) presentan los resultados de un trabajo titulado “Imaginarios Sociales en torno al comportamiento ciudadano docente: una mirada desde la formación inicial docente”. El objetivo del estudio fue identificar el imaginario social del comportamiento ciudadano docente y determinar la valoración asignada al comportamiento ciudadano de los profesores universitarios. Se tienen en cuenta en el trabajo dos enfoques para el abordaje de la ciudadanía, una la dimensión jurídica tradicional y otra la dimensión subjetiva en la que se considera la forma de acceder al cumplimiento de los derechos desde la particularidad de cada persona con independencia de su lugar de nacimiento. El estudio prioriza el papel de la ciudadanía como una dimensión práctica fundamental en la formación del profesorado.

El estudio recoge la mirada de los estudiantes en formación inicial de las carreras de pedagogía en Historia y Geografía y Pedagogía en Educación General Básica en una Universidad Pública en la región del Bío-Bío (Chile). La metodología fue cualitativa, a través de un estudio de casos. La información se recolectó mediante grupos de discusión según carreras, tomando en

consideración cuatro dimensiones fundamentales en el ejercicio docente: 1) conciencia crítica, 2) cortesía, 3) orientación práctica y 4) comportamiento participativo. Entre los resultados, los autores muestran que la orientación práctica es uno de los elementos de preocupación por parte del alumnado que cursa su formación inicial docente, pues se percibe un quiebre entre la realidad a la que hacen referencia los académicos y la manifestación de dicha realidad en el contexto del aula. Por otro lado, especifican que el análisis de la configuración de imaginarios a través de los discursos en torno al comportamiento ciudadano de sus docentes y la renovación del proceso formativo, permiten sentar bases para mejorar los procesos de formación inicial del profesorado.

Otro estudio que involucra a docentes en formación es el denominado “Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos” (Martínez y Muñoz, 2015). En esta investigación, las autoras buscaron indagar sobre los imaginarios acerca de la infancia que tenían las estudiantes de Educación Parvularia en Chile. En el estudio se reflexiona sobre la importancia de la relación dialéctica entre los imaginarios de infancia y la labor pedagógica. El imaginario social en este trabajo es visto como lo que circula, de lo que se habla en comunidad y la forma en que se habla. De algún modo es una manera de verlo desde lo cotidiano, desde la forma en que en un contexto determinado se abordan las ideas que circulan en una comunidad. Por otro lado, se plantea cómo las políticas públicas, no solo en Chile sino en la mayoría de los países de América Latina, han adoptado un imaginario de infancia que corresponde a una visión, como mencionan las autoras, proveniente del capital humano, es decir una visión que implica la necesidad de formación en un sentido utilitarista, lo que ha llevado a una suerte de homogenización de la atención a la población infantil.

Para recolectar la información se utiliza, en un primer momento, una ficha para recabar datos de los sujetos de estudio, tales como procedencia, experiencia en organizaciones, entre otros. En un

segundo momento, se llevan a cabo entrevistas en profundidad, que permiten indagar los aspectos de la infancia, los procesos de formación y la práctica profesional. En estas, el estudiante relata acerca de su propia infancia, lo cual constituye una narración autobiográfica que alude al caudal interpretativo del sujeto y a la imagen de sí mismo que construye.

En los resultados aparecen imágenes del niño como una persona frágil y vulnerable, inocente, posibilidad de futuro, motivadores de los adultos, que predominan al iniciar su formación; a medida que avanzan en su proceso formativo van apareciendo otras imágenes mediadas por el discurso pedagógico, que ven al niño como sujeto de derecho, indivisible y explorador.

En el estudio de Zarzuri (2013) titulado “Imágenes de jóvenes, culturas juveniles y escolares en profesores de educación media”, se aborda una aproximación a los imaginarios que tienen los profesores de colegios municipalizados, particulares subvencionados y particulares de Chile, respecto de sus estudiantes, sus culturas y la cultura escolar que ellos portan al interior de las escuelas. El artículo provee de información sobre la relación de las nuevas generaciones con los medios digitales, la cual permite la aparición de otros entramados culturales que se construyen en estas nuevas formas de relación, de gran importancia en el marco de la sociedad contemporánea. El autor describe cómo los jóvenes se sienten cada vez más identificados con nuevas formas fragmentarias de cultura, una cultura digital/audiovisual. Se presenta la idea de la escuela como un molde cultural, es decir permite interiorizar normas y valores desconociendo que la experiencia no es unidireccional. En Chile de acuerdo con lo presentado por el autor, hay pocos estudios sobre cultura juvenil y cultura escolar, lo cual se marca como un proceso en permanente tensión, debido a imaginarios o imágenes que tienen los alumnos y las prácticas culturales que desarrollan. Estos estudios interesan en la medida en que proveen visiones del imaginario

cercanas al concepto de ciudadanía, infancia y cultura juvenil, fundamentales en el abordaje de la convivencia en ámbitos escolares.

Vale indicar que en el artículo no se proporciona mayor información sobre en qué momento se llevó a cabo el trabajo de campo, durante cuánto, tiempo, de qué manera, quiénes fueron los participantes, entre otros aspectos, que no permiten comprender totalmente experiencia investigativa.

Otros aportes tenidos en cuenta fueron los desarrollados por D'Agostino (2014) y Cancino (2011). En ambos trabajos se describen tendencias actuales en relación al concepto de imaginarios sociales y se presentan aspectos metodológicos que aportan en el estudio de movimientos sociales.

D'Agostino (2014), en el texto “Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación”, presenta los avances de su tesis doctoral con respecto a desarrollos conceptuales referidos a la noción de significaciones imaginarias e imaginación. Asimismo, presenta diferentes propuestas metodológicas y modalidades de abordar los imaginarios sociales desde diversos enfoques. En este artículo teórico bibliográfico, la autora centra su atención en el planteamiento de Castoriadis sobre el concepto de representaciones y la relación entre el imaginario social y la institución. Establece que el imaginario colectivo se constituye a partir de los discursos, prácticas sociales y los valores que circulan en la sociedad, las significaciones otorgan sentido y están caracterizadas por una triple función:

- Estructuran representaciones del mundo en general
- Designan las finalidades de la acción
- Establecen los tipos de afectos característicos de cada sociedad.

Cancino (2011) titula su trabajo “Aportes de la noción de imaginario social para el estudio de los movimientos sociales”. Este trabajo teórico sobre imaginarios sociales, también se apoya en el planteamiento de Castoriadis quien refiere que “no hay una metodología estricta, determinada de una vez y para siempre; ni un imaginario que sea el único verdadero para una sociedad, lo que estaría abierto a la discusión sobre el diagnóstico, sobre la comprensión de lo que es” (Castoriadis, 2004, como se cita en Cancino, 2011, p. 32). En el artículo se reflexiona ampliamente sobre la noción del imaginario social en Castoriadis y los aportes para el estudio de los movimientos sociales y su influencia en los imaginarios dominantes desde el punto de vista individual y colectivo.

En los rastreos iniciales no se encontraron estudios que relacionaran directamente los imaginarios y la convivencia escolar, sin embargo, en la Tesis de Maestría de Castillo (2017) se abordan estos aspectos. En su trabajo, “*Imaginarios de convivencia escolar en la escuela: entre los bordes de lo instituido y lo radical/instituyente*”, la autora indagó por imaginarios sociales de convivencia escolar. Su planteamiento parte de un análisis de cifras estadísticas de un periódico local. Trabajó con la comunidad educativa de un colegio rural del municipio de Sevilla (Valle del Cauca, Colombia) y describe sucintamente que la institución presenta una "sana convivencia" aunque hay manifestaciones de violencia simbólica (no se aporta ningún tipo de análisis que sustente los asertos, ni se describen las situaciones que se presentan o qué las origina). Menciona que la institución educativa cuenta con 450 estudiantes, donde el 15% es población flotante, es decir, cuya permanencia en la institución depende de la ocupación laboral de sus padres. La pregunta guía del trabajo es ¿Cuáles son los imaginarios sociales sobre la convivencia escolar en la escuela?, complementándola con otras donde se interrogan por las prácticas y qué motiva que los actores sociales asuman la convivencia de una manera y no de otra. Finalmente, pregunta

¿cómo trazar una propuesta de convivencia que tome en consideración los imaginarios sociales instituidos y radical/instituyentes? Para dar respuesta a estos interrogantes, se realiza un rastreo documental de algunos estudios a nivel local, nacional e internacional sobre imaginarios sociales, convivencia y escuela.

La autora manifiesta, con respecto a su trabajo que

la investigación frente al estudio de la convivencia en el aula desde los imaginarios sociales, no es otra que la de querer mostrar las diversas formas como los sujetos se relacionan, es evidenciar aquellos acuerdos, pactos inteligibles que se definen, se construyen, se establecen dentro del aula de clase (Castillo, 2017, p.69).

Castillo (2017) trabajó con cuatro docentes y cuatro estudiantes de distintos grados y edades, y que vivieran unos en el contexto rural y otros en el urbano (no hay mayor referencia a los participantes del estudio, y solo se presentan iniciales en algunos extractos de respuestas de los participantes). Se hace una referencia constante a las normas y leyes colombianas con respecto a la educación y a la convivencia. Los hallazgos se agruparon en tres categorías:

- Configuración del Yo (Identidad y acercamiento: Somos un grupo, yo y los otros y los juegos)
- Escenarios de relación (Lugar donde habito, actos de conciliación y espacios de relación)
- Función Docente (Metáfora del docente, Autoridad y maestro en la ventana)

Para la construcción de las categorías, la autora manifiesta que se tuvieron en cuenta los sentimientos, las emociones, los juegos, las formas de relacionarse en el aula. A partir de extractos de las entrevistas, apreciaciones de las notas de campo y dibujos de estudiantes, identificó los imaginarios instituidos y los radicales/instituyentes, realizando interpretaciones que en ocasiones exceden lo que se menciona en dichos apartes, llegando a generalizaciones no

sustentadas suficientemente desde la teoría y desde la experiencia realizada, sobre la cual no ofrece información detallada.

Concluye que en la escuela hay imaginarios sociales dominantes que se han reproducido en la sociedad; se menciona que el docente impone una autoridad, el estudiante la acepta. Manifiesta que la convivencia es abordada desde la autoridad, la vigilancia, el orden y la disciplina; sin embargo, han emergido imaginarios radicales/instituyentes desde la práctica que motivan el establecimiento de una convivencia basada en el otro, el diálogo y el respeto. Además, resalta el uso de algunos escenarios y momentos escolares como el recreo, donde se presentan las dos dimensiones que maneja de los imaginarios: se usa como momento de conflicto, pero también de reconciliación.

En cuanto a las prácticas sociales de convivencia, Castillo (2017) identifica que los docentes realizan asociadas a la disciplina, la autoridad, el deber ser, la exclusión. Y los estudiantes se mueven en las emociones, la exclusión y la agresión. Finalmente, propone que para favorecer la convivencia escolar:

- Se establezcan espacios de conversación institucional
- Generar un programa de trabajo en el área de desarrollo psicosocial de los estudiantes
- Potenciar un trabajo de integración entre algunos los actores de la comunidad educativa (alumnos-docentes-padres de familia-comunidad)
- Implementar herramientas como la cartografía social para reconocer el contexto

Si bien este estudio coincide en algunos aspectos con esta investigación, se trata de trabajos con matices muy diferentes; iniciando por el acervo teórico y las bases que fundamentan cada uno de

ellos. Castillo parte de situaciones generales y datos estadísticos ajenos a la institución.

Menciona que en general hay una 'sana convivencia' y fundamenta su interés desde la normativa:

La presente obra de conocimiento surge después de varios interrogantes sobre lo que estaba pasando en las aulas escolares, entre otras preguntas sobresalía: ¿Por qué si se aplicaba todo lo establecido por la ley, por la institucionalidad, se seguían presentando múltiples situaciones que afectaban el clima escolar, la convivencia y los procesos educativos? (Castillo, 2017, p. 11).

La ruta metodológica no proporciona mayor información sobre en qué momento se llevó a cabo el trabajo de campo, durante cuánto, tiempo, de qué manera, quiénes fueron los participantes, entre otros aspectos, que no permiten comprender totalmente la experiencia investigativa.

Por otro lado, la propuesta que se plantea al final no tiene un desarrollo a profundidad, solo es enunciada y parte de la realización de actividades desde la institución escolar.

Se debe anotar que es interesante que se haya desarrollado este trabajo y en particular con una comunidad rural, ya que, como se mencionó previamente, al iniciar el planteamiento de este trabajo investigativo no se encontraron evidencias de un estudio que relacionara directamente los imaginarios sociales y la convivencia escolar, por lo que es importante la búsqueda y la utilización de los imaginarios desde el poder de transformación social que convocan.

3.2. Perspectivas sobre Convivencia escolar

En Colombia y a nivel mundial, día a día se conocen distintas manifestaciones que atentan contra la convivencia pacífica al interior de las escuelas, lo que ha motivado la aparición de investigaciones alrededor de temáticas afines.

Instituciones y colectivos como la UNESCO, la Red AGE y el Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos (IIDH), al igual que muchos profesionales de la educación, han volcado su interés investigativo en el tema de convivencia escolar, desarrollando estudios tanto empíricos como documentales, al tiempo que resaltan la importancia de continuar formulando trabajos

sobre temáticas relacionadas, ya que influye en los procesos desarrollados al interior de los establecimientos educativos.

En el informe Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz- Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América latina (UNESCO, 2008), por ejemplo, se hace énfasis en que pocas veces los programas e intervenciones educativas toman su centro de acción en la convivencia como un medio necesario para el logro de los distintos objetivos de aprendizaje que se trazan; de igual forma, llaman la atención para que la formación en convivencia y cultura de paz se aborden desde los procesos educativos en conjunto, no como factores aislados adscritos a un solo componente (por lo general se hace desde algunas asignaturas o instancias como las coordinaciones y la orientación escolar).

En el Informe de la Red de Gestión Educativa, “La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica” (Red AGE, 2014), se evidencian reflexiones y debates que los miembros han desarrollado sobre la convivencia en centros educativos de Iberoamérica, destacándola como un factor fundamental para que se propicien aprendizajes. Este informe, si bien no presenta una revisión completa de los planes, programas y estudios que se han llevado a cabo en cada país²⁹, permite esbozar el auge de la convivencia escolar como factor transcendental para un desempeño adecuado de los procesos escolares.

Por su parte, el X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos (IIDH, 2011), presenta algunos de los avances que los países de la región han desarrollado en torno a políticas de

²⁹ En el caso de Colombia, por ejemplo, se limitan a presentar unas cuantas experiencias desde el Ministerio de Educación Nacional, algunas iniciativas privadas y otras pocas experiencias desde colegios; dejando por fuera la rica construcción que sobre el tema se ha hecho desde la academia.

convivencia y la prevención de las violencias en el medio escolar; sin embargo, revela también que muchas de las políticas existentes son generales, e incluso ambiguas.

Este informe parte de la convicción conceptual y política de que, entre convivencia y seguridad en el ambiente escolar y educación en derechos humanos, existe una relación recíproca, por cuanto si persiste una interacción respetuosa y solidaria entre los actores educativos, y los mismos se sienten resguardados y seguros al interior de la institución educativa; se favorece el aprendizaje de los derechos humanos desde la práctica. En consecuencia, en la medida que los actores educativos se formen en derechos humanos, se promoverán interacciones entre ellos más pacíficas, democráticas y seguras para todos.

En Colombia, frente a la necesidad de legislar al respecto de la convivencia y la violencia escolar, se promulgó la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013³⁰, que determina lineamientos generales para tratar casos que afectan la convivencia al interior de las instituciones educativas, estableciendo, entre otros medios, *La Ruta de Atención Integral para la Convivencia escolar* en la que aparece la mediación y la negociación para aquellas situaciones conflictivas donde no haya daño a la salud física o mental de los involucrados. De igual forma, se han desarrollado directrices desde el Ministerio de Educación Nacional como la Guía No. 49 “Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013”, que brindan herramientas para la adopción de la Ley 1620 en aspectos como ajustes de los manuales de convivencia de los colegios y la puesta en marcha de la Ruta de la que habla la Ley, entre otros aspectos.

³⁰Por medio de 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.

En el campo académico, a través de una revisión sistemática de artículos que incluyeran explícitamente el concepto de “convivencia escolar” en sus palabras claves, título o resumen en revistas indexadas en dos bases electrónicas con difusión de artículos producto de investigación a texto completo sobre investigación en convivencia escolar en educación básica en América Latina, en el período comprendido entre 2005 y 2014, Díaz Better y Sime (2016) identificaron que entre los temas con los que se relacionan los intereses investigativos de los autores revisados se encuentran la violencia, particularmente el acoso escolar, los conflictos, transgresiones, entre otros; las regulaciones, específicamente el manual de convivencia o reglamento y las relacionadas con la comunicación y el clima escolar.

En esta revisión, Díaz Better y Sime (2016), destacan que cuatro artículos hacen referencia a propuestas o proyectos de intervención, motivados en mejorar los procesos relacionados con la convivencia escolar: Delgado y Lara (2008) sobre mediación y justicia escolar; Rendón (2011), a partir de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo; Benítez, Bastidas y Betancourt (2013) desde del desarrollo de pensamiento creativo, estimulados a través de actividades con textos literarios y Arancibia (2014), quien describe las fases de la implementación de un proyecto de convivencia escolar basado en un enfoque de derechos humanos.

A continuación, se presentan trabajos relacionados principalmente con los ejes conceptuales de violencia escolar; alteridad y tramitación de conflictos; al igual que aquellos que abordaron las percepciones y prácticas relacionadas con la convivencia a nivel educativo.

La mayoría de estos estudios se basan en trabajos con estudiantes y docentes de educación básica (primaria y secundaria) y media; aunque un grupo reducido involucran también otros actores como padres, directivas, líderes comunales entre otros. Por otro lado, las técnicas e instrumentos

de recolección de datos fueron variadas, encontrando la observación (participante y no participante); grupos focales, entrevistas, cuestionarios, escalas de percepción y el análisis documental.

3.2.1. Percepciones y prácticas sobre convivencia escolar

Un grupo de estudios revisados indaga de manera general las percepciones y prácticas que diferentes actores educativos han construido a partir de su experiencia alrededor de la convivencia escolar, aspectos que confirman la importancia de este campo de estudio por el impacto positivo o negativo en los procesos educativos.

Tanto en el panorama nacional como el internacional, al hablar de convivencia escolar no solo priman los componentes conceptuales y centrados en los estudiantes, sino que también se promueven estudios basados en la prevención y la intervención a través de estrategias pedagógicas que también incluyan a los docentes como agentes importantes en el proceso de transacción educativa.

Del Rey, Ortega y Feria (2009), en su trabajo “Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar”, por ejemplo, indagan con padres, estudiantes y docentes, la percepción y experiencias asociadas a la convivencia escolar en ocho centros educativos de secundaria en Campo de Gibraltar (Andalucía, España). Las autoras parten de la hipótesis que, aunque se presenten problemas escolares, la comunidad valora positivamente la convivencia de sus centros. Tres dimensiones interesaron a las investigadoras principalmente: la valoración de la Convivencia, la Conflictividad y la Respuesta a la conflictividad, lo que les permitió un estudio global de la convivencia escolar en esa zona.

En el estudio participaron un total 1045 personas (863 estudiantes, 31 docentes y 151 padres y madres) pertenecientes a ocho centros de formación que ofertan Educación Secundaria

Obligatoria en la zona geográfica del campo de Gibraltar. Para la recolección de los datos, las autoras realizaron una adaptación al *Cuestionario sobre el Estado Inicial de la Convivencia Escolar -2002* (Ortega y Del Rey, 2007, como se cita en Del Rey, Ortega y Feria, 2009), en sus tres versiones (estudiantes, docentes y familia), donde se analizan las tres dimensiones de la convivencia escolar (valoración de la Convivencia, Conflictividad y Respuesta a la conflictividad).

Encontraron que la convivencia escolar es percibida por los tres colectivos participantes como una dinámica relacional positiva. Los estudiantes valoran positivamente las relaciones con sus pares y en menor medida con los docentes; los docentes se perciben mayoritariamente bien relacionados con sus compañeros, también con sus estudiantes, pero en una menor proporción. Las familias, por su parte, muestran mejor actitud hacia los profesores (especialmente hacia el tutor de sus hijos) que hacia los directivos; sin embargo, no se sienten verdaderamente integrados a la vida escolar. Con respecto a las normas, la mayoría de los estudiantes perciben incoherencia entre las formas de aplicarlas por parte de los profesores y de sancionar; incoherencias también percibidas por los docentes; aunque las familias no lo perciben de igual forma:

En síntesis (...) tendríamos que afirmar que escolares, docentes y familias parecen valorar en positivo la convivencia escolar, siendo los docentes los más autocomplacientes, los escolares los más críticos y las familias las que parecen peor informadas y menos partícipes (Del Rey y otros, 2009, p. 175)

Por otra parte, aunque los tres tipos de participantes identifican un cierto grado de conflictividad, son los estudiantes quienes identifican mayoritariamente a los pares que no están integrados y las situaciones de conflicto; los docentes y las familias son muy benévolas con respecto a su percepción de conflictividad. La investigación revela que la convivencia es un gran valor positivo de la cultura escolar, tanto para estudiantes, como como para los adultos, lo cual no implica una negación de cierto grado de conflictividad.

González, Villalobos, y Lauretti (2009), en un estudio descriptivo titulado “Manejo y resolución de conflictos escolares” encontraron que en las escuelas venezolanas las manifestaciones que afectan especialmente la convivencia escolar son los proyectos de escuela no compartidos; las conductas disruptivas; el mal uso del tiempo y los recursos; el irrespeto hacia las autoridades y las normas; la intolerancia; el resentimiento y la desmotivación personal y escolar, entre otras. Situaciones que al no prestarles la debida atención pueden llegar a tornarse en conflictos escolares de diversas magnitudes.

La población objeto de análisis se hallaba constituida por representantes de diversas parroquias de los municipios de Maracaibo y San Francisco del Estado de Zulia. El muestreo fue de carácter intencional y estuvo conformado por 60 miembros pertenecientes a 12 Consejos Comunales de ambos Municipios. El instrumento consistió en el diseño de un “inventario de capacidades en Líderes Comunitarios para el manejo y resolución de conflictos”. Este cuestionario mide 6 dimensiones de las capacidades de los líderes comunitarios tanto en su rol de actor como de inventor.

En algunas de las conclusiones, los autores señalan que la concepción y percepción que los directivos, docentes y alumnos asuman ante las situaciones conflictivas, pueden favorecer o entorpecer su gestión en el medio escolar; además, que las actitudes que asumen directivos y docentes frente a los conflictos, son un reflejo de sus propias creencias, valores y expectativas y tienen el poder de influir en el ambiente escolar.

De acuerdo con Del Rey y otros (2009), “la convivencia está en la base de una de las competencias básicas de más amplio rango: la competencia social y la formación para la adquisición de la conciencia democrática y ciudadana” (p. 161), por lo que varios estudios establecen relaciones entre estos conceptos. Tal es el caso de Vergara, Montaña, Becerra, León y

Arboleda (2011), quienes a través del estudio cualitativo “Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?” indagaron sobre los sentidos que jóvenes y docentes tienen de las prácticas y los mecanismos institucionales de formación para la democracia, orientadas por la legislación educativa de Colombia. La información fue recogida a través de una entrevista semiestructurada que se aplicó a 25 estudiantes y 5 docentes, de 5 Instituciones Educativas en Colombia. Los datos fueron interpretados a partir de un enfoque hermenéutico. Los autores desarrollaron un camino de comprensión e interpretación de los conceptos que sobre la formación en participación democrática tenían los educadores, educadoras y estudiantes de las instituciones.

En el marco de su investigación, plantean como una de las reflexiones finales que, “siendo el aula de clase un escenario de poder, las prácticas pedagógicas instauradas en ella contemplan dispositivos de sustentación, aplicación y evaluación, desde visiones verticales, desiguales y excluyentes” (Vergara y otros, 2011, p. 251). Esto pone de manifiesto que es necesario resignificar las prácticas al interior de las aulas para que se conviertan en espacios de encuentro y producción de conocimiento donde se reconozca al otro como agente activo en el aprendizaje, lo que influye indirectamente en mejorar las prácticas de convivencia democrática.

De otro lado, Allodi (2010) en “Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments”, analiza la relación entre el clima social que se vive en ambientes educativos, y los resultados positivos en la educación de los estudiantes, indicando que existen efectos a mediano y largo plazo. Se realiza una descripción de un modelo teórico que sugiere que un ambiente social percibido por los estudiantes como de gran calidad, ofrece oportunidades de experimentar aspectos como la creatividad, la estimulación, orientación al logro, la eficacia, la seguridad, el control, la ayuda, la participación,

la responsabilidad e influencia. Una de las categorías del clima social es la seguridad. Se realizan algunas apreciaciones sobre cómo el sentirse en ambientes educativos seguros puede disminuir los casos de violencia que se presentan al interior de las escuelas.

También se ha hecho énfasis en la necesidad de atender tempranamente manifestaciones y conductas agresivas para evitar afectar a gran escala la convivencia escolar, como lo mencionan González y otros (2009), esto porque pueden afectar el clima social de las instituciones, lo cual es uno de los factores que pueden incidir en los resultados positivos en la educación de los estudiantes, tal como lo manifiesta Allodi (2010).

Uno de los estudios que persiguió además, un objetivo de transformación de la realidad de la convivencia en entornos educativos, fue el llevado a cabo por Arancibia (2014), presentado en el artículo “Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de Convivencia Escolar y enfoque de Derechos Humanos”, donde se describe y se reflexiona acerca de las intervenciones pedagógicas realizadas a partir de un proyecto subvencionado con dos escuelas de administración municipal, partiendo de un análisis de la implementación de la política sobre convivencia escolar en Chile³¹. Se buscó la caracterización de percepciones y prácticas convivencia escolar (de 16 docentes y 400 estudiantes de 5° a 8° grado) acerca de conflictos, relaciones, comunicación e infraestructura, a través de grupos de discusión y cuestionarios. Se pudo determinar que hay una escasa aplicación de principios fundamentales en que se basan los derechos humanos; coexisten violencias físicas y simbólicas en las comunidades participantes, Los docentes señalaron inconformidad y percepción de injusticias relacionadas con su quehacer profesional. Frente al panorama encontrado, se priorizaron acciones para buscar generar espacios de reflexión sobre la convivencia escolar en toda la comunidad. Identificando que estas políticas

³¹ En el marco del Proyecto Comunal, Fondo de apoyo a la Gestión Municipal Plan Comunal de Seguridad Pública, ejecutado entre 2008 y 2009, en la Comuna de Chiguayante, región del Biobío, Chile.

son manejadas en el discurso de los directivos, pero se desconoce o no se implementa en forma adecuada hacia una mejora sustantiva de la convivencia en los centros educativos.

3.2.2. Estudios sobre convivencia desde la violencia escolar

Siendo la *violencia* una de las dimensiones con mayor relación en los estudios analizados, es preciso mencionar que muchos de ellos tuvieron intereses asociados con las percepciones, prácticas y factores que inciden en que se produzca al interior de las instituciones educativas.

Arellano (2007), Martínez y Pérez (2005) y Powell y Ladd (2010), coinciden en que en ocasiones las manifestaciones de violencia que se viven en los colegios, son reflejo de procesos y conductas violentas que viven los estudiantes en su entorno, lo que señala también Colombo (2011), al hacer énfasis en que la escuela no está aislada del contexto macrosocial, donde expresiones de violencia van emergiendo.

Arellano (2007), en “La violencia escolar y la prevención del conflicto”, señala que la violencia debe entenderse desde dos perspectivas, una directa y una ambiental, y que no hay que relacionarla únicamente con el hecho físico de la agresión, sino con todo aquello que impide el desarrollo físico, moral o psíquico de una persona hacia su autorrealización. Elabora, además, una caracterización de la situación actual de la violencia escolar en las instituciones educativas que se ha tornado preocupante ya que los niños y jóvenes no manejan herramientas para romper con el círculo de la violencia. Por otro lado, pone de manifiesto la necesidad de que los docentes adquieran competencias para poder enseñar luego métodos alternativos de resolución de conflictos, teniendo en cuenta que estos son inherentes a la convivencia escolar, por lo que debe trabajarse en la prevención de la violencia derivada de los mismos

Entendiendo que los problemas de convivencia en las instituciones escolares son multi causales y provienen de distintos ámbitos, Martínez y Pérez (2005) en “Conflictividad escolar y fomento de

la convivencia”, identificaron las fuentes de violencia más frecuentes en el ámbito educativo; realizaron una tipificación clara de las conductas antisociales en los centros escolares (disrupción en las aulas, Indisciplina, vandalismo y daños materiales, bullying) y se plantean como alternativas al manejo del conflicto escolar, la mediación, la negociación y el fomento de la competencia social. Sin embargo, no se trata de explicar que lo que sucede al interior de las instituciones educativas es solo reflejo de la sociedad, ya que debe entenderse que la escuela es también productora de cultura en sí misma, lo que denota la realización de prácticas y la construcción de creencias propias e inherentes al desarrollo de su cotidianidad.

Sús (2005), en el artículo “Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?” analiza los resultados de un proyecto de investigación realizado en Argentina entre 1999 y 2003³² bajo un enfoque de carácter comprensivo, donde, a través de observaciones de las acciones que los sujetos (docentes y estudiantes) desarrollan cotidianamente en el aula. Se trató de describir e interpretar las formas de regulación normativa y su relación con estos actores. La investigadora sostiene que, aunque se ha avanzado en abordar desde la legislación la pretensión de cambiar de modelos tradicionales centradas en la disciplina, la represión y el castigo; aún no se logra evolucionar totalmente hacia un modelo de convivencia democrática. En las prácticas en instituciones educativas que trabajan con niños y jóvenes persiste el manejo vertical de los conflictos, la represalia desde lo académico frente a inconvenientes de tipo convivencial, y en algunos casos, la sensación que la escuela poco o nada puede hacer con algunos casos difíciles. En palabras de la autora, “se habla de convivencia, pero se disciplina” (Sús, 2005, p. 999)

Por su parte Ángel y Palacios (2005), en la tesis de maestría “Conflicto y violencia en la escuela” buscaron analizar, a través de un enfoque cualitativo etnográfico, las culturas juveniles que

³² No explicita el nombre

surgen e influyen en la vida escolar de dos centros educativos en Bogotá, en particular, las relaciones de conflicto y violencia. Emplearon en el estudio la observación directa, encuestas, asistencia a eventos de los colegios y revisión documental. Hicieron énfasis en indicar que es importante rescatar los aspectos culturales en las investigaciones sobre juventud y adentrarse de manera profunda en el tipo de relaciones de los jóvenes y el papel de la violencia en su entorno, lo cual coincide con el panorama descrito previamente. El lenguaje constituye un eje transversal a lo largo de su investigación, donde a través de la simbología utilizada en la cotidianidad de la escuela, se reconoce la presencia de la violencia como un hecho concreto de su realidad, de la misma forma, el vocabulario y las expresiones utilizadas por los jóvenes nos dejan ver de cerca las relaciones con sus pares. Entre las conclusiones señalan que los conflictos de las instituciones investigadas en su mayoría están dados por situaciones relacionadas con el enfrentamiento entre el joven en la afirmación de su identidad. Por otro lado, la ausencia de medios eficaces para tramitar los conflictos convierte a estos últimos en un factor para que se genere violencia en el entorno escolar.

Por su parte, Mascarenhas (2006) en “Gestão do Bullying e da Indisciplina e Qualidade do Bem-Estar Psicossocial de Docentes e Discentes do Brasil (Rondônia)”, presenta los resultados de una investigación que se llevó a cabo con 260 estudiantes y 40 docentes de primaria y secundaria en Porto Velho, (Estado de Rondônia, Brasil), cuyo propósito fue mostrar la necesidad de la gestión institucional del bullying y la indisciplina, buscando prevenir estas conductas, lo que influye en la salud emocional y el bienestar de los docentes y los estudiantes en el contexto escolar. Realizó un diagnóstico acerca de la intimidación, las causales de acoso escolar, el autoconcepto de los participantes y la calidad de vida en el entorno escolar, empleando una Escala tipo Likert. Entre sus resultados apela a la utilización de sanciones justas y acordes a las transgresiones, buscando

la protección y el respeto a los valores que permitirán una mejor convivencia en los entornos educativos. De igual forma que es necesario trabajar a nivel institucional en prevenir situaciones de intimidación y bullying, apoyándose en líderes estudiantiles y toda la comunidad; reforzando además el respeto a la diferencia, resaltando a la escuela como espacio heterogéneo y diverso.

Muñoz, Saavedra y Villalta (2007) en “Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile”, presentan los resultados de un estudio cuyo objetivo fue conocer los significados que otorgan los jóvenes participantes (140 estudiantes de un liceo en la Comuna de Talca, Chile) a la convivencia, el conflicto y la violencia entre pares dentro del establecimiento escolar. Se trabajó desde una metodología cuantitativa y cualitativa, empleando una encuesta estructurada, entrevistas en profundidad (a dos estudiantes) y grupo de discusión para ello. La percepción de la convivencia escolar en este liceo fue “compleja y diversa” según los autores, ya que, aunque la mayoría de los participantes dijo sentirse bien en el colegio, relacionan el entorno escolar con un escenario donde se presentan problemas principalmente con las burlas, el rechazo y la discriminación; asumiéndolos como "normales" dentro del contexto escolar. Por otro lado, señalan que

a partir de las representaciones de los estudiantes, se argumenta como una de las causas de la intimidación el hecho de que los profesores griten, discriminen, utilicen prácticas docentes rígidas y muy teóricas, que no participen frente a las situaciones de conflicto cotidiano a las que se ven sujetos los estudiantes. (Muñoz y otros, p. 221)

Esto pone de manifiesto que, si bien los estudiantes son los actores principales en el proceso educativo, los docentes también influyen en el clima convivencial con sus actitudes, maneras de relacionarse y de abordar los conflictos, influencia que podría ser direccionada hacia el fomento de hábitos de convivencia más saludables.

Valencia (2004) presentó un avance de la revisión documental sobre la literatura producida sobre violencia y conflicto en la institución escolar en Colombia, adelantada para el proyecto de

investigación “Creatividad y resolución de conflictos en la escuela”, de la Universidad de San Buenaventura de Cali (Colombia). El autor señala que en Colombia hay una vasta producción académica relacionada con la violencia en general, y al respecto de la violencia escolar empezaba a tomar más visibilidad y proyección investigativa. Entre sus conclusiones comenta que el tema de violencia escolar en Colombia ha sido tratado desde dos ópticas principales: la idea de la violencia escolar como reflejo de la sociedad violenta y la mirada a este fenómeno no como una reproducción, sino bajo su rigor conceptual y metodológico, analizando el problema desde la institución misma, bajo categorías que funcionan en la escuela.

En el informe *Clima escolar y victimización en Bogotá 2013* (Ávila, Bromberg, Pérez y Villamil, 2014), se presenta un estudio sobre condiciones de seguridad y convivencia para los niños, niñas, jóvenes, los colegios y su entorno. Involucra, además, información de resultados y aprendizajes de dos encuestas anteriores realizadas en 2006 y 2011, que tuvieron como propósito indagar sobre la exposición de estudiantes de colegios públicos y privados a factores de violencia en distintos contextos.

En este informe se explica que, en el año 2006, entidades del distrito de Bogotá, contrataron con la Universidad de los Andes, la elaboración y aplicación de una herramienta de medición dirigida a estudiantes de grado 5° a 11° para identificar factores de agresión, violencia y delincuencia. La muestra incluyó 87.750 estudiantes y 807 colegios, entre los que se encontraban públicos y privados de Bogotá, al igual que colegios privados de seis municipios aledaños a esta ciudad, en los que la mayoría de sus estudiantes viven en la capital del país. Entre los resultados se destacó la existencia de un alto porcentaje de hurtos sin violencia, la presencia de manifestaciones de maltrato emocional, acoso escolar en un 15% de los encuestados, acoso sexual verbal, porte de

armas dentro del colegio y consumo de alcohol y drogas ilícitas. (Ávila y otros, 2014, p. 25, 30, 38).

En 2011, la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá) contrató con el Departamento Nacional de Estadística de Colombia (DANE), la realización de la segunda aplicación de la encuesta, elaborando un nuevo formulario que fue aplicado a 103 mil estudiantes de Bogotá, pero no hubo una publicación formal de resultados. (Ávila y otros, 2014, p. 38-39,47).

Algunos de los resultados del informe de Ávila y otros (2014), evidenciaron:

- el empleo de insultos, maltrato verbal y un trato impersonal y de carácter soez entre estudiantes (con mayor prevalencia en los grados inferiores, p. 215-219);
- el maltrato físico intencional (reflejado en golpes, cachetadas, empujones o pellizcos), en porcentajes similares al uso de insultos que causan daño, siendo además independiente si el colegio es público o privado (p. 227-232);
- que, de acuerdo con los auto reportes de los encuestados, el bullying no es un fenómeno masivo en la ciudad de Bogotá, reflejándose sólo en el 10% de los encuestados de colegios privados, y en el 12% de los estudiantes encuestados de colegios públicos, contrastándose esta situación con un aumento de reportes donde estudiantes manifestaron haber padecido algún tipo de acoso sexual verbal y gestual (p. 232-241).

En estos resultados se evidenció que el lenguaje ocupa un lugar importante en las manifestaciones que atentan contra la convivencia escolar. Se identifica el propósito de su uso para molestar o agredir, y que su frecuencia es similar al uso de golpes o manifestaciones de violencia donde se acude a la agresión física.

En esta misma línea, en el artículo “Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del tali3n”, Kaplan (2016) reflexiona acerca de algunas pr3cticas de humillaci3n

(expresiones de xenofobia, racismo y estigmatización) que se presentan en entornos escolares. Este trabajo es derivado del proyecto de investigación “Violencias, Subjetividades y Juventudes: Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias” desarrollado con el aval de la Universidad de Buenos Aires. Analiza entrevistas y grupos focales realizados con estudiantes de dos escuelas secundarias de Ciudad de la Plata (Argentina), una a la que asisten estudiantes de estrato socioeconómico bajo y otra escuela bastante reconocida por sus méritos académicos, ubicada muy próxima a la escuela 1 y con estudiantes de estrato socioeconómico alto. Centra su atención en el uso del lenguaje y su poder simbólico, a través del cual estas prácticas aparecen, configurando a partir del mismo, violencias simbólicas cuya intención es segregar, discriminar y excluir. La autora es clara al mencionar que no se pretende hacer una contrastación o validación de hipótesis, sino una exploración de esas prácticas desde datos empíricos. Llama la atención sobre cómo, para pensar la convivencia, es necesario preocuparse por las relaciones con los otros y las posibilidades de cuidado mutuo, reconociendo la pluralidad que caracteriza al ser humano; aceptando que, aunque existan relaciones de poder en el contexto educativo, no se deben pensar como atributos de inferioridad o superioridad de ciertos sujetos o grupos.

Por su parte, en el marco de la “Investigación evaluativa de un proyecto de promoción de la salud en establecimientos educativos” en la Universidad de Buenos Aires, Lellis y González (2012) hacen referencia al aumento de la exposición mediática del fenómeno de violencia escolar, ya que los medios de comunicación visibilizan en forma excesiva las situaciones que se presentan en entornos escolares, lo que en últimas ejerce un efecto de naturalización; los involucrados son presentados en términos de ‘víctimas’ o ‘culpables’, alimentando la sensación de impotencia y obstaculizando su problematización. Entre los resultados de su estudio sobre

concepciones y prácticas sobre la violencia escolar, encontraron que los participantes concuerdan en que la violencia por lo general es originada por factores externos a la institución (rivalidad entre bandos, conflictos intrafamiliares, problemas entre las familias, riñas entre los estudiantes, entre otros factores).

En estos estudios se hace latente la presencia de manifestaciones variadas de violencia escolar,

3.2.3. *Alteridad y convivencia escolar*

En esta sección se presentan estudios interesados en abordar aspectos relacionados con habilidades y concepciones que valoran la interacción adecuada con los otros como fuente de mejora de la convivencia.

Para tener un trato empático se requiere un reconocimiento y legitimación del otro en la convivencia, por lo que son varios los estudios experienciales como teóricos, que acuden a la *alteridad* como eje central, ya sea para exponer al otro como un pilar fundamental en el desarrollo del ser humano, lo que posibilita la convivencia (Solla y Graterol, 2013) y la construcción de relaciones empáticas y armónicas a partir del autoconocimiento (González y Rosales, 2009); como para realizar propuestas pedagógicas en distintos ámbitos educativos, como es el caso de la interculturalidad (Ortega, 2013).

González y Rosales (2009) en “Alteridad como eje para la comprensión de los estudiantes de secundaria. Una perspectiva que abre el horizonte Educativo” presentan los resultados de una investigación que pretendió identificar, a partir del estudio de variables de autoconocimiento de estudiantes de secundaria³³ y las relaciones con sus representantes legales (padres, familiares u otros), las características de sus relaciones con el otro, es decir, cómo se puede inferir la alteridad. De acuerdo con sus hallazgos, proponen que al interior de las escuelas se involucren de mejor y

³³ Se realizó una encuesta de 50 ítems a 238 alumnos de un centro educativo

mayor manera, estrategias que propendan hacia el autoconocimiento y que favorezcan los procesos de comunicación, por considerarlos muy importantes en la construcción de relaciones empáticas y armónicas. Por otro lado, se hace énfasis en que la comprensión de la realidad de alteridad en el clima escolar puede ayudar a influir favorablemente en las relaciones sociales que se establecen en la escuela.

Solla y Graterol (2013) en “La alteridad como puente para la trascendencia ética”, a través de un estudio documental, presentan distintas investigaciones donde se expone al *otro* como un componente fundamental en el desarrollo del ser humano desde lo educativo. A través del análisis de distintos autores, pretenden que el lector comprenda a sus semejantes a partir de las relaciones que establece con su par, enfocando que el problema actual en la educación no es el acceso a conocimientos, sino la necesidad de desarrollar habilidades y destrezas para que se pueda sustentar una convivencia sana y pacífica con los otros.

Ortega (2013) en “La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural”, realiza un análisis que involucra la historia y la teoría alrededor de la educación intercultural, para luego proponer y sustentar desde las tesis de Lévinas, una “pedagogía de la alteridad”, donde la educación parta, no de responder a contenidos sino a la situación del reconocimiento del otro (educando), sus realidades y el establecimiento de una relación ética entre ellos y los docentes, como sujetos que se encuentran en permanente comunicación; evitando caer en la indiferencia o el señalamiento de lo que es diferente, para centrarse en establecer relaciones solidarias y dignas.

Aunque López, Carvajal, Soto y Urrea (2013) en “Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes”, evalúan varios aspectos relacionados con la convivencia escolar, sin embargo,

interesaron las relaciones de alteridad que se identificaron en el estudio. Al respecto, los autores sostienen que

La convivencia escolar no solo está en el hecho de cumplir un currículo, unos temas, unas órdenes, sino que va más allá y plantea la necesidad de revisar las relaciones que se tejen, las dinámicas, el sentir entre las personas y el horizonte en el cual se establece la escuela (López y otros, 2013, p. 404)

En su estudio, López y otros (2013) identificaron que el clima escolar de la institución es poco favorable, lo que desemboca en una convivencia escolar insuficiente, donde se presentan un gran número de agresiones de distinto orden (principalmente entre estudiantes, aunque se reportan casos de agresión a docentes también), poniendo de manifiesto que las relaciones interpersonales son percibidas como difíciles.

Eyng, Gisi, Ens y Pacievitch (2013) a través de su artículo “Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar”, ponen de manifiesto las dificultades que enfrentan los profesores para llevar a cabo un trabajo de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales efectivo y que tenga en cuenta la diversidad cultural y sexual de sus estudiantes, al manifestar que no se sienten preparados desde su formación profesional, desde su cúmulo de experiencias, valores y creencias; lo que lleva a homogeneizar sus prácticas educativas y no aplicar algunos ajustes sugeridos desde las políticas públicas. El estudio hace hincapié en las contradicciones entre las directrices de la política curricular y evaluación, para las que el plan de estudios debe estar basado en la diversidad, pero la evaluación se caracteriza por estar normalizada, sin tener en cuenta las características propias de los estudiantes y sus condiciones, lo que influye en las relaciones que se tejen al interior de la escuela.

En concordancia con lo anterior, Guzmán, Muñoz, Preciado y Menjura (2014) buscan comprender a través de su estudio “La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad

cultural”, la influencia que tiene la diversidad cultural en los procesos de convivencia escolar, para lo cual trabajan con el ciclo de educación complementaria de estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior Los Andes (La Vega, Cauca, Colombia) a la que asisten niños, niñas y jóvenes indígenas Yanaconas, campesinos y afrodescendientes; indagando sobre diversos factores que influyen en la convivencia escolar (género, la situación socio-económica, la diversidad cultural, la procedencia, los credos, el pensamiento político, las actitudes participativas, entre otras). Se parte de una descripción del contexto del macizo colombiano que ha sido golpeado por el conflicto armado interno, para hacer referencia a cómo la violencia ha permeado el diario acontecer de este territorio.

La investigación se planteó bajo el supuesto de que las diferencias culturales de los estudiantes limitaban en buena parte los procesos de convivencia escolar; sin embargo, en los hallazgos emergió que, para los estudiantes, un buen clima escolar depende del maestro en ejercicio, cuya formación fortalece el proceso pedagógico de inclusión en el aula; y considerando que su liderazgo es adecuado para fomentar el diálogo y la conciliación ante un conflicto, lo que depende, según los resultados, de la actitud y voluntad del maestro, más allá de un alto nivel de estudios académicos. Los estudiantes manifestaron, además, que algunos docentes reaccionan con indiferencia ante los problemas de convivencia escolar y que existe discriminación al haber preferencias por algunos de los grupos socioculturales presentes en la institución del estudio, lo que influye negativamente en el clima escolar.

De otra parte, Roncancio, Camacho, Ordoñez y Vaca (2017), en “Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional”, buscan comprender las dinámicas de interacción entre estudiantes de segundo grado de una institución educativa distrital en Bogotá, donde se presentan en forma significativa, situaciones de violencia que conllevan acoso y

maltrato en el aula y en otros espacios de la institución, por lo que a través de su estudio proponen explorar la relación entre la inteligencia emocional de los estudiantes y la convivencia. Luego de un proceso que involucró a estudiantes, padres de familia y profesores, se reconoce a través de los resultados, la importancia del uso de habilidades emocionales (entre las que destacan el autoconocimiento, la empatía, la motivación, la autorregulación) para adaptarse a las situaciones que ocurren en la escuela, buscar solucionar conflictos, puesto que aportan al ámbito tanto académico y convivencial a partir de la construcción de relaciones interpersonales positivas. El aporte a la promoción de la convivencia se manifiesta desde varios aspectos, tales como la lectura de las emociones de otros y de sí mismos, reconocimiento de fortalezas y debilidades (propias y ajenas), el manejo de tensiones emocionales, iniciativa frente a situaciones difíciles, la actuación acorde a lo que percibe de otros y una interacción efectiva que parte de la interpretación adecuada de situaciones. Las autoras resaltan el importante papel del maestro como garante y facilitador de procesos de socialización en la escuela y plantean la necesidad de ofrecer posibilidades de relaciones que permitan a los estudiantes, reflexionar sobre cómo solucionar conflictos entre pares.

De igual forma, resaltan que el adulto (padre/acudiente o maestro) promueve la heteronomía moral de estudiantes a través de acciones positivas (por ejemplo, actuar como mediador ante un conflicto) o negativas (como ser indiferente o no actuar frente a una situación expuesta).

3.2.4. Tramitación de conflictos

De acuerdo con los estudios revisados por Contador (2001) en “Percepción de la violencia escolar en estudiantes de enseñanza media”, gran parte de los estudiantes violentos tienen baja tolerancia a la frustración, son impulsivos, tienen problemas de déficit atencional, poseen pobres estrategias de resolución de problemas y dificultad de reconocer medios no violentos de

resolución de conflictos. Aunque existen componentes psicológicos y cognitivos implicados en quienes infligen manifestaciones de violencia escolar, lo anterior señala que estos estudiantes, además, poseen pocos medios para reconocer otras formas de resolver sus conflictos que no sean los relacionados con la violencia, lo cual pone de manifiesto una vez más, que una buena forma de prevenir situaciones de violencia, consiste en dotar de estrategias que permitan tramitar situaciones de conflicto de manera alternativa.

En una de las reflexiones finales de su informe de investigación “La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias”, García, Guerrero y Ortiz (2012) indican que los padres de su estudio consideraron que

no se les ha inculcado a los estudiantes solidaridad, respeto y cariño por los demás compañeros, por sus iguales y que ello evidencia un vacío en la formación y en la convivencia tanto en la familia como en el colegio. (García, Guerrero y Ortiz, 2012, p. 91)

Esta situación requiere de un cambio de acciones de la escuela: si bien es de suma importancia contener situaciones de conflicto a partir de una norma, es más efectivo educar en estos valores y propiciar conductas de reconocimiento por el otro, que desencadenen otras maneras de relacionarse y buscar trámite frente a un conflicto, haciendo claridad que se requiere involucrar a toda la comunidad educativa.

Sin embargo, hay que tener presente, como señala Jares (2002), que cada situación conflictual tiene sus particularidades y que una tramitación positiva del mismo no va a depender exclusivamente del conocimiento de técnicas o procesos al respecto, aunque estos sí pueden ayudar a entender e intervenir en los conflictos de una forma más eficaz.

Rosenthal y Gatt (2010) parten de la tesis que los niños que aprenden a manejar sus emociones desde edades tempranas, pueden responder en forma asertiva en condiciones de estrés, inclusive

rendir mejor académicamente, por lo que se hace necesario de promover el desarrollo socio-emocional, tanto en niños, como en los profesores y cuidadores que los atienden, ya que, a partir de las interacciones de estos con los niños, refuerzan en ellos actitudes y comportamientos positivos o negativos, dependiendo de la manera como respondan a sus necesidades y a las situaciones cotidianas, incluyendo las de conflicto.

Cabe señalar que la capacidad de mostrar empatía por el otro es una habilidad poco desarrollada por nuestros estudiantes, las diferentes formas de relacionarse van más enfocadas a la competencia que a la solidaridad, lo que necesita ser transformado, por ejemplo, evitar que las acciones sólo se refieran a tomar medidas si el conflicto escala a una agresión. Garaigordobil y Maganto (2011), consideraron que la “empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los otros” (Garaigordobil y Maganto, 2011, p. 256). Una de las conclusiones de su estudio indicó que, en la infancia, los niños y niñas con alta capacidad de empatía tienen también alta capacidad para resolver positivamente los conflictos.

A partir de un estudio multimétodo, con base de investigación acción, Pérez, Amador y Vargas (2011), trabajaron con estudiantes y docentes de 41 centros educativos en el territorio español para analizar conductas conflictivas en la escuela y la práctica diaria docente, para establecer propuestas concretas para fomentar la convivencia a partir del abordaje de esas conductas. Estos autores sostienen que

Aprender a convivir exige cultivar actitudes de apertura, un interés por las diferencias y un respeto por la diversidad, enseñando a reconocer la injusticia, adoptando medidas para superarla, resolviendo las diferencias de manera constructiva y pasando de situaciones de conflicto a la reconciliación y a la reconstrucción social. (Pérez y otros, 2011, p. 112)

Se llevó a cabo un proceso de formación y reflexión continua que permitió a los participantes distinguir, diagnosticar y dar respuesta a las conductas conflictivas, a través de estrategias y herramientas concretas. Finalmente sugieren tener en cuenta técnicas y estrategias basadas en el diálogo, el aprendizaje cooperativo, la autorregulación, la participación en la elaboración de normas, y la confrontación de ideas, entre otras, para prevenir conductas violentas y fomentar la convivencia escolar.

En su tesis doctoral, Garretón (2013) describe el estado de la convivencia escolar, la conflictividad y la manera como se aborda en ocho centros educativos de Concepción (Chile), caracterizados por presentar índices altos de vulnerabilidad escolar. Recaba información sobre las percepciones de docentes, estudiantes y familias, encontrando que los tres grupos de participantes valoran en forma positiva la convivencia en sus centros. Con relación a las normas, los estudiantes identifican que son aplicadas sin mayores diferencias por parte de sus docentes, lo que favorece la convivencia; mientras que padres y familiares presentan otras miradas al respecto. Frente a la conflictividad, se encontró que tanto estudiantes como las familias piensan que existen pocos enfrentamientos entre profesores y estudiantes, sin embargo, el profesorado estima lo contrario. Se identifican, además, percepciones con respecto a la ocurrencia de peleas, la frecuencia de insultos, la desmotivación, entre otros. Se evidencia una solicitud por parte de los estudiantes para que los docentes gestionen un mejor clima convivencial, asumiendo acciones tendientes al diálogo y por parte de las familias, se sugiere mayor participación. Es muy similar al estudio de Del Rey, Ortega y Feria (2009), pero contextualizado para la población.

Por su parte, Paulín (2015) presenta los resultados asociados a su investigación doctoral "Conflictos en la sociabilidad juvenil. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias", donde analiza los conflictos por reconocimiento que se dan

entre estudiantes de dos escuelas de Córdoba (Argentina), una estatal y otra privada y la manera como los tramitan. Según los hallazgos, los estudiantes interpretan que quien quiera hablar o dialogar para solucionar un conflicto es porque tiene miedo de pelear (esto sobre todo en la estatal), otra manera es evitar contactos visuales para no dar pie al conflicto, aunque continúen las tensiones en la relación. Otra forma que manifiestan es hacerle frente a la persona que quiere generar el conflicto, a través del lenguaje verbal y corporal, para hacer ver que no se tiene miedo, a veces es exitosa y se ignoran, de lo contrario, la pelea es el próximo paso. La pelea en sí, es otra forma de reaccionar frente al conflicto, y quienes pelean espera que no se les separe o se intervenga. En un enfrentamiento físico, aparecen varios roles, quien no quiere pelear es considerado como cobarde y es probable que los conflictos continúen; quienes pierden la pelea, son considerados como “siervos” y “perros” (Paulín, 2015, p. 1115), y el grupo que les rodea puede intervenir en algún momento como “refuerzo” e incluso establecer reglas para la pelea.

Los estudios reseñados permiten inferir que al abordar la convivencia en las escuelas se hace necesario identificar las situaciones de conflicto que pueden degenerar en violencia con el fin de trabajar en los valores y posturas individuales y colectivas que pueden posibilitar dar un trámite pacífico a dichas situaciones, al comprender y valorar el papel que cada uno de los agentes educativos juega en este fenómeno. Si se reconoce y respetan las individualidades, se podrá optar por maneras alternativas que minimicen los efectos negativos y dañinos al momento de tramitar situaciones difíciles.

3.3. Narrativas Digitales en relación a la educación

Son varios los estudios que a nivel nacional e internacional se han interesado en establecer puentes entre la creación de narrativas y nuevas tecnologías. Para este rastreo interesó la alusión al concepto de narrativa digital y su relación con temáticas educativas, para lo cual fue

seleccionado un grupo de estudios que involucra diversos niveles de enseñanza: educación inicial, básica primaria, básica secundaria; formación técnica; formación universitaria, tanto a nivel de pregrado como posgrado.

A diferencia de los estudios sobre imaginarios sociales y sobre convivencia escolar reseñados anteriormente, algunos de los consultados sobre narrativas digitales no explicitan el enfoque investigativo trabajado, aunque muchos emplean técnicas e instrumentos más relacionados con métodos cualitativos. Otro grupo de trabajos hace referencia a los procedimientos que emplearon para llevar a cabo las experiencias investigativas, aunque no las inscriban en un enfoque particular.

Por otro lado, llama la atención que las narrativas digitales son empleadas en estos trabajos bajo dos perspectivas principalmente: como instrumento de análisis de información para dar respuesta a las preguntas investigativas que orientaron los trabajos, y como producto de aprendizaje.

Es frecuente la alusión a generar trabajo colaborativo a partir de las narrativas digitales, la posibilidad de mejorar o fortalecer habilidades tanto tecnológicas como escriturales y se destaca su uso pedagógico en una inclusión efectiva de las TIC en procesos de enseñanza y de aprendizaje. A continuación, se presentan cronológicamente los estudios revisados para este apartado.

Merchant (2003), en el trabajo “E-mail me your thoughts: digital communication and narrative writing”, reporta un estudio sobre el uso del correo electrónico como medio de apoyo para proyectos de escritura en el aula. El proyecto se desarrolló con niños de dos escuelas de básica primaria en South Yorkshire (Inglaterra). Los participantes tenían edades entre 7 y 10 años y se centró en el proceso de crear colaborativamente narrativas en dos géneros populares (aventuras y

ciencia ficción). El investigador participó activamente al interactuar con sus estudiantes a través de mensajes donde respondía a dudas de carácter literario o técnico, pero la decisión de contactarse inicialmente fue dejada a los estudiantes. El estudio sostuvo que el uso del correo electrónico es un soporte para nuevos estilos de escritura y comunicación digital. Además, es un medio de extensión de las actividades académicas por fuera de las instituciones escolares y permite el fortalecimiento de habilidades de escritura.

Por su parte, Díaz Kommonen (2007) presenta uno de los componentes de la tercera etapa proyecto colaborativo “El mapa de México 1550”. El objetivo general del proyecto fue la reconstrucción digital uno de los mapas más antiguos de Ciudad de México. En el artículo “Narrativa digital para sistemas interactivos relacionados con la herencia cultural”, la autora presenta diversos aspectos teóricos y prácticos relacionados con la creación de una antología digital del centro histórico de la ciudad de México. Da a conocer diversas experiencias desarrolladas y la forma cómo estas se ejecutaron. Las actividades que se describen en el trabajo, se llevaron a cabo mediante un taller colaborativo entre el Media Lab Helsinki y la Facultad de Diseño Interactivo de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México en 2005. Se describe el proceso de selección de las historias, que debían acontecer en las áreas localizadas dentro del mapa de México de 1550; se especifica el diseño de las narrativas digitales, donde se debatieron aspectos de la historia, tales como la trama, los personajes, los elementos imprescindibles, los mensajes o lecciones ocultos, entre otros. Para desarrollar las narrativas, los estudiantes visitaron las locaciones, levantaron material fotográfico, hicieron entrevistas y encuestas y la información recogida fue cotejada con fuentes literarias. Se entregaron resúmenes de las historias y se buscó que los estudiantes de licenciatura participantes las investigaran y crearan nuevas interpretaciones.

Torres (2007) en su artículo “Hipermedia como narrativa web Posibilidades desde la periferia” presenta las reflexiones suscitadas a partir de una investigación de estudio de caso. El autor buscó determinar las condiciones, las prácticas y los roles implicados en la producción de narrativas hipermedia relacionadas con temáticas locales. Los participantes fueron, por un lado, estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia (quienes asumieron el contenido de las narrativas), y por el otro, estudiantes de Diseño Industrial de la Universidad Javeriana (quienes participaron en el diseño de interacción y presentación). A lo largo del ejercicio, los estudiantes estructuraron propuestas que, al abordar temas como el pandillismo o los consumos culturales, usaron el hipermedia como forma de expresión que, en la academia, regularmente, se consigna en escritos. El trabajo de los estudiantes reafirmó que son fundamentales los criterios de consistencia y coherencia, facilidad en la determinación de acciones y la certeza por parte del usuario en los procesos que se llevan a cabo, para que los contenidos previstos en la etapa de la producción puedan estar a disposición del usuario. Los participantes usaron narrativas hipermedia como forma de expresión de discursos académicos que generalmente en las ciencias sociales se desarrollan a través de escritos, buscando una mayor participación de las personas a las que van dirigidos estos contenidos.

Morales (2010) en el artículo teórico bibliográfico “Hacia la democratización narrativa Del hipertexto a la creación colectiva” propone un recorrido por algunos de los términos³⁴ que han guiado hasta ahora el análisis sobre las narrativas digitales. En él se describe que una de las revoluciones más importantes en el entorno digital corresponde al carácter en ocasiones colectivo de la creación literaria. Al respecto plantea que la literatura electrónica conlleva una serie de transformaciones en los procesos de composición literaria. Hay otra relación entre escritor y

³⁴ Hipertexto, hipermedia, cibercultura, realidad virtual, entre otros.

discurso, nuevos retos estéticos y nuevas funciones, en las que puede encontrar participación de otros creadores y de otros profesionales, en un proceso de trabajo colaborativo, diálogo que se enriquece con nuevas interacciones.

Londoño (2012) a través de una investigación basada en el diseño y estudio de casos instrumental y múltiple, da cuenta del trabajo “Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales”. Este proyecto fue desarrollado con estudiantes de secundaria de Catalunya, (España) donde se presentan los procedimientos de realización y los productos resultantes de los Relatos Digitales Personales (RDP). Los RDP son considerados como proyectos prácticos de aprendizajes en educación formal, poniendo de manifiesto que pueden ser instrumentos útiles para que los alumnos dejen de ser consumidores de contenidos y pasen a ser autores de estos, cambiando el rol pasivo por uno activo, productivo y comunicativo. Para establecer los proyectos los autores contactaron con instituciones académicas, entre ellas algunas que ofrecieran Educación Superior Obligatoria, puesto que interesaba que en la investigación participaran estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos. Se realizaron tres intervenciones iniciales durante el año académico 2009-2010: una con un grupo de aula ordinaria (caso N1), otra con acogida (N2) y otra más con aula abierta (N3). Tiempo después se realizarían otras experiencias en el mismo centro con aula abierta, en los años académicos 2010- 2011 y 2011-2012, respectivamente (N4 y N5).

El principal aporte del artículo corresponde a brindar herramientas teóricas y prácticas a la hora de realizar estudios sobre RDP en el medio escolar en la educación formal. Aunque existen algunos estudios y experiencias, es un campo que necesita la construcción de un marco de referencia amplio que permita medir de manera más puntual sus alcances. Asimismo, se han

comprobado algunas de las ventajas que ofrece la utilización de los RDP en la educación formal, las cuales pueden servir en el planteamiento de las hipótesis del trabajo a desarrollar.

A nivel nacional, Badillo (2012) en su “Propuesta de comunicación y educación ambiental a través del Facebook y el uso de Narrativas Digitales”, discute sobre la factibilidad de implementar las estrategias de comunicación y educación, las cuales pretenden dar lineamientos sobre la integración de estas y el uso de tecnologías. La justificación de este tipo de estudios donde se utilizan las TIC, tiene que ver con una postura donde se parte de la posibilidad de generar un tipo de educación contextualizada, donde prima la formación de redes, se estimula el diálogo con la realidad, el respeto por los ritmos individuales de trabajo, la opción de trabajo interdisciplinario, así como el uso de diversos canales de comunicación y menores costos administrativos.

La propuesta se implementó en la institución educativa Domingo Irurita del municipio de almira (Valle, Colombia). Se utilizó la metodología del taller investigativo de Sandoval Casilimas (2006, como se cita en Badillo, 2012). El taller permite actuar sobre cuatro etapas: Encuadre, Diagnóstico, Valoración y formulación de las líneas de acción, estructuración y concertación del plan de trabajo. Para la implementación, se acudió al trabajo colaborativo, al uso de herramientas en línea gratuitas y a las redes sociales. Se desarrollaron actividades de creación de guiones.

Los aportes del trabajo se centran en el diseño metodológico y la descripción de las actividades utilizadas tanto durante el pilotaje como en el diseño y aplicación de la propuesta como tal, donde se destaca la participación de los estudiantes en la conformación de una comunidad virtual que con herramientas tecnológicas propone acciones de mejoramiento ante el problema detectado en la comunidad.

Socas y González (2013) presentan el proyecto “Usos educativos de la narrativa digital: una experiencia de m-learning para la educación emocional”. En este trabajo se especifica el diseño y puesta en marcha de una experiencia de formación empleando dispositivos móviles y creación de narrativas digitales, para favorecer el aprendizaje de habilidades sociales (comunicación, resolución de conflictos, liderazgo, cooperación, entre otras). Los participantes fueron 24 estudiantes del 3er curso de la Escuela de Arte Pancho Lasso, dentro del Ciclo de Lenguajes y Medios Audiovisuales (curso 2011-2012), cuyas edades estaban comprendidas entre 18 y 23 años. En el desarrollo de la propuesta se trabajó con base en las habilidades sociales, sobre elementos tales como comunicación, influencia, liderazgo, catalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración y cooperación y habilidades para el trabajo en equipo, aplicando principios de aprendizaje colaborativo apoyado por computadores.

El trabajo con narrativas digitales buscó mejorar la alfabetización digital de los participantes, aumentar vocabulario, y resultó ser un elemento motivador para los aprendizajes, así como un espacio que ayudó a poner en práctica los conocimientos aprendidos en el centro educativo. De igual manera, permitió el reconocimiento de diversos comportamientos, actitudes y respuestas de tipo emocional que pueden asumirse frente a diferentes situaciones planteadas.

Navarro (2014) en su investigación “Proceso de autorregulación del aprendizaje en el E-portafolios: Narrativas digitales de estudiantes de doctorado de la Universidad Pedagógica de Durango” buscó explicar el proceso de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de un seminario doctoral en la Universidad Pedagógica de Durango (México), a partir del análisis de las narrativas digitales desarrolladas en sus portafolios electrónicos. Se analizaron las narrativas digitales de los portafolios electrónicos de un grupo de 17 estudiantes de doctorado. Para ello, el autor empleó la técnica de narrativa biográfica, que permitió narrar las experiencias sobre el

modo de aprender de cada estudiante para rastrear los procesos de autorregulación. En este trabajo, las narrativas digitales se consideraron las fuentes primarias para responder a las preguntas de la investigación.

Como resultado, en las narrativas de los participantes se evidenció un proceso de planificación formal del aprendizaje, así como una acentuada autorregulación cognitiva-reflexiva, una búsqueda para la mejora de los aprendizajes (motivación para el logro académico), y en una menor proporción, procesos de autonomía del pensamiento.

Villalustre y Del Moral (2014) describen una experiencia formativa denominada “Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros”. Esta estrategia fue desarrollada con estudiantes universitarios, quienes debían elaborar un cuento a través de la técnica de animación stop-motion para trabajarlos en aulas de primaria, con el fin de transmitir el tema de valores. Se evaluaron las competencias de los estudiantes participantes en cuatro competencias principalmente: las digitales, narrativas, creativas y didácticas. En los resultados se evidenció que los futuros maestros poseen un *alto* nivel de competencias y algo más del 38% un nivel *medio*. Más específicamente, en cuanto a las competencias creativas y digitales los maestros mostraron haber logrado un *alto* nivel. En cuanto a las competencias narrativas, menos de la mitad de los maestros obtuvo un nivel *alto*. En la investigación también se destaca que los participantes hicieron uso de diferentes recursos narrativos, visuales y artísticos, recurriendo a analogías, metáforas, símiles y otras figuras. Finalmente, las autoras consideran que el introducir el diseño de los relatos en la formación inicial del profesorado posibilita el trabajo colaborativo y puede considerarse como una estrategia altamente motivadora.

Bianconcini de Almeida y Valente (2014) presentan los resultados del trabajo “Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais”. El objetivo del artículo fue identificar si existía un currículo y la relación entre currículo y contexto de aprendizaje cuando se utilizan las tecnologías digitales. Para ello, se llevó a cabo una experiencia investigativa desarrollada con estudiantes de posgrado en educación de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo en el primer semestre de 2014. Los estudiantes produjeron narrativas digitales para dar cuenta de las indagaciones realizadas con respecto a las relaciones entre currículo, tecnologías y contexto, en distintos ambientes de aprendizaje formales y no formales. Las dos principales razones para usar narrativas digitales en el estudio, según los autores, tuvieron que ver, por un lado, con la posibilidad de contar a través de una historia, los caminos adoptados para desarrollar el trabajo, la información recogida, las interlocuciones establecidas, entre otros, para organizar y presentar las experiencias. La segunda razón tuvo que ver con el alto uso de elementos móviles en estas experiencias de aprendizaje, por lo que se promovió el trabajo con estos dispositivos para identificar y documentar posibilidades de usarlos en el aprendizaje.

Como parte de las actividades, se estudiaron artículos relacionados con la temática, los alumnos visitaron contextos de aprendizaje, Las informaciones recogidas fueron discutidas en clases a la luz de las teorías trabajadas y, sobre la base de estas informaciones, cada alumno produjo una narrativa digital. El análisis de estas narrativas y de lo que fue desarrollado en clases, permitió identificar la existencia de un currículo en cada contexto estudiado; también se evidenció que es posible establecer el diálogo entre el currículo del contexto formal de la disciplina y el currículo de los contextos de aprendizaje visitado, y plantear las posibilidades de diálogo entre el currículo

practicado en los contextos de aprendizaje y el currículo del contexto formal de la escuela, lo que sugiere un nuevo enfoque.

Del Moral, Villalustre y Neira (2016) reportan los resultados del proyecto de innovación “Competencias comunicativas y digitales impulsadas en escuelas rurales elaborando digital storytelling”. El objetivo del proyecto fue analizar los cambios en el desarrollo de competencias comunicativas y digitales de estudiantes de escuelas rurales multinivel (educación infantil y básica). En el proyecto participaron 50 maestros de Educación Infantil y Primaria, quienes impulsaron la creación de los relatos y llevaron a cabo la evaluación de cada alumno. Así, la muestra total participante en el proyecto fue de 282 estudiantes de Educación Infantil y Primaria de escuelas rurales, utilizando un instrumento *ad hoc* con 15 indicadores.

Las narrativas digitales de los estudiantes muestran una mejora en distintos aspectos de las competencias: vocabulario y pronunciación, comprensión de nociones espaciotemporales, utilización de medios tecnológicos y la creación participativa de los relatos, entre otros. Los autores concluyen que las narrativas digitales fomentaron la capacidad de expresión y comunicación en los participantes. Por otro lado, se fomentó el uso herramientas digitales para crear las narraciones de forma colaborativa, por lo que los docentes se involucraron en comunidades de práctica en las que se alfabetizaron en competencias de uso de recursos digitales y en la selección, organización y análisis crítico de información. Los resultados apuntan también al carácter motivador de las narrativas digitales para ejercitar habilidades lingüísticas tanto para comprender mensajes textuales y audiovisuales, como para elaborarlos con el apoyo de sus profesores; de igual forma se describe el interés mostrado por los estudiantes participantes en el uso de las herramientas digitales para comunicarse, siendo más fácil para las niñas participantes, según el estudio.

Perrier, Gonçalves y Almeida (2017) en “Narrativa Digital E O Desenvolvimento Do Pensamento Computacional”, analizaron narrativas digitales producidas por estudiantes de posgrado de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, provenientes de diversas carreras, quienes redactaron narrativas digitales para describir sus trayectorias de formación con respecto al uso de recursos, interfaces y lenguajes mediados por TIC, expresando el proceso llevado a cabo y el conocimiento adquirido acerca del pensamiento computacional. Los estudiantes de posgrado, de acuerdo con su disciplina de formación, tienen una representación del concepto de pensamiento computacional, pero con elementos comunes como el hecho que les permite resolver problemas. El análisis de las narrativas digitales individuales sobre pensamiento computacional permitió inferir que el uso de las TIC por sí solas no asegura que se posea o desencadene un pensamiento computacional, sino que este está asociado a un proceso reflexivo.

Rodrigues, Bianconcini de Almeida y Valente (2017) presentan los resultados del estudio “Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola”. Los autores analizan el uso de narrativas digitales en la formación del profesorado. El estudio fue llevado a cabo con estudiantes de posgrado en una Maestría de Enseñanza de las ciencias, en una Universidad pública de Brasil, que se desempeñan como docentes en distintos niveles de enseñanza. Ellos produjeron narrativas digitales durante todo el semestre, y, aunque inicialmente se pretendía su uso solo para la clase de posgrado, los docentes en ejercicio las extrapolaron a sus experiencias de clase. Se les aplicó a los estudiantes un cuestionario electrónico validado internamente que fue contestado por 10 de los 16 participantes, cuyos datos se analizaron apoyados en el software NVivo. De acuerdo con los hallazgos, para los participantes del estudio las narrativas digitales posibilitaron un trabajo colaborativo, la exposición de ideas diversas frente al trabajo con sus colegas, y resaltan la versatilidad de las

narrativas digitales como estrategia de aprendizaje en distintos niveles de formación, lo que les permitió integrar de manera más eficiente las TIC a sus procesos de enseñanza.

Los estudios seleccionados permiten identificar que existe un creciente interés en involucrar las narrativas digitales (11 de los estudios se llevaron a cabo entre 2012 y 2017), en su mayoría elaboradas por los participantes de los estudios como medios para potenciar aprendizajes, demostrar o aplicar los contenidos aprendidos, y reflexionar sobre cómo se aprende. Por otro lado, es notoria la baja participación de docentes de escuelas o universidades en estos estudios, ya que en los pocos donde se hace referencia a ellos, se deriva de su papel como estudiantes universitarios de posgrado.

Ahora bien, no se encontraron trabajos que relacionaran directamente los imaginarios, la convivencia escolar y las narrativas digitales desde un enfoque educativo, sin embargo, al no restringirlo a aspectos relacionados con educación, hallé una investigación de maestría que involucra imaginarios y narrativas digitales. Se trata de Valles (2016), quien en su trabajo “#Imaginarios: Revisión de la producción de imaginarios en las narrativas digitales del microblogging” pretende rastrear imaginarios y representaciones sociales asociados a temas, personalidades o instituciones representativos dentro de la cultura colombiana. Dicho rastreo se realizó a través de narrativas digitales en distintos medios, portales de comunicación y redes sociales, que fueran altamente compartidos durante una semana. Las narrativas hicieron referencia a noticias específicas sobre los casos seleccionados y las respuestas y comentarios que suscitaron en plataformas como Twitter.

A partir del caso macro, el autor hizo seguimiento a etiquetas sobre las noticias, para identificar porcentajes sobre los temas e hilos de conversación que se derivaban de los mismos.

A partir del análisis, Valles (2016) identifica qué imaginarios sobre cada tema, institución o personaje se tejen en las respuestas, réplicas, comentarios y creaciones (textuales o imágenes) del tema abordado. Se vale de los medios y narrativas de otros acerca de los temas seleccionados, revisa, por ejemplo, qué tipo de construcciones adicionales hacen los usuarios frente a un tema: uso de imágenes, etiquetas (hashtags) en apoyo o rechazo, identificando los imaginarios recurrentes. Analiza el papel decisivo de los medios de comunicación y la internet para la creación de un sentido común donde los imaginarios sociales se construyen y transforman a una mayor velocidad en la sociedad colombiana. Presenta cómo frente a temas importantes y serios, las respuestas de la ciudadanía a partir del humor, muchas veces ponen en un segundo plano lo que realmente se está tratando; mostrando además que el papel de participación de la ciudadanía se potencia. De otro lado, ejemplifica con algunos de los casos analizados, cómo un imaginario puede tomar tal fuerza que termina por influir en decisiones de trascendental importancia, como pasó con la refrendación de los acuerdos de paz en Colombia, en 2016.

CAPÍTULO 4

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tesis doctoral titulada “Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia escolar” tuvo un elemento propositivo al buscar la comprensión de los imaginarios de docentes y estudiantes de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá sobre ámbitos relacionados con la convivencia en contextos escolares, a partir del pilotaje de una intervención pedagógica sobre formación en convivencia pacífica en el Colegio Gustavo Restrepo (Sede A). En este capítulo se abordan los aspectos que dan sustento metodológico a la investigación.

4.1.Paradigma investigativo

El trabajo está enmarcado en el paradigma de investigación cualitativa por lo que todas las opiniones y reflexiones que los participantes expresaron fueron valiosas, y se buscó una comprensión profunda y detallada de las percepciones y opiniones de las múltiples realidades (Álvarez Gayou, 2003), en este caso, asociadas a la convivencia escolar desde el punto de vista tanto de los estudiantes como de los docentes de un colegio distrital en Bogotá.

Esta investigación contempló varias de las características inherentes a este paradigma, entre ellas, la de ser naturalista por desarrollarse en un contexto real, sin ejecutar acciones que intervinieran con el curso natural de los acontecimientos al interior de la institución educativa, con estudiantes y docentes que afrontan manifestaciones de violencia en su cotidianidad y donde la investigadora se desempeña como docente del área de Informática desde 2009, De acuerdo con Vasilachis (2006), “los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis, 2006, p. 24).

Fueron importantes las experiencias y percepciones de los participantes, puesto que, a través de sus testimonios sobre convivencia escolar se pudo analizar la manera como les dan sentido y abordan situaciones de conflicto y tensión en su cotidianidad con otros compañeros y pares. El interés de este proceso investigativo estuvo enfocado en hacer una descripción del fenómeno bajo observación, como forma de presentar los resultados (Creswell, 2003).

Como mediación para recabar esta información se desarrollaron grupos focales, momentos de observación, y ambientes hipermediales de aprendizaje (ambientes literarios) desarrollados como propuesta pedagógica. En estos últimos se motivó a los participantes a producir reflexiones críticas y opiniones a partir de las temáticas abordadas en varios cuentos de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que contaban historias sobre situaciones de convivencia y conflicto en las escuelas y sobre la manera como los personajes de las historias daban trámite a los mismos.

Ahora bien, de acuerdo con MacKernan (2001), el propósito de la investigación es el comprender [las situaciones estudiadas], lo que constituye una base de acción para mejorar los contextos donde esas realidades tienen lugar. Con base en esa premisa, este trabajo también tuvo como interés investigativo, proyectar un camino de acción donde, partiendo de procesos de reflexión y sensibilización desde la lectura, los sujetos participantes crearan narrativas literarias-digitales que puedan iniciar el largo proceso de transformación de percepciones y prácticas alrededor de estas temáticas, corroborando que el paradigma cualitativo fuera esencial para ello, ya que en el mismo, se da voz a los sujetos al tener conciencia que la realidad a la que se pretende acercarse, está construida desde las relaciones que esos sujetos establecen (Harvey y Muñoz, 2013).

4.2.Método de investigación

La investigación fue abordada como un estudio de caso. Stake (1998) indica que un estudio de caso nos permite responder a una inquietud, pregunta o problemática que surge en un contexto

particular con una comunidad determinada para contribuir a desarrollar un campo de conocimiento profesional a partir de la comprensión de su realidad. Como lo señalan Neiman y Quaranta (2006) el caso se elige a partir de las condiciones y características que posibilitan afianzar conocimiento sobre el mismo, por lo que este trabajo se interesó en aportar al campo de la convivencia escolar desde la comprensión de imaginarios que sobre ella tienen estudiantes y docentes de una institución educativa.

Un estudio de caso es un terreno donde el investigador se encuentra de frente con los sujetos cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas, de acuerdo con un contexto que comparten, lo que supone “escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente ‘inmersa’ en el caso nos quiera contar” (L.A.C.E., 1999, p. 5). En este trabajo, esas acciones y relaciones correspondieron a las que transcurren en la cotidianidad de una institución educativa, en lo referente a la convivencia escolar.

Si bien, como señala Stake (1998), un estudio de caso no corresponde a un estudio de muestras, y no se estudia el caso para comprender otros, ya que el principal objetivo es comprender el caso concreto en el que se está trabajando; los hallazgos pueden ser útiles para contribuir a la comprensión y búsqueda de alternativas a situaciones que afectan la convivencia en entornos escolares en condiciones similares.

Luego de haber organizado la estructura del proyecto de Tesis Doctoral y la sustentación pública del mismo, se procedió a iniciar el proceso de recolección de información para indagar por los imaginarios de docentes y estudiantes sobre convivencia escolar, desde la violencia escolar, la tramitación de conflictos y alteridad; buscando analizar, cómo perciben estos temas, de qué manera los vivencian en el entorno escolar del cual participan, cómo creen que influyen en las dinámicas propias de la institución, y de qué manera se promueven situaciones específicas que

atentan contra la convivencia escolar desde el rol que actúan en la institución, entre otros aspectos; a partir de los instrumentos y técnicas de recolección que describo más adelante, entre el 30 de octubre y el 6 de diciembre de 2017.

4.2.1. Participantes del Estudio

En investigación cualitativa, en particular en el estudio de casos, la selección de los participantes no obedece a un muestreo probabilístico o aleatorio, sino a una decisión deliberada que permita reconocer situaciones críticas para comprender el caso como tal (Martínez, 2006). Por otra parte, como señalan Guest, Namey y Mitchel (2013), los participantes de un estudio de caso deben ser seleccionados por sus características únicas, debido a lo cual, por lo general, ese número es pequeño.

Tal como se informó en el planteamiento del problema, a través del diagnóstico realizado se detectó que en los grados sextos a novenos se concentraba el mayor número de situaciones que afectaban la convivencia escolar, tales como agresiones físicas y verbales, irrespeto a compañeros y docentes, riñas, hurtos, situaciones de violencia simbólica, entre otros; por lo que la propuesta pedagógica estuvo enfocada en estos niveles. Por otra parte, se estimó desde el inicio, gran dificultad de trabajar la convivencia escolar en espacios alternos con los estudiantes de grado 10° y 11°, debido al alto número de actividades académicas relacionadas con la Media Técnica. Pese a ello, es bueno aclarar que, por las características de la propuesta pedagógica, podría ser trabajada por estudiantes de 4° de primaria hasta grado 11°.

Para la selección de los participantes, inicialmente, la investigadora realizó una invitación personal a estudiantes de estos grados que cumplieran al menos una de las siguientes condiciones:

- Que pertenecieran a cursos con problemas marcados de convivencia, pero que no presenten inconvenientes al respecto.
- Que hubiesen sido víctima de manifestaciones de violencia escolar en la institución.
- Que se reconocieran como estudiantes que hubiesen generado inconvenientes asociados a la convivencia escolar.
- Que pertenecieran programa de inclusión de la institución³⁵, por presentar algún tipo de discapacidad física y/o cognitiva.

En el caso de los docentes, los criterios estuvieron relacionados con que:

- Ejercieran, en lo posible, el rol de directores de curso³⁶ en salones con marcados problemas de convivencia.
- Orientaran clases en cursos muy problemáticos.
- Orientaran asignaturas en más de un nivel (en grados de 6° a 9°).

Por otro lado, y debido a que en los estudios cualitativos no es relevante una muestra representativa alta, numéricamente hablando (por cuanto no se pretende el contraste de teorías a partir de hipótesis como sí ocurre en el paradigma cuantitativo), sino una muestra teórica conformada por uno o más casos que permitan comprender la realidad a estudiar (Martínez, 2006), para esta investigación se trabajó con siete estudiantes y cuatro profesores que respondieron al menos a uno de los criterios y condiciones presentados previamente, y que aceptaron participar de forma voluntaria.

35 El colegio hace parte de las instituciones que realiza inclusión al aula regular, esto significa que estudiantes con algún tipo de discapacidad cognitiva o física moderada, asisten a clases con estudiantes que no las presentan. Para llevar a cabo un proceso de inclusión efectivo, se hace énfasis en que los docentes deben realizar ajustes curriculares y/o metodológicos para afianzar los aprendizajes. En todos los niveles hay estudiantes del programa de inclusión, y cuentan además con una docente de apoyo para toda la institución.

36 Los directores de curso son docentes acompañantes de un curso particular que, durante el año lectivo, sirve de puente entre los estudiantes y los demás profesores, y entre el colegio y los padres o acudientes, realizando tareas como veedores de normas en ese curso, enlace entre la institución y la familia para comunicar situaciones académicas y/o de convivencia, eslabón del conducto regular para garantizar el debido proceso en situaciones de conflicto, entre otras.

En la invitación inicial a los posibles participantes, se hizo una descripción general del trabajo y sus propósitos. De acuerdo con el interés mostrado, se envió un formato de consentimiento a los padres o acudientes de los estudiantes, quienes los devolvieron firmado para poder dar inicio al trabajo. Este proceso fue llevado a cabo durante el mes de septiembre de 2017.

Una vez ratificada la participación a través de la firma del consentimiento informado, el proceso investigativo en su fase de recolección de información se inició en octubre 30 y terminó en diciembre 6 de 2017.

Para guardar la confidencialidad y anonimato, por los temas sensibles que se trataron, se hará referencia a los participantes identificándolos con un código compuesto de la letra E para estudiantes, y la D para docentes, seguida por un número (por ejemplo, E1 corresponde al estudiante que intervino por vez primera en su grupo focal)³⁷, al igual que usando una clave personal que cada participante escogió al inicio del proceso.

Los estudiantes (dos de género femenino y cinco de género masculino) se encontraban en el rango de edad de los 12 a los 17 años. Dos de ellos han cursado en la institución desde algunos grados de primaria.

Los participantes docentes por su parte (tres profesoras y un profesor) tenían edades que se encuentran en el rango de 30 a 44 años. El docente que menor tiempo llevaba laborando en la institución acumulaba tres años, mientras que el más tiempo, once años al momento del inicio del trabajo de campo.

Cabe anotar que se invitó a un número mayor de estudiantes, pero tres de ellos³⁸ por diferentes razones personales, abandonaron en forma temprana el estudio, lo cual no ocasionó ningún

³⁷ Esta codificación se realizó a partir del primer grupo focal, sobre el que se ampliará información más adelante

³⁸ Dos niñas, una de grado 7° y otra de 9°, y un joven de 9°

inconveniente dada que la participación siempre fue voluntaria y en el Proyecto de Tesis Doctoral se tenía previsto el trabajo solo de un estudiante por grado.

En la Tabla 4 se describen algunas características de cada participante, según una ficha de caracterización diligenciada.

TABLA 4. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Participante	Observaciones
E1, Morales	Estudiante de género masculino, cursaba en el momento del trabajo de campo su grado séptimo con 14 años. Ingresó al CGR porque no aprobó el año por “desjuiciado” (SIC) en otra institución pública cercana. Refirió haber mejorado su desempeño académico en el Colegio Gustavo Restrepo, pero su familia no estaba a gusto por los problemas convivenciales generales que se presentan. Morales indicó que está de acuerdo en parte con esto. Refirió inconvenientes en su salón de clases tales como riñas, uso de apodos, hurtos, y que se dejan influenciar negativamente, entre otros; y que a la comunidad no le gustan los estudiantes del CGR, pero esto a él no le afectaba, ya que indicó que no se involucraba en problemas.
E2, Perla	Estudiante de grado sexto, 13 años. Estudió en la Sede B del CGR, donde ingresó a grado cuarto de primaria. Refirió que le gustaba el estudio y que presentaba un buen rendimiento académico. En su curso se presentaron inconvenientes convivenciales y mencionó que algunos compañeros hurtaban elementos de otros, pero decidió no hablar porque se sentía intimidada por ellos. A pesar de su buen rendimiento también indicó que en ocasiones hizo parte de momentos de indisciplina, pero no tan fuertes como las de algunos compañeros que irrespetan, insultan, botan sillas o mesas, lo que ocasionaba deterioro del mobiliario y malestar en todos.
E3, Felicity	Estudiante de género femenino, 12 años, cursaba grado sexto. Manifestó haber tenido inconvenientes frecuentes con sus compañeros, además, que algunos de los estudiantes más grandes (haciendo referencia a los de los cursos superiores), a veces no eran un buen ejemplo y los pequeños los trataban de imitar. Aceptó que, aunque se portaba bien en la mayoría de las clases, le gustaba tomar del pelo a su profesor director de curso, y que en ocasiones evadió clases al atravesar un momento personal difícil.
E4, Venignio	Estudiante de género masculino, 17 años. Cursaba grado octavo. Manifestó estar en un grupo muy unido y que había participado en situaciones que consideró inadecuadas, pero que sobre todo intervino al saber que el grupo podría desquitarse si no participaba. Este estudiante pertenecía a un curso muy conflictivo donde se presentaron situaciones frecuentemente, por lo que mencionaban que en ese grupo el ‘viernes era feliz’, ya que ese día no había conflictos. Las situaciones que se presentaron fueron de irrespeto, peleas, burlas hacia los profesores, situaciones que ocasionaron suspensiones.
E5, PapudePapus	Estudiante de 15 años, cursaba grado octavo y desde 2006 estudiaba en el CGR. Este estudiante hace parte de un curso que no reconocía la autoridad investida en los maestros, por lo que se presentaron situaciones graves que influyeron negativamente en el desempeño académico. Este estudiante no reconoció haber participado en situaciones marcadas de conflicto.

Participante	Observaciones
E6, Timmy	<p>Estudiante de género masculino, 16 años y cursaba noveno en el momento del trabajo de campo. Perteneció al programa de inclusión al aula regular desde el año 2016, puesto que tiene hemiparesia asociada a epilepsia refractaria con compromiso visual; posee movilidad limitada en sus extremidades inferiores y superiores. Por lo general las actividades y evaluaciones se realizan en forma oral, ya que se le dificulta mucho la escritura.</p> <p>El estudiante reconoció haber sufrido de burlas y golpes de parte de otros compañeros, asoció estos hechos con su condición de discapacidad. Sin embargo, también aceptó que había cometido burlas y les había pegado a algunos compañeros.</p>
E7, Pelusa	<p>Estudiante de grado séptimo, género masculino, 13 años. Manifestó haber sufrido de burlas constantes por su apariencia física. Le decían apodosos frecuentemente por su peso, por lo que en ocasiones respondió en forma airada. Presentó algunos problemas de convivencia, uno de agresión física con compañeros, pero no con consecuencias graves.</p>
D1, Violeta	<p>Docente del CGR desde el año 2013, género femenino. Violeta en el momento del trabajo de campo, trabajaba con ciclo IV (octavo y noveno), pero ha trabajado también en ciclo III (grados sexto y séptimo) y ciclo V (grados 10° y 11°) y comentó que hacen falta espacios de bienestar docente y para estudiantes.</p> <p>Fue testigo de diversas situaciones que afectan la convivencia escolar, pero refirió un trato cordial con sus estudiantes, aunque sí tuvo un conflicto delicado con un compañero de trabajo cuyo trámite fue ‘dejar así’³⁹</p>
D2, Princess	<p>Docente del CGR desde el año 2009. Género femenino. Orientaba asignaturas en el ciclo IV, donde también era directora de grupo al momento del trabajo de campo. Manifestó mantener una buena relación con algunos docentes y estudiantes y que le agradaba tener autonomía para desarrollar su trabajo. Pese a ello sí declaró sentirse ‘aburrida’ en la institución porque, en sus palabras “no funcionan las situaciones como deberían”, lo que le generaba apatía en algunos momentos.</p>
D3, Lucrecia	<p>Docente en el CGR desde 2015, género femenino. Orientaba asignaturas en ciclo III. Le parecía agradable la infraestructura y el trato entre algunos docentes.</p> <p>Al interior del colegio ha sufrido de hurtos a útiles, pero no a elementos de gran valor. Manifestó haber presentado algunas situaciones difíciles de convivencia y consideró que algunos estudiantes la percibían como agresiva.</p>
D4, Bebop	<p>Docente en el CGR desde 2007, género masculino. Orientaba asignaturas de ciclo III. Indicó que fue amenazado por estudiantes, le robaron e intentaron hacer daño.</p>

Fuente: Elaboración propia

³⁹ Esta es una expresión muy usada en el interior de Colombia. Se usa para hacer énfasis en que no se quiere hablar de algún asunto, o que se es indiferente frente a alguna situación

4.2.2. Instrumentos y técnicas de recolección de información

Para Baeza (2011), la medición del concepto de *imaginario* se presenta difícil y desafiante por lo abstracto que resulta. De acuerdo con su revisión, Baeza identificó que algunos investigadores han operacionalizado su trabajo con imaginarios a través de entrevistas, realizando análisis del discurso o aplicando métodos de enfoque cuantitativo, como las relaciones entre palabras o ideas; mientras que otros han combinado métodos de tipo gráfico y encuestas.

Aliaga y Pintos (2012) por su parte, se refieren al imaginario como un nuevo recurso para investigar y entender los procesos sociales, por lo que se pueden emplear como un método de organización del conocimiento. Si bien no hay una manera preestablecida de iniciar un estudio cualitativo alrededor de los imaginarios, se coincide en el uso del lenguaje para su abordaje, como lo propone Randazzo (2012) al manifestar que “los imaginarios sociales son parte de un lenguaje nuevo, de un decir y un hacer distintos, donde las palabras son consideradas como elementos de los problemas, pero también de las respuestas” (Randazzo, 2012, p. 92).

Teniendo en cuenta lo anterior, y el hecho de que trabajar en un estudio de caso desde el punto de vista metodológico requiere “entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven” (L.A.C.E, 1999, p. 7); en este trabajo se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos para recoger información sobre los imaginarios de convivencia escolar de los participantes:

4.2.2.1 Observaciones registradas en Notas de Campo

De acuerdo con Álvarez Gayou (2003), la observación “ha sido la piedra angular del conocimiento” (Álvarez Gayou, 2003, Gp. 103) por cuanto permite poner atención a eventos, situaciones, comportamientos y otros detalles que posibilitan acercarnos al escenario social que se estudia. “La observación no implica únicamente obtener datos visuales; de hecho, participan todos los sentidos” (Álvarez Gayou, 2003, p. 104), más aún en un estudio de caso. Esto quiere decir que cuando se hace un proceso de observación, en el contexto investigativo, interesa lo que se ve, lo que se oye, las situaciones que se presentan en la cotidianidad, por lo que el investigador debe estar atento y registrarlas, teniendo en cuenta las preguntas o aspectos que guían el trabajo.

Ahora bien, el proceso de observación que se realizó durante el trabajo de campo tuvo como objetivo hacer una contextualización del clima institucional para reconocer las dinámicas a nivel de convivencia en los salones donde se encontraban los participantes del estudio, por lo que la investigadora asistió a algunas clases, entre la 5ª y 6ª hora (10:20 a 12:00 pm).

Las observaciones fueron sistematizadas a través de notas de campo, que son medios que facilitan la interpretación de las situaciones analizadas (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014) y representan un puente entre el trabajo de campo y las construcciones e interpretaciones teóricas que se realicen a partir de los registros. Se optó por este instrumento por cuanto permitió registrar las observaciones realizadas en distintos momentos del trabajo de campo, ayudando a identificar aspectos claves que favorecieran la comprensión del fenómeno de convivencia escolar y la identificación de los imaginarios al respecto.

Observar la cotidianidad escolar fue importante para reconocer algunas semejanzas en los comportamientos, formas de relacionarse en presencia o ausencia de profesores, la organización de los estudiantes y docentes en momentos de clase y en otros más espontáneos; aspectos todos que evidencian distintos imaginarios relacionados con la convivencia por cuanto, como se explicó en el Capítulo 2, los imaginarios pueden proyectarse en el actuar, ya que, como menciona Pintos (1995), orientan nuestra percepción. En este sentido, los registros de los distintos momentos observados permitieron esbozar esos imaginarios de alteridad y violencia escolar principalmente, aunque también hubo algunos momentos relacionados con la tramitación de conflictos.

Se empleó el formato de Notas de Campo diseñado por Gómez Rodríguez (2015), que consta de dos columnas, una para las *observaciones* donde se describieron las situaciones relacionadas con la convivencia escolar que acontecieron, omitiendo juicios de valor, y donde no se hace una identificación de las personas (se habla en general de los estudiantes y los docentes, si estuvieron), ni se negó ningún aspecto de la realidad observada. La otra columna corresponde a *Comentarios* con respecto a los registros, apreciaciones sobre lo que acontecía, y sobre aspectos que permitieran percibir el clima de trabajo y de convivencia en los espacios. (Ver Anexo A).

Con el fin de identificar circunstancias que denotaran familiaridad, respeto, irrespeto, molestia, camaradería, solidaridad, situaciones que podrían dar origen a algún tipo de conflicto, la manera de tramitarlos, etc.; y si estas situaciones se mantenían o cambiaban en presencia del docente o no, las observaciones estuvieron encaminadas a registrar situaciones donde pudiera dar cuenta de:

- Expresiones verbales y no verbales en el trato con compañeros o docentes.

- Comportamientos de estudiantes frente a sus compañeros y profesor(a).
- Comportamientos de estudiantes en ausencia de profesores (esto en las clases observadas)
- Situaciones potenciales que afectaran positiva o negativamente la convivencia escolar.

Ahora bien, es importante resaltar que este proceso de observación se hizo de una forma no intrusiva y pasiva, por cuanto no se interactuó, modificó o se realizó algún tipo de intervención en las situaciones que acontecieron (L.A.C.E., 1999).

Las observaciones fueron escritas inicialmente en un cuaderno y posteriormente se sistematizaron en un procesador de texto en el formato adecuado. En total se desarrollaron las siguientes notas de campo sobre la cotidianidad escolar:

1. Patio Central, 7 de noviembre de 2017 – Hora de descanso
2. Salón grado 8º, 16 de noviembre de 2017 – Clase de sociales
3. Salón grado 6º, 21 de noviembre de 2017 – Clase de FOCAS
4. Salón grado 9º, 23 noviembre – Clase de matemáticas.

4.2.2.2 Grupos Focales

Teniendo en cuenta la necesidad de comprender las dinámicas institucionales con relación a la convivencia escolar, era fundamental escuchar la voz de los actores al respecto, por lo que se empleó la técnica de grupos focales, donde, como señalan Escobar y Bonilla (2009), a partir de una entrevista grupal semiestructurada se conversa sobre aspectos relevantes para el estudio, en este caso, relacionados con la violencia, la tramitación de conflictos y la alteridad, temáticas base para identificar los imaginarios sobre convivencia escolar para este trabajo. En este sentido, lo “focal” hace referencia al énfasis que se pone en

situaciones sobre las cuales gira la conversación, con un número específico de participantes.

Álvarez Gayou (2003) resalta la riqueza de información que se puede obtener a través de los grupos focales, donde se privilegia la interacción de los participantes mediante el tema de conversación propuesto (convivencia escolar), lo que permite evidenciar su manera de pensar y sentir con respecto al tema: “el grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de estos información cualitativa sobre el tema de investigación” (Álvarez Gayou, 2003, p. 132).

Para ello, la investigadora elaboró previamente una guía orientadora con preguntas y situaciones base para motivar la conversación⁴⁰ (Ver Anexo B), y a partir de las respuestas de los participantes se pudo profundizar sobre aspectos que resultaron relevantes para el estudio. Algunas de las preguntas fueron:

- ¿Qué es lo que más te gusta de estudiar en esta institución?
- ¿Cuáles son los problemas más graves que se dan en tu salón?
- ¿De qué manera tratan los conflictos en la institución?

Estas y otras preguntas generaron conversaciones entre los participantes que develaron por ejemplo, cómo eran las relaciones entre estudiantes y entre estos y docentes, de qué manera percibían estas relaciones, qué papeles actuaban cada uno de los actores en la convivencia escolar, y a partir de allí, qué situaciones toleraban, cuáles no, de qué manera los participantes actuaban frente a situaciones de violencia escolar, hasta qué grado participaban en ellas y por qué razones; aspectos todos que arrojaron datos sobre los imaginarios en las perspectivas del estudio.

⁴⁰ Esta guía fue elaborada a partir de la estructura de las guías de sesión presentadas por García y Guerrero (2012b), en el libro “Núcleos de Educación Social – NES”

La investigadora moderó los grupos focales de estudiantes y docentes por separado, para permitir que expresaran libremente sus opiniones y evitar que algunos de los actores se sintieran incómodos con la presencia de los otros. Se realizó un registro en audio de las sesiones, que posteriormente fueron transcritos y analizados.

Tres grupos focales fueron desarrollados:

- Uno para estudiantes de ciclo III (sexto y séptimo), que se llevó a cabo en la Biblioteca CGR, y contó con la participación de los estudiantes E1, E2, E3, el 16 de noviembre de 2017. El estudiante E7 no participó del Grupo Focal por no haber asistido a la institución ese día.
- El 21 de noviembre de 2017, en la Biblioteca escolar CGR, con los estudiantes E4, E5 pertenecientes al ciclo IV, específicamente en el grado octavo. A este grupo se invitó también al estudiante de grado noveno (E6), quien pertenece al programa de inclusión por su condición médica y cognitiva, sin embargo, no pudo participar.
- Todos los docentes (D1, D2, D3, D4). participaron en el grupo focal que se llevó a cabo en el Bloque C del CGR, el 28 de noviembre de 2017.

El estudiante de grado noveno no pudo participar en el grupo del ciclo IV, por lo que se realizó una sesión de entrevista el 22 de noviembre basada en los mismos ítems de los grupos. Durante la entrevista se pudo identificar distintas situaciones adicionales y pertinentes para el estudio que tal vez no hubiesen podido aflorar en el grupo focal, lo cual fue conveniente para el trabajo.

Las sesiones tuvieron una duración entre sesenta y ochenta minutos, iniciando con una explicación de los grupos focales, su objetivo, la metodología, la importancia de la sinceridad al contestar, el anonimato, entre otros aspectos; y finalizando con el

diligenciamiento de una ficha de caracterización de participantes; pero solo se registró en audio los momentos de participación de estudiantes y docentes.

Por el reducido número de participantes, el tiempo resultó adecuado para abordar tanto las preguntas guía, como para profundizar otros aspectos que los participantes mencionaron y que fueron convenientes para el estudio. En el caso de los estudiantes, las sesiones se llevaron a cabo después de la lectura de los libros seleccionados, y cuando habían iniciado ya el trabajo con el ambiente literario.

En el caso de los profesores, el grupo focal se llevó a cabo en las últimas semanas del trabajo de campo, esto porque se priorizó el trabajo con estudiantes debido a la cercanía de la finalización del año escolar, y dado que los profesores se encontraban desarrollando labores inherentes a los procesos de cierre académico, por lo que se concertó la fecha del 28 de noviembre para el grupo focal, pero los docentes participaron de los distintos espacios de trabajo con los ambientes literarios.

Todas las sesiones se realizaron en lugares idóneos, con buenas condiciones de iluminación y sonido, donde los participantes se sintieron en libertad para conversar sobre los temas propuestos, ya que se recordó la confidencialidad y anonimato de la participación, aspectos abordados desde el inicio del estudio a través del consentimiento informado. En algunos momentos se contó con el apoyo logístico⁴¹ de la docente de apoyo al aula regular, quien no tiene una carga académica específica, sino que trabaja con los niños en condición de discapacidad según se requiera; firmó consentimiento informado y su presencia no afectó el desarrollo de la actividad por cuanto no es docente de aula y porque todos los participantes

⁴¹ El apoyo consistió en realizar el registro fotográfico y colaboración para no permitir la entrada de otros estudiantes o docentes a los sitios de desarrollo de los grupos.

la conocen y goza de un reconocimiento positivo por la labor que desempeña en la institución.

Los estudiantes participantes pertenecían a salones diferentes, lo que favoreció al estudio ya que refirieron distintas situaciones que enriquecieron los análisis para identificar los imaginarios sobre convivencia escolar.

Los grupos focales favorecieron la identificación de los imaginarios pues se trataron temas inherentes a la convivencia escolar desde las situaciones que acontecen en los cursos a los que pertenecían o en los que dictaban clases; permitió un auto reconocimiento de situaciones en las que los participantes actuaron en forma positiva y negativa con respecto a la convivencia escolar, el análisis del clima institucional con respecto a la convivencia, la manera como consideran que eran percibidos en su cotidianidad.

4.2.2.3 Artefactos: elaboraciones de narrativas digitales de los participantes

Como señalan Hernández Sampieri y Mendoza (2018), en investigación cualitativa encontramos una variada y valiosa posibilidad de fuentes de datos, entre los que se reconocen los documentos, registros, materiales y artefactos que ayudan a comprender el fenómeno central del estudio:

Entre tales elementos podemos mencionar cartas, diarios personales, fotografías, grabaciones de audio y video por cualquier medio, objetos como vasijas, armas y prendas de vestir, grafiti y toda clase de expresiones artísticas, documentos escritos de cualquier tipo, archivos, huellas, medidas de erosión y desgaste, etcétera (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018, p. 462)

El término *artefacto* pues, no denota única y exclusivamente un objeto material, sino que hace referencia también a documentos y narraciones que contienen en esencia las opiniones, experiencias y acciones de los individuos; y es precisamente en este sentido que

este concepto es utilizado en este trabajo, siendo otro de los instrumentos de recolección de información empleado (Ver Anexo C). Estos artefactos hacen referencia principalmente a:

- Las respuestas a las tareas de lectura y poslectura crítica que desarrollaron a través de los ambientes literarios de la propuesta pedagógica (como se explicará en el Capítulo 5). Tareas que implicaron la elaboración de textos donde los participantes opinaron sobre los hechos que presentaron los cuentos luego de analizarlos, evaluaron las acciones que los personajes realizaron, e hicieron propuestas relacionadas con la convivencia escolar.
- Las Narrativas Literarias-digitales que se escribieron al finalizar las tareas de los ambientes literarios; historias creadas por los participantes, donde presentaron una situación relacionada con la convivencia escolar⁴².

En las actividades que dieron origen a las reflexiones y tareas de lectura y poslectura, se diseñaron preguntas abiertas relacionadas tanto con las situaciones que se relataban en las historias propuestas, como con aspectos propios de la vida escolar en el Colegio Gustavo Restrepo, para que los participantes pudieran expresarse libremente; y no hubo ningún intento por constreñir artificialmente las mismas.

Las actividades propuestas no apuntaron a una comprensión de lectura tradicional de los cuentos sobre convivencia escolar (que indagara sobre los personajes, la trama, los mensajes, etc.), sino motivada desde la lectura transaccional de Rosenblatt (2002), donde se buscó suscitar reflexiones críticas en los participantes a partir de una correspondencia de lo que ellos viven en su contexto escolar y las experiencias de los personajes.

⁴² Nueve de ellas a través de presentaciones elaboradas en PowerPoint y una narrativa en audio que se transcribió posteriormente, correspondiente al estudiante perteneciente al programa de inclusión.

Cabe señalar que el trabajo con las actividades de los ambientes literarios para la elaboración de estos artefactos, inició una vez que los participantes terminaran la lectura de los cuentos, tanto en sesiones presenciales en la institución, teniendo en cuenta que el enfoque de la propuesta es b-learning⁴³, esto es, se recurre a momentos de trabajo conjunto en sesiones presenciales (para garantizar acceso a la plataforma, dedicación a las actividades del ambiente, explicaciones adicionales sobre funcionamiento o sobre las actividades si son requeridas, entre otros) como a través de sesiones autónomas en línea, donde los participantes podían continuar el trabajo en su ambiente literario.

Todas las actividades estaban encaminadas a identificar los imaginarios sobre convivencia escolar, partiendo de las situaciones que viven los personajes en los cuentos literarios seleccionados para el estudio (Cuchilla, Emilio, El Terror de Sexto B y Martes a la quinta hora). Las respuestas quedaron guardadas en cada ambiente literario y posteriormente se descargaron como archivos de hoja de cálculo para su organización y análisis, sin alterar en ninguna forma lo que los participantes comentaron.

No se les indicó a los participantes sobre una extensión mínima o máxima para elaborar los artefactos, por cuanto no interesó limitar o condicionar su producción creativa, reflexiva y crítica sobre los temas abordados en los cuentos literarios.

Ahora bien, como se señaló en el Capítulo 2, para este trabajo los imaginarios sobre convivencia escolar hacen referencia a las construcciones subjetivas que los participantes han ido elaborando a partir de sus relaciones sociales (tanto con pares como con el otro actor: docentes o estudiantes, según sea el caso) y que terminan influyendo de una u otra forma en su actuar frente a situaciones particulares del contexto escolar relacionados con la

⁴³ En el capítulo V se amplía este concepto

convivencia: un conflicto del que hacen parte o son espectadores, la forma como dan trámite a un conflicto si hacen parte de él, cómo se evidencian las relaciones de autoridad con otro actor (docente o estudiante), qué características tienen esas relaciones sociales y qué manifestaciones de violencia escolar infligen o han sufrido, entre otros aspectos

Teniendo esto en cuenta, los instrumentos y técnicas de recolección de datos fueron apropiados porque permitieron recoger miradas distintas para reconstruir los imaginarios sobre convivencia escolar e identificar cómo se evidenciaron a partir de su participación en los ambientes literarios.

La tabla 5 presenta la matriz con el plan de triangulación y aplicación de los instrumentos de recolección de datos, contrastando las dos preguntas de investigación y la manera como los datos recogidos con cada instrumento apuntaron a contestarlas.

TABLA 5. MATRIZ DE TRIANGULACIÓN PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Preguntas de investigación	Observación/ Notas de Campo	Grupos focales	Artefactos
<p>¿Cuáles son los imaginarios sobre convivencia escolar de un grupo de estudiantes y docentes del colegio Gustavo Restrepo?</p>	<p>La observación posibilitó analizar en el contexto natural, cómo se dan las relaciones entre estudiantes y docentes en distintos momentos de la cotidianidad escolar. Permitió evidenciar situaciones de maltrato verbal y relaciones entre estudiantes, y docentes y estudiantes principalmente; al igual que identificar las particularidades de la cotidianidad escolar; información que luego se pudo contrastar con lo recabado en los otros instrumentos.</p> <p>La observación llevada a cabo posibilitó reafirmar algunos hallazgos del diagnóstico y complementar lo que los participantes informaron en otras instancias del trabajo de campo.</p>	<p>Los grupos focales permitieron que los participantes por grupos, conversaran alrededor de distintos temas relacionados con la convivencia escolar, analizaran experiencias, percepciones y auto reconocieran situaciones en las que actuaron asertivamente o no, expresando sin ninguna restricción sus sentires y opiniones al respecto. A través de ellos los participantes relataron las problemáticas más relevantes que se dan, de acuerdo con su experiencia; identificaron cómo se establecen las relaciones entre estudiantes y docentes; de qué manera se tramitan los conflictos; reconocieron de qué manera participan o no en las situaciones que afectan la convivencia escolar.</p>	<p>Las actividades diseñadas especialmente para este trabajo ayudaron a identificar los imaginarios de los participantes con respecto a la convivencia escolar, a partir del análisis de las situaciones que se presentaban en los cuentos literarios seleccionados y la manera como establecieron relaciones con su contexto escolar, pasando por momentos de autorreconocimiento de las actitudes que cada uno en algún momento había cometido, y si estas favorecieron o no la convivencia.</p>
<p>¿Cómo se evidencian los imaginarios sobre convivencia escolar de un grupo de docentes y estudiantes a través de las narrativas literarias digitales elaboradas desde una propuesta pedagógica basada en la lectura transaccional y en ambientes de aprendizaje hipermedial?</p>		<p>En momentos puntuales de los grupos focales algunos de los participantes comentaron su percepción sobre los cuentos literarios, las experiencias que ellos mismos han vivido y que de alguna forma estaban relacionados con las historias.</p> <p>Por otro lado, relacionaron los personajes de los cuentos literarios con personas allegadas de su contexto escolar o familiar, al igual que analizaron críticamente algunas situaciones de los cuentos y las acciones llevadas a cabo por sus personajes.</p>	<p>Los artefactos elaborados por ellos posibilitaron evidenciar indicadores de los imaginarios a partir del lenguaje utilizado, las historias y mensajes elaborados y la utilización de distintos elementos visuales incorporados.</p> <p>Las narrativas digitales desarrolladas en las actividades fueron el insumo principal para esta pregunta de investigación, por cuanto se pudo identificar en ellas situaciones de correspondencia entre los cuentos literarios y las experiencias de los participantes, corroborando aspectos de la lectura transaccional.</p>

Fuente: Elaboración propia

4.3.Criterios de Calidad y ética de Investigación

La investigación gira en torno a un tema sensible para la escuela en general, ya que, como se ha informado en otros apartes de este documento, la convivencia escolar en esta institución educativa se ha visto afectada por distintas situaciones que involucran conflictos y una tramitación inadecuada de los mismos, además, no hacen referencia a un único actor (estudiante, docente o directivo, por ejemplo).

De acuerdo con lo anterior, y con el objetivo de hacer evidente los aspectos que den mayor confiabilidad a los hallazgos, los criterios de calidad y ética de la investigación que se adoptaron en este trabajo se desarrollaron a partir de los aspectos sugeridos por González (2002) y Hernández Sampieri y Mendoza (2018), y son los siguientes:

- La investigadora explicó los propósitos y los alcances del estudio a los participantes, a través de conversaciones y en forma escrita desde los consentimientos informados, haciendo claridad que en la información suministrada por ellos no sería considerada como correcta o incorrecta, esto, toda vez que se hizo énfasis en la importancia de sus opiniones, respuestas a las actividades; por otro lado, la participación se llevó a cabo en un ambiente respetuoso donde no se alteró, corrigió o reinterpretaron sus aportes de ninguna manera.
- Los instrumentos de recolección de datos diseñados se reestructuraron a partir del trabajo conjunto con el Dr. Luis Fernando Gómez Rodríguez (Q.E.P.D.) y se tuvieron en cuenta las sugerencias y aportes de los lectores del Proyecto de Tesis Doctoral, sustentado públicamente en la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, el día 27 de septiembre de 2016.

- La participación en el estudio fue voluntaria. Se hizo una invitación personalizada a cada participante potencial, explicándole en forma general el proyecto, luego de este primer encuentro se les entregó los consentimientos informados, haciendo claridad en que los participantes podrían negarse a contestar alguna pregunta o actividad, y que estaban en libertad de terminar su participación en cualquier momento si así lo consideraban apropiado.
- Los participantes (sus acudientes, en el caso de los estudiantes) diligenciaron consentimientos informados. La información de los consentimientos fue leída a cada participante, ampliando la explicación de cada punto, Una vez no existieran dudas, se les hizo entrega del formato. Los estudiantes se llevaron a casa el formato y con los padres de familia decidieron si participaban o no en el proceso. Quienes accedieron devolvieron el formato diligenciado (Ver Anexo D). Se dejó la posibilidad de que los padres de familia contactaran a la investigadora en otros momentos para aclarar dudas, pero manifestaron que no era necesario. En la sesión final de diciembre, se conversó con varios padres de familia y se les envió una carta de agradecimiento por su participación en el estudio.
- Hubo total reserva de datos personales. Para la socialización y presentación de resultados, se hace referencia a los participantes mediante un código que consta de una letra (E para estudiante, D para docente), seguida de un número (de acuerdo con el orden en el que participaron en los distintos grupos focales). De igual forma, se emplea un nombre clave que cada participante eligió al inicio del trabajo de campo.
- Las sesiones presenciales se llevaron a cabo en la Biblioteca de la Sede A y en la sala de Sistemas No. 2, lugares familiares a los participantes. No hubo encuentros

por fuera del horario académico ni en otros espacios ajenos a la institución, por lo que no se puso en riesgo la seguridad e integridad física de los participantes.

- Para el momento de trabajo de campo, la investigadora no se encontraba como docente activa en la institución, lo cual permitió que no hubiese presión alguna y que los participantes se sintieran en completa libertad de expresar sus opiniones. Por otro lado, su presencia no fue considerada intrusiva y no influyó con comentarios o interpretaciones sobre las respuestas de los participantes. De igual manera no hubo inducción de respuestas o comportamientos en los participantes, por lo que se logró que narraran sus experiencias y puntos de vista, sin ningún tipo de juicio o crítica.

4.4.Ficha resumen características metodológicas de la investigación

La Tabla 6 presenta una síntesis de las características de la metodología de la investigación doctoral.

TABLA 6. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

COMPRENSIÓN DE IMAGINARIOS Y NARRATIVAS LITERARIAS–DIGITALES COMO ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR		
Preguntas de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuáles son los imaginarios sobre convivencia escolar de un grupo de estudiantes y docentes del colegio Gustavo Restrepo? ▪ ¿Cómo se evidencian los imaginarios sobre convivencia escolar de un grupo de docentes y estudiantes a través de las narrativas literarias digitales elaboradas desde una propuesta pedagógica basada en la lectura transaccional y en ambientes de aprendizaje hipermedial? 	
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar un aporte teórico al estudio de la convivencia escolar a través de la comprensión de imaginarios de docentes y estudiantes de educación secundaria. ▪ Formular y hacer un pilotaje de una propuesta pedagógica como estrategia de formación en convivencia escolar en el Colegio Gustavo Restrepo. 	
Dimensiones del estudio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de Imaginarios sobre convivencia escolar ▪ Desarrollo y pilotaje de la propuesta pedagógica hipermedial “Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar” ▪ Creación de Narrativas literarias-digitales de los estudiantes y docentes participantes 	
Muestras	Institución y Sujetos	<p>Se realizó el trabajo de campo en el Colegio Gustavo Restrepo de la ciudad de Bogotá (Colombia). Institución urbana de carácter público, en el nivel de secundaria, donde existe un enfoque de trabajo de varios docentes por nivel y en la que la investigadora es docente desde 2009.</p> <p>El CGR contó desde sus inicios, con un prestigio y reconocimiento por sus logros académicos, artísticos y culturales; sin embargo, en los últimos años la convivencia escolar de la Sede A (secundaria), se ha visto afectada, principalmente por manifestaciones de violencia dentro y fuera de la institución, por lo que ha perdido prestigio institucional, lo que ha incidido en una disminución continua de la demanda de estudiantes. El estudio se llevó a cabo con un grupo voluntario de 4 docentes y 7 estudiantes.</p>
	Nivel	<p>Ciclos III y IV de educación básica secundaria (Grados 6° a 9°). Desde la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), el grado 5° hace parte del ciclo III, sin embargo, en la sede de la institución donde se llevó a cabo el estudio, no se encuentra este grado puesto que continúa haciendo parte de la sede de Primaria (Sede B), por lo que no fue incluido.</p>
Fundamentación Metodológica	El estudio se fundamenta en el paradigma Cualitativo, con un estudio de caso	
	Fases	Instrumentos/Técnicas de recolección de información
	I. Recolección de información a. Identificación y análisis de Imaginarios docentes y estudiantes durante una intervención pedagógica por medio de una propuesta hipermedial	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y registro en notas de campo • Entrevista de Grupos Focales • Artefactos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades desarrolladas por los participantes en el ambiente hipermedial ▪ Narrativas literarias-digitales elaboradas por los participantes
	II. Análisis e interpretación de resultados	
Calidad y ética: Total confidencialidad, triangulación de datos a partir de distintas fuentes, participación voluntaria, información verificable.		

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 5

PROPUESTA PEDAGÓGICA HIPERMEDIAL: “TU PALABRA TIENE PODER. MEJOREMOS NUESTRA CONVIVENCIA ESCOLAR”

Tal como se informó en el primer capítulo, a partir del diagnóstico desarrollado fue posible evidenciar que muchas de las situaciones que afectan la convivencia escolar parten de un uso del lenguaje con propósito de maltratar (amenazas, insultos, burlas, etc.), lo que hizo cuestionar a la investigadora sobre cómo identificar un camino alternativo donde el lenguaje posibilitara otras maneras de relacionarse, donde fuera un puente y no un obstáculo en la tarea de construir intercambios respetuosos con quienes nos rodean.

Esta Tesis Doctoral pues, pretende favorecer el análisis y reflexión sobre la convivencia escolar a partir de cuentos literarios que fueron seleccionados con base en criterios que se explican en este capítulo, y que tienen en común, entre otros aspectos, el abordar situaciones afines con las complejas relaciones de poder que se ponen en evidencia en la escuela, con conflictos que surgen en estos contextos y las vías diversas por las que se le da trámite. La lectura de los cuentos se presentó como excusa para suscitar que los participantes desarrollaran un correlato de sus propias vivencias y con base en esos puntos en común, identifiquen posturas frente a la convivencia en su espacio escolar.

En este capítulo, se presenta la propuesta pedagógica “Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar”⁴⁴, un recurso de aprendizaje constituido por tres ambientes de aprendizaje hipermediales con una base de diseño común donde confluyen actividades y recursos desde componentes que se superponen: uno tecnológico, uno literario y otro sobre la convivencia. Es importante resaltar que esta propuesta ha sido diseñada tanto para docentes

⁴⁴ Aunque en el Capítulo 2 se abordan los elementos conceptuales de la propuesta, se hará referencia a algunas aclaraciones teóricas cuando haya lugar.

como para estudiantes, principalmente de los ciclos III (grados 6° y 7°) y IV (grado 8° y 9°), ya que de acuerdo con el diagnóstico desarrollado y presentado en el Capítulo 1, aunque en todos los grados existían situaciones que atentaban contra la convivencia pacífica y no violenta en el ámbito escolar, en estos grados se concentró el mayor número de casos.

A continuación, se explica en qué consiste cada uno de estos componentes iniciando por el tecnológico, donde se abordan aspectos como el diseño, el mapa de navegación, el material multimedial elaborado, entre otros. Desde el componente literario, se profundiza en los motivos que subyacen a la elección de los cuentos de literatura infantil y juvenil sobre los cuales se desarrollaron las actividades y por qué fue pertinente cada uno, al iluminar desde distintas miradas, situaciones que, desde la violencia escolar, afectan las relaciones y decisiones que los personajes de las historias realizan.

Finalmente, el componente de convivencia se ve imbricado en los otros. Por un lado, la elección de los cuentos obedeció en gran medida a lo que sus tramas ofrecían para plantear situaciones difíciles en la convivencia, por otro, se desarrollaron una serie de estrategias para tramitar de una manera más adecuada los conflictos a los que normalmente los docentes y estudiantes se exponen en el ámbito escolar.

Aunque se explican en forma separada para identificar y profundizar en las características de cada uno, los componentes están fuertemente cohesionados y están presentes en todas las etapas de diseño e implementación de la propuesta pedagógica; todos son igualmente importantes y necesarios, y no sería posible identificar dónde empieza o acaba la influencia de uno u otro en el diseño pedagógico y didáctico desarrollado con este recurso de aprendizaje.

La propuesta “Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar” recibe este nombre por cuanto es un recurso didáctico que invita a estudiantes y docentes a implementar el lenguaje a favor de la convivencia pacífica.

A continuación, se describen los tres componentes del diseño de la propuesta pedagógica hipermedial “Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar”

5.1. Componente Tecnológico⁴⁵.

Desde su componente tecnológico, la propuesta pedagógica “Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar” planteó el desarrollo de tres ambientes virtuales de aprendizaje, con una base de diseño visual común y denominados como *ambientes literarios*.

El trabajo con los ambientes literarios se enmarca en la modalidad combinada (b-learning), entendida como un modelo de aprendizaje donde se establecen actividades de enseñanza orientadas tanto de forma presencial como no presencial, utilizando para ello diversas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Espinosa, Alpiste y Eguia, 2006)⁴⁶. Lo presencial estuvo relacionado con los momentos de lectura de los cuentos literarios (por razones de respeto al derecho de autor no fue posible trabajar con los textos completos a nivel digital)⁴⁷, y la realización de algunas de las actividades propuestas.

Por otro lado, los participantes siempre tuvieron acceso los recursos de la propuesta en otros momentos y escenarios donde contarán con conexión a Internet para terminar las actividades; lo que va acorde a lo que manifiesta Najmanovich (2009), al referirse al aporte de estas nuevas

⁴⁵ Todas las imágenes a las que se hace referencia son pantallazos de fragmentos de los recursos diseñados para la propuesta pedagógica. Fuente: “Tu palabra tiene poder: Mejoremos nuestra convivencia escolar”- <http://ambienteaprendizaje.com/>

⁴⁶ Otras acepciones del término son modelo híbrido, aprendizaje mixto, educación flexible, enseñanza semipresencial o aprendizaje mezclado.

⁴⁷ Así que se recurrió tanto a copias impresas como a los recursos diseñados sobre los que se hablará más adelante.

tecnologías como elementos que permiten estructurar escenarios educativos más ricos y variados en la actualidad.

Cada uno de los ambientes literarios le ofrecía a los usuarios una serie de actividades de lectura, comprensión de lectura y de reflexión (foros, sopas de letras, análisis de citas, preguntas sobre el texto y su relación con el Colegio Gustavo Restrepo, construcción de narrativas, entre otras) y recursos (glosarios, ilustraciones, presentaciones, lecturas, videos de la web, etc.) que posibilitaron, junto con otras técnicas e instrumentos de investigación, identificar los imaginarios sobre convivencia escolar.

Teniendo en cuenta que no fue necesaria la interacción simultánea de los participantes para desarrollar las actividades propuestas, se dice que dicha interacción se realizó en modalidad asincrónica.

Al expresar que los ambientes literarios tienen una base de diseño común, se hace referencia a que la estructura y presentación de navegación es la misma para los tres ambientes. Visualmente, los íconos de navegación, los bordes, las etiquetas, los títulos, los botones, entre otros elementos están identificados en un color diferente para cada ambiente. En cuanto a la disposición de los elementos, las actividades de lectura y los recursos, es la misma para los tres ambientes. Al hablar de contenido, sí hay variaciones, siendo algunos recursos comunes y otros específicos según el cuento literario seleccionado.

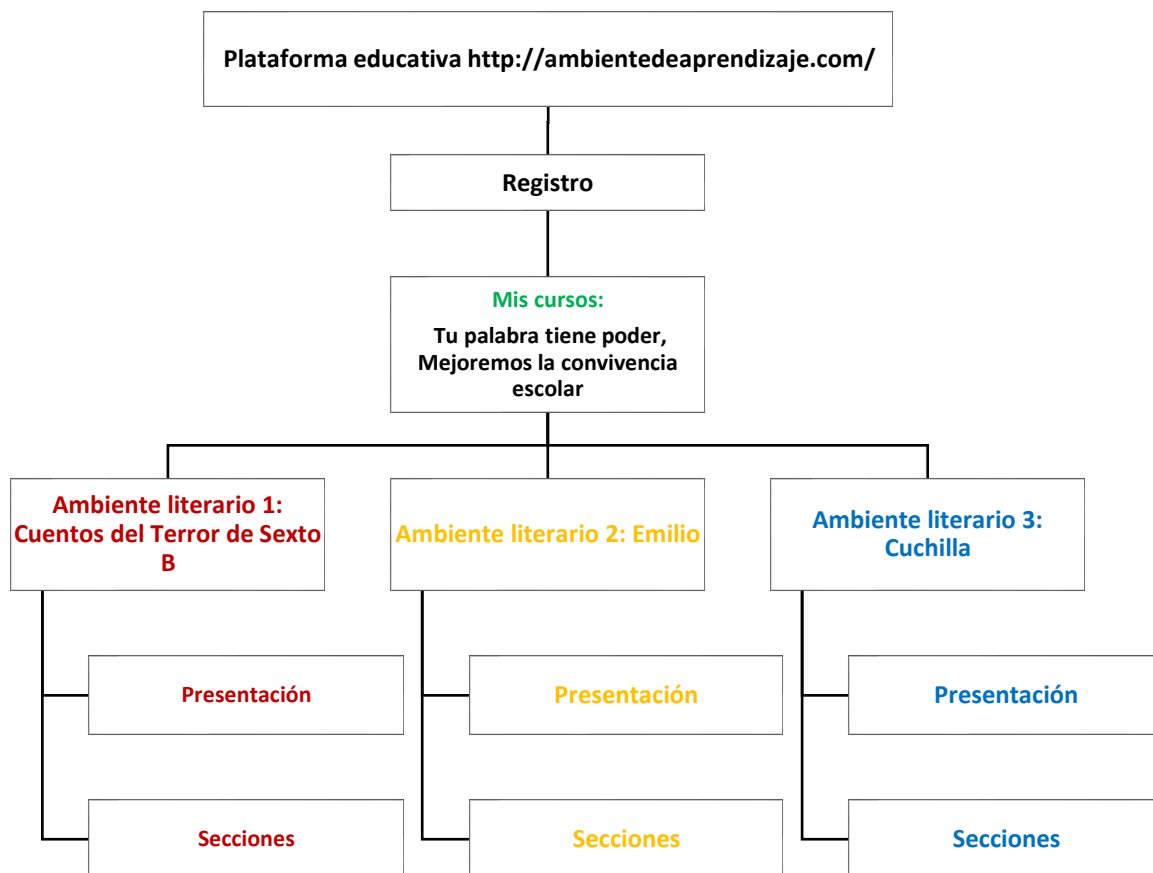
Los ambientes literarios de la propuesta hipermedial “Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar” están alojados en una plataforma educativa de acceso privado (<http://ambientedeaprendizaje.com/>) para controlar el acceso a las actividades y los registros de información, por lo que se requiere un proceso previo de registro generar usuarios y contraseñas

únicas. En plataformas de uso gratuito pueden presentarse problemas que conllevan incluso, a la pérdida de información y registros.

Una vez los usuarios ingresaban a la propuesta hipermedial, tenían la libertad de escoger uno de los tres ambientes, basado en los cuentos literarios ya leídos:

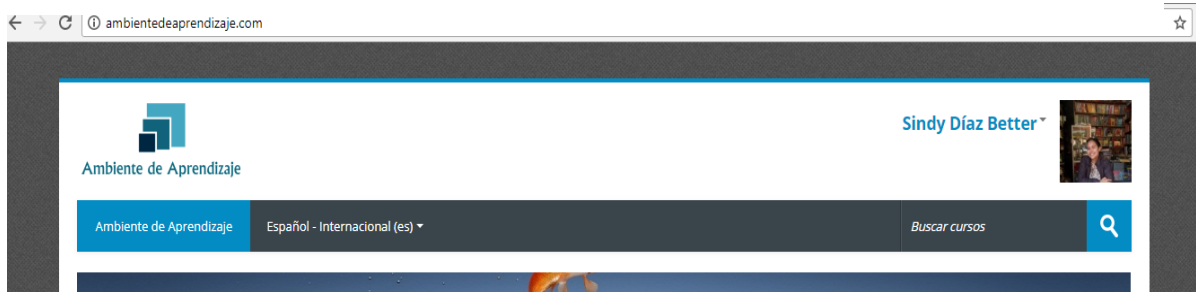
- Ambiente literario 1: Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar:
Cuentos del Terror de Sexto B
- Ambiente literario 2: Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar:
Emilio
- Ambiente literario 3: Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar:
Cuchilla

La Figura 5 presenta el mapa general de acceso a los ambientes literarios. Inicialmente, cada docente y estudiante participante, ingresó a la dirección <http://ambientedeaprendizaje.com/> y debían digitar el usuario y contraseña que se les entregó previamente (en el mapa, esta acción corresponde a la casilla *Registro*). Posteriormente, buscaban en el sitio el título “Mis Cursos” y les aparecía solo el nombre del ambiente literario correspondiente al libro que habían seleccionado. Es preciso aclarar que el proceso de selección se hizo fuera de línea ya que debía entregársele el cuento impreso a cada participante.






Fuente: Elaboración propia

El objetivo de la figura 5 es dar a conocer el esquema general de navegación de la propuesta pedagógica y los colores que identifican visualmente cada ambiente literario. Cada una de las secciones y su contenido se explica en el transcurso de este capítulo empleando imágenes extraídas de los ambientes literarios para tal fin. La figura 6, por su parte, muestra cómo se visualiza el esquema general presentado en la figura 5, mostrando dos zonas particulares a las que se refiere esa figura: la zona de registro (parte superior derecha, donde aparecerá el nombre y la imagen que representa al usuario que ha ingresado), y en la parte inferior, cómo aparece el menú para seleccionar uno de los ambientes literarios.



Mis cursos

-  **Tu palabra tiene poder: Cuentos de "El terror de sexto B"**
Teacher: Sindy Díaz Better
-  **Tu palabra tiene poder: "Emilio"**
Teacher: Sindy Díaz Better
-  **Tu palabra tiene poder: "Cuchilla"**
Teacher: Sindy Díaz Better

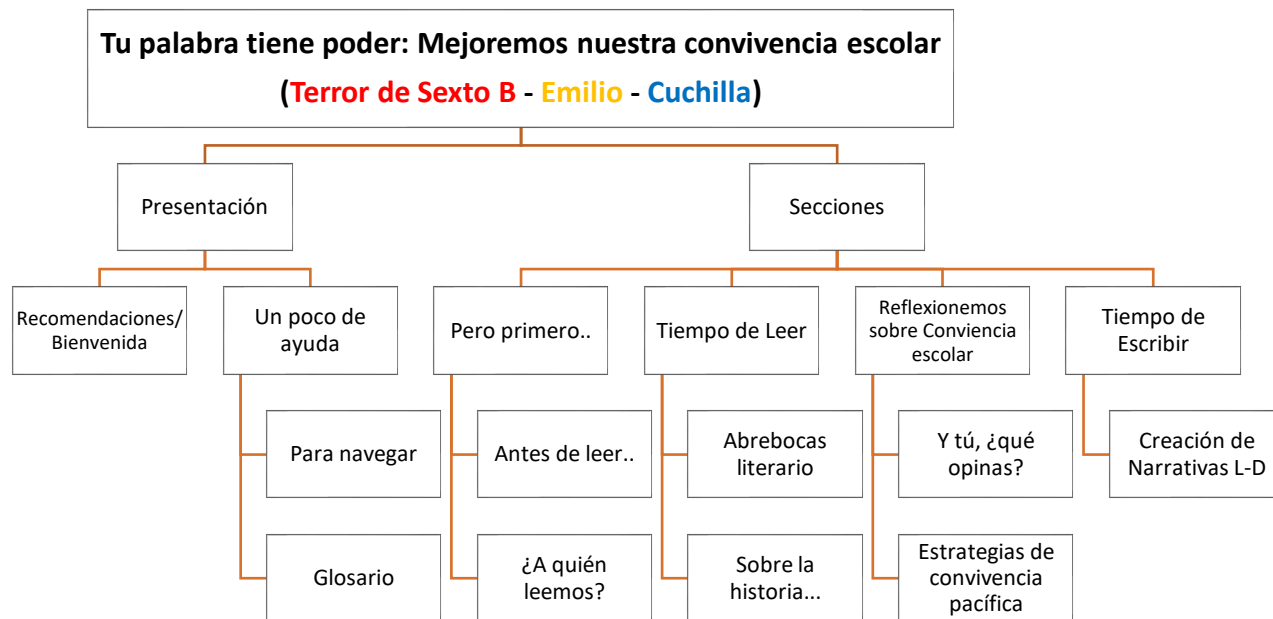
[Todos los cursos](#)

Fuente: Ambientes literarios propuesta pedagógica

La figura 7 representa la estructura disponible una vez que el usuario ingresaba al ambiente literario correspondiente al cuento leído. Debido a la imposibilidad de presentar en digital la totalidad de los cuentos por decisión expresa de las editoriales atendiendo a los derechos de autor y publicación, se le entregó un material impreso a cada participante según su elección del cuento literario. Se hizo una sucinta presentación de cada cuento a los participantes y ellos escogieron de acuerdo con su interés, se les preguntó si previamente habían leído el cuento y la respuesta fue negativa en todos los casos.

Como se dijo anteriormente, la estructura de cada ambiente literario en términos de desarrollo de contenidos y de tareas de lectura y escritura es la misma, solo hay unos cambios visuales (el color para las etiquetas que muestran las secciones son los usados en la figura 5). Las actividades son diferentes de acuerdo con el cuento literario, y hay unos recursos comunes a los tres, como

es el caso de las estrategias de convivencia pacífica, la introducción, las recomendaciones, entre otros. Habiendo hecho esta aclaración, es bueno recalcar que la navegación y las secciones son iguales para los tres ambientes, por lo que a través de la Figura 7, se presenta un mapa general de navegación para hacer más fácil su visualización en interpretación.



Fuente: Elaboración propia

La figura 7 muestra que, al ingresar, el usuario encontrará dos opciones, una de ellas es la presentación y la otra corresponde a las secciones de las que se componen cada ambiente literario.

Las figuras 8, 9 y 10 muestran cómo se visualiza la zona superior de cada ambiente literario una vez el usuario ha ingresado.

FIGURA 5. FRAGMENTO DE PANTALLA DE INICIO, AMBIENTE LITERARIO "EMILIO"



FIGURA 6. FRAGMENTO DE PANTALLA DE INICIO, AMBIENTE LITERARIO "TERROR DE SEXTO B"



FIGURA 7. FRAGMENTO DE PANTALLA DE INICIO, AMBIENTE LITERARIO SOBRE "CUCHILLA"

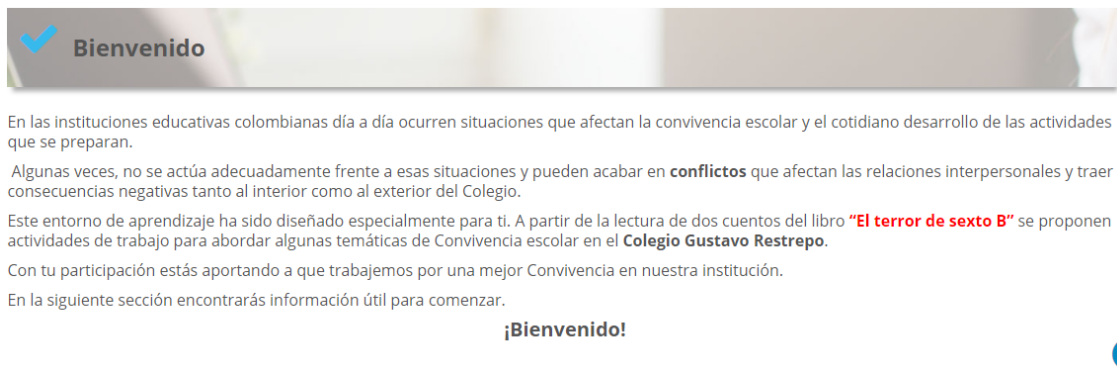


Entonces cada ambiente literario presenta dos caminos, uno denominado **Presentación** y el otro, **Secciones**.

En la **Presentación**, aparecen tres apartados:

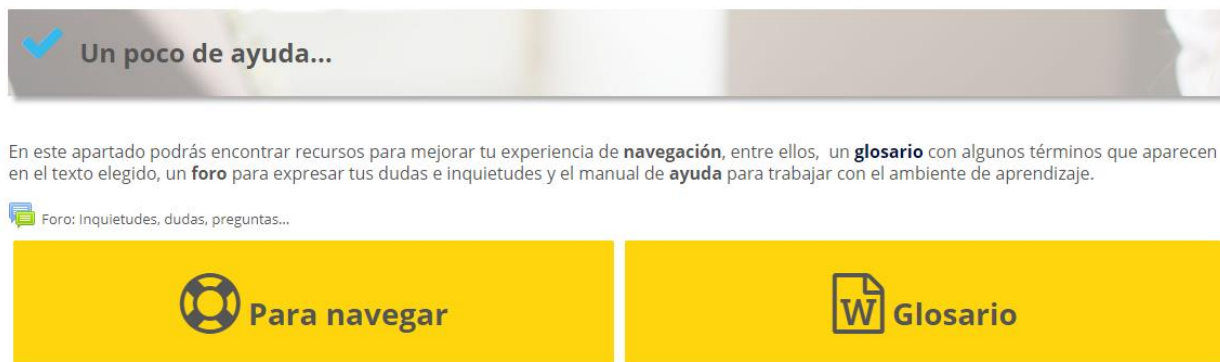
- Las *recomendaciones* iniciales para trabajar con el ambiente de aprendizaje (referidas a la necesidad de leer atentamente la información suministrada, la importancia de la participación en términos de respeto y usar los espacios de ayuda del ambiente).
- Una *bienvenida* que ilustra sobre los propósitos de la propuesta pedagógica asociada a esta Tesis como espacio de reflexión sobre la convivencia escolar en el CGR (Figura 11).

FIGURA 8. BIENVENIDA AMBIENTE LITERARIO "EL TERROR DE SEXTO B"



- Finalmente, aparece una *ayuda* sobre cómo navegar en el ambiente y un **glosario**⁴⁸ con términos extraídos de cada texto que posibilita reconocer el significado de varias palabras durante el proceso de lectura (Ver figura 12).

FIGURA 9. APARTADO DE AYUDA AMBIENTE LITERARIO "EMILIO"



El glosario presenta información en texto (la lista de vocabulario y su definición), audio (los usuarios pueden escuchar el vocabulario y su definición) e imágenes⁴⁹ (que representan o ilustran la definición de las palabras (por ejemplo, *aprehensión*, *farfullar*, *cavilar*...). Para evitar una posible distracción, no hay música de ambientación adicional en este recurso. (Ver figura 13).

⁴⁸ Cada glosario cuenta con 15 términos extraídos del libro base para el ambiente, que pueden ser desconocidos o de difícil recordación por los usuarios. En total son 45 conceptos recreados a través de textos, imágenes y audios, que contribuyen además a aumentar el vocabulario de los usuarios.

⁴⁹ Es importante señalar que en los distintos ambientes se usan algunas imágenes como apoyo a actividades o recursos, algunas de las cuales fueron diseñadas exclusivamente para la propuesta (por ejemplo, las ilustraciones que representan algunos apartes de los textos literarios y la presentación), otras de uso libre y gratuito (como las usadas en los glosarios) y extraídas de internet (por ejemplo, las fotografías de los autores), sobre las que se indica la fuente.

FIGURA 10. PANTALLAZOS DE GLOSARIOS EN LOS AMBIENTES LITERARIOS



El otro camino se denomina *Secciones*. Dentro de cada ambiente literario, se presentan cuatro **tareas** principales para llevar a cabo tanto el proceso de análisis de los cuentos literarios mediante el enfoque de lectura transaccional⁵⁰, como la creación de las narrativas literarias-digitales. Ellas son:

1. Pero primero...
2. Tiempo de Leer
3. Reflexionemos sobre convivencia escolar
4. Tiempo de escribir.

Las primeras tres tareas, *Pero primero...*, *Tiempo de leer* y *Reflexionemos sobre convivencia escolar*, están divididas en dos bloques⁵¹: uno informativo cuyo propósito es contextualizar y preparar al usuario con información de los cuentos, y uno de actividades. La tarea final está centrada en el desarrollo de la narrativa literaria-digital, por lo que no cuenta con un bloque informativo. La tabla 7 incluye la descripción de cada tarea y sus bloques.

⁵⁰ La aplicación de esta teoría en las actividades propuestas las explicaré en el componente literario

⁵¹ Se utiliza esta metáfora para hacer referencia a que cada uno de ellos representa una subtarea. En los recursos del bloque informativo, la participación del usuario es más pasiva, no se recogen datos específicos y la información que se da a conocer es relevante y está relacionada con las temáticas abordadas en los ambientes. Por otra parte, el bloque de actividades requiere que los participantes lean las instrucciones que se dan y lleven a cabo las acciones solicitadas, que son almacenadas en cada ambiente literario y se usan específicamente para dar respuesta a las preguntas que orientaron la investigación.

TABLA 7. EXPLICACIÓN TAREAS AMBIENTES LITERARIOS

Tarea	Bloque informativo	Bloque de actividades
Pero primero...	<p>“¿A quién leemos?”</p> <p>Esta parte del ambiente literario invita a los usuarios a conocer algunos aspectos de la vida del autor del texto escogido, tales como su biografía, otros libros que ha escrito, y reconocimientos. El bloque está apoyado por algunos recursos externos, es decir que no fueron creados para este trabajo, sino que ya existen y están disponibles en Internet (videos con entrevistas a los autores, artículos relacionados con su obra, fotografías, entre otros). Se presenta un pequeño menú lateral que el usuario debe emplear para navegar y conocer los aspectos señalados. De acuerdo con la selección del usuario, la información aparece en la zona derecha del recurso. (Ver figura 14)</p>	<p>Foros de pre-lectura “Antes de leer”:</p> <p>El ambiente literario ofrece espacios de participación que plantean una pregunta o actividad relacionada con algunas situaciones que se presentan en el cuento literario seleccionado para generar expectativa y conocer la opinión de los participantes. En estos foros (uno por ambiente), los usuarios deben participar respondiendo la(s) pregunta(s) orientadoras antes de iniciar la lectura del texto seleccionado.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>¿Has buscado alguna excusa para faltar a clases?, ¿por qué? (Foro Antes de leer, Ambiente literario “El Terror de Sexto B”)</p>
Tiempo de Leer	<p>“Abrebocas literario”</p> <p>Se trata de recursos pedagógicos que vincula ilustraciones elaboradas exclusivamente para la propuesta hipermedial que representan algunas situaciones y personajes de los cuentos; al igual que citas textuales de las historias. El término <i>abrebocas</i> se usa para indicar que se trata de breves apartes de los textos que pretenden motivar la lectura de las historias, al recrear algunas situaciones de estas. Aparecen algunas palabras resaltadas indicando que su significado se encuentra en el glosario. Por respeto a los derechos de autor no fue posible vincular los textos completos. En todo el ambiente hay cuatro abrebocas en sus respectivos ambientes literarios. Uno por “Cuchilla”, otro por “Emilio”, y al haber seleccionado dos cuentos del libro “El Terror de sexto B”, hay un abrebocas por cada cuento. La figura 15 presenta un fragmento del abrebocas del ambiente literario sobre “Cuchilla”.</p>	<p>“Sobre la Historia”⁵²</p> <p>Este menú que usa los colores representativos de cada ambiente literario presenta actividades enumeradas de 1 a 6, diseñadas para que los usuarios analicen la trama, los personajes y algunos eventos relacionados con la convivencia, para que posteriormente los relacionen con sus experiencias personales y lo que ocurre en su contexto escolar⁵³ (Ver Figura 16). Para desarrollarlas, deben hacer clic sobre el rectángulo correspondiente, que funciona como un botón que enlaza a otra ventana donde se recogerán las respuestas o acciones de los usuarios. Como estas actividades se hacen posterior a la lectura, es indistinto que los usuarios las realicen o no en orden, lo importante es que vayan guardando los cambios, instrucción que se dice en forma reiterada. (Ver figuras 17 y 18)</p>

⁵² Escogí este nombre para hacer referencia a que las actividades que se encuentran allí indagan aspectos de los cuentos leídos

⁵³ Las actividades pretenden indagar la lectura desde una postura estética, por lo que fueron diseñadas a partir del enfoque de la teoría de la transacción, aspectos que se abordarán en el componente literario más adelante.

Tarea	Bloque informativo	Bloque de actividades
Reflexionemos sobre convivencia escolar	<p>“Estrategias de convivencia pacífica”</p> <p>Las estrategias de convivencia pacíficas son las mismas en los tres ambientes. Se trata de recursos educativos que contienen sugerencias para mejorar algunas actitudes personales que pueden influir negativamente en la convivencia con otros. Su descripción se ampliará en el componente de convivencia. Los recursos están compuestos por unas presentaciones que vinculan imágenes, textos y un fondo musical instrumental. (Ver Figura 19)</p>	<p>“Y tú, ¿qué opinas?”.</p> <p>A través de foros de discusión, los usuarios podrán relacionar el contexto de su institución con las situaciones que se plantean en el texto seleccionado. Se presenta una pregunta orientadora para iniciar los comentarios. Los usuarios deben ingresar al foro y dar sus opiniones sobre las preguntas generadoras, Este foro busca que los participantes aludan a algunas situaciones específicas de violencia escolar que se presentan en los cuentos literarios, de igual forma, que comenten sobre las formas de tramitación de los conflictos. Pueden realizar comentarios sobre lo que los otros participantes han escrito. (Ver figura 20).</p>
Tiempo de escribir		<p>“Creación de Narrativas L-D”</p> <p>Al finalizar la lectura del cuento literario y las actividades propuestas en las secciones anteriores, se presenta esta actividad de cierre que busca que el usuario logre escribir e ilustrar (a través de imágenes libres, dibujos digitalizados o desarrollados en programas de dibujo), una historia para construir una narrativa literaria-digital sobre convivencia escolar.</p> <p>Se va orientando la tarea a través de tres pasos básicos donde el usuario debe identificar en qué escenario escolar acontece la historia, qué personajes aparecen, cuál es el desencadenante de la acción y cómo se tramita el conflicto (si hay un trámite).</p> <p>Las respuestas se almacenan en un formulario. Posteriormente se pregunta sobre de qué manera desea ilustrar la historia y se invita a realizar la narrativa en una presentación.</p> <p>Este es otro de los recursos comunes a los tres ambientes literarios.</p> <p>En el trabajo de campo, los estudiantes desarrollaron esta actividad en dos sesiones, mientras que los profesores la desarrollaron en una sola. La figura 21 muestra algunos pantallazos de los pasos a seguir para desarrollar la actividad.</p>

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 11. PANTALLAZOS RECURSO "¿A QUIÉN LEEMOS?, AMBIENTE LITERARIO EL TERROR DE SEXTO B

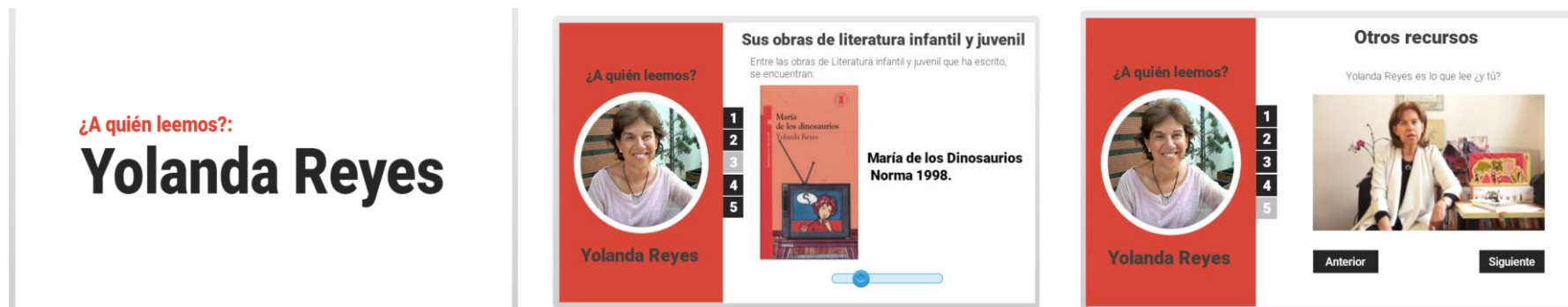


FIGURA 12. FRAGMENTO ABREBOCAS LITERARIO SOBRE "CUCHILLA"



Sobre la historia

En esta sección encontrarás distintas actividades que debes realizar con base en la **lectura** del libro seleccionado. Haz clic en la **explicación** de cada actividad y presta atención a las **instrucciones** que irás encontrando.








<p> Actividad 1</p> <p>Lee la introducción y...</p>	<p> Actividad 2</p> <p>Lee la instrucción y...</p>	<p> Actividad 3</p> <p>Lee la instrucción y...</p>
<p> Actividad 4</p> <p>Lee la introducción y...</p>	<p> Actividad 5</p> <p>Lee la introducción y...</p>	<p> Actividad 6</p> <p>Lee la introducción y...</p>

FIGURA 13. ACTIVIDAD AMBIENTE DE APRENDIZAJE SOBRE “EMILIO”

Pregunta 2 Sin responder aún Puntúa como 1,00 [Marcar pregunta](#) [Editar pregunta](#)



Al final del libro, cuando Emilio gana el premio de Matemáticas, sus enemigos le ofrecen una **tregua** y lo felicitan por su triunfo. A cambio, Emilio les pide que nunca lo vuelvan a llamar “estúpido”.

¿Qué crees que era más doloroso para Emilio: que le pegaran o que lo llamaran estúpido?, ¿por qué?


Rich text editor toolbar: 

FIGURA 14. ACTIVIDAD AMBIENTE DE APRENDIZAJE SOBRE “CUCHILLA”

Pregunta 1 Sin responder aún Puntúa como 1,00 [Marcar pregunta](#) [Editar pregunta](#)

C	W	D	H	Q	G	M	N	G	W	C	I	E	V	R	F	V	T	B
E	Q	E	G	J	X	X	D	J	F	B	G	E	T	R	A	F	W	K
I	T	R	I	B	I	L	I	N	V	S	R	R	Y	U	P	W	R	M
O	E	I	W	V	A	S	N	N	Y	A	N	E	I	N	A	X	V	M
T	K	P	L	Y	E	M	L	H	U	T	N	V	R	B	N	C	K	A
K	J	W	P	H	G	K	Q	O	S	I	G	E	U	K	D	G	K	R
K	Y	A	O	D	P	W	W	G	L	I	H	D	T	E	U	A	I	
N	K	B	E	S	T	I	A	Q	H	A	F	C	E	I	Q	B	T	A
A	J	G	D	P	M	Q	L	H	W	S	B	O	I	B	U	X	I	N
P	M	I	R	R	O	Z	J	K	E	C	W	C	I	U	E	D	M	G
E	U	I	V	Q	Y	E	D	O	B	L	T	O	W	R	S	H	L	E
C	A	O	W	T	A	R	S	D	G	H	X	H	S	O	O	D	A	L
F	N	U	B	B	N	R	J	U	B	K	D	C	D	W	L	G	F	I
I	E	R	M	G	O	E	L	D	C	R	J	P	C	R	M	O	W	C
B	I	L	N	O	V	I	L	P	A	T	A	E	C	U	M	B	I	A
N	U	T	M	M	T	J	W	G	Q	O	U	I	X	J	W	O	H	
G	J	X	J	E	U	U	E	T	D	D	Y	B	H	U	O	F	B	N
W	W	X	I	Z	V	G	T	I	H	P	E	C	A	S	E	I	D	B
T	Q	P	B	X	Q	Y	D	A	L	P	F	S	H	O	R	T	I	Z

1. MARIANGELICA
2. CHOCOCHEVERE
3. PATAECUMBIA
4. PANDEQUESO
5. GUTIERREZ
6. TRIBILIN
7. TIBURON
8. SALITAS
9. BESTIA
10. MOYANO
11. ALMITA
12. ORTIZ
13. GOMEZ
14. HIENA
15. PECAS

¿Cuál de estos apodos encuentras más ofensivo?, ¿por qué?

Rich text editor toolbar: 

FIGURA 15. FRAGMENTO DE RECURSOS "ESTRATEGIAS PARA UNA CONVIVENCIA PACÍFICA "

The figure consists of three cards from a resource titled "Estrategias para una convivencia pacífica".

- Card 1 (Left):** Features five colorful speech bubbles (green, blue, yellow, red, pink) at the top. Below them is the title "Estrategias para una convivencia pacífica" in blue. At the bottom right, it says "¡Tu palabra tiene poder!".
- Card 2 (Middle):** Titled "Cuando alguien te habla..." in green. It lists three strategies:
 - ✓ Presta **atención** y escucha lo que dice tu interlocutor
 - ✓ **Mira** a la cara de quien te habla
 - ✓ Muestra verbalmente que **sigues** la conversaciónTo the right is an illustration of two boys talking, with a red circle and a diagonal slash over it, indicating a prohibition or warning.
- Card 3 (Right):** Titled "Para establecer acuerdos..." in blue. It lists three strategies:
 - ✓ Exponer con claridad y en forma resumida la **situación** que genera el conflicto (Cada una de las partes)
 - ✓ Buscar **propuestas** de solución/tramitación
 - ✓ **Elegir** la(s) propuesta(s) que menos inconvenientes y más ventajas tenga para todosTo the right is an illustration of two children, a boy and a girl, holding hands.

FIGURA 16. FORO Y TÚ. ¿QUÉ OPINAS?, AMBIENTE LITERARIO EMILIO

Y tú, ¿qué opinas?


Foro 1: ¿Consideras que las manifestaciones de violencia escolar que se presentan en la historia son frecuentes en tu colegio? ¿Por qué?

Foro 2: ¿De qué manera se tramitan los conflictos en tu colegio?, Si fueras Emilio, ¿de qué manera hubieses contestado a las burlas y acoso de tus compañeros?

[Ingresar al foro 1](#)

[Ingresar al foro 2](#)

FIGURA 17. PANTALLAZOS TAREA "TIEMPO DE ESCRIBIR"

**Tiempo de escribir**

Crea una nueva historia que se desarrolle en tu colegio y donde abordes en forma positiva algunos aspectos de la convivencia escolar. Incluye personajes estudiantes y profesores..

Paso 1:

Ten en cuenta las siguientes orientaciones para ir armando tu historia, selecciona una o varias, según te interese. Luego, ve completando la información en el lugar correspondiente y escribe tu relato:

2 → A. Escoge uno de los siguientes escenarios:*

A Aula de clases B Patio central

Paso 2:

Representa gráficamente la historia que acabas de escribir:

3 → ¿Deseas buscar imágenes libres en internet?*

A Si B No

Paso 3:

Elabora una presentación en PowerPoint para contar tu historia utilizando los recursos gráficos del paso 2.

El componente tecnológico integra, a través de ambientes literarios hipermediales, las actividades y recursos diseñados para la propuesta, los que constituyen un escenario dinámico que permite la ampliación y actualización para versiones futuras, de acuerdo con los usuarios potenciales. Se propicia una interacción entre los participantes que trabajen el mismo libro, se generan registros de sus participaciones y del desarrollo de las actividades, y confluyen en un mismo contexto educativo los componentes de la propuesta pedagógica “Tu palabra tiene poder: Mejoremos nuestra convivencia escolar”.

5.2.Componente literario

Este componente se evidencia en dos aspectos. Por un lado, a través de la propuesta pedagógica se favorece la lectura de cuentos literarios cuya trama aborda situaciones relacionadas con la convivencia escolar y donde sus protagonistas son estudiantes y/o docentes. Por otra parte, se crearon narrativas digitales para hacer visible el pensamiento de los participantes frente a experiencias relacionadas con la convivencia que existen en el contexto escolar.

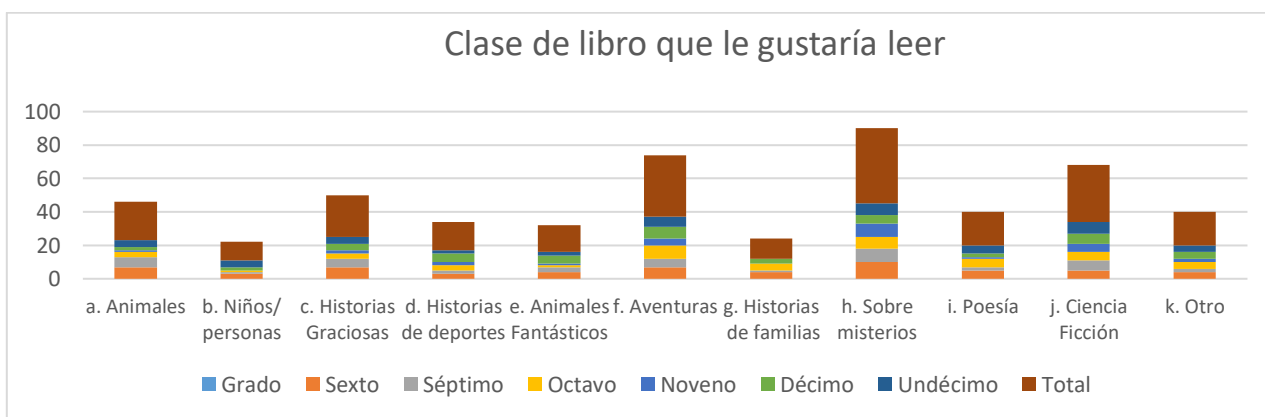
Luego de la lectura de uno de los cuentos literarios, cada participante debía desarrollar una serie de actividades que fueron elaboradas con base en la *Teoría de la Transacción* de Louise Rosenblatt (ver Capítulo 2). Las actividades estaban orientadas principalmente a favorecer un análisis de situaciones de conflicto que presentan los textos, intentando establecer qué evoca en ellos como lectores y qué experiencias han vivido en su contexto escolar, lo que en últimas favorece la identificación y comprensión de imaginarios sobre convivencia escolar que tienen los participantes.

De acuerdo con Rosenblatt, hay que poner especial énfasis en la necesidad de trabajar los textos literarios teniendo en cuenta las influencias, las necesidades emocionales y las

experiencias personales del lector, por cuanto si la obra presentada no tiene ninguna relevancia desde estos aspectos, la respuesta del lector frente a la obra puede incluso, ser negativa. Con ello en mente, durante el mes de noviembre de 2015, se aplicó una encuesta a estudiantes de grado sexto a undécimo del CGR para indagar sobre sus hábitos y preferencias de lectura, la participación fue anónima y voluntaria, y fue contestada por veinticinco estudiantes de género masculino y treinta y cinco de género femenino (con edades entre los 12 y los 17 años).

Los resultados arrojaron que los estudiantes usan muy poco tiempo a la lectura recreativa⁵⁴ y que actividades como ver televisión, desarrollar actividades físicas, artísticas y compartir con amigos y familia, son más llevadas a cabo. En cuanto a los intereses y preferencias, se encontró un panorama variado, que es presentado por la figura 22, donde se destacan intereses sobre historias de aventuras, historias graciosas, sobre misterios, entre otros.

FIGURA 18. PREFERENCIAS EN LECTURA, ESTUDIANTES CGR (2015)



Fuente: Elaboración propia

Estos indicios fueron importantes en el momento de seleccionar los cuentos que se trabajarían en los ambientes literarios, por cuanto ofreció una mirada sobre el tipo de historia que a los estudiantes les gustaría leer.

⁵⁴ El 70% de los participantes afirmaron que dedicaban menos de una hora semanal a la lectura recreativa, frente a un 1,6% que dedicaba más de 5 horas semanales a la misma actividad. El 21,6% afirmó dedicar entre una y tres horas semanales a la lectura y solo un 5%, entre tres y cinco horas a la lectura.

Ahora bien, tal como se mencionó al inicio del capítulo, la intención de esta propuesta pedagógica partió de buscar un uso del lenguaje a favor de la convivencia, para ello, se promovió un análisis de los textos desde diversas situaciones de conflicto que viven los personajes de los cuentos literarios con el fin de suscitar reflexiones sobre la conducta humana, permitiendo favorecer la postura *estética* desde la relación que el lector encuentre entre lo que se vive en el texto y la emoción que éste identifica en él. Es de importancia tener en cuenta que "la literatura se usa estética y no prácticamente, que no ofrece instrucciones para actuar sino claves para comprender nuestra existencia" (Perriconi, 2005, p.5). Se hace necesario aclarar que no se trata de moralizar a partir de lo que ocurra o no en los cuentos literarios que se presentaron en los ambientes, sino dar la oportunidad de lograr mostrar cuestiones inherentes a la existencia humana y a la manera como nos relacionamos unos con otros.

5.2.1. Selección de textos literarios

Los cuentos seleccionados para la propuesta pedagógica hipermedial "Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar" pertenecen a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Dar una definición de esta literatura no es fácil, puesto que, como menciona Díaz (2001) "el placer que provoca lo bien hecho literariamente no tiene edad: aquello que es bueno de verdad resiste el tiempo" (Díaz, 2001, p. 19), esto hace referencia a que los calificativos de *infantil* y *juvenil*, muchas veces son disonantes, por cuanto la edad no debería ser el único criterio aceptable para decir qué obra literaria puede gustarle o no a un niño, a un joven o a un adulto.

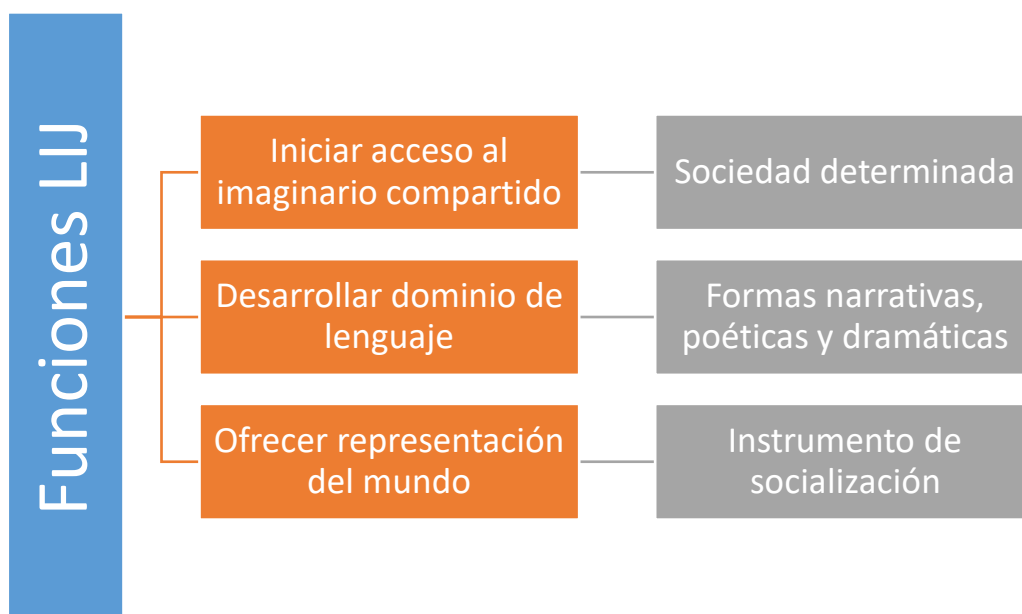
Lluch (2003), entiende la Literatura Infantil y Juvenil como una comunicación de tipo literario o paraliterario que es establecida entre un autor que es adulto y un lector, que es

niño o joven, y que “busca a menudo crear una competencia lingüística, narrativa, literaria o ideológica” (Lluch, 2003, p.14).

Robledo (2011) hace ver que ‘*literatura infantil*’ hace referencia a un término compuesto y en cierta medida ambiguo, tanto desde el punto de vista literario como desde el campo de lo que se considera *niñez*, lo que implica tener en cuenta la concepción que cada época y cada grupo social tiene al respecto.

Colomer (2010) por su parte, sostiene que las principales funciones de los textos de LIJ se resumen en tres, que se presentan en la Figura 23.

FIGURA 19. FUNCIONES PRINCIPALES LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL



Fuente: Elaboración propia, a partir de Colomer (2010, p. 15)

Estas funciones hacen referencia entonces a que, si bien la LIJ posibilita una representación particular del mundo, esta dependerá del contexto donde se desarrolle la historia, y que, por otro lado, contiene un discurso literario en el cual el lenguaje es lo fundamental, por lo que, como manifiestan Robledo (2011) y Díaz (2001), antes de pensar en la edad de los

destinatarios de las obras, es importante poner el énfasis en que se trata de literatura, lo que hace de ella una obra artística que pone su acento en el lenguaje.

En el caso particular de la propuesta pedagógica, estas funciones se evidencian en la posibilidad de establecer puntos de comparación con las situaciones que acontecen normalmente en la cotidianidad escolar de los participantes, para propiciar reflexiones a partir de esas situaciones en clave de un posible cambio de actuar personal y colectivo a partir de esa experiencia.

Ahora bien, son varias las recomendaciones que se han establecido para que promotores y mediadores de lectura ofrezcan un panorama diverso y rico a los jóvenes lectores. Rodríguez (2014), por ejemplo, parte del reconocimiento del entorno, de las necesidades, del mundo del lector; sugiere también visitar librerías y familiarizarse con las editoriales que publican LIJ, revisar directamente los libros y consultar publicaciones especializadas, entre otras estrategias. En el proceso de selección fueron realizadas estas tareas, identificando los títulos recomendados, leyendo muchos de ellos y haciendo énfasis en los que estaban relacionados explícitamente con temáticas de violencia escolar en contextos que resultaran similares a los estudiantes.

Por otro lado, Pulgarín (2014) recalca que no es prudente guiarse únicamente por los planes lectores que publican las editoriales, esto, porque se ha visto en la LIJ también un producto rentable y no siempre lo más recomendado responde a las necesidades y nivel del lector (dependerá de si le leen en casa, si frecuenta bibliotecas, es un lector autónomo, entre otras); por ello, otras preguntas de la encuesta estuvieron enfocadas a si los estudiantes frecuentaban bibliotecas, (el 76% manifestó que no, ni siquiera la escolar), si contaban con tarjeta de préstamo (solo el 5% manifestó que sí); y otros datos mostraron la baja

preferencia e interés en la lectura en distintos momentos, mejorando levemente durante la época de vacaciones.

Es importante aclarar que el proceso de selección de textos literarios (en cualquier nivel) no está acotado ni es universal por lo que dependerá de varios factores, entre ellos, quién realiza la selección (padre, maestro, investigador promotor de lectura), para qué escenario (biblioteca, hogar, escuela), con qué propósito (promover la lectura per se, apoyar procesos pedagógicos o investigativos, indagar sobre procesos de lectura), entre otros. Por ejemplo, Gómez Rodríguez (2015) explica que los criterios de selección que empleó para identificar y escoger finalmente las historias cortas para la intervención en su tesis doctoral⁵⁵, se basaron en el nivel lingüístico, la importancia literaria y el propósito pedagógico de los textos.

A partir de estos y otros referentes, y de acuerdo con los resultados de la encuesta de preferencia y hábitos de lectura aplicada, la Tabla 8 presenta los principales criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los cuentos literarios de la propuesta pedagógica.

TABLA 8. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS TEXTOS LITERARIOS

Criterio	Descripción
Edad	Los textos están dirigidos a lectores de más de 9 años. Si bien, como se mencionó antes, la edad no debe ser el principal criterio para la selección de un texto, sí es importante para identificar algunos aspectos que pueden ser decisivos, entre ellos que el vocabulario utilizado sea de fácil comprensión, la utilización de elementos gráficos que acompañen al texto, la extensión de las historias, el tipo y tamaño de las fuentes, entre otros.
Temática	Dada la intención investigativa de aportar al campo de estudio de Convivencia escolar, los cuentos abordan situaciones de conflicto afines a las que se pueden presentar en una institución educativa y en el contexto próximo de escolares (situaciones de agresión verbal o física, acoso escolar, intimidación, entre otros). Una de las razones contundentes para la selección de estos cuentos fue que dichas temáticas estaban estrechamente relacionadas con las relaciones de convivencia y acoso escolar, temas sensibles, pero reales a través de los cuales los participantes pudieron reflexionar.

⁵⁵ Culture, Diversity and Literature: Fundamentals to Foster Critical Intercultural Competence in EFL Education, llevada a cabo con estudiantes universitarios en Bogotá, Colombia.

Criterio	Descripción
Personajes y escenarios	Los personajes ficticios de los libros representan a estudiantes, docentes y padres de familia, actores que son parte activa de una comunidad educativa real. De acuerdo con los hallazgos identificados a través de la encuesta sobre preferencias e intereses de lectura, se pretendió que los libros tuvieran rasgos y características afines a algunas de ellas. Por tal razón, se buscó riqueza en aventuras, personajes diversos, escenarios familiares, entre otros.
Valor literario y estético	Bruner (2013) señala que la literatura echa mano de los recursos y traslados de sentido que posibilita el lenguaje, ya que permite explorar las situaciones humanas mediante la imaginación. Fue importante para la selección, que los textos permitieran reconocer situaciones y personajes diversos que evocaran distintas emociones e intereses en los participantes.

Fuente: Elaboración propia

No se hizo distinción entre los cuentos dirigidos a los docentes y estudiantes participantes, porque la intención fue encontrar a través de la literatura, un espacio de encuentro para conversar y generar reflexiones individuales y grupales con respecto a la convivencia escolar que dieran cuenta de sus imaginarios al respecto, lo que no podría ser posible si los docentes hubiesen tenido asignados libros diferentes.

Estos criterios permitieron reducir las opciones de los textos de LIJ con los que trabajar, y enfocar la atención en aquellos que los cumplieran a cabalidad. Por otra parte, interesó que los autores fueran colombianos, para establecer familiaridad con los contextos donde se desenvuelven las historias.

La búsqueda de los cuentos se realizó acudiendo a colecciones, catálogos de libros recomendados, revistas y sitios especializados en LIJ⁵⁶, seleccionando finalmente, los que se presentan en la Tabla 9.

⁵⁶ Entre ellos Fundación Cuatrogatos (<https://www.cuatrogatos.org/>), Espantapájaros (<http://espantapajaros.com/>) y Fundalectura (<http://www.fundalectura.org/>)

TABLA 9. TEXTOS SELECCIONADOS PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Texto literario	Autor	Ilustrador⁵⁷	Año de publicación	Editorial/Colección
Cuchilla	Evelio José Rosero (Bogotá, Colombia)	Diana Castellanos	2000	Grupo Editorial Norma Colección Torre de Papel Azul (9 años en adelante)
Emilio	Julia Mercedes Castilla (Bogotá, Colombia)	Ricardo Vásquez	1997	Grupo Editorial Norma Colección Torre de Papel Amarilla (11 años en adelante)
El terror de Sexto B	Yolanda Reyes (Bogotá, Colombia)	Daniel Rabanal	2015 (Segunda reimpresión)	Loqueleo, Santillana (10 años en adelante)

Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Resumen y temáticas de los cuentos literarios

A continuación, se presenta un breve resumen de las historias de los cuentos seleccionados. En términos generales se habla de la trama y los personajes principales, y en el componente de convivencia se ampliarán las temáticas que trata cada historia.

Las lecturas fueron trabajadas en aproximadamente dos semanas, que incluyeron sesiones presenciales en la biblioteca. Se hicieron sesiones de lectura dirigida con estudiantes en algunos momentos y los participantes también leyeron en momentos no presenciales en forma individual (es importante recalcar que en los ambientes literarios se contó con los recursos “Abrebocas literarios” y con material impreso).

- **“Cuchilla”** trata de un profesor de Historia que es bastante estricto e irrespetuoso con sus estudiantes. Los agrede verbalmente, les pone apodos, los ridiculiza e intimida, haciendo que sus estudiantes sientan verdadero temor. Para desgracia de dos de sus estudiantes, ‘Cuchilla’ es ahora su nuevo vecino. Esta cercanía les

⁵⁷ Las imágenes e ilustraciones son muy importantes en los textos de LIJ, por cuanto representan, complementan o incluso ponen en duda lo que ofrece el texto escrito.

permitirá conocer otras facetas en la vida del profesor, tales como un problema de alcoholismo que enfrenta en su intimidad, el gusto de Cuchilla por la música y los problemas que tiene en la relación con su esposa por culpa del alcohol. Después de diversas aventuras y momentos amargos en la historia, la imagen dura e intransigente de *Cuchilla*, cambia al vincularse al final de la historia de un modo diferente con sus estudiantes a través de su participación en un acto cultural, tocando la guitarra y cantando.

- **“Emilio”** cuenta la historia de un joven campesino que por circunstancias familiares viaja a la ciudad con su pequeña hermana a reencontrarse con su madre y hermano, quienes ya llevan un tiempo allí. Su padre murió recientemente y la mamá tomó la decisión de irse a la ciudad para brindarles una mejor vida. Emilio no se siente a gusto en la escuela, tampoco tiene amigos y en ocasiones es acosado por algunos compañeros que se portan en forma violenta, agrediéndole verbal y físicamente (le llaman estúpido, se burlan de él, en grupos le hacen sentir mal, y finalmente, lo golpean). Con ayuda de un grupo de amigos a los que acepta con recelo, poco a poco Emilio se adapta mejor a este nuevo ambiente, y está decidido a demostrar su valía, logrando cambios importantes tanto a nivel personal como académico, entre los que se encuentran el ganar un premio en matemáticas en un concurso en el que participó en forma secreta.
- De la colección de siete cuentos de **“El terror de Sexto B”** se trabajaron dos por abordar las temáticas que interesaban a este proyecto investigativo: “El terror de sexto B” y “Martes a la quinta hora o la clase de gimnasia”. **“El Terror de sexto B”** cuenta sobre una terrible broma que Sergio Hernández le hace a su profesor de inglés, luego que este lo envía a la rectoría por fomentar la indisciplina (mientras presentaba su cuaderno, motivó las risas y burlas de sus compañeros al usar en forma secreta el apodo que le tienen al profesor) y su incumplimiento con las tareas escolares. En vez de ir a este lugar, Sergio decide esconderse en el cuarto de material didáctico que queda contiguo a su salón, y que se comunica con éste por una pequeña ventana. Sergio encuentra un esqueleto con el que molesta desde la

distancia a su profesor⁵⁸, quien no regresa al colegio luego de este incidente, razón por la que Sergio se siente verdaderamente culpable porque infiere que el profesor se enfermó a raíz de la situación motivada por él.

Finalmente, el cuento **“Martes a la quinta hora o la clase de gimnasia”**, presenta la historia de Juliana, una estudiante con sobrepeso de 13 años, que buscaba mil excusas para faltar a la clase de gimnasia todos los martes, a la 1 p.m. Su profesor la ridiculizaba por su desempeño en esta clase, lo que hacía que Juliana la viviera como una tortura, hecho que se veía reforzado por las risas y actitudes de rechazo por parte de sus compañeros. Cansada de esta situación, un día decidió quedarse inmóvil durante toda la clase de gimnasia, frente a la frustración de su profesor, Pacho Donaire, quien no consiguió que la estudiante acatará ninguna de sus órdenes, a pesar de prácticamente rogarle al final. Sus compañeros cambian de actitud frente a Juliana y se solidarizan con la estrategia que ella asume para detener las burlas (cuando la clase se acaba todos marchan en silencio detrás de ella, sin perturbarla, como signo de apoyo).

Las historias seleccionadas muestran un panorama de situaciones donde algunos de sus protagonistas incurren en manifestaciones de violencia escolar (que serán ampliadas en el componente de convivencia), concepto que hace referencia a todas las relaciones de violencia cuyo propósito es maltratar, desde el lenguaje o la acción, a cualquier miembro de una comunidad educativa, y que son evidenciadas por prácticas y expresiones en escenarios presenciales o virtuales⁵⁹.

Por otra parte, las historias muestran relaciones de violencia entre pares, de docentes a estudiantes, y de estudiantes a docentes; lo que posibilita un análisis de este fenómeno desde otras miradas, no solo las centradas en los estudiantes.

⁵⁸ Sergio ubica el esqueleto cerca a la ventana del salón y hace ademanes de querer participar en la clase. El profesor lo nota y se perturba muchísimo, a tal punto de ni siquiera dejar tarea, lo que es celebrado por todos

⁵⁹ Esta es una construcción personal derivada del trabajo de revisión teórica y de antecedentes de la Tesis Doctoral

Aunque el objetivo inicial era digitalizar algunos de los capítulos de los cuentos, no fue posible hacerlo por no contar con los permisos para ello. Por tal razón, en los ambientes literarios, a través de los recursos denominados “Abre bocas literarios”, se presentaron citas textuales debidamente referenciadas de algunos apartes de las historias que contaron con ilustraciones desarrolladas exclusivamente para esta propuesta como medio para favorecer la motivación a la lectura y la representación de algunas situaciones que acontecen en la historia. En algunas actividades también se usan citas textuales (Ver figura 24)

FIGURA 20. FRAGMENTOS "ABREBOCAS LITERARIOS"

A mí me parece que Paquito Lucero (que en realidad se llama Santiago Albornoz) **lloró y se orinó** solamente por culpa del Cuchilla, que lo **atosigó** de preguntas, lo **atornilló**, lo **pulverizó**". (p. 21)

A B C D E F G H I J K L M

Ambiente literario “Cuchilla”

Mucho gusto, me presento. Mi nombre es **Sergio**, pero todos me conocen como “El terror de Sexto B”.


Constantemente me envían a Rectoría por las bromas, chistes y **saboteos** que hago en clases.

SERGIO

A B C D E F G H I J K L M N

Ambiente literario “El Terror de Sexto B”

-No me vuelva a hablar así. ¡No voy a dejar que me siga insultando! – gritó Emilio. A su papá no le hubiera gustado que continuara sintiendo lástima de sí mismo. Casi veía a su papá frente a él, diciéndole que se portara como un hombre. Emilio no iba a desilusionarlo.



A B C D E F G H I J K L M N O

Ambiente literario “Emilio”

Ya no recuerdo cuántas excusas he usado para **evitar las clases** de gimnasia en el colegio.

El profesor, su silbato, los compañeros y sus risitas... sentir cómo me miran y se burlan... ¡no lo soporto!



A B C D E F G H I J K L M N

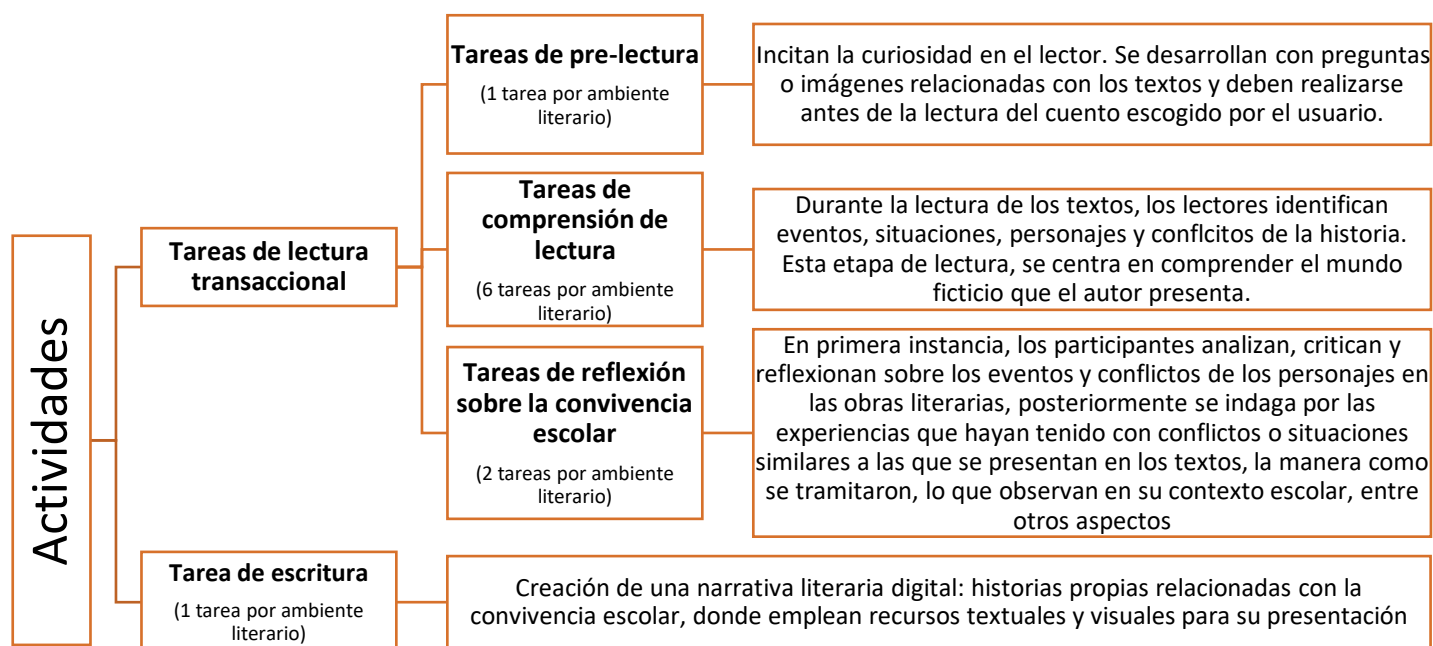
Ambiente literario “El Terror de Sexto B” (Cuento: Martes a la quinta hora...)

5.2.3. Diseño de actividades

Las actividades de lectura y análisis de la propuesta pedagógica fueron diseñadas teniendo en cuenta la Teoría de la Transacción de Rosenblatt; por este motivo, se buscó suscitar reflexiones en los participantes a partir de sus experiencias en la cotidianidad escolar y en la relación de estas con las situaciones que los personajes vivieron en las historias, lo que permitió recabar información pertinente para identificar los imaginarios sobre convivencia escolar en las perspectivas de alteridad, violencia escolar y tramitación de conflictos.

Cada participante debía escoger inicialmente uno de los cuentos propuestos y con base en el mismo, desarrollar las actividades del ambiente literario respectivo. Normalmente los textos de lectura que se usan en los espacios escolares son los que escoja el maestro; para esta propuesta pedagógica cada participante seleccionó el cuento literario de su interés, lo que rompe un poco con ese esquema tradicional. La figura 25 presenta los tipos de actividades diseñadas.

FIGURA 21. TIPO DE ACTIVIDADES DE CADA AMBIENTE LITERARIO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA



Fuente: Elaboración propia

Las tareas descritas se pueden hacer exclusivamente a través de los ambientes de aprendizaje en línea. La tabla 10 presenta una descripción un poco más detallada de las actividades que los participantes desarrollaron con cada uno de los ambientes literarios.

Los aspectos referidos a la convivencia serán ampliados en el componente respectivo. Por ejemplo, en la Tabla 11 de ese apartado, se describen las situaciones relacionadas con la

convivencia escolar que se evidencian en cada uno de los cuentos literarios de la propuesta pedagógica.

TABLA 10. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y TAREAS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Cuento	Actividades		
	Tareas de prelectura: “Pero primero ...”	Tareas motivadas en la lectura: “Sobre la historia”	Tarea “Reflexionemos sobre Convivencia escolar”
Cuchilla	En esta tarea de pre-lectura Los participantes hacen predicciones sobre la historia basadas en la presentación de la carátula del libro	Esta sección consta de seis actividades, en las que los participantes, entre otras acciones: -Leen citas textuales y responden preguntas - Resuelven ejercicios sencillos que involucran el lenguaje (por ejemplo, una sopa de letras, elaborar un mensaje al profesor Guillermino) -Establecen similitudes y diferencias entre lo que ocurre en la historia y lo que pasa en su contexto escolar - Sugieren distintas formas de tramitar los conflictos.	Dos preguntas abiertas para indagar sobre actitudes propias del participante relacionadas con las de personajes en el texto; comparación entre las situaciones de la historia y las que ocurren en su contexto escolar (en el componente de convivencia se ampliará este aspecto)
Emilio	Pregunta sobre la facilidad o no de establecer lazos de amistad en el colegio	Seis actividades que contienen, entre otras: -Preguntas a partir de citas textuales y situaciones que ocurren en la historia: -Sopa de letras sobre actitudes, valores y antivalores que aparecen y su clasificación sobre si favorecen o no la convivencia -Escritura de un mensaje a Emilio -Análisis de situaciones, preguntas sobre los aspectos relacionados con la convivencia y las relaciones interpersonales en su contexto escolar.	Dos preguntas abiertas para indagar sobre actitudes propias del participante relacionadas con las de personajes en el texto; comparación entre las situaciones de la historia y las que ocurren en su contexto escolar
Cuentos de “ El terror de sexto B”	Pregunta si el participante ha usado alguna excusa para faltar a clases.	Seis preguntas motivadas en los dos cuentos, para que el participante: -Analice situaciones de la historia -Identifique semejanzas y diferencias con lo que ocurre en su contexto escolar. -Escriba un mensaje a Sergio -Responda preguntas sobre los aspectos relacionados con la convivencia y las relaciones interpersonales en su contexto escolar -Comparta experiencias propias.	Dos preguntas abiertas para indagar sobre actitudes propias del participante relacionadas con las de personajes en el texto; comparación entre las situaciones de la historia y las que ocurren en su contexto escolar

Fuente: Elaboración propia

Es necesario reconocer, como señala Prada (2010), que la lectura no es un acto pasivo sino altamente activo. Así como acude a procesos cognitivos para lograr un nivel básico de

traducción de signos de un texto, es una mediación que interroga y participa en la constitución de la subjetividad.

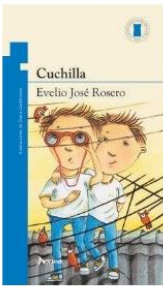
A continuación, un breve mosaico de algunas actividades propuestas en los ambientes literarios diseñados.

FIGURA 22. MOSAICO DE ACTIVIDADES DE LOS AMBIENTES LITERARIOS

Antes de leer

Bienvenido al **Foro** "Antes de leer".
Lee la tarea descrita a continuación y responde la pregunta orientadora.
Observa con atención. La imagen corresponde a la Carátula de libro "Cuchilla",

¿qué podrías decir del libro con base en esta imagen?



Ingresar al foro

ACTIVIDAD DE PRE-LECTURA AMBIENTE LITERARIO "CUCHILLA"

Busca en la **sopa de letras** y contesta después el **cuestionario**

Sopa de letras Emilio

20 PUNTOS 02:06 TIEMPO

P	V	L	X	I	R	R	E	S	P	E	T	O	R	F	H
A	O	E	Y	V	D	M	I	M	D	F	K	V	B	V	U
B	O	Y	X	V	H	W	S	E	J	M	B	R	J	I	Y
I	D	A	U	N	D	M	E	M	P	A	T	I	A	O	T
N	Y	M	X	D	A	K	F	J	G	M	F	T	G	L	R
T	M	N	L	G	D	N	S	O	V	P	P	F	P	E	P
I	S	O	X	Q	I	C	A	T	O	R	D	X	I	N	H
M	A	T	R	K	R	D	Z	E	J	J	U	Y	B	C	J
I	W	C	X	Q	A	I	A	P	S	U	L	X	U	I	E
D	L	P	F	B	D	A	N	S	B	V	F	F	R	A	V
A	G	Y	H	X	I	L	E	E	M	L	Y	M	L	G	U
C	H	B	J	E	L	O	M	R	V	L	Q	V	A	I	V
I	X	I	E	G	O	G	A	N	C	K	R	G	S	N	D
O	Q	R	Q	B	S	A	V	A	L	E	N	T	I	A	C
N	L	M	P	A	C	R	C	K	A	I	P	D	F	Y	L
I	F	N	D	E	V	B	Y	U	X	A	R	H	O	F	Y

Mostrar palabra

1. INTIMIDACION
2. SOLIDARIDAD
3. IRRESPECTO
4. VIOLENCIA
5. AMENAZAS
6. VALENTIA
7. DIALOGAR
8. RESPETO
9. EMPATIA
10. BURLAS

Contestar el cuestionario

ACTIVIDAD 2 DEL AMBIENTE LITERARIO "EMILIO"

190

Pregunta 1

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

Marcar pregunta


Editar pregunta

Sergio Hernández está orgulloso de su apodo **“El terror de sexto B”**, le gustaba organizar las burlas hacia su profesor y no era consciente del malestar que causaba ni de las consecuencias de sus actos.

Lee la cita:

”Primero que todo, me presento. Mis amigos me dicen el terror de Sexto B. Soy especialista en sabotear clases y en hacer todo tipo de bromas pesadas. Hay quienes dicen que soy un líder negativo, pero eso es porque no me conocen de verdad” (Reyes, 2015, p. 37)

¿Qué crees que quiere decir Sergio con estas palabras?



ACTIVIDAD 1 DEL AMBIENTE LITERARIO “EL TERROR DE SEXTO B”

La tarea final del proceso de lectura sobre temas de convivencia escolar consta de la creación de una narrativa literaria-digital por parte de los participantes, involucra otros elementos como dibujos, imágenes externas, y un programa de creación de diapositivas, y es explicada a continuación.

5.2.4. Creación de Narrativas literarias-digitales

Otro aspecto del componente literario de la propuesta pedagógica hipermedial “Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar” es el favorecer la creación de narrativas literarias-digitales, esto es, motivar la escritura de narrativas que partan de la experiencia, que se relacionen con el contexto escolar y emplear mediaciones tecnológicas en su realización.

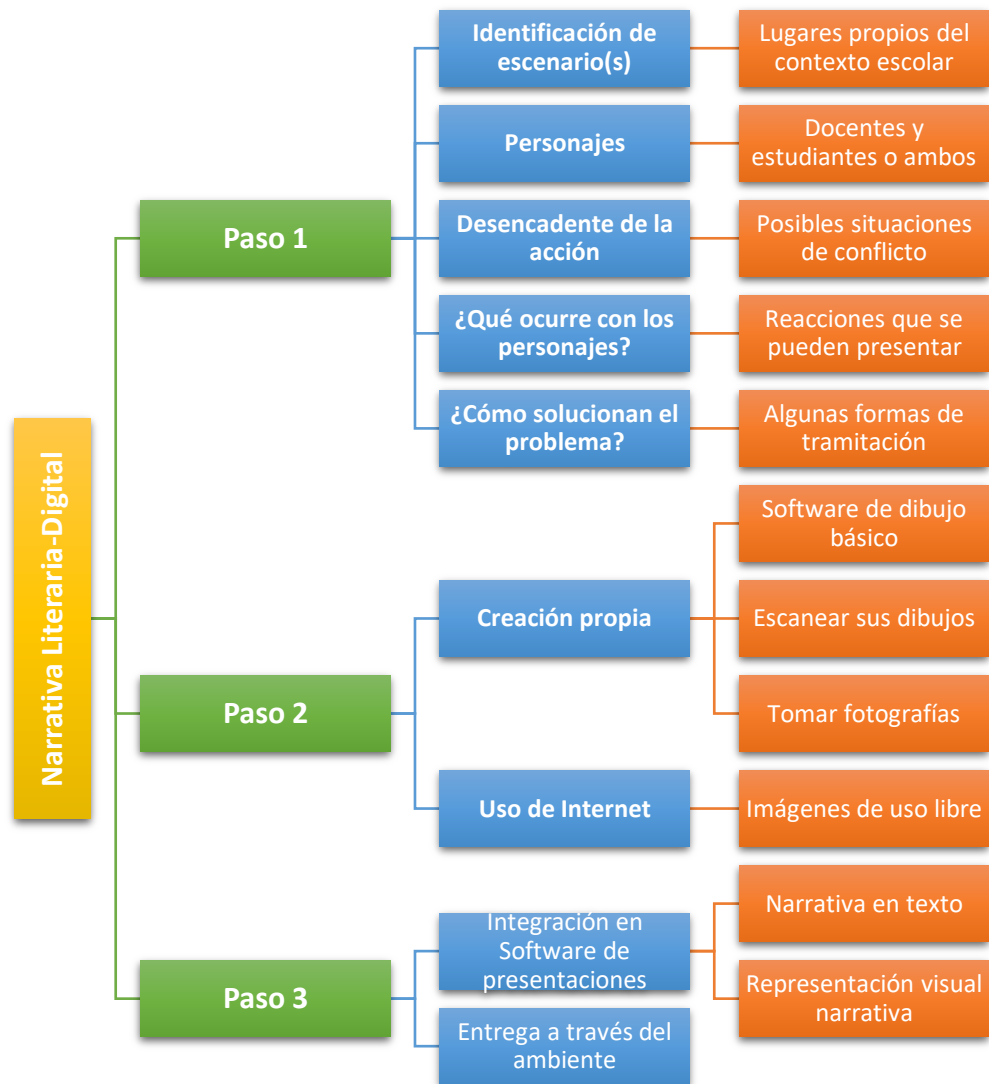
La instrucción general de esta actividad es la misma independientemente del cuento literario que se haya seleccionado: “Crea una nueva historia que se desarrolle en tu colegio y donde abordes algunos aspectos de la convivencia escolar”.

Para desarrollarla, se acompaña al participante en el proceso de creación a través de una ruta de trabajo que consta de tres pasos (Ver Figura 27):

1. En el primero, el participante selecciona algunas opciones (escenario, personajes, hecho que desencadena la acción, etc.) para ir centrando su historia y proceda a escribirla (para ello puede hacer uso de herramientas de bloc de notas, procesadores de texto o formato en papel)
2. En el segundo paso, se invita a representar gráficamente la historia, ya sea a través de recursos creados por el participante (fotografías, dibujos) u otros ya existentes (buscados en Internet, por ejemplo)
3. Finalmente, se invita a escribir la historia en un programa ofimático y subir al ambiente literario su trabajo.

Las selecciones que los participantes realicen de los pasos 1 y 2, son registradas en los ambientes literarios ya que el participante llena un formulario para identificar posteriormente, a nivel individual y colectivo estas respuestas.

FIGURA 23. PROCESO DE CREACIÓN NARRATIVA LITERARIA DIGITAL



Fuente: Elaboración propia

5.3. Componente de Convivencia escolar

Lo que la escuela como lugar de formación pueda enseñar con respecto a la convivencia, repercutirá sin lugar a duda en la sociedad. La convivencia escolar es sólo un atisbo de la convivencia ciudadana que puede desarrollarse; ya que la ciudadanía no sólo hace referencia a un estatus de tipo jurídico, sino que pasa a ser una forma de vida que exige

compartir valores y normas, en el proceso de ser responsables por la vida en común en una sociedad. (Puig y Morales, 2015)

Con esto en mente, el tercer componente de la propuesta pedagógica hipermedial “Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar”, propicia reflexiones desde el conocimiento de algunas estrategias que permitan tramitar conflictos en forma adecuada, tanto en el contexto escolar como en la vida cotidiana de los participantes. Estas estrategias están relacionadas principalmente con la escucha activa, la comunicación asertiva y la búsqueda de acuerdos; partiendo del reconocimiento de emociones propias que pueden influir negativamente en la convivencia (por ejemplo, la ira).

Si bien hay un bloque específico en la propuesta donde este componente se hace más evidente (“Estrategias de convivencia pacífica”), está fuertemente relacionado con los otros dos componentes discutidos, ya que influyó directamente en la selección de los textos literarios (ver Tabla 11), en la manera de orientar y presentar las actividades, y en la construcción de los mensajes de todas las secciones de los ambientes literarios, tal como se puede apreciar en los componentes tecnológico y literario.

TABLA 11. TEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR REFLEJADOS EN LOS TEXTOS LITERARIOS ESCOGIDOS

Textos	Aspectos relacionados con la convivencia escolar
<p>“Cuchilla” Autor: Evelio José Rosero</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este cuento evidencia las relaciones de poder que ejerce un docente hacia sus estudiantes, y cómo, basado en un principio de autoridad, cae en violencias simbólicas representadas en insultos, burlas, apodos, entre otros. De otro lado, y a medida que se desarrolla la trama, aparecen situaciones personales que enfrentan los protagonistas y que hace que se interroge por las circunstancias que afrontan las personas, más allá de los roles que desempeñan. Esas situaciones tienen que ver con problemas de adicción al alcohol por parte del maestro protagonista, el descubrimiento de los hermanos de lo diferente que es este maestro en el plano personal con respecto al laboral, las habilidades desconocidas del maestro, que resultaron ser afines a las de otros estudiantes, por mencionar algunas.
<p>“Emilio” Autora: Julia Mercedes Castilla</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta historia retrata relaciones entre estudiantes, y cómo se presentan manifestaciones de violencia escolar (uso de insultos, burlas, agresión física) motivadas en la no aceptación de las diferencias. Por ejemplo, el protagonista viene del campo y eso suscita rechazo y burlas por parte de algunos estudiantes. Por otro lado, muestra la manera como se tramitan conflictos en forma no pacífica (en la historia es evidente que en primera instancia se busca someter a otros por medio de los golpes, los gritos, no hay mucha propensión al diálogo) y la determinación para superar estas situaciones y buscar otras opciones que puedan transformar en forma positiva la vida (una de las amigas de Emilio hace referencia varias veces a que no preste atención a quienes lo molestan, por ejemplo). En un segundo plano se encuentra la influencia de la violencia social en la transformación de la vida de los protagonistas (esa fue la razón por la que Emilio y su familia tuvieron que desplazarse)
<p>“El terror de sexto B” Autora: Yolanda Reyes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “El terror de sexto B”: Esta historia refleja que los docentes también pueden ser víctimas de violencias simbólicas por parte de los estudiantes, quienes se burlan de ellos por razones relacionadas con su físico o personalidad. En el caso del profesor de la historia, los estudiantes generan burlas y apodos. A sus espaldas le dicen “porki” por sus facciones físicas. Se presentan acciones que trasgreden las normas (indisciplina, irrespeto, burlas) y el rechazo a aceptar las consecuencias de los actos realizados. • “Martes a la quinta hora o la clase de gimnasia”: Este relato muestra cómo las violencias simbólicas pueden ser legitimadas si quien las inflige tiene un rol de autoridad, tal es el caso del profesor Pacho Donaire quien maltrata verbalmente en especial a una de sus estudiantes, Juliana, por no rendir en la clase de educación física, haciendo alusión indirecta a su peso e inteligencia. De igual forma, presenta una estrategia diferente para hacer frente a un conflicto, puesto que Juliana, cansada de buscar excusas para no asistir y participar en la clase, decide quedarse inmóvil durante todo el tiempo de esta, a manera de protesta por los tratos recibidos.

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las *estrategias de convivencia pacífica* que se proponen, como se comentó, son las mismas para los tres ambientes y requieren de un análisis conjunto con los participantes, no son meros recursos informativos para ser leídos. Permiten identificar prácticas que se pueden realizar para tomar distancia de las situaciones de conflicto en el

contexto escolar y cotidiano, para que los participantes respondan de forma asertiva con reacciones que no sean dañinas para otros ni para sí mismo.


FIGURA 24. PANTALLAZO SECCIÓN "REFLEXIONEMOS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR", AMBIENTE LITERARIO "EMILIO"



Para la UNESCO (2008), “una escuela inclusiva no es tal solo porque recibe alumnos diversos, sino porque la convivencia efectiva –la ‘escuela vivida’– genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos” (UNESCO, 2008, p. 17). En este sentido, a partir del conocimiento, análisis y aplicación de las estrategias planteadas, motivadas en el reconocimiento de las situaciones de convivencia identificadas en los textos literarios, se espera poder contribuir con esa posibilidad de reconocimiento de los otros, para lograr una convivencia pacífica.

Cada grupo de estrategias inicia con una introducción común, que actúa como una invitación a los usuarios (figura 29).

FIGURA 25. INVITACIÓN RECURSO "ESTRATEGIAS PARA UNA CONVIVENCIA PACÍFICA"



Algunas veces, sin quererlo, caemos en **comportamientos** que pueden **influir** negativamente en la convivencia con los demás.

Haciendo pequeños **cambios**, es probable que nuestras relaciones de convivencia mejoren.

En este apartado se presentan algunas **estrategias** para conseguirlo.

¡Anímate a probarlas!

¡Tu palabra tiene poder!

◀ ANT SIG ▶

Las estrategias se presentan a través de cuatro recursos, cada uno de ellos trata de un tema particular, y ya fueron explicados en el Capítulo 2:

1. Escucha activa
2. Asertividad
3. Manejo de la ira
4. Generación de acuerdos.

Los tres componentes convergen sinérgicamente en la propuesta pedagógica y tienen igual importancia. El componente de convivencia ilustra las situaciones (desde los cuentos literarios) que afectan la construcción de relaciones sociales adecuadas entre sus personajes. Por otra parte, suscita la reflexión en los participantes sobre sus propias prácticas, al igual que evidencia estrategias alternativas para tramitar los conflictos de manera más asertiva.

La actividad asociada al componente de convivencia que permite indagar sobre los imaginarios es el Foro “Y tú, ¿qué opinas?” (Ver Figura 30), donde se presenta una pregunta común en los tres ambientes literarios (se indaga si las manifestaciones de violencia escolar que aparecen en los cuentos son frecuentes en su colegio) y una pregunta específica que relaciona uno de los personajes con la experiencia personal de cada participante, invitándolo a evocar y relatar si se ha portado de forma similar o qué haría en esa situación.



Y tú, ¿qué opinas?

Foro 1: ¿Consideras que las manifestaciones de violencia escolar que se presentan en la historia son frecuentes en tu colegio? ¿Por qué?

Foro 2: ¿Has puesto apodosos o te has burlado de alguna manera de alguien en tu colegio? ¿Por qué? ¿Qué piensas ahora de este hecho?

[Ingresar al foro 1](#)

[Ingresar al foro 2](#)

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE DATOS Y HALLAZGOS

En este capítulo se presenta el análisis cualitativo de los datos provenientes de los instrumentos y técnicas de recolección, para dar cuenta de los resultados asociados a las dos preguntas que orientaron esta investigación.

Este capítulo será expuesto en el siguiente orden: en primer lugar, se realiza una breve conceptualización teórica de la técnica de análisis de datos empleada; posteriormente, se explica el protocolo de análisis de los datos, y se finaliza con la presentación de las categorías y subcategorías que emergieron de los datos, que luego son explicadas y discutidas.

6.1. Análisis de Datos

6.1.1. Análisis de contenido cualitativo

“El análisis de contenido, en un sentido amplio [...] es una técnica de interpretación de textos [...] donde el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente, nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social”. (Andréu, 2000, p.2)

A partir de la interacción de los participantes con la propuesta pedagógica hipermedial y de los datos registrados a través de los instrumentos/técnicas de recolección, a saber: los grupos focales, las narrativas literarias digitales que escribieron los participantes, y las observaciones registradas en notas de campo; surgieron diversas reflexiones, comentarios, experiencias y opiniones críticas sobre los imaginarios en convivencia escolar en el colegio CGR. Estos datos fueron examinados a través de la técnica de Análisis de contenido cualitativo.

Se pueden rastrear conceptualizaciones que han ido incorporando distintos aspectos de la técnica de análisis de contenido, sin embargo, según Andréu (2000) la definición de Laurence Bardin (1996) es la que recoge de manera integral varias de las definiciones precedentes, al mencionar que el Análisis de contenido es:

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. (Bardin, 1996, como se cita en Andréu, 2000, p. 3)

Esta construcción conceptual es importante dado que, previo a ella, el análisis de contenido de los datos recogidos se asociaba mayormente con hallazgos de tipo cuantitativo. En este sentido, no se daba mucha importancia a la interpretación y a las inferencias que pudieran configurarse a partir de los datos, y finalmente, se pasaba por alto que los mensajes analizados son parte de un contexto que les otorga sentido. En el análisis de contenido cualitativo, la interpretación no se circunscribe únicamente al contenido manifiesto del material analizado (textos, imágenes, audios etc.) sino que “debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje” (Andréu, 2000, p. 22). En este sentido, lo que el autor del material analizado dice (datos expresos), como lo que ‘dice sin pretenderlo’ (dato latente), cobra sentido y puede ser captado dentro de un contexto. Al respecto Andréu expone:

El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido. (Andréu, 2000, p. 2)

Ahora bien, de acuerdo con Cohen, Manion y Morrison, (2007), entre las características más importantes del Análisis de datos basado en contenido se encuentran el ser una técnica discreta en la que se puede observar sin ser observado. Está centrada en el lenguaje y las formas lingüísticas, el significado se da en un contexto. Por otro lado, se puede decir que es sistemática, verificable y posibilita un nuevo análisis o réplica, porque es viable acudir de nuevo a los datos (textos) recogidos.

Antes de describir el protocolo de análisis seguido en esta tesis, vale recordar que el propósito del análisis de contenido fue encontrar información sobre los imaginarios de convivencia escolar,

en todos los instrumentos y técnicas de recolección empleadas. El contexto de la convivencia escolar estuvo enmarcado principalmente con las perspectivas que se trabajaron conceptualmente: la alteridad, la tramitación de conflictos y la violencia escolar, que fueron descritas en el Capítulo 2.

6.1.2. Protocolo de análisis

El protocolo de análisis de contenido con el que se buscó dar respuesta a las preguntas orientadoras de esta investigación, fue elaborado con base en los aportes de Andréu (2000), Cohen, Manion y Morrison (2007), Díaz Better (2008) y Gómez Rodríguez (2015). Este se describe a continuación:

- 1. Selección de los datos a analizar:** Los datos que se analizaron fueron los provenientes de los siguientes instrumentos de recolección de datos, realizando algunas exclusiones:
 - a. Transcripciones de los tres grupos focales y la entrevista al estudiante de grado 9°.
 - b. Notas de campo tomadas por la investigadora.
 - c. Narrativas Literarias-digitales (desarrolladas a través de los ambientes literarios de la propuesta de intervención pedagógica) las cuales funcionan como artefactos creados por los participantes durante la intervención pedagógica y que incluyeron:
 - a. Respuestas a los Foros de cada ambiente literario “Antes de leer”, Y ¿Tú qué opinas?
 - b. Respuestas de los participantes a las actividades 1, 2, 3, 5 de cada ambiente literario. Se excluyeron las respuestas de la actividad 6, por tratarse de preguntas específicas sobre los cuentos literarios, por ejemplo: “Agresión verbal: ¿Qué pasa en la historia?, ¿a quién le pasa?” (Pregunta 1, Actividad 6 Ambiente literario “Cuchilla”). Esta fue una actividad común en los tres ambientes. De igual manera, se excluyeron otras respuestas a preguntas del tipo ¿Qué crees que quiere decir Sergio con estas palabras? (Pregunta 1, Actividad 1 Ambiente literario “Terror de Sexto B”) por la misma razón. Las respuestas a la actividad 4 de cada ambiente literario, donde los participantes debían escribir un mensaje a uno de los protagonistas del cuento

que leyeron, estuvieron asociadas exclusivamente a la segunda pregunta de investigación. En este caso, se analizaron 11 mensajes correspondientes a los 11 participantes.

- c. Narrativas literarias-digitales elaboradas por participantes. De los once participantes, diez completaron la actividad final de desarrollo de la narrativa. Nueve de ellos a través de las presentaciones elaboradas en PowerPoint y el estudiante de inclusión de grado 9º, a través de un audio.

2. Identificación de unidades de análisis. El análisis de contenido se puede realizar en distintos niveles, entre ellos: a nivel de palabras, frases, párrafos, todo un texto, e inclusive temas. De acuerdo con Krippendorp (2004), como se cita en Cohen, Manion y Morrison (2007), se asume que la unidad de análisis escogida por el investigador pueda ser clasificable dentro de la misma categoría con otras o de igual o similar significado en el contexto del estudio, lo que otorga una validez semántica. Teniendo esto en cuenta, se leyeron varias veces los datos recogidos para buscar una familiaridad con las **frases** que expresaran percepciones, opiniones y experiencias relacionadas con la convivencia escolar, prestando especial atención a las referidas a alguno de los tres ejes temáticos que guiaron el rastreo teórico, de antecedentes y la propuesta de intervención pedagógica (la alteridad, la violencia escolar y la tramitación de conflictos).

De acuerdo con Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), “la desmembración en unidades singulares del texto es una actividad imprescindible, junto con la identificación y clasificación de elementos, su síntesis y agrupamiento, en un intento por llevar a cabo la reducción de datos” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 140).

Una vez se logró una familiaridad con los datos recogidos, se procedió a hacer una lectura más sistemática de los textos provenientes de las técnicas e instrumentos de recolección. Las dos primeras lecturas tuvieron como propósito entender lo que expresaron los participantes. A partir

de la tercera lectura, se inició la codificación de la información recolectada, identificando con colores y letras y números, aspectos relacionados con los imaginarios sobre convivencia escolar, lo que se detalla a continuación.

3. Proceso de codificación e identificación de patrones.

El orden en el que se realizó el proceso de codificación e identificación de los datos con el fin de identificar patrones iniciales fue (1) Grupos Focales, (2) Notas de campo, (3) Actividades ambientes literarios propuesta pedagógica, (4) Narrativas digitales de docentes y estudiantes participantes.

Los grupos focales fueron nombrados de la siguiente manera para su identificación:

- CGR1: Corresponde al Grupo focal de estudiantes de sexto y séptimo grado (Ciclo III)
- CGR2: Corresponde al Grupo focal de estudiantes de octavo (ciclo IV)
- CGR3: Corresponde al Grupo focal de los docentes de ambos ciclos
- CGR-E: corresponde a la entrevista al estudiante de grado 9º que no pudo participar en su grupo focal correspondiente (ciclo IV)

Con respecto a las notas de campo fueron nominadas NC seguida del número correspondiente; las actividades de los ambientes literarios se nombraron teniendo en cuenta el texto leído (E: Emilio, C: Cuchilla, T: Terror de Sexto B) y las Narrativas Digitales fueron identificadas como NE para los estudiantes y ND para los docentes.

Imaginarios sobre Convivencia Escolar

Al completar la lectura de todos los instrumentos, se identificaron a través de códigos y colores, los **patrones** iniciales en el primer instrumento (grupos focales), esto es, las opiniones, experiencias y comentarios que guardaran similitud de contenido y que permitieran identificar los imaginarios sobre convivencia escolar de los participantes, para dar respuesta a la primera pregunta de investigación.

Este proceso fue realizado de modo tradicional, usando las transcripciones impresas de la información. Para la codificación de cada dato, se le asignó un número correspondiente en el orden en el que iba encontrando y resaltando en el texto, que complementó el código dado a cada instrumento de recolección, indicado en el protocolo de análisis de este capítulo.

Por ejemplo, con color azul fueron resaltados aspectos repetitivos relacionados con imaginarios sobre convivencia escolar dentro de un primer patrón denominado “uso de apodos como medio de relación”. Dentro de este patrón aparecieron opiniones de los participantes como: “lo principal que no me gusta es que en mi salón hay muchos apodos”, “a mí compañero que es gordito le dicen “marrano y le dicen que se vendan en la 27⁶⁰” y “me han dicho inválido...”. Es importante decir que durante el análisis del primer instrumento pude reconocer patrones de imaginarios que afectan positivamente la convivencia escolar en esta institución, mientras que otros impactan en ellos en forma negativa. La totalidad de patrones encontrados aparecen en la tabla 12.

Una vez identificados los patrones iniciales en el primer instrumento, se continuó con la revisión de las notas de campo, en los que se encontró y resaltó con colores, datos similares a los patrones identificados en los grupos focales. Por ejemplo, con respecto al patrón “uso de apodos como medio de relación”, en la nota de campo 3, se encontró que un estudiante le gritó al participante E6 ‘Caballo’, siendo este un apodo denigrante para el participante, quien lo miró con desdén y bajó la mirada.

En el tercer instrumento que fue analizado, los artefactos elaborados por los participantes (narrativas y actividades de los ambientes literarios) se evidenció que el patrón sobre uso de apodos era uno de los más recurrentes.

⁶⁰ El Colegio Gustavo Restrepo se encuentra ubicado cerca a la 27 sur en la ciudad de Bogotá, donde existen varias lechonerías (restaurantes que ofrecen el plato típico tolimense cuyo componente fundamental es el cerdo).

Es importante señalar que en el segundo y tercer instrumento aparecieron otros patrones que son interesantes, por lo que se tuvieron en cuenta para posteriormente reconsiderar si contribuían a contestar las preguntas de investigación.

Además, el proceso de identificación sistemática de patrones que fueran frecuentes y cuyo sentido fuera similar en los diferentes instrumentos/técnicas de recolección de información, permitió lograr una triangulación entre las fuentes de información (Cisterna, 2005).

Es importante señalar que para la identificación de cada patrón fueron usados distintos colores. Por ejemplo, todos los datos resaltados en gris están relacionados con el patrón denominado “inseguridad”; todos los datos en amarillo correspondieron al patrón “relaciones interpersonales” y en verde todos los datos relacionado con el patrón “violencia física”, como aparece en la figura 31.

FIGURA 26. FRAGMENTO CGR1 (GRADOS 6O, 7O), NOVIEMBRE 16 DE 2017

Investigadora: ¿ustedes se sienten seguros aquí en el colegio?

Estudiante 3: no en cambio yo diría que digamos en el salón digamos que cuando estoy con las niñas me siento como desprotegida... porque digamos no se la verdad no sé quién le hizo eso a mi maleta le echaron ehheh y yo sé que yo les caigo mal a las niñas no más es por proteger a mí compañera, porque es que lo que pasa es que mis compañeras me han tratado bien y digamos yo si me he dado cuenta cómo a ella la tratan mal digamos mi compañera tiene una partecita así y digamos le dicen que “tiene un culo en la cara” y yo les digo y ustedes celosas no? (jajaja) y entonces apenas pues mis compañeras empiezan a empujarme, y más Liz y Daniela entonces a mí me da ira porque ellas así se rebajan y yo les digo: ¡¡¡oigan!!!

A continuación, la tabla 12 muestra la lista de los patrones que surgieron del análisis de los instrumentos de recolección de datos para la primera pregunta.

TABLA 12. PATRONES IDENTIFICADOS EN EL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA PRIMERA PREGUNTA

Patrones positivos	Patrones negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de pares (estudiantes/docentes) • Intereses comunes • Importancia de tiempo compartido con pares • Uso de protocolos Manual de Convivencia • Formas de tramitación asertiva de conflictos (docentes y algunos estudiantes) • Planta física de la institución • Buen trato docente • Relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de apodos como medio de relación • Violencia física • Intimidación • Maltrato verbal como forma de relacionarse • Existencia de grupos que ejercen presión • Irrespetos • Contexto barrial negativo • Intervención negativa de terceros (compañeros, familia, amigos externos) • Inseguridad • Participación en conflictos • Contravenciones • Mal comportamiento de estudiantes • Repetición de conductas negativa • Microtráfico • Amenazas • Hurtos

Fuente: Elaboración propia

Imaginarios sobre Convivencia escolar en las narrativas literarias-digitales

Se continuó con el análisis de los grupos focales y las narrativas literarias-digitales (actividades de los ambientes literarios y narrativa final) para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación. Como fue explicado en el capítulo 4 referente al diseño metodológico, estos dos instrumentos fueron pertinentes por cuanto en ellos se encontró información que directamente relacionara aspectos de convivencia escolar con el cuento literario que cada uno de los participantes había elegido.

Con respecto a las narrativas, se tratan de construcciones que los participantes elaboraron desde un sentido estético, situándose como creadores, dando origen a nuevos textos sobre los cuales es posible hablar de convivencia escolar. Es importante señalar que las narrativas literarias-digitales elaboradas por los participantes no sufrieron alguna alteración o corrección.

La información obtenida para esta pregunta fue menor en comparación con la primera, pero permitió de igual forma identificar patrones. El proceso fue llevado a cabo de forma similar a lo descrito previamente.

En los grupos focales, con color rojo se marcaron aspectos repetitivos relacionados con expresiones de los participantes manifestando haberse sentido identificados en algún momento con los personajes, bajo el patrón denominado “Identificación con personajes con acciones positivas y negativas”, donde aparecieron opiniones como “a veces mis compañeros me hacen bromas”, “yo también hago bromas, pero siempre tengo conocimiento que está mal”, “a mí siempre me ponen apodos”.

Entre los otros patrones identificados en los grupos focales se pudo observar que los participantes establecieron relaciones entre las experiencias de convivencia de su institución con algunas de las planteadas en los cuentos literarios, dando origen a patrones como “comparación de personajes con profesores o estudiantes conocidos” (que fue identificado con color morado), la “evaluación de actitudes y comportamientos de los personajes” (azul oscuro), y “reminiscencias sobre situaciones de convivencia en el colegio” (verde oscuro), con expresiones como las siguientes:

- “hay profesores que se acercan mucho al nivel de estrictos que podría ser él”
- “en el colegio siempre hay lugares secretos escondidos donde los estudiantes tienen miedo de algo o les da ansiedad”
- “él se cree el malvado, le digo así... porque él siente por que su superioridad y porque sería altura eso se cree más que los demás”

Cuando se terminó de revisar los grupos focales, se inició el análisis con los artefactos elaborados por los participantes, donde además de los patrones señalados, aparecieron otros como que en las narrativas hubo una “búsqueda de una tramitación asertiva de los conflictos”

(negro), se expresaron “manifestaciones de gusto y disgusto” (fucsia), y se generaron “reflexiones sobre los hechos de los textos literarios” (rojo oscuro) asociados a expresiones tales como: “no me gustó la forma en que trataron a Juliana”, “pudieron haber seguido otros canales de comunicación como alentar a su representante de curso para canalizar sus malestares y que éste se los comunicará al maestro” y “yo creo que la actitud del profesor [Cuchilla] hoy en día para algunas personas estaría mal pero hace años eso sería completamente normal y no habría problemas”

Las figuras 32 y 33 presentan un ejemplo de la identificación de estos patrones en los instrumentos analizados.

FIGURA 27. FRAGMENTO CGR-2, 21 DE NOVIEMBRE 2017

Investigadora: ¿hay algo de lo que pasa en el libro dijeron “oye esto pasa en el colegio”?

Venignio: Si, el Lucio jaja el Lucio²... jajaja... él es el chico malo y eso representa yo lo voy a tomar como referencia con los ñeros **él es como los ñeros de acá,** él se cree el malvado le digo así... porque **él siente por que su superioridad y porque sería altura eso se cree más que los demás** entonces yo ahora le llamo “Lucio” a los ñeros”

FIGURA 28. PRINCESS, ACTIVIDAD 4 AMBIENTE LITERARIO EMILIO, 19 DE NOVIEMBRE 2017

“Querido Emilio: **siempre habrá personas que quieran aprovecharse de los demás porque los ven más débiles o diferentes a ellos por alguna razón** así que no puedes dejarte amedrantar por ellos, debes rodearte de buenos compañeros que quieran ofrecerte su amistad sincera y **tratar de dialogar con quienes te molestan,** si no consigues nada por ese medio y no hay respeto ni dialogo, debes perder el miedo y **acudir a tus profesores y acudientes para contarles la situación** evitar que las cosas se pongan más difíciles”

Una vez hallados todos los patrones, fueron agrupados en dos columnas, en la primera los patrones cuyas expresiones relacionaban el contexto escolar de la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio con los textos literarios; y en la segunda, las expresiones evidenciadas en

las narrativas creadas por los participantes. La tabla 13 presenta los patrones identificados durante el proceso de análisis de la segunda pregunta.

TABLA 13. PATRONES IDENTIFICADOS EN EL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA SEGUNDA PREGUNTA

Patrones que relacionan el contexto escolar y los textos literarios	Patrones asociados a las narrativas creadas por los participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación con personajes con acciones positivas y negativas • Comparación de personajes con profesores o estudiantes conocidos • Actitudes de empatía o antipatía frente a personajes • Análisis de situaciones sobre convivencia escolar • Evaluación de actitudes y comportamientos de los personajes • Reminiscencias sobre situaciones de convivencia en el colegio 	<ul style="list-style-type: none"> • Similitud en experiencias negativas (acoso, burlas, bromas, uso de apodos) • Manifestación de emociones de gusto y disgusto • Búsqueda de tramitación asertiva a los conflictos • Reflexiones sobre los hechos de los textos literarios • Recreación de situaciones de su contexto escolar en las narrativas • Búsqueda de sentido sobre el actuar de los personajes

Fuente: Elaboración propia

4. Proceso de categorización

La categorización es entendida “como el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 141). Las categorías son conceptos que denotan un tema en sí mismo (Cisterna, 2005); es decir, muestran el mayor nivel de abstracción en ese tema (Larrosa, 2005). Las subcategorías por su parte, detallan el tema en aspectos más específicos (Cisterna, 2005). Entonces las categorías son conceptos abstractos que representan la realidad observada y analizada a través de los datos recogidos en los instrumentos. Estas categorías contienen o encapsulan los patrones identificados anteriormente, dando sentido al fenómeno o contexto de estudio.

Luego de identificar los patrones asociados con cada pregunta de investigación, se inició la formulación de pre-categorías que representaran estos patrones, por lo que se establecieron relaciones y agrupaciones entre los que referían a aspectos comunes con el fin de reducir la cantidad de patrones.

En un trabajo conjunto con el Dr. Luis Fernando Gómez Rodríguez (Q.E.P.D.), se revisó y analizó si las pre-categorías se parecían, se repetían y si representaban realmente los patrones comunes entre docentes y estudiantes, con el fin de constatar que se estaban contestando realmente las preguntas de investigación. Gracias a este proceso se fueron refinando las pre-categorías hasta identificar las categorías y establecer las subcategorías que surgieron de la necesidad de explicar de forma descriptiva y cualitativa cada una de ellas.

IMAGINARIOS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR

En el proceso de agrupación, por ejemplo, se reunieron todos los patrones relacionados con violencias (simbólicas y físicas) entre estudiantes, allí aparecieron el maltrato verbal, físico, las amenazas, la intimidación, el uso de apodos, entre otros; todos estos imaginarios sobre convivencia escolar quedaron enmarcados dentro de la pre-categoría que fue denominada “Coexistencia de violencias escolares”. De igual manera, los patrones relacionados con factores internos y externos asociados con inseguridad fueron enmarcados en la pre-categoría “Inseguridad escolar”.

A manera de ejemplo, la Pre-categoría “Coexistencia de violencias escolares”, incluyó en este momento del análisis a la subcategoría “los estudiantes recurren a la violencia escolar frente a un conflicto”.

A partir del análisis de la coherencia, redacción y claridad de las pre-categorías, para la primera pregunta orientadora de esta investigación surgieron cuatro categorías con sus correspondientes subcategorías que dan cuenta de los imaginarios de convivencia escolar que los participantes manifestaron en los distintos instrumentos y técnicas de recolección de información durante el trabajo de campo. La Tabla 14 presenta las categorías y subcategorías resultante del proceso de análisis de los datos de la primera pregunta.

TABLA 14. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES PRIMERA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Categorías emergentes de los Imaginarios sobre convivencia escolar	Subcategorías
Imaginario 1: Valoración de las relaciones interpersonales con sus pares	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen la importancia del otro • Comparten intereses comunes
Imaginario 2: Los docentes emplean estrategias que favorecen la convivencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Emplean protocolos de tramitación asertiva de conflictos • Inspiran confianza en los estudiantes a través del ejemplo y el buen trato
Imaginario 3: Tanto docentes como estudiantes infligen y padecen violencias simbólicas	<ul style="list-style-type: none"> • Se maltrata a través del lenguaje. • Se ridiculizan características físicas y de la personalidad.
Imaginario 4: Los estudiantes y docentes se sienten inseguros dentro y fuera del colegio	<ul style="list-style-type: none"> • Hay estudiantes que emplean violencia física en su cotidianidad. • Docentes y estudiantes reconocen la intervención negativa de terceros (familia, amigos, pandillas)

Fuente: Elaboración propia

Al hacer el análisis, los imaginarios identificados corresponden tanto a aspectos que posibilitan e influyen positivamente en la convivencia, como a otros que influyen negativamente en la misma, y fueron visibilizados tanto por los docentes como los estudiantes participantes, en distinta intensidad.

IMAGINARIOS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LAS NARRATIVAS LITERARIAS-DIGITALES

Para dar un ejemplo de cómo se dio el proceso de categorización en el caso de la segunda pregunta de investigación, se observó que los patrones relacionados con emociones e identificación con los personajes a partir de experiencias propias permitían establecer una pre-categoría denominada “asociación entre su contexto y los cuentos literarios”, donde fueron agrupados patrones como: “comparación de personajes con profesores o estudiantes conocidos”, “actitudes de empatía o antipatía frente a personajes” y “análisis de situaciones sobre convivencia escolar”.

Tal como se realizó para la primera pregunta de investigación, fue revisada la coherencia, redacción y claridad de las pre-categorías identificadas, surgiendo finalmente dos categorías con sus correspondientes subcategorías que dan cuenta que los imaginarios sobre convivencia escolar de un grupo de docentes y estudiantes se evidenciaron por medio de sus narrativas literarias digitales de la manera que se presenta en la Tabla 15:

TABLA 15. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES SEGUNDA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Categorías emergentes	Subcategoría
Asociaciones sobre situaciones de convivencia entre su contexto escolar y los cuentos literarios	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de experiencias propias de convivencia en los cuentos literarios • Comparación de personajes ficticios y acciones propias de convivencia
Reflexiones sobre la convivencia escolar a partir de los cuentos literarios	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los personajes de los cuentos mediante la lectura transaccional • Producción de narrativas literarias-digitales sobre convivencia

Fuente: Elaboración propia

6.2. Imaginarios sobre Convivencia escolar. Hallazgos y discusión de la primera pregunta de investigación

En este apartado se presentan los hallazgos encontrados con respecto a la primera pregunta de investigación, aplicando el protocolo de análisis antes descrito.

La primera pregunta que orientó esta investigación fue:

- ¿Cuáles son los imaginarios sobre convivencia escolar de un grupo de estudiantes y docentes del colegio Gustavo Restrepo?

Los imaginarios sobre convivencia escolar para este trabajo, corresponden a esas construcciones colectivas que se configuran a partir de la experiencia, de las relaciones interpersonales que se entablan y de las dinámicas en torno a las actividades escolares, que, como se mencionó previamente, no se limitan a los momentos de interacción académica, sino que abarcan otros escenarios (por ejemplo canchas, zonas verdes y otros espacios destinados al descanso y la

recreación) y momentos (descansos, desplazamientos a aulas, formaciones, actividades culturales y recreativas, entre otros) y permean esas vivencias escolares. Estas construcciones colectivas de imaginarios guiaron el análisis de los datos recogidos por cuanto permitieron identificar en los instrumentos, frases y opiniones de los once participantes referentes a las relaciones sociales (entre compañeros, con sus maestros o estudiantes) y a las experiencias relacionadas con su convivencia, ya fueran positivas (las que hace agradable su estadía en la institución) o negativas (situaciones de violencia, malestar e impotencia, entre otras). En los datos recogidos, se identificaron situaciones propias de la vida escolar donde se evidenciaran esas relaciones y experiencias, acontecidas en diversos escenarios como en los salones, los lugares de descanso y los espacios aledaños al colegio.

Es importante recordar que para este trabajo interesó la definición de Imaginario que ofrece Pintos (1995), por cuanto establece que los imaginarios se construyen socialmente, orientando la percepción y una posible actuación frente a lo que sea tenido como real.

En entornos escolares, estos imaginarios hacen referencia a distintos aspectos, pero interesó para este estudio los relacionados con la convivencia, por lo que los instrumentos de evaluación y recolección fueron diseñados especialmente para recoger en forma idónea la manera como los participantes del estudio experimentan y vivencian subjetivamente la realidad relacionada con la convivencia escolar, por cuanto los imaginarios posibilitan que esa realidad se llene de significado. Se favoreció para ello el uso de preguntas abiertas para que los participantes pudieran expresar libremente sus percepciones en los distintos momentos del trabajo de campo. Para este trabajo fue importante conocer la voz de los docentes y estudiantes por cuanto las relaciones y las dinámicas de uno y otro grupo son diferentes, lo que quiere decir que sus experiencias con respecto a la convivencia escolar son permeadas de distinta manera, debido a

que se relacionan en forma diferente con sus pares y con el resto de la comunidad educativa, por ejemplo, el personal directivo (coordinadores, rector). En el caso de los estudiantes, se relacionan con los docentes dependiendo si tienen asignadas clases con ellos, o comparten otros espacios (culturales, deportivos) y desconocen las dinámicas propias que ocurren fuera de esos encuentros.

Vale la pena señalar que los imaginarios identificados no pueden ser considerados como estáticos o inmutables, por cuanto “el imaginario no es algo fijo ni determinado, o bien puede ser un pasado que ya no es pero que acompaña al presente, o un futuro con una expectativa de cristalización real” (Restrepo, 2007, p. 7), pero su conocimiento, específicamente sobre convivencia escolar, puede posibilitar el trazo de estrategias que permitan la transformación de aquellos que se infieren como negativos en una comunidad educativa.

6.2.1. Imaginario 1: Valoración de las relaciones interpersonales con sus pares

Este primer imaginario hace referencia a las relaciones interpersonales que dichos actores entablan con sus compañeros docentes, y compañeros estudiantes. Se usa en esta categoría la palabra “pares” para nombrar a los compañeros de trabajo o de estudio, con los que los actores mantienen relaciones de convivencia.

Aunque expresiones sobre este imaginario aparecieron en todas las fuentes de datos, se hicieron más evidentes en los grupos focales.

La valoración de la que habla esta categoría hace referencia a estimar la presencia de su par, las relaciones horizontales que se tejen con ellos, a tal punto de ser una motivación para la permanencia de los participantes en esta institución educativa. Ese “dar valor” trae una connotación positiva en los participantes por lo que es un imaginario que sería de ayuda al momento de aplicar estrategias en la convivencia escolar. Balandier (1998) señalaba la influencia

de las relaciones con otros en la construcción de los imaginarios, lo que sustenta el rastrear estas relaciones entre actores (docentes y estudiantes) como un elemento importante para la comprensión de los imaginarios en convivencia escolar. De otra parte, Sánchez Capdequí (2011) hace referencia a la construcción de esas imágenes que unifican de cierta forma, la percepción del mundo en un grupo social; siendo este el caso donde estudiantes y docentes comparten en forma constante actividades de distinta índole.

Dos subcategorías emergieron en el análisis: la primera, los participantes **reconocen la importancia del otro** y la segunda, los participantes **comparten intereses comunes**.

Estas subcategorías reunieron expresiones, percepciones e imágenes de los participantes que permitieron dilucidar las relaciones sociales asertivas como componente fundamental en la convivencia escolar, poniendo de base la cooperación, la solidaridad, la empatía y el cuidado por los otros, lo que conlleva a que emerjan sentimientos altruistas y de responsabilidad social en la escuela, como señalan Delgado y Lara (2008).

- **Subcategoría: Reconocen la importancia del otro**

El participar en un ambiente educativo conlleva la relación con distintas personas en momentos variados dedicados no solo a los aspectos académicos. De igual forma y como lo resaltan Solla y Graterol (2013), en este tipo de ambientes nos educamos unos a otros, puesto que los *otros* (compañeros, docentes, directivos y distintos participantes en la comunidad educativa) son portadores de experiencias, ópticas diferentes frente al análisis de situaciones y niveles cognitivos distintos que pueden aportar a las ideas de los demás desde su visión. De acuerdo con Ortega (2013):

Decir “educar” es ya pronunciar implícitamente el nombre del “otro”. No hay educación sin un “yo” y un “tú”, sin una relación de alteridad. Pero la relación con el otro puede ser de dominio-imposición, de indiferencia, o de respeto y reconocimiento del otro. (Ortega, 2013, p. 409)

Estos extremos que evidencia Ortega sitúan a los individuos en momentos diferentes de la convivencia: se posibilita la empatía y las relaciones sociales, por un lado, o la comunicación se trunca fomentando la indiferencia, el irrespeto y la insolidaridad. Además, el concepto de educación que se infiere va más allá de un intercambio o construcción de saberes, poniendo un énfasis en que las experiencias escolares no transitan únicamente en un ámbito académico.

“Reconocer la importancia del otro” emerge entonces como una subcategoría que agrupa indicadores de ese imaginario desde una mirada positiva, identificando aspectos que suman a la convivencia por cuanto se favorecen experiencias agradables y que ayudan a formar comunidad. En este sentido, con respecto a los estudiantes, cinco de los siete explicitaron en los grupos focales que participaron, al indagar por lo que más les gustaba de estudiar en la institución, referenciaron lazos de amistad que habían construido con sus compañeros:

Investigadora: ¿qué es lo que más les gusta de estudiar en esta institución?

Morales: “Pues con los amigos que salimos a jugar, pues el juego, venir a jugar con los amigos” (CGR-1, 16 de noviembre de 2017)

Perla: “pues los profesores a mí me gustan las materias que dan, pues me gusta escribir y pues también salir a jugar con compañeros” (CGR-1, 16 de noviembre de 2017)

Venignio: “solamente vengo al colegio por mis compañeros y porque ya tengo una buena relación con ellos...” (CGR-2, 21 de noviembre de 2017)

PapudePapus: “A mí lo que más me gusta del colegio en general, son las personas” (CGR-2, 21 de noviembre de 2017)

Timmy: “los compañeros, la amistad” (Timmy, Entrevista 22 de noviembre de 2017)

En estas intervenciones los participantes ponen de manifiesto la importancia de sus pares, los ven como una motivación para asistir a la institución y se resalta la necesidad de estar en espacios de socialización bajo unas condiciones que solo brinda la escuela: los estudiantes establecen lógicas de relación diferentes a las que ocurren en otros escenarios (por ejemplo, el parque del barrio); existen unas normas acotadas y conocidas por todos (el manual de convivencia); se establecen unas jerarquías lo que conlleva a la utilización de protocolos (no es lo mismo conversar con el

rector a conversar con un amigo en descanso); hay tiempos específicos para la realización de actividades (el horario regula las relaciones al establecer tiempos para actividades académicas y otros tiempos como el almuerzo, la toma de refrigerio, los cambios de clase, por ejemplo).

Que estos estudiantes señalen que les interesa compartir con sus pares y que expliciten que son importantes en su cotidianidad, da cuenta de un reconocimiento de la importancia del otro en sus vidas, lo que ayuda a configurar su mundo personal, es decir, les hace visibles (Maturana, 2002) por lo que, en consecuencia, les interesa lo que pueda ocurrir con ellos, lo que posibilita la empatía y la solidaridad, algunos elementos de la convivencia positiva.

Estos hallazgos son congruentes con lo referido por Gutiérrez, Carreño y Rodríguez (2012), ya que, en su estudio, los estudiantes resaltaron que lo que más le gustaba de su colegio, eran sus amigos; de igual forma, en Bocanegra (2008), los participantes asociaron imaginarios de felicidad a los referidos a la amistad y el encuentro con el otro. Podría decirse entonces, que la escuela cumple su fin socializador en donde se privilegia el encuentro con pares.

Otro aspecto que llama la atención de las narraciones citadas hace referencia al valor que el juego tiene en la interacción con otros y en el desarrollo integral del estudiante, tal como lo señalan Viciano y Conde (2002), al definir al juego como “un medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo motor, cognitivo, afectivo, sexual y socializador por excelencia” (Viciano y Conde, 2002, p. 83).

Frente a la pregunta de si querrían graduarse en el Colegio Gustavo Restrepo, algunos estudiantes respondieron haciendo nuevamente referencia a las relaciones de amistad que han ido forjando:

Morales: “sí y no, si acá por los amigos que tengo y en el otro colegio por los amigos de casi toda mi vida entonces... me gustaría graduarme con ellos” (CGR-1, 16 de noviembre de 2017)

PapudePapus: “Yo he estado toda mi vida en este colegio y ya he socializado mucho con los profesores y con los estudiantes, se me haría muy raro en los últimos años irme a otro colegio a hacer cosas con gente que no conozco” (CGR-2, 21 de noviembre de 2017)

Aunque seis de los siete estudiantes manifestaron querer graduarse en la institución, los otros cuatro estudiantes hicieron referencia a aspectos de índole académico, de lo agradable del colegio en general y Timmy manifestó no estar seguro de querer graduarse en el Colegio; estas dos intervenciones nuevamente traen a colación las relaciones entre pares, con quienes comparten intereses y expectativas, las cuales están muy ligadas a la socialización, búsqueda de acompañamiento y pertenencia de grupo.

Esta subcategoría del primer imaginario sobre convivencia escolar habla de una necesidad de reconocer al otro, lo que en últimas influye también en ser reconocido y valorado por otros, ya que, como señala Kaplan (2016): “cada uno es como es, pero también como es percibido y nominado por los otros. Se fabrica una idea, una imagen y una autovaloración con base en la mirada que los otros le devuelven” (Kaplan, 2016, p. 125)

En el caso de los docentes, las profesoras Violeta, Princess y Lucrecia valoraron tanto las relaciones con sus compañeros y con algunos estudiantes, mientras que Bebop, dio más importancia al trato con algunos estudiantes que con los docentes en general.

Investigadora: ¿qué es lo que más les gusta de trabajar en esta institución?... ¿hay algo en particular que te guste de cuando llegas al colegio? (CGR-3, 28 de noviembre de 2017)

Violeta: “la relación con algunos compañeros y con algunos estudiantes

Princess: Pues a mí me gusta lo que dice D1, la relación con algunos compañeros... es interesante y... digamos la autonomía que tengo también para hacer mis clases para hacer las cosas como yo la quiero hacer

Lucrecia: Bueno, si... el ambiente laboral me parece que es mejor que de donde vengo (...), entonces es como un poco más tranquilo con los chicos y con los compañeros en general”

Al igual que la mayoría de los estudiantes participantes, tres de los cuatro profesores señalaron en primera instancia la relación con sus pares como uno de los elementos que más les gusta de estar en esta institución. Este aspecto muestra cómo la relación con otros y la socialización son

fundamentales en la convivencia independientemente del rol que se cumpla en la comunidad educativa.

Es de resaltar que en sus respuestas los docentes incluyeron inmediatamente a los estudiantes, dejando ver que perciben de una manera más amplia sus relaciones sociales al interior de la institución y los visibilizan, lo que es inherente a su rol. Hacer evidente este imaginario permitiría poner énfasis en la importancia de reconocer a otros, socializar y compartir en distintos escenarios educativos lo que constituye un elemento que favorece la convivencia escolar, esto es, reconocer que la necesidad de socializar no solo les impacta favorablemente a estudiantes sino a docentes, puede hacer que la comunidad posibilite otros espacios de encuentro (actividades culturales, deportivas, lúdicas) como estrategia para promover la sana convivencia.

En el Colegio Gustavo Restrepo, a raíz de la jornada única, los estudiantes permanecen más tiempo en su jornada escolar, dando un espacio mayor de socialización entre estudiantes y entre estudiantes y profesores.

De acuerdo con Fierro (2013):

la convivencia constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, por lo que tiene fuertes implicaciones en el aprendizaje, en el desarrollo de las personas, en la construcción de sus identidades, y en el sentido de pertenencia a sus culturas de referencia, así como a la propia institución. (Fierro, 2013, p. 10)

El reconocimiento del otro denota un paso en esa construcción colectiva de la convivencia escolar puesto que esta se funda en el respeto, la confianza lo que genera aceptación e interés de conformar mundo común (Maturana, 2002), que en el caso de la escuela no es otra cosa que el cúmulo de experiencias que se forjan en la cotidianidad.

- **Subcategoría: Comparten intereses comunes**

Como lo señalan González y Rosales (2009) “el ser humano se realiza como persona en la medida en que se vincula con el otro”. (González y Rosales, 2009, p. 28). Parte de este vínculo

se genera desde la relación que se entabla con base en los gustos e intereses comunes entre individuos.

Esta subcategoría agrupa las expresiones relacionadas con actividades, tareas y prácticas que los participantes realizan desde intereses comunes y que de alguna forma inciden en la convivencia escolar. En palabras de Pérez:

En la configuración de relaciones de respeto y aceptación del otro en la vida cotidiana, los ambientes de relación juegan un papel importante, pues es en la interacción donde se aprende y aprehende un emocioar basado en lo solidario o en lo dominador de acuerdo con la experiencia vivida. (Pérez, 2001, p. 87)

Lo encontrado en distintos momentos del trabajo de campo está relacionado con las palabras de Pérez (2001) puesto que se evidenció la importancia de socializar e interactuar con otros como factor inherente a la convivencia escolar, siendo en algunos casos constructiva y en otros casos, desfavorable, como se evidenciará en otros de los imaginarios que emergieron del análisis.

Durante el trabajo de campo fue notorio que, en distintos espacios (sala de profesores, patio central, salones), tanto estudiantes como docentes se organizan en pequeños grupos y comparten momentos diferentes a las experiencias normales de clase, por ejemplo, juegan fútbol, conversan, escuchan música, comparten alimentos. (Nota de campo 01: Observación cotidianidad escolar, noviembre 7 de 2017). Esas acciones ponen de manifiesto que se disfruta compartir tiempo con los otros, que existen elementos de interés comunes que posibilitan estrechar lazos y que ocurren independientemente del rol que se cumpla en la comunidad educativa.

PapudePapus hizo alusión a las posibilidades de compartir con sus pares a partir de intereses comunes, lo que estrecha un vínculo y puede devenir en una amistad:

Investigadora: ¿qué es lo que más les gusta de estudiar en esta institución?

PapudePapus: “Como él dice, se hacen grupos de diferentes cosas. Por ejemplo, yo veo que sus personas se hacen por sus gustos, y cada uno encuentra personas con los mismos gustos, y con ellos, se hacen amigos” (CGR-2, 21 de noviembre de 2017)

Las palabras de este estudiante de grado octavo hacen referencia a las relaciones de amistad, que pasan por un periodo inicial donde los aspectos que se tengan en común con otros: gustos, preferencias, intereses, son fundamentales para que esas relaciones prosperen de manera positiva. Las relaciones que aquí se mencionan pueden tener una connotación favorable para la convivencia escolar, si en ellas no se realiza una exclusión o discriminación a quien no comparta esos intereses. Esto es relevante por cuanto, como señala Maffesoli (como se cita en Carretero 2010), lo imaginario tiene dos miradas: por un lado, se le vincula a la legitimación de ciertas pautas que pueden permitir que se ejerza una dominación, es decir que se genere cierta uniformidad en un grupo social a partir de la repetición de prácticas y comportamientos aceptados; pero por otra parte, también puede ser fuente para lograr cambios sociales al hacer evidentes las problemáticas que no dejan avanzar como colectivo y que requieren ser revaluadas en una búsqueda del bien común.

En el Foro “Antes de Leer” del Ambiente literario Cuchilla, se presenta la carátula del texto que muestra a dos niños en un tejado, uno de ellos con unos binoculares, muy cerca entre sí. Se preguntó ¿Qué podrías decir del libro con base en esta imagen?, **Perla** contestó:

“Creo que cuchilla como su nombre lo dice sería temido por todas las personas, Cuchilla tiene un amigo que con él hace muchas cosas y son grandes amigos” (Perla, Foro Antes de Leer, Ambiente Literario “Cuchilla”, 8 de noviembre de 2017)

En ese momento los participantes no habían iniciado la lectura de sus cuentos. La respuesta de Perla relaciona que esa proximidad entre los dos personajes desconocidos para ella, tiene que ver con que son amigos y realizan actividades en común: “muchas cosas” enfatiza. Nuevamente se pone de manifiesto que ese compartir está relacionado con forjar lazos de amistad y que llega a ser beneficioso para ambas partes porque que traen consigo positivas dinámicas convivenciales que trascienden los linderos institucionales (salidas con amigos, llamadas, compartir a través de plataformas tecnológicas, entre otras)

Así pues, compartir con otro en forma asertiva, favorece la convivencia escolar por cuanto permite estrechar lazos de solidaridad y compañerismo. De acuerdo con esto, cuando estas relaciones están dadas en un marco de respeto, influirán positivamente en el clima de bienestar general de la institución.

En el contexto escolar, es pertinente establecer estrategias para que se fortalezcan las relaciones interpersonales tal y como lo plantea Kaplan (2016): “Uno de los aspectos que es necesario abordar al pensar la cuestión de la convivencia es la relación con el otro y las posibilidades del cuidado mutuo” (p. 125).

Este imaginario es congruente con uno de los hallazgos de Del Rey, Ortega y Feria (2009), donde se evidenció que los estudiantes valoran en forma positiva las relaciones con sus pares y en una menor medida con los docentes, aspecto que puede explicarse en las distancias generacionales que existen entre ambos grupos, así como los roles que desempeñan y las relaciones que estos predisponen en el contexto escolar.

Por otro lado, reconocer, compartir, valorar al otro, posibilita encuentros en la convivencia en condiciones de alteridad ya que, como señala Maturana (2002) “No es lo mismo un encuentro con alguien que pertenece al mundo de uno y a quien uno respeta, que un encuentro con alguien que no pertenece al mundo de uno y que es para uno indiferente”. (Maturana, 2002, p. 14)

6.2.2. Imaginario 2: Los docentes emplean estrategias que favorecen la convivencia escolar

De acuerdo con González, Villalobos, y Lauretti (2009), los docentes pueden favorecer o entorpecer la manera como los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa gestionan el conflicto en la escuela, puesto que como lo hagan siempre estará mediado por sus percepciones y creencias, por lo que es importante que actúen en consecuencia con el bien común.

Este imaginario recoge la información que da cuenta de distintas situaciones que evidenciaron cómo los docentes buscan la aplicación de estrategias para generar acuerdos y minimizar el impacto negativo de los conflictos en el contexto de esta institución educativa.

Como señala Sime (2002), los educadores echan mano tanto del conocimiento disciplinar como de los saberes que van desarrollando a partir del convivir con sus pares, estudiantes y padres de familia, lo que posibilita su acción formadora en contextos educativos. En este imaginario se hicieron visibles algunas de las prácticas asociadas a ese conocimiento sobre convivencia que han ido configurando.

Dos subcategorías emergieron en el análisis: la primera, los docentes emplean protocolos de tramitación asertiva de conflictos y la segunda, los docentes Inspiran confianza en los estudiantes a través del ejemplo y el buen trato.

- **Subcategoría: Emplean protocolos de tramitación asertiva de conflictos**

Como refiere Ochoa y Diez (2013), la convivencia escolar requiere hacer uso de marcos valorativos y normas que regulen el bien común, lo que en algunas ocasiones genera conflictos; sin embargo, el respeto de normas es crucial en aras de garantizar el cumplimiento de los derechos y de las obligaciones inherentes a esa vida en comunidad.

En la institución educativa se cuenta con un Manual de Convivencia donde se establecen las normas y acuerdos que responden a las consideraciones locales y nacionales. De igual forma aparecen protocolos para el manejo de las distintas situaciones que pueden afectar la convivencia. El reconocimiento de estos pasos y la búsqueda de estrategias fueron abordados principalmente por los docentes; quienes además reflexionaron sobre su papel en la convivencia no solo desde el conocimiento de la norma sino principalmente desde el rol que ejercen.

En el Foro Y tú ¿qué opinas? de los tres ambientes literarios, se cuestionó a los participantes:
¿De qué manera se tramitan los conflictos en tu colegio?, veamos las respuestas de dos docentes

Princess: “Se sigue el debido proceso que aparece en el manual de convivencia, en algunas ocasiones, hay que decirlo, por falta de información de los niños que están siendo perseguidos o porque los docentes simplemente no lo notan, algunas situaciones se tornan difíciles y violentas, hay peleas y enfrentamientos entre los estudiantes, cuando el conflicto ya está en esa fase, se citan acudientes y se hacen acuerdos también con ellos.” (Foro ¿Y tú qué opinas?, Ambiente Literario “Emilio”, 16 de noviembre de 2017)

Bebop: “Cuando son conflictos graves que involucran actos de violencia física, estos se tramitan con ayuda de un tercero, imponiendo sanciones y/o logrando acuerdos” (Foro ¿Y tú qué opinas?, Ambiente Literario “El Terror de Sexto B”, 6 de diciembre de 2017)

Frente a estas intervenciones se puede hablar de un reconocimiento de las rutas institucionales para guiarse frente a situaciones de conflicto. La existencia de este medio es importante por cuanto posibilita identificar estrategias afines a los conflictos, lo que permite dar un tratamiento objetivo, aunque existan atenuantes y agravantes que deban analizarse en cada caso particular.

Llama la atención que ambos docentes se refieran a que hay situaciones que pueden escalar y convertirse en más graves, lo que amerita contemplar otras formas de intervención. Esto deja ver que es necesario ahondar en la prevención para identificar circunstancias que puedan potenciar que los conflictos sean más complejos.

De otro lado, se identifica la necesidad de llamar a un tercero que medie en la situación, sin embargo, la referencia que hacen los docentes señala que este es un paso que se realiza cuando la situación ya ha avanzado de algún modo, revistiendo de gravedad, lo que hace pensar que esta inclusión tiene asociado un objetivo de legitimar las acciones llevadas a cabo, más que una participación en el proceso. La inclusión de estas personas no necesariamente conlleva a que el conflicto se supere asertivamente, pero se deja por sentado la intención de lograr tramitarlo, las consecuencias de lo que el conflicto trajo para los implicados y lo que puede ocurrir en el futuro de no cumplirse lo pactado.

Ahora bien, la necesidad de que aparezca un docente o adulto mediador está relacionado con que los estudiantes evidencian que es mejor si no se involucran dado que pueden ser señalados, amenazados e incluso excluido simbólicamente del grupo.

Una prueba de ello la encontramos en Perla, quien manifestó que en ocasiones ha tratado de intervenir en forma positiva para que sus compañeros dejen de agredirse, molestarse o actuar frente a una situación que está mal (por ejemplo, un robo), pero ahora piensa dos veces antes de actuar porque siente que puede haber represalias en su contra:

Investigadora: ¿quieren agregar algo más al respecto?

Perla: “yo si algunas veces si veo quién toma las cosas, pero pues yo no digo quién es porque de pronto me puedo meter en problemas y pues a mí no me gusta meterme en problemas porque después lo cogen a la salida y le dicen, bueno y usted es tan chismosa por qué dijo eso” (Perla, Grupo Focal CGR, 16 de noviembre de 2017)

Una situación similar es referida por Venignio, uno de los estudiantes de grado octavo:

Investigadora: ¿En tu salón por qué se presentan los problemas?

Venignio: “En mi salón siempre hay problemas: hasta porque el chico le quitó un lápiz, porque es como he dicho, cada uno por su lado y lo único que uno puede hacer ahí es como quedarse callado, porque si uno se mete a defender a esa persona (la que sale afectada) terminan contra uno (...) entonces uno no puede hacer nada ahí” (CGR, 21 de noviembre de 2017)

La respuesta de Venignio fue más profunda e hizo mención del resquemor de ayudar a tramitar algún tipo de conflicto, frente a una posible retaliación de quienes lo hayan originado. La percepción es pues, que alguien más busque la manera de intervenir positivamente en el conflicto.

Con respecto al rol del docente ante una situación de conflicto, Rosenthal y Gatt (2010) llaman la atención sobre cómo los niños en entornos escolares son observadores y partícipes de eventos emocionales que ocurren; por lo que son testigos de la manera como sus docentes o cuidadores reaccionan frente a dichas situaciones: lo que hagan como adultos tiene un efecto no solo en los

niños que intervienen en el incidente, sino en todos los demás que se encuentren presentes; por lo que, reconocer estrategias asertivas de tramitación por parte de los docentes es fundamental.

Ahora bien, algunas de esas estrategias, aunque bien intencionadas, son recibidas con indiferencia por algunos estudiantes. En el grupo focal del 16 de noviembre, Perla relató que, en su salón, algunos estudiantes generaban indisciplina y por ello se originaban conflictos, porque se levantaban, empujaban a otros compañeros y levantaban las sillas y mesas y luego las dejaban caer. Frente a esa situación, se preguntó qué pasaba entonces:

Investigadora: ¿qué pasa cuando esas cosas ocurren?, ¿alguien interviene o les llaman la atención?

Perla: “el profesor les llama la atención y pues dejan de molestar... pero luego siguen, siguen con lo mismo... no les importa el regaño” (CGR-1, 16 de noviembre de 2017)

De acuerdo con lo señalado por la participante, puede decirse que algunos llamados de atención no se toman en serio, lo que puede constituir una razón para que un conflicto o situación menor escale a otras con repercusiones más severas. Por otra parte, pareciera que se hace necesario sentir que existe una consecuencia por la conducta para poder frenarla.

Frente a este hecho, es válido mencionar a Roncancio, Camacho, Ordoñez y Vaca (2017) quienes hacen énfasis en cómo los adultos promueven a través de sus actos, una heteronomía moral en los estudiantes de acuerdo con la manera como enfrente situaciones que los niños exponen: si las ignoran, o si responden como mediador ante un conflicto. Frente a la intervención del adulto, en este caso del docente, algunos estudiantes aceptan y otros ignoran la instrucción por parte del adulto quien, en ocasiones, puede dar por terminada la problemática.

En el grupo focal de los docentes, frente a una secuencia de preguntas sobre las maneras como se tramitan los conflictos en esta institución, Lucrecia realizó una reflexión sobre la mediación docente:

Investigadora: ¿Creen que es importante que las partes en un conflicto tengan oportunidad de contar lo que pasó?

Lucrecia: “Pues cuando a uno le toca mediar en un conflicto que se presenta en el aula por ejemplo... es muy interesante y muy particular y... en todos los contextos, no solo en el escolar y pues toda la gente tiene un punto de vista diferentes sobre todo y cree que es la verdad es la que él tiene... porque uno no piensa en los demás, piensa en su posición entonces ehh, cuando uno media en los conflictos hay que hacerle ver al otro la posición que tiene la otra persona, que finalmente es lo que genera el conflicto: la diferente visión que tienen ambos de una situación” (CGR-3, 28 de noviembre de 2017).

Frente a una situación conflictiva dar la voz a las partes resulta necesario, incluso puede evitar que no escale a manifestaciones de violencia. De acuerdo con lo que señala la docente, el conflicto puede originarse desde el punto de vista diferente que cada una de las partes contemple, por lo que es importante no desestimar las posturas de cada uno, sino fomentar una escucha asertiva de la situación y una toma de decisiones a partir de una negociación (si es posible).

Los imaginarios se reproducen o se mantienen a partir de factores como tradiciones, prácticas o rutinas. El establecimiento de protocolos y su utilización por parte de los docentes refuerza la necesidad del conocimiento y aplicación de la norma para la armonía en la convivencia escolar.

- **Subcategoría: [Los docentes] Inspiran confianza en los estudiantes a través del ejemplo y el buen trato**

De acuerdo con Gómez Peláez (2013), la convivencia escolar implica el estar con otros en un marco de respeto y solidaridad mutua, lo que se expresará en una interrelación armoniosa en la comunidad escolar. El buen trato por parte de los profesores es fundamental para los estudiantes ya que ellos reciben en mejor manera las intervenciones propias del quehacer docente, entre ellas, las relacionadas con la convivencia escolar.

Si bien algunos de los participantes refirieron situaciones que dejan ver que ciertos docentes han caído en manifestaciones que afectan la convivencia, como se verá en la categoría siguiente, se hizo referencia a otro gran número de profesores que motivan a sus estudiantes, les brindan confianza y generan relaciones sociales desde el respeto y la empatía.

En el grupo focal de los docentes, hubo varias referencias a las problemáticas familiares y situaciones de soledad que afrontan varios estudiantes. El profesor Bebop, por ejemplo, reconoció que las problemáticas familiares en el curso de sexto, donde era director de curso, fueron muy marcadas, que algunos estudiantes permanecían mucho tiempo solos, o eran criados por abuelos o familiares, lo cual influyó negativamente en el comportamiento de algunos estudiantes en el colegio.

Frente a estas situaciones, los profesores son tenidos en cuenta por algunos estudiantes no solo como imagen de autoridad, sino que estrechan vínculos de confianza y los ven como una figura importante para ellos, por lo que el buen trato no solo es reconocido, sino que también se agradece.

Investigadora: con respecto a las relaciones con los profes, ¿que pueden decir?, ¿cómo se sienten?

Felicity: “yo me siento pues contenta porque uno en la casa digamos pues mis papás, a mí me podrá ir muy bien en el colegio o eso creo pero mis papás con lo único que se conforman digamos que es con lo material, yo les digo: Papi, digamos, necesito un lápiz...tome, Papi (yo les digo) mira ocupé el primer puesto... ‘ah bueno la felicito, siga así’ entonces digamos uno se siente triste; en cambio los profesores se preocupan por uno: ‘¿qué puesto ocupó?’ el primero, ¡ay, la felicito!, siga así, ¡usted se lo merece!; entonces es algo chévere” (CGR-1, 16 de noviembre de 2017)

Felicity hace una comparación entre las respuestas de un profesor y de su papá frente a la misma situación: cuando les dijo que ocupó el primer puesto en su salón por su desempeño académico. Aunque no es explícito el valor que sus padres le dan a su proceso educativo, fue más expresiva al relatar el reconocimiento que hizo su profesor. Esta misma participante luego refirió que tiene confianza con tres profesoras a quienes les cuenta ‘casi todo’. Esto pone de manifiesto que es posible construir relaciones positivas donde los docentes refuercen algunas conductas y prácticas en los estudiantes.

Morales y PapudePapus, en la primera actividad del Ambiente literario Cuchilla, frente a la pregunta: ¿Cómo es el trato entre estudiantes y docentes en tu colegio?, respondieron lo siguiente:

Morales: “pues bien... entre compañeros nos tratamos mal, pero es por jugar y con los profesores es bien el trato” (Actividad 1, Ambiente literario Cuchilla, 16 de noviembre de 2017)

PapudePapus: “En mi colegio el trato entre profesor y alumno es buena solo en algunos casos donde el alumno y profesor se llevan bien por ser precisamente por qué los profesores y alumnos no le dan la confianza de ser como seria fuera del colegio a cualquiera” (Actividad 1, Ambiente literario Cuchilla, 16 de noviembre de 2017)

En la intervención de Morales encontramos una situación que revisaremos en otra de las categorías: la normalización de tratos que a la luz de los adultos corresponderían incluso a violencias escolares, pero que para los estudiantes hace parte de su cotidianidad. Por otra parte, PapudePapus hace referencia a un aspecto de diferenciación del trato entre estudiantes y docentes al que se da con un par, limitando esta relación al ámbito escolar.

Frente a esta misma pregunta, Perla hizo énfasis en que el trato es muy bueno, sin embargo, hizo referencia a un mecanismo de coacción que algunos docentes emplean y es el bajar la nota frente a situaciones de mal comportamiento:

Perla: “en el colegio con los docentes es muy bueno, pero cuando no hacemos caso se ponen muy enojados y nos bajan la nota, y entre compañeros diría que muy regular porque a ratos se pelean por nada y resultan metidos en problemas” (Actividad 1, Ambiente literario Cuchilla, 16 de noviembre de 2017)

En la actividad 2 del Ambiente literario “El terror de Sexto B”, se les preguntó a los participantes ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre las situaciones que viven los protagonistas de las historias y lo que ocurre en tu colegio? Frente a esto, Timmy indicó que, a diferencia de lo que ocurre en el cuento literario, en su colegio “los profesores no se burlan de los estudiantes” (21 de noviembre de 2017)

En la narrativa elaborada por la docente Princess vinculó en su mensaje a Emilio, algunos consejos para que frente a las situaciones difíciles que este padece, sobre todo las referidas a la

violencia. Con respecto a la tramitación de conflictos, le sugiere la búsqueda del diálogo y si no funciona, buscar apoyo en sus profesores o acudientes.

“Querido Emilio: siempre habrá personas que quieran aprovecharse de los demás porque los ven más débiles o diferentes a ellos por alguna razón, así que no puedes dejarte amedrantar por ellos, debes rodearte de buenos compañeros que quieran ofrecerte su amistad sincera y tratar de dialogar con quienes te molestan, si no consigues nada por ese medio y no hay respeto ni diálogo, debes perder el miedo y acudir a tus profesores y acudientes para contarles la situación y evitar que las cosas se pongan más difíciles”. (Princess, Actividad 4 Ambiente literario “Emilio”, 19 de noviembre de 2017)

En esta narrativa el docente se representa como un posible mediador para que las situaciones no escalen en un modo negativo luego de haber agotado otros recursos que no den resultado. Trata de dar explicaciones sobre las apariciones de los posibles conflictos y pone en aviso del personaje que seguramente encontrará la ayuda que necesita en un adulto.

Este imaginario de docente capaz de proveer buen trato y aportar a salidas negociadas ante una situación de conflicto, aporta en forma positiva a la configuración de la convivencia escolar, ya que, como señalan Kröyer, Muñoz y Gajardo (2013) “solo a partir de la reflexión, es posible dialogar con los conflictos en el aula, de tal modo de lograr un equilibrio entre la norma, el estudiante y el propio docente” (Kröyer, Muñoz y Gajardo, 2013, p. 381).

6.2.3. Imaginario 3: Tanto docentes como estudiantes infligen y padecen violencias simbólicas

Colombo (2011) señala cómo algunos autores identifican niveles distintos de ‘gravedad’ de las manifestaciones de violencia escolar, principalmente desde dos modalidades: las violencias visibles y las invisibles. Entre las visibles aparecen las situaciones más notorias para padres y docentes: faltas de indisciplina, agresiones, vandalismo, entre otras; mientras que muchas situaciones de acoso, intimidación y otro tipo de agresiones son invisibilizadas y por lo tanto no son tratadas en forma oportuna.

Podría decirse que en el segundo grupo se encuentran las violencias simbólicas, que, como caracteriza Gomes (2008, como se cita en IIDH, 2011) y se presenta en el Capítulo 2 de este documento, son realizadas por múltiples actores y tienen manifestaciones variadas, entre ellas las amenazas, el acoso (presencial o por medios virtuales), las sanciones humillantes, las agresiones verbales y gestuales, los desafíos a normas de convivencia desde el irrespeto, por decir algunas.

De acuerdo con los hallazgos, aparece un imaginario importante y que afecta de modo negativo la convivencia escolar de esta institución: tanto docentes como estudiantes han sufrido algunas de estas manifestaciones; y lo que es peor, hay evidencia que ambos actores han llegado a ejercerla. Si bien los estudiantes no se refirieron explícitamente a los docentes participantes, sí refirieron situaciones diversas con otros profesores donde se han presentado agresiones verbales y gestuales principalmente, y donde han ejercido su autoridad como represalia a algunas situaciones de irreverencia por parte de los estudiantes.

Por otro lado, los estudiantes caen en un trato irrespetuoso, se emplea el lenguaje como mediación para el maltrato y se normaliza la burla y la ridiculización.

El imaginario se evidencia a partir de dos subcategorías: **se maltrata a través del lenguaje** es la primera, y la segunda muestra cómo **se ridiculizan características físicas y de la personalidad**.

- **Subcategoría: Se maltrata a través del lenguaje**

Kaplan (2016) llama la atención sobre el poder del lenguaje en el mundo social: “Las palabras nombran constituyendo aquello que describen. Los insultos y las burlas no son actos de lenguaje inocente o neutral, sino que poseen una eficacia simbólica al denigrar o rebajar al otro” (Kaplan, 2016, p. 123). Las palabras de esta investigadora son muy acertadas, por cuanto a través del lenguaje las personas intentan apocar, humillar, ofender, actos que pueden tener consecuencias muy graves pero difíciles de percibir.

En el contexto escolar donde se llevó a cabo el estudio, se hizo evidente que este tipo de comportamientos se presenta tanto en estudiantes como docentes.

Si bien ninguno de los estudiantes participantes manifestó haber sufrido algún tipo de violencia desde el lenguaje por parte de docentes, algunos refirieron algunos sucesos que les ocurrieron a compañeros o conocidos⁶¹.

En el Grupo focal de estudiantes de ciclo III (6° y 7°), los participantes comentaron sobre la relación que entablaron con sus profesores:

Investigadora: con respecto a las relaciones con los profes, ¿que pueden decir?, ¿cómo se sienten?

Morales: “Si, los profesores respetan, si no que el año pasado el profesor (---) nos daba clases y él era muy grosero con nosotros nos trataba mal... de hijueputas, marica, todo eso (SIC), entonces yo me acuerdo que una vez un niño le respondió y lo trató peor y lo regañó entonces yo tenía un primo acá en el colegio y una vez él está ahí en el pasillo con otro chino hablando y (---) lo regañó, que por qué estaba acá si usted tiene que estar en clase y le dijo que se fuera a clases y él le dijo que no porque lo tenía libre y él se estaba comiendo unos chitos, y (---) cogió y se los quitó y se los botó a la basura...entonces empezó todo, se enojó (---) y se llevó a mi primo no me acuerdo pa’ dónde y se fue y nos trataba mal y todo” (Grupo Focal CGR-1, 16 de noviembre de 2017)

En los contextos educativos nada justifica el uso de violencias, pero, en la práctica, como se percibe a través del texto anterior, algunos docentes usan groserías, insultos o palabras inadecuadas ante estudiantes sin tener presente que están replicando acciones no favorables para la convivencia. La manera como Morales inicia su relato deja ver que esta situación puede ser considerada como algo no habitual: “Si, los profesores respetan...”, una situación que puede vincular a uno o algunos, pero no a todos sus docentes.

Como se pudo analizar en el primer imaginario, las relaciones entre los distintos actores de una comunidad educativa son benéficas para la convivencia si se dan en un marco de reconocimiento y empatía por el otro, por cuanto posibilita encuentros y búsquedas del bien común.

⁶¹ Los nombres de los(as) profesores(as) son omitidos a propósito

Ahora bien, hay otros mensajes más ‘sutiles’ que los estudiantes consideran molestos, cuando, por ejemplo, se solicita alguna explicación adicional o hay alguna duda sobre el trabajo que se debe realizar, tal como lo manifestó Felicity:

Investigadora: con respecto a las relaciones con los profes, ¿que pueden decir?, ¿cómo se sienten?

Felicity: “(...) digamos el profesor (---), él se rebaja a nuestro nivel...él digamos, nos explica de la forma bien, en cambio que los demás profesores empiezan a decir ‘¿oye, es que no entiende?... ¡ay! me toca repetirlo otra vez...’ ahí le intentan decir a uno que uno es bruto” (Felicity, Grupo Focal CGR-1, 16 de noviembre de 2017)

Las palabras que emplea esta participante muestran cómo ella percibe que los profesores tienen mayor jerarquía, por lo que, para hablar con ellos deben ‘rebajarse’. Esta relación de poder puede llegar a ser contraproducente ya que, al recibir este tipo de respuestas, los estudiantes pueden sentirse ofendidos y en otra ocasión tal vez eviten participar. Si bien es necesario reconocer que los docentes actúan desde su conocimiento disciplinar, también es necesario que los estudiantes se sientan tranquilos para participar, preguntar, equivocarse frente a ellos, ya que, de lo contrario, pueden perder oportunidades valiosas para aprendizajes tanto académicos como desde el convivir.

De igual modo ocurre la situación contraria, donde los estudiantes incurren en malos tratos hacia docentes desde el lenguaje. Un ejemplo de ello lo ofreció Felicity, al preguntarle a través del Ambiente literario “El Terror de Sexto B”: ¿En tu colegio has visto alguna situación de irrespeto o bromas hacia profesores?, ¿qué ocurrió?

Felicity: “Pues la verdad si con la profesora de (---) siempre la tratan mal y ella lo único que hace es anotarlos en el odservador (SIC) y siguen tratando mal a la profesora sin importarles lo que siente la profesora”. (Felicity, Actividad 05, Ambiente Literario “El Terror de Sexto B”, 24 de noviembre de 2017)

Esta estudiante actúa de modo empático al manifestar que a quienes molestan a la profesora, no les interesa lo que ella puede sentir, a través de esa frase reconoce que las palabras que usan contra la profesora tienen un propósito de maltratar.

En el grupo focal de los participantes de grado 8° se presentó un reflejo de la diversidad de situaciones que ocurren en el contexto escolar, por ejemplo, en el trato que los estudiantes dan a sus docentes, analicemos el siguiente hilo de conversación (Grupo focal CGR-2, 21 de noviembre de 2017):

Investigadora: ¿Cómo es el trato entre profesores y estudiantes en su salón?

Venignio: “Depende del profesor: si el profesor es un profesor que llega que es super relajado... y que... ‘chicos, hagan las cosas mañana así’... todos lo apoyan. Pero si el profesor es un señor estricto, que... demanda mucho, lo único que hacemos es apartarlo; al punto en el que ya el profesor ‘¡como!, ¿qué les pasa?’... yo soy el profesor... la autoridad aquí... uh uh uh”

Investigadora: ¿Y hay profesores así este año?

Venignio: “sí, en este año sí, pero pues yo no tengo inconveniente con ellos. Mi salón tiende a ser pesado con los profesores, entonces el principal inconveniente es ese: que vienen a como a... demandar, cuando no tienen esa autoridad... porque es un co-le-gio”

PapudePapus: “a mí me pasa el efecto contrario. Un profesor que es muy relajado... muy buena gente... todos en el salón le empiezan a tomar el pelo y hacen lo que quieren. Para que el salón esté...muy... ordenado, la mejor forma es un profesor que les dé miedo, que si no lo hacen les va a pasar algo malo”.

Ambos eran estudiantes de octavo en distinto salón, sin embargo, sus profesores eran los mismos. Los participantes estuvieron de acuerdo en que el salón en pleno decide cómo portarse con cada docente, deciden si les hacen burlas o le toman del pelo como dijo uno de ellos, o si trabajan por convicción o por miedo. Algunas violencias son poco percibidas porque son disfrazadas con situaciones que tienden a ser normalizadas y aceptadas. El uso de apodos, por ejemplo, es una de esas situaciones que tiende a ser ambigua para algunos estudiantes.

Ahora bien, el maltrato verbal entre estudiantes se evidenció en distintos escenarios. Venignio, por ejemplo, indicó que en su salón había un uso frecuente de burlas, amenazas, y que se respondía con violencia y mucho irrespeto frente a situaciones de convivencia.

Algunos estudiantes usan palabras que son comprendidas en el medio como ofensivas, para llamar la atención de otros. En el patio central, por ejemplo, varios estudiantes se encontraban jugando fútbol (uno de los participantes de grado séptimo entre ellos) mientras otros estudiantes

interactuaban alrededor en grupos de distintos tamaños. Algunos de ellos, hablaban con los que estaban jugando. Llegó un estudiante ajeno al juego y empezó a interactuar con el arquero, hablando sobre su calidad, de un momento a otro empiezan a intercambiar palabras como “gonorrea”, “pirobo”, y a hacer gestos desaprobatorios e intimidantes. (Nota de campo 01, observación de la cotidianidad escolar. Noviembre 7 de 2017).

Si bien como señala Moreno (2017), “la escuela, entre pares, es un espacio de libertad, donde construyen la convivencia con base en juegos, bromas, burlas, situaciones que no logran desplegar en otros espacios” (Moreno, 2017, p. 104), normalizar malos tratos desde el lenguaje puede ser contraproducente ya que algunos pueden escudarse en que esas situaciones hacen parte de su cotidianidad escolar y hay muchos estudiantes que no querrán ser partícipes, o se rehúsen a denunciar o quejarse por evitar inconvenientes con los grupos.

- **Subcategoría: Se ridiculizan características físicas y de la personalidad**

De acuerdo con Kaplán (2016) existen límites entre lo que se puede percibir como violento en unos contextos, sin embargo, está vinculado a la confianza que exista entre los protagonistas o la intencionalidad con la que sea percibida la situación, sin embargo “las bromas que sobrepasan estos límites son consideradas formas de violencia verbal, que, a su vez, pueden desembocar en agresiones físicas” (Kaplán, 2016, p. 126)

Esta subcategoría presenta evidencias de situaciones asociadas a maltrato verbal que se usa para burlarse de otros a partir de expresiones relacionadas con alguna condición física o rasgo de personalidad. En ocasiones son naturalizados indicando que se trata de un juego y justificados desde la confianza que se tienen entre las partes.

Para ridiculizar se usa mayor, pero no exclusivamente, el lenguaje verbal. El empleo de apodos y las burlas que llaman la atención sobre rasgos o condiciones físicas son frecuentes, y algunos

participantes manifestaron haberlos usado o reído de ellos al escucharlos. Venignio aceptó haber puesto apodos a algunos compañeros que luego fueron usados por personas diferentes, y que, aunque pidió disculpas, ya nada se pudo hacer frente a este hecho.

Investigadora: ¿y tú has puesto apodos alguna vez?

Venignio: “pues sí, apodos sí he puesto, pero molestando, y después eso se escucha y eso se esparce y yo ¡ay... qué pena!... después con el cargo de conciencia y le pido disculpas a él...y ya quedó con el apodo...ya quedó con el apodo” (CGR-2, 21 de noviembre de 2017)

Esta expresión de arrepentimiento del estudiante hace pensar que ciertas situaciones ocurren sin un propósito inicial de hacer daño, pero terminan generando incomodidades al otro, que hay inventiva en los estudiantes para expresar con humor algo de la cotidianidad, pero no prevén las posibles consecuencias que puedan ocurrir.

Timmy comentó haber sufrido de burlas debido a su condición de discapacidad, lo que generó que él en algún momento respondiera a esas burlas de un modo ofensivo también. Veamos el siguiente hilo de conversación en la entrevista a Timmy el 22 de noviembre de 2017:

Investigadora: y ... ¿se han burlado de ti en algún momento, ¿qué te han dicho?

Timmy: “Se han burlado de mí...el año pasado y parte de este y me han dicho inválido... me han dicho muchas cosas frente a mí”.

Investigadora: y ¿qué has hecho tú cuando esto se ha presentado?, ¿qué han hecho también los compañeros?

Timmy: “pues mis compañeros no hacen nada al respecto, pero yo intento responderles igual pero casi no es posible porque... yo no hablo como ellos y no soy como ellos burlarse de uno, entonces cuando quiero burlarme de ellos no puedo, solo una vez pude”.

Investigadora: ¿y qué hiciste esa vez?

Timmy: “le dije a un compañero que se callara y que era un marica y que, y que se comportara y se calló”.

Llama la atención la actitud de indiferencia de algunos compañeros al no identificar que, a través de las burlas, su compañero está siendo lastimado. De otra parte, la respuesta que Timmy refiere haber dado a otro compañero alude a una preferencia sexual usándola como insulto, como burla. El compañero hace caso, pero se observa cómo, quien en un momento es molestado a través de burlas, utiliza luego la misma manera para contrarrestar la situación que le incomoda; siendo un

ciclo que interfiere con la convivencia ya que puede generar situaciones de intolerancia que se tramiten violentamente.

Mientras que PapudePapus comentó no usarlos, pero sí burlarse para “pasar un buen rato”, justificando que no está mal “si no supera un límite que esa persona tiene de tolerancia” (PapudePapus, Actividad 3 Ambiente literario “Cuchilla”, 24 de noviembre de 2017). Con estas palabras se explica el uso de apodos siempre y cuando haya una confianza previa entre las partes, lo que puede suscitar que en un momento determinado las situaciones se salgan de control.

Frente al uso de apodos, y a propósito de su trabajo en el Ambiente Literario “Cuchilla”, la docente Lucrecia realizó la siguiente reflexión, motivada en la pregunta **¿Crees que poner apodos afecta la convivencia escolar? ¿Por qué?**

Lucrecia: “Si, definitivamente. El apodo convierte al otro en objeto de burla frecuente o constante, lo cual genera que, en su defensa, la víctima del apodo realice la misma acción con otros de sus compañeros y en varios casos realice acciones violentas contra aquellos que le llaman con apodos, buscando ‘venganza’ desde su condición de víctima, así, la persona objeto de los apodos no sea consciente de ello” (Actividad 03, Ambiente literario “Cuchilla”, 3 de diciembre de 2017)

Señala esta docente uno de los aspectos cruciales en el uso de apodos: la repetición hace más propensa a la persona que lo reciba a que en algún momento actúe de igual o peor forma y que se justifique en que recibió la falta primero. Si bien hay apodos que pueden considerarse tiernos o ser aceptados, los apodos y las burlas a las que se refirieron los participantes fueron ofensivas, generando malestar e incomodidad en quienes la recibían.

Ahora bien, mientras en el contexto escolar se procura que el uso de apodos se restrinja, en el contexto familiar estas prácticas en ocasiones son permitidas, lo que puede enviar mensajes confusos a los estudiantes: ¿por qué si en casa es permitido, en el colegio se reprime este hecho?

En el Foro Y tú, ¿qué opinas?, frente a la pregunta orientadora **¿Consideras que las manifestaciones de violencia escolar que se presentan en la historia son frecuentes en tu colegio? ¿Por qué?**, la docente Lucrecia respondió:

Lucrecia: “Utilización de apodos, sobre todo entre estudiantes. Una posible causa, todo@s sabemos que los estudiantes recrean en el ambiente escolar, lo que aprenden en su casa e implementan los dispositivos con los que han sido socializados; recientemente (dialogando con algunos estudiantes) evidencí que en muchos hogares se utilizan los apodos como una expresión de cariño o como un mecanismo de socialización hostil frecuente y naturalizado”. (Lucrecia, Foro Y tú, ¿qué opinas?, Ambiente literario “Cuchilla”, 3 de diciembre de 2017)

Si bien los contextos escolares y familiares denotan diferencias marcadas, es importante establecer ciertas apuestas en común para fortalecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, la importancia del lenguaje que se usa en la cotidianidad sería un tema necesario de abordar.

Frente a las preguntas: ¿Es fácil para ti hacer amigos en el colegio?, ¿por qué?, realizada en el Foro “Antes de leer” en el ambiente literario “Emilio”, uno de los estudiantes participantes respondió:

Pelusa: “pues para mí no tanto porque a mí me molestan mucho porque soy gordo y pues yo me enojo y después es para problemas” (Foro Antes de Leer, Ambiente Literario “Emilio”, 16 de noviembre de 2017)

La respuesta de Pelusa expresa que es propenso a responder agresivamente frente a un apodo o burla de los compañeros y que esas burlas o molestias corresponden a una situación habitual. Es probable que esa propensión a defenderse a través de alguna acción inadecuada (inferida a partir de su expresión “después es para problemas”) corresponda a un mecanismo de defensa que ya ha afianzado.

Otras formas para ridiculizar son las usadas a través de imágenes, grafitis o dibujos en los cuadernos de los otros. En el ciclo III, por ejemplo, los estudiantes pintan órganos sexuales masculinos en cualquier descuido, tal como lo refirió la profesora Lucrecia en el grupo focal:

Investigadora: ¿cómo se manifiesta esta violencia simbólica que mencionas?

Lucrecia: “pintando penes en todos lados, se pintan penes, por ejemplo en este momento tengo una cosa que dice ‘Sofó es marica, pirobo gay’; Sofó es el apodo que le tiene a uno de los chicos de este grado, entonces me parece supremamente particular y eso se repite todo el tiempo, entonces tú puedes abrir cualquier cuaderno para revisar cualquiera actividad o hay penes, o usted es un ‘tal, tal, tal’, ¿sí? Ehhh... la violencia verbal es tenaz también hay...uy no sé cómo

denominar eso, pero hubo un caso reciente en donde unos estudiantes que son como los más recios o agresivos o no sé cómo denominarlos pero nadie se mete con ellos, entonces metían a dos estudiantes en otro salón y los empezaban a instigar para que pelearan para que se cogieran a golpes y eso era delante de toodo el mundo, o sea todos los estudiantes de ambos cursos sabían que eso ocurría y yo realmente me enteré hace muy poco” (CGR-3, 28 de noviembre de 2017)

Las situaciones que evidencia la docente en su testimonio ponen de manifiesto distintas dinámicas relacionales: el uso de apodos y burlas entre estudiantes, el irrespeto que trasciende hacia sus útiles y objetos personales, el uso de palabras soeces y agresiones verbales (aunque la docente no profundiza en ello), y la existencia de distintos grupos de poder: estudiantes que proponen acciones negativas como instigar a pelear y otros actuando como cómplices al no comunicar qué está pasando. El desconocimiento de estas situaciones por parte de la docente también deja ver que fuera del espacio y momento académico, los docentes tienen poca injerencia en otras situaciones que los estudiantes saben ocultar y manejar bien para evitar o retrasar el ser descubiertos.

Este caso en particular muestra distintas facetas de la convivencia escolar y el imaginario del uso de la violencia como forma de relacionarse. Es evidente la normalización de la violencia y su justificación tácita: se convoca a una pelea que no tendrá consecuencias porque se esconde el hecho o se le trata con indiferencia. Por otra parte, estos estudiantes agresivos con los que, en palabras de la profesora: ‘nadie se mete’, hacen de la violencia un espectáculo para quien quiera observar. ¿Qué pasa con los demás estudiantes?, ¿por qué no informaron oportunamente?, es probable que en algunos opere el imaginario analizado previamente: la indiferencia como opción para no meterse en problemas; aspectos que vale la pena tener presentes.

6.2.4. Imaginario 4: Los estudiantes y docentes perciben inseguridad dentro y fuera del colegio

Colombo (2011) hace ver cómo la escuela no se encuentra aislada del contexto macrosocial, lo que influye en las situaciones cotidianas en el contexto escolar, siendo algunos comportamientos violentos, manifestaciones que emergen entre la relación de ambos escenarios.

Por otra parte, García (2017) encontró que las violencias sociales de los entornos barriales interactúan con las violencias que acontecen en los entornos escolares, afectando las percepciones sobre la seguridad escolar y la seguridad barrial o sobre la convivencia escolar y la barrial. Por otro lado, comenta cómo el habitar en barrios con índices altos de violencia hace que sea fácil para algunos etiquetar a los jóvenes estudiantes como sujetos potencialmente peligrosos.

Los participantes identificaron distintas situaciones que han afectado la convivencia escolar, que, sumadas a las características del contexto social (donde ocurren robos, hay consumo de sustancias psicoactivas -SPA- y presencia de habitantes de calle, entre otras problemáticas), han ayudado a configurar un imaginario negativo con respecto a la seguridad.

De acuerdo con los hallazgos, dentro como fuera del colegio se han presentado situaciones que legitiman el imaginario de inseguridad en el ámbito escolar: el hurto, la intimidación, las amenazas, las riñas, el empleo de violencias de distinto orden para tramitar conflictos, el daño de bienes materiales de la institución, entre otras.

Ahora bien, la percepción de algunos estudiantes sobre aspectos de la seguridad está relacionada con la presencia o ausencia de un maestro, es decir, que además de los roles asociados a procesos de enseñanza y de aprendizaje, hay otros vigilancia que los docentes deben desarrollar en el contexto escolar en distintos momentos y escenarios (en las zonas donde los estudiantes realizan actividades durante el descanso, por ejemplo), al respecto, Timmy manifestó sentirse seguro en

el colegio por el acompañamiento de los profesores, pero no en el barrio donde está ubicado, ya que se presentan robos y eso le preocupa.

Frente a la pregunta de si sentían seguros en la institución, Bebop comentó lo siguiente:

Investigadora: ¿Se sienten seguros en la institución?

Bebop: “¿Inseguro? Si pues yo me he metido en muchas revueltas⁶² me han tratado de apuñalar, me han amenazado, me han acosado (...) me han robado... pero pues, hay que hacer el trabajo.” (Bebop, Grupo Focal CGR, 28 de noviembre de 2017)

Aunque no ofrece mayores explicaciones de cuándo o de qué manera ocurrieron estas situaciones, Bebop se reconoce como una víctima de las dinámicas que se presentan en la institución, dejando ver que las considera como un hecho anexo a su trabajo.

Dos subcategorías permitieron la visibilización de este imaginario:

- Hay estudiantes que emplean violencia física en su cotidianidad
- Docentes y estudiantes reconocen la intervención negativa de terceros
- **Subcategoría: Hay estudiantes que emplean violencia física en su cotidianidad.**

De acuerdo con Chaux (2012), la agresión está muy legitimada entre muchos estudiantes, quienes la justifican cuando se trata de poner en su sitio a quienes hablan mal de su mamá; defender un amigo; responder ante una ofensa y algunos estudiantes manifestaron que los que son golpeados muchas veces lo merecen: “esta legitimidad sin duda facilita que algunos recurran con mayor facilidad a la agresión y que los que estén a su alrededor no hagan nada para frenarlo” (Chaux, 2012, p. 54).

De acuerdo con los datos del presente estudio, las agresiones se presentan asociadas a problemáticas de convivencia y a la manera como los estudiantes las tramitan.

Los cuatro docentes participantes coincidieron en señalar que en los salones donde orientan clases existen problemáticas de convivencia escolar asociadas a violencias de distintos tipos

⁶² Aclaró que tratando de mediar en conflictos de estudiantes

(agresiones físicas, verbales, intimidación, relacionales, entre otras) y que desafortunadamente se recurre a ellas casi que inmediatamente frente a la aparición de un conflicto. Lucrecia, por ejemplo, refirió que existen casos marcados de matoneo en grados 6º y 7º estudiantes con edades mayores a lo que se esperaría en ese nivel lo que también influye negativamente, relaciones marcadas fuertemente por violencias simbólicas, verbales, físicas, y consumo de SPA, principalmente. Violeta y Princess añadieron otras situaciones relacionadas con el consumo y coincidieron que algunos de los estudiantes a su cargo responden ante una situación con violencias físicas muy rápidamente.

Investigadora: ¿cómo se manejan esos conflictos entre estudiantes, en general...qué acciones puntuales se llevan a cabo?

Violeta: “¿Entre los estudiantes? Algunos pues por lo menos los de noveno algunos intentan hablar como hacerse caer en cuenta si han sido guaches los unos con los otros, que a veces pasa cuando se hace una exposición, entonces que de pronto alguno está siendo muy agresivo con el otro entonces como que ellos intentan dialogar, pero me ha pasado que en los séptimos ellos no dialogan de a mucho, ellos van a una acción de hecho, ellos dialogan es con el cuerpo, entonces ellos sencillamente no logran encontrar otras alternativas pues, lo que yo me he dado cuenta” (CGR-3, 28 de noviembre de 2017)

Esta docente presenta un panorama que difiere entre grupos de séptimo y noveno, encontrando que hay más propensión al diálogo si los estudiantes pertenecen a noveno, mientras que en los estudiantes de séptimo las situaciones pueden escalar por no asumir el conflicto de otra manera más asertiva.

Frente a la misma pregunta, Bebop contestó:

Bebop: “Pues entre los estudiantes lo que yo veo es como la actitud predominante, aunque no la exclusiva es la retaliación... la venganza” (CGR-3, 28 de noviembre de 2017)

Esa retaliación que señala el docente termina siendo la búsqueda de una estrategia de contestar de igual o peor manera frente al hecho de que haya sido víctima, y tiene varios niveles de intensidad. Por ejemplo, Morales refirió que había robado también a la persona que había tomado sus útiles escolares (CGR-1,16 de noviembre 2017). Justificó este hecho haciendo alusión a que

su compañero lo hizo primero (no lo vio, le contaron), y su intención era recuperar sus cosas, pero como no las encontró, le quitó las de su compañero.

Los estudiantes refirieron otras situaciones donde hubo empleo de violencias, como por ejemplo, Venignio contó que fue víctima de un ataque en un baño donde lo encerraron otros estudiantes y le robaron el celular y los papeles (CGR-2, 21 de noviembre 2017); PapudePapus refirió que, ante un conflicto, se inicia por lo general una pelea y la reacción de quienes están cerca es burlarse y motivar a que los estudiantes sigan peleando, además considera que ir al colegio puede ser realmente peligroso por la ‘manada de ñeros’⁶³ que hay y que roban (CGR-2, 21 de noviembre 2017). Por su parte, Perla manifestó que lo que menos le gusta de asistir al colegio son las peleas frecuentes que ocurren al finalizar la jornada escolar en lugares externos a la institución, donde incluso se han empleado armas blancas (CGR-1, 16 de noviembre 2017)

Investigadora: ¿y cómo tratan los conflictos en la institución?, cuando ocurre lo que ustedes han dicho, ¿cómo ven ustedes que se resuelven esos conflictos aquí?

Perla: con peleas con groserías, con insultos tratándose bien mal (CGR-1, 16 de noviembre 2017)

Los estudiantes identificaron distintas problemáticas que se tramitan con violencia física en la institución, resultados similares a los que encontraron Ávila y otros (2014).

Algunas de las manifestaciones de violencia física que se evidenciaron en los hallazgos, tienen su origen en situaciones de conflicto menor (algunos estudiantes se refieren a ellas con el término “bobada”) pero escalaron rápidamente. Las agresiones físicas como reacción se justifican en el “él/ella lo hizo primero” y en algún punto también involucra agresiones verbales que intentan hacer más graves los conflictos.

En los grupos focales se les preguntó a los participantes sobre los problemas que ellos percibían eran los más graves en sus salones (es importante recordar que los estudiantes estaban en salones

⁶³ Se refiere a algunos estudiantes dentro de la institución, a quienes dice reconocer por su vestimenta, vocabulario y preferencias musicales, como por los amigos que tienen fuera del colegio.

diferentes), Morales, por ejemplo, aceptó que hay maltrato entre los estudiantes y que a veces él hace parte de ellos y con respecto a su salón indicó:

Investigadora: teniendo en cuenta que ustedes son de salones diferentes, ¿ustedes cuáles creerían que son los problemas más graves de salón de cada uno?

Morales: “Acá pelean por unas bobadas si me entiendes?, que es que nosotros nos jodemos con apodo si?, pero es por jugar... entonces a uno le mostraron la foto de un hipopótamo y entonces se ofendió y empujó al otro, y el otro lo empujó también” (CGR-1, 16 de noviembre de 2017)

Frente a una situación incómoda, de desagrado y ofensa como esta, el estudiante sin mediar palabras respondió con un empujón que motivó uno de vuelta. De acuerdo con el relato de la situación, se explicita que esa reacción era necesaria (para el estudiante) porque se sintió ofendido, y a su vez, el que inició la burla, realiza lo mismo, es decir, ambos creen tener derecho a responder físicamente ante la situación.

Felicity respondió con una anécdota similar, pero ella fue una de las protagonistas:

Investigadora: teniendo en cuenta que ustedes son de salones diferentes, ¿ustedes cuáles creerían que son los problemas más graves de salón de cada uno?

Felicity: “mi compañero me contó a mí y en el curso que, digamos, la mitad del cuerpo no la sentía entonces a él le dicen ‘mitad de cuerpo’, entonces mis compañeros se aprovechan... aunque también es culpa de él porque él es muy masoquista porque le pegan y dice ‘no me duele’, y tras del hecho ¡más duro le pegan!, entonces pues no me gusta eso, entonces yo lo empujé al niño... tras del hecho me devuelve el golpe” (CGR-1, 16 de noviembre de 2017)

Felicity no hace referencia a haber tratado de parar la situación con alguna frase o buscar a un profesor. Relata que no era ella quien estaba siendo maltratada, pero al sentir que era una situación injusta, interviene a favor de su compañero, empujando a quien le estaba acosando. Hay una reacción de vuelta que implica el uso de la fuerza física como medio de imponerse frente a otro.

Pelusa, como respuesta a la pregunta ¿Cómo es el trato entre estudiantes en tu colegio?, una de las actividades del Ambiente literario “Emilio”, que aparece luego de analizar cómo era el trato que Lucio (un estudiante bravucón del cuento literario) trataba a Emilio (el protagonista),

contestó: “pues muy malo porque discuten por bobadas y salen en peleas” (Pelusa, Actividad 1 Ambiente literario “Emilio”, 23 de noviembre de 2017).

Algunas de las situaciones de violencia escolar son aceptadas con la excusa que se hacen por diversión o por juego. Esta situación es muy negativa para la convivencia escolar pues pone de manifiesto que algunas cosas pueden ser consideradas graves y otras no, y pueden influir en que quienes estén siendo víctimas, no mencionen lo que les está pasando.

Otro caso se hizo evidente al comentar Timmy que había sido objeto de burlas, frente a lo cual le pregunté si había ocurrido algún otro tipo de situación similar, refiriendo lo siguiente:

Investigadora: ¿te ha pasado algo además de las burlas en el colegio?

Timmy: por ahí uno que otro golpe... pero nada más así relevante

Investigadora: ¿te han pegado en el colegio?

Timmy: si, me han pegado un compañero... pero no sé si ya llamarlo de juego o es que ya me estaba pegando por diversión de él

Investigadora: ¿de tu salón?

Timmy: de mi salón

Investigadora: ¿Este año?

Timmy: y el año pasado

Sindy: ¿El mismo?

Timmy: el mismo

Investigadora: ¿y qué has hecho tú?

Timmy: le devuelvo el golpe es lo que hago y ya se queda así, pero ya no sé si, porque antes nos golpeábamos por diversión ahora no sé si me golpea él por diversión o es que me quiere hacer daño... entonces es eso...no sé, el año pasado yo sentía que sí nos golpeábamos y ya... pero este año como a mitad, después de las vacaciones, he sentido como que ya me pega y ya no es divertido, ya no me siento como en diversión de que nos pegamos y ya... para mí ya no es divertido eso (CGR-E, 22 de noviembre de 2017)

La reflexión final que hace Timmy muestra que uno de los peligros de naturalizar conductas de violencia justificándolas de una u otra forma, es precisamente ya no ser capaz de reconocer que es una situación inadecuada, y, por tanto, solicitar o hacer que pare. Decir que se golpeaban “por diversión” legitima el uso de la fuerza contra el otro, y para ellos, los exonera de la intención de maltratar, y, por lo tanto, de posibles consecuencias que surjan por ello.

- **Subcategoría: Docentes y estudiantes reconocen la intervención negativa de terceros.**

García, Guerrero y Ortiz (2012), en su trabajo “La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias”, señalan cómo los padres de familia asumen de distintas maneras el maltrato escolar en el que intervienen sus hijos (como víctimas o agresores): algunos justifican los hechos comentando que fue en defensa (y los alientan a seguir actuando así), otros hablan con los padres de los agresores ya que no confían en que la institución educativa tome en cuenta las denuncias, y hay otro grupo que: “tomaron justicia por su cuenta agrediendo físicamente a niños y jóvenes agresores al interior y fuera de las instituciones como las aulas, los patios de los recreos y las inmediaciones de los colegios” (García, Guerrero y Ortiz, 2012, p.83).

En los hallazgos se pudo identificar que algunos familiares o amigos intervienen en los conflictos, ejerciendo presión al aparecerse a las afueras de la institución, haciendo comentarios sobre situaciones que ocurren al interior del colegio, profiriendo amenazas, entre otros. La presión también la ejercen las partes del conflicto que se encuentran dentro del colegio, mencionando retaliaciones o venganzas a través de estas personas.

Perla Indicó que en las peleas que ha visto en los exteriores del colegio, han participado tanto estudiantes de la institución, como jóvenes que no asisten a la misma. De igual manera informó que en su salón son frecuentes los hurtos, donde al parecer, actúan también otros estudiantes cómplices:

Investigadora: ¿hay algo que quieran agregar?

Perla: “En nuestro salón hay un huequito por allá en la esquina del salón, ahí cualquier cosa que se roben, la esconden ahí, y como eso llega al primer piso porque el huequito está destapado en el primer piso pues ya ahí se pierden las cosas y pues dicen les decimos a los profesores y nos dicen vayan y revisen las maletas vamos y revisamos y ninguno tiene nada porque las echaron ya a ese hueco” (CGR-1, 16 de noviembre de 2017)

Esta intervención negativa hace que sea difícil controlar ciertas situaciones, ya que hay estudiantes que esconden cosas, o les informan si va a haber alguna actividad de requisa, etc.

Venignio por su parte, refirió que en el colegio hay muchos ‘ñeros’, y grupos organizados que roban, que tienen amigos y contactos fuera de la institución, por lo que a veces es mejor no hacer o decir ciertas cosas por temor a las represalias.

Lucrecia reconoció que existen problemáticas familiares muy fuertes en algunos casos, relacionados incluso con delincuencia organizada y varios estudiantes se desenvuelven en esos ámbitos, lo que hace que la docente se sienta insegura por cuanto trata de no llamarles la atención a algunos estudiantes que tienen familia con estas características.

Investigadora: ¿Ustedes se sienten seguros?, ¿seguros en el colegio?

Lucrecia: “Bueno, pues teniendo en cuenta lo que dialogué con algunos estudiantes (...) duré como dos semanas con una sensación de inseguridad muy fuerte, de uno no sabe a quién le está llamando la atención, uno no sabe con quién pelea, uno no sabe quién lo puede esperar a la salida, incluso conocí el caso de un estudiante que tuvo un problema con otro acá y entonces la familia del otro lo esperó afuera y lo atracaron, entonces yo me quedé como... toca hacerle entonces con un poquito más de tacto a varias cuestiones porque uno no sabe con qué tipos de familias se está metiendo, cuando uno empieza a indagar con los estudiantes la problemática es fuerte” (CGR-3, 28 de noviembre de 2017).

La situación relatada por la docente es bastante grave, ya que deja ver que hay personas que actúan en retaliación y que buscan apoyo en otros incluso para tramitar conflictos, lo que se da en forma inadecuada. Por otra parte, interfiere negativamente en la convivencia escolar, ya que hace pensar de qué manera podrían abordarse las situaciones y no quedar expuestos frente a las personas que en el exterior del colegio están al tanto de las situaciones, lo que fomenta emociones de inseguridad y peligro.

Por su parte, uno de los estudiantes, Morales, manifestó sentirse medianamente seguro en las afueras de la institución porque conoce a algunas personas (antiguos estudiantes y jóvenes ajenos que se paran en las afueras del colegio), así que, al salir, los saluda y se va. Al preguntarles por la presencia de esas personas, indicó no saber por qué estaban allí. Es frecuente observar personas de género masculino principalmente, esperando a estudiantes del colegio, o simplemente

parados, algunas veces se han presentado enfrentamientos con estudiantes o robos en las inmediaciones del colegio.

El imaginario de seguridad escolar es muy importante para la convivencia escolar en general, ya que permite (o no) que los actores educativos generen unas dinámicas relacionales más estrecha con sus pares y con la comunidad.

Ahora bien, la influencia no es solo externa. Algunos estudiantes tratan de copiar algunos comportamientos que ven al interior de la institución, tal como lo señalaron los estudiantes de sexto y séptimo:

Investigadora: ¿por qué creen que pasan esos problemas?, ¿por qué razón ocurren, por eso que tú dices del irrespeto a los compañeros?

Felicity: “Principalmente yo he visto a mis compañeros del año pasado, digamos que ya aprendieron esas mañas, yo diría que digamos ellos se quieren ver de los grandes... porque para mí, para mí yo veo que hay veces que los grandes, o sea, más grandes que nosotros, tratan mal a los demás entonces ellos como para que se igualen con los demás intentan hacer eso entonces es mi punto de vista”

Investigadora: ¿tú qué opinas, por qué ocurren esas cosas?

Morales: “malas influencias entre los amigos si, entonces para quedar con ellos bien entonces hacen los que ellos les dicen “

Investigadora: ¿qué dices tú Perla?

Perla: “pues hay una cosa que no me gusta fuera de los salones, digamos uno está en descanso, uno está jugando fútbol, baloncesto algo así y que llegan los más grandes y les cogen los balones y pues se los quedan, pues se aprovechan de los más pequeños y pues se los aprovechan, eso es lo que no me gusta”

(CGR-1, 16 de noviembre de 2017)

Si bien el compartir con otros posibilita espacios de socialización y disfrute de intereses comunes, en ocasiones hay estudiantes que se dejan influenciar por el grupo al que pertenecen y terminan realizando acciones negativas en contra de otros compañeros, solo para probar su valía frente a sus amigos. Situaciones como las que mencionaron estos tres estudiantes apuntan a que hay relaciones de poder entre estudiantes, donde hay algunos que señalan qué debe hacerse y otros les siguen. Venignio, por su parte, mencionó estas relaciones de poder y cómo, cuando hay

situaciones que salen del contexto inmediato de los estudiantes (aula de clases), pueden complicarse en manejo:

Investigadora: ¿quieren agregar algo, sobre lo que han dicho hasta ahora?,

Venignio: “uy no, es que... en lo que hay problema es en lo que es el colegio y el salón son muy diferentes, porque en el salón ocurre en el salón; cuando es en el colegio digamos, que a un compañero se le perdió el teléfono y el chico salió al baño, entonces ahí se vuelve del colegio porque ese chico tiene 20 amigos y esos amigos tienen otros 20 amigos y ahí ese teléfono se perdió, esa es la principal déficit de ahí”

Investigadora: ¿Quieres decir que hay robos, pero también pandillas?

Venignio: “pandillitas, si, pandillitas”

Esta influencia de terceros (que estén en el colegio o no), refuerza el imaginario de inseguridad escolar ya que, como mencionaba la docente Lucrecia, en últimas no se sabe con quién pueden estar relacionados los estudiantes y qué alcances puedan tener frente a una situación particular de convivencia: venganza, apoyo masivo, personas dispuestas a hacer daño, entre otras.

6.3. Imaginarios sobre Convivencia escolar en las narrativas literarias-digitales. Hallazgos y discusión de la segunda pregunta de investigación

En este apartado se presentan los hallazgos encontrados con respecto a la segunda pregunta de investigación, aplicando el protocolo de análisis antes descrito.

La segunda pregunta que orientó esta investigación fue:

- ¿Cómo se evidencian los imaginarios sobre convivencia escolar de un grupo de docentes y estudiantes a través de las narrativas literarias digitales elaboradas desde una propuesta pedagógica basada en la lectura transaccional y en ambientes de aprendizaje hipermedial?

Teniendo en cuenta que el interés para esta pregunta estaba centrado en cómo se hicieron evidentes los imaginarios sobre convivencia escolar a través de las narrativas literarias digitales elaboradas por los participantes en los ambientes literarios diseñados, como se explicó previamente, se revisaron las actividades que los participantes desarrollaron en cada ambiente

literario de acuerdo con el cuento literario escogido y los grupos focales en los apartes que se hiciera mención a las actividades, a los cuentos, o al ambiente literario como tal.

Las narrativas literarias-digitales que se mencionan son de dos tipos principalmente: las creaciones que los participantes desarrollaron a lo largo de su interacción con el ambiente literario (respuestas, reflexiones, mensajes) y una historia final elaborada en el software PowerPoint, donde usaron textos e imágenes (fotografías usadas desde internet o dibujos elaborados por ellos) cuyo tema central fue la convivencia escolar. En este sentido, las narrativas fueron entendidas como “importantes recursos para entender cómo las personas resignifican la información recibida y el conocimiento que construyen sobre la base de una determinada experiencia” (Bianconcini de Almeida y Valente, 2014, p. 1170).

Los imaginarios sobre convivencia escolar de un grupo de docentes y estudiantes se evidenciaron por medio de sus narrativas literarias digitales mediante:

- asociaciones sobre situaciones de convivencia entre su contexto escolar y los cuentos literarios
- las reflexiones sobre la convivencia escolar a partir de los cuentos literarios

A continuación, explico estas categorías y las subcategorías que las componen.

6.3.1. Primera categoría: Asociaciones sobre situaciones de convivencia entre su contexto escolar y los cuentos literarios

Bajo esta primera categoría se reunieron las expresiones donde los participantes establecieron asociaciones (positivas y negativas) de situaciones que para ellos han ocurrido y ocurren en su contexto escolar y las que presentaron los cuentos literarios (con respecto a personajes, conflictos que los mismos enfrentaron, formas de tramitación, entre otros).

De acuerdo con Robledo (2011), “la literatura al vivirse como experiencia deja de ser un objeto de estudio para transformarse en un espacio de posibilidad, el espacio en el que el lenguaje cobra vida y se entreteje con los lectores emocionalmente” (Robledo, 2011, p. 13). En este sentido, los cuentos literarios (Emilio, Cuchilla, El Terror de Sexto B y Martes a la quinta hora) posibilitaron que los participantes (docentes y estudiantes) identificaran situaciones similares en su contexto escolar desde la experiencia que han configurado en este espacio, lo que les permitió generar reflexiones acerca de actitudes, comportamientos y manifestaciones positivas y negativas de la convivencia escolar, al igual que situarse en una posición empática con los personajes de las historias buscando sentido a la forma que actuaban y planteando qué podrían haber hecho o no frente a ellas.

En esta categoría emergieron dos subcategorías: la primera “los participantes relacionaron experiencias propias de convivencia en los cuentos literarios” y la segunda “Los participantes compararon personajes ficticios y acciones propias de convivencia”.

- **Subcategoría: Relación de experiencias propias de convivencia en los cuentos literarios**

Según Perriconi (2005) “la literatura, que es un recorrido imaginario por la existencia del hombre, invita a recrear con el lector todos los conflictos vitales, a identificarse con ellos, padecerlos o elaborarlos”. (Perriconi, 2005, p. 65). Los participantes lo hicieron, al establecer relaciones entre sus experiencias en el contexto escolar y las situaciones relacionadas con la convivencia que los cuentos literarios les plantearon.

Relacionaron aspectos como el carácter, que puede influir de alguna manera en la convivencia. En el cuento “Cuchilla”, por ejemplo, su protagonista, el profesor Guillermino provoca en sus estudiantes reacciones de temor y ansiedad puesto que los examina con regularidad, les pone

apodos ofensivos y ganar su materia es muy difícil. PapudePapus al ser cuestionado sobre si conoce a alguien similar, comentó:

Investigadora: ¿tú viste algo con respecto a ese profesor en tu vida has conocido a alguien como Cuchilla?

PapudePapus: Exactamente como él, no... pero hay profesores que se acercan mucho al nivel de estrictos que podría ser él y como él se burlaba de los niños colocándoles los apodos.

Investigadora: ¿acá ha pasado eso? ¿Tú has visto de pronto algún profe cómo cuchilla?

PapudePapus: hummm no, o sea, hay gente... los profesores, algunos le ponen apodos a los demás, pero es no más que nada es por burla... Pero burla sanas no como el profesor que le ponía el apodo, para que para que se burlaran de él (CGR-2, 21 de noviembre de 2017)

PapudePapus no menciona específicamente a qué profesor en particular se le parece, pero el rasgo más notorio de comparación fue el de ser muy estricto. Llama la atención porque habla que hay profesores que usan apodos, pero como parte de una “burla sana”; esta expresión por un lado justifica el uso de apodos por parte de algún profesor y distancia la manera como el personaje del cuento empleaba los apodos, ya que su propósito siempre era de maltratar y ridiculizar. Este aspecto se relaciona con uno de los imaginarios encontrados para la primera pregunta, donde el uso de apodos es frecuente y naturalizado, tanto en el contexto escolar como en algunos hogares. Ahora bien, Guzmán y Saucedo (2015) expresan que la “experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que estos significan e importan para los sujetos” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1024), esto cobra importancia en esta categoría por cuanto las relaciones que establecieron los participantes con distintas situaciones parten del hecho que les conceden una importancia, que son significativos por algo y detrás de ellas se pueden intuir distintos aspectos relacionados con sus imaginarios sobre convivencia escolar. Por ejemplo, la docente Violeta, quien leyó dos cuentos del libro “El Terror de Sexto B”, recordó a partir del libro una broma que sufrió un colega suyo a mano de algunos estudiantes:

Investigadora: ¿Recordaste alguna experiencia que hayas vivido en el colegio?

Violeta: Si. Una vez unos estudiantes dejaron encerrados a un profesor y solo hasta que pasé, pude abrirle para salir. (CGR-3, 28 de noviembre de 2017)

Este es un ejemplo de cómo en la escuela se configuran todo tipo de relaciones. No solo se trata de propiciar situaciones de aprendizaje desde lo cognitivo, sino que ocurren otras situaciones que pueden llegar a ser jocosas al recordarlas con el tiempo, aunque en el momento hubiesen sido caóticas. Se relaciona esta experiencia que menciona la docente con algo jocoso por el tono en el que ella lo mencionó en el grupo focal. Frente a un hecho así no hay muchas opciones de encontrar a los culpables, así que la situación no pasó a mayores tal como referiría.

Otro aspecto importante fue que se suscitaron análisis sobre las situaciones que estaban viviendo los personajes. Leamos la respuesta de Lucrecia sobre la pregunta orientadora que se le propuso en el Ambiente literario Cuchilla:

Ambiente literario Cuchilla Actividad 3

Pregunta orientadora: ¿Cómo afecta a Aldana que su profesor le haya puesto este apodo?

Lucrecia: Se evidencia que le genera una sensación de incomodidad y dolor, más aun, cuando todos incluyendo a Sergio, comienzan a llamarlo de esa manera, ya no es Aldana, es “el cojo del salón”, de esta manera, se desplaza a la persona (intelectual, emocional, académica etc.) por su “defecto” físico, haciéndolo cada vez más visible y por qué no, más doloroso de sobrellevar. La sensación de incomodidad crece a tal punto, que cuando Aldana se interesa por mostrar su talento como intérprete de guitarra y cantante, las afirmaciones del profesor Cuchilla, le generan una inseguridad tan grande, que incluso estuvo a punto de cancelar su presentación. De esta manera se evidencia que ese tipo de apodos pueden minar a largo plazo la autoestima de los estudiantes y la posibilidad de que éstos desarrollen nuevas habilidades o potencien las que ya han identificado. (3 de diciembre 2017)

En este análisis la profesora toma algunos de los personajes del relato e identifica cómo les afecta los comportamientos relacionados con el uso de apodos. El profesor Cuchilla pone un apodo a un niño que tiene una discapacidad física, es el mejor amigo de Sergio, todos le llaman **Patacumbia**, que fue el apodo dado por el profesor, el día que su amigo también usa el apodo fue bastante triste para los personajes. La profesora Lucrecia en su análisis identifica cómo hay secuelas emocionales frente a hechos como estos que hacen parte de violencias simbólicas, y que pueden cohibir y hacer que las personas eviten sobresalir por temor a la burla de los otros.

Por su parte, Violeta identificó que hay similitudes entre lo que ocurre en el cuento literario que ella trabajó y algunas situaciones del contexto escolar, entre ellas el uso de comentarios ofensivos, uso de apodos entre compañeros, pero aclarando que no ha sido testigo de comentarios ofensivos por parte de los docentes.

Ambiente literario Terror Actividad 5

Pregunta orientadora: ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre las situaciones que viven los protagonistas de las historias y lo que ocurre en tu colegio?

Violeta: Las semejanzas que encuentro con las situaciones presentadas en la historia y lo vivido en el colegio son muchas en cuanto a la relación presentada con los estudiantes entre ellos y hacia los docentes, donde se plantean apodos e incluso comentarios ofensivos sobre el aspecto físico o forma de actuar. Pero la diferencia que encuentro es en cuanto a la relación estudiantes y docentes, no he visualizado que ningún docente realice comentarios ofensivos a los estudiantes sobre su aspecto físico. (28 de noviembre 2017)

Los participantes identificaron en distintos momentos y actividades, que algunas de las situaciones presentadas en los cuentos literarios no les son ajenos. Los cuentos literarios permitieron trabajar temas sobre convivencia escolar a partir de los personajes y hechos, lo que motivó los análisis y reflexiones sobre las situaciones que pasan tanto en su contexto escolar, como en las historias.

- **Subcategoría: Comparación de personajes ficticios y acciones propias de convivencia**

La posibilidad de acercarse a experiencias propias a partir de la literatura es discutida por Robledo (2011) al manifestar que “una literatura se vuelve plena cuando crea personajes. No caricaturas de papel sino seres que encarnan sentimientos, sensaciones, deseos, que cada lector encarna de manera diferente” (Robledo, 2011, p. 33). Los personajes de estas historias son seres completos que se presentan con situaciones relacionadas con el contexto escolar: son víctimas en ocasiones, otros maltratan, sufren, ríen, hacen bromas... experimentan emociones y gozan de vivencias que fueron identificables con lo que acontecía en el contexto escolar, lo que permitió

un acercamiento a esas situaciones que mostraban los cuentos con las que los participantes en algún momento han evidenciado en su entorno.

Venignio, por ejemplo, trabajó con el ambiente literario “Emilio”. En esta historia hay un personaje llamado Lucio que es irrespetuoso, molesta a los demás compañeros, en particular a Emilio por su procedencia, lo agrede física y verbalmente.

Investigadora: ¿hay algo de lo que pasa en el libro dijeron ‘oye esto pasa en el colegio’?

Venignio: “Si, el Lucio jaja el Lucio... jajaja... él es el chico malo y eso representa yo lo voy a tomar como referencia con los ñeros él es como los ñeros de acá, él se cree el malvado le digo así... porque él siente por que su superioridad y porque sería... altura eso, se cree más que los demás entonces yo ahora le llamo ‘Lucio’ a los ñeros”

(CGR-2, 21 de noviembre de 2017)

Venignio toma una referencia directa de uno de los personajes de la historia e identifica a los estudiantes que en su contexto escolar se portan de esa manera, de hecho, trata de explicar por qué ocurre esto, mencionando que se sienten superiores, es decir, ostentan una posición de poder ante otros y por eso se sienten con derecho a maltratar a los demás.

En distintas actividades de los ambientes literarios se pregunta por algunos personajes. En las respuestas se evidencia que los participantes generaron reflexiones acerca de lo que ellos hacían, emitiendo juicios de valor, justificando acciones, mostrando empatía o rechazo frente a las situaciones que se presentaron en los cuentos literarios. Veamos algunos extractos.

Ambiente literario Cuchilla Actividad 5

Pregunta orientadora: ¿Qué podrían haber hecho los personajes de la historia para detener el uso de apodos hacia ellos?

PapudePapus; “yo creo que no podrían haber hecho nada porque en el momento en el que intenten algo cuchilla habría tomado represalias con ellos dándoles aún más apodos o dándoles exámenes imposibles de contestar” (23 de noviembre 2017)

PapudePapus asocia a Cuchilla con un profesor intransigente y que siempre debe tener la última palabra. Comenta que nada podría hacerse ya que el profesor buscaría la manera de vengarse con los estudiantes. Esta postura es crítica ya que pone todo el poder de acción en el adulto, no deja margen a que otras situaciones puedan ocurrir; lo que podría ser trabajado de una manera

diferente para que sea perceptible que, aunque no haya otras opciones aparentes para tramitar conflictos, es posible hallarlas a través de las relaciones con otros.

El docente Bebop por su parte, analizó la broma que hizo Sergio a su maestro en el cuento “El Terror de Sexto B” (lo asustó con un esqueleto a la distancia). Al parecer esta broma originó un malestar grave. Bebop, llama enérgicamente la atención sobre este hecho, siendo, para él, el origen de los problemas del profesor. Esta acción de condena y las palabras que emplea en su descripción van de la mano con acciones que como docente debe realizar.

Ambiente literario Terror, Actividad 5 (6 de diciembre de 2017)

Pregunta orientadora: ¿Qué piensas de la broma que hizo Sergio?

Bebop: “un acto irrespetuoso y burla hacia el docente desproporcionado. Se cuenta que el profesor de Sergio es estricto y hasta aburrido, pero en ningún es irrespetuoso con sus alumnos. Sergio arremete contra su profesor causando un grave daño en su salud emocional”.

Bebop resalta dos comportamientos del docente de Sergio que pueden ser contrarios a los deseos de sus estudiantes: ser estricto y ‘hasta aburrido’; sin embargo, no son suficientes para justificar la pesada broma de la que es objeto. Aunque en el relato no confirman que la broma de Sergio haya sido la desencadenante de otras situaciones que hicieron que el maestro se retirara, Bebop como lector así lo intuye y en sus palabras se puede identificar emociones de desagrado y enojo frente a los hechos relacionados con la broma.

6.3.2. Segunda categoría: Reflexiones sobre la convivencia escolar a partir de los cuentos literarios

Bruner (2013) llama la atención sobre características propias de la literatura al mencionar que no se trata de hallar lecciones en ella, sino una invitación a que se reexamine lo que es aparentemente obvio: “la gran narrativa es, en espíritu, subversiva” (Bruner, 2013, p. 25). Lo subversivo aquí hace énfasis en dejarse interrogar por lo que ocurre en las historias, no dar todo por sentado sino generar preguntas, establecer relaciones, reflexionar para comprender y establecer un punto de vista personal frente a los sucesos que se nos presentan.

A partir de los hallazgos se pudo evidenciar que se suscitaron estas cuestiones, que los participantes a partir de analizar las situaciones que ocurren en los cuentos literarios, generaron reflexiones sobre distintos aspectos en ellas y establecieron puentes con sus vivencias en entornos escolares; reflexiones que incluyeron, por ejemplo, el actuar de los personajes, las circunstancias en que se presentaron los hechos, las consecuencias positivas y negativas para quienes los rodearon, lo que ellos en su situación harían, se involucraron desde su experiencia con lo que la lectura les motivó. Estos son los elementos que permitieron configurar esta segunda categoría y que serán presentados a partir de dos subcategorías: el análisis de los personajes de los cuentos mediante la lectura transaccional y la producción de narrativas literarias-digitales sobre convivencia

- **Subcategoría: Análisis de los personajes de los cuentos mediante la lectura transaccional**

De acuerdo con Rosenblatt “cualquier obra literaria adquiere su significación por el modo en el cual las mentes y emociones de lectores individuales responden a los estímulos lingüísticos ofrecidos por el texto” (Rosenblatt, 2002, p. 55), esto quiere decir que entre lector y texto se establece una relación de *transacción*, donde, si bien hay una construcción dada de antemano, el lector a través de sus experiencias, emociones, circunstancias en el momento de la lectura, imágenes de mundo, etc., es quien configurará lo que ese texto le comunica o no.

Esta subcategoría recoge evidencias de cómo los participantes establecieron una lectura transaccional con los cuentos literarios ofrecidos, por cuanto vincularon elementos propios de su vida para dar significados especiales y establecer asociaciones con los personajes y eventos que presentaban los textos.

Investigadora: ¿Tú qué libro leíste?

PapudePapus: Cuchilla

Investigadora: ¿y cómo te pareció

Estudiante 2. Me pareció muy interesante... me gustó mucho porque en cada momento entendí cómo se sentía el... los protagonistas y me veía reflejado en ellos (CGR-2, 21 de noviembre de 2017)

PapudePapus realizó una lectura transaccional al lograr una conexión con los personajes, identificando en las situaciones que vivían, aspectos en común con su historia personal, lo que le llevó a sentirse reflejado con las emociones que vivieron. Al tratar de conocer si evocó de algún modo experiencias similares en el colegio, este estudiante de octavo grado manifestó que sí, pero que no deseaba contar cuáles fueron.

Felicity por su parte, quien leyó dos cuentos del “Terror de Sexto B” manifestó sentirse identificada con el profesor de Sergio, ya que a ella sus compañeros constantemente le hacen bromas. En la historia, el profesor de Sergio es humillado desde un apodo que utilizan sin que él lo note, lo que suscita burlas constantes sin que él se percate por qué.

Ahora bien, no todos los participantes se sintieron identificados con quienes eran ridiculizados o maltratados:

Investigadora: ¿con respecto al libro cómo te pareció?, ¿te sentiste identificado en algún momento con algún personaje?

Timmy: “me sentí identificado con Sergio porque, aunque se me han burlado de mí, yo también he hecho burlas y he sido ofensivo con personas que están a mi alrededor y... no puedo dudar que eso lo hago por inseguridad más bien, yo también soy inseguro y... no tengo como, cómo decirlo... no sé, no tengo como esa manía de defenderme de otra manera que burlándome cuando soy inseguro”. (CGR-E, 22 de noviembre de 2019)

Si bien el personaje del cuento “El Terror de Sexto B” es autor de bromas y burlas, Timmy justificó actuaciones similares motivadas desde una inseguridad personal. Aquí cobra importancia recordar que este estudiante hace parte del programa de inclusión al aula regular y que manifestó en otros momentos del trabajo de campo, ser objeto de ofensas y agresiones por parte de otros compañeros. Este mismo participante reflexionó sobre el actuar del personaje y le escribe este mensaje:

“Sergio quiero escribirte este mensaje para que dejes de usar burlas para tus compañeros y profesores, de usar apodosos ofensivos y sin ningún criterio y en vez de eso usar tu ingenio para cosas más responsables con la intención de aprender nuevas cosas cada día sin causar malestar a todos tus allegados y tampoco usar la violencia en tus actividades teniendo bondad y amistad” (Timmy, 24 de noviembre de 2017)

Timmy hace un llamado a transformar las maneras de interacción con otros. Reconoce en el personaje, que es ingenioso, sin embargo, es evidente que emplea este ingenio en forma inadecuada. ¿Cuánto de este mensaje puede ser para sí mismo?

En el caso de los docentes, Lucrecia manifestó sentirse identificada con el profesor Cuchilla, comentando “empleo un tono de voz similar y despierto en varios estudiantes temor. No utilizo apodosos con ellos”. (CGR-3, 28 de noviembre de 2017). Por otra parte, a partir de la lectura la docente evocó una situación que ella vivió cuando era estudiante de secundaria:

Investigadora: ¿Recordaste alguna experiencia que hayas vivido en el colegio?

Lucrecia: “Sí. Cuando estaba en bachillerato, a una profe de sociales que era muy estricta, la escribieron en la bata (atrás) "perra", ella se paseó con el letrerito por todo el colegio hasta que alguien le dijo que lo tenía escrito. La profe se ofuscó mucho y lloró”. (CGR-3, 28 de noviembre de 2017)

Esta docente reconoció tener rasgos similares con el protagonista de la historia, rasgos que son negativos y en este caso afectan la convivencia por cuanto pueden cortar la comunicación de los estudiantes con ella, al sentir un poco de temor frente a su tono de voz. De otro lado, aunque en su libro quienes sufren algún tipo de maltrato son los estudiantes, evocó una situación donde se vulneró la dignidad de una docente a partir de una palabra ofensiva, que es uno de los elementos centrales del cuento literario Cuchilla. Esta situación al ser un evento real se relaciona con uno de los imaginarios identificados para la primera pregunta, ya que ejemplifica que los docentes también pueden ser víctimas de violencias simbólicas y que estas tienen repercusiones en el bienestar emocional de quienes las reciben.

Otra de las docentes evocó una experiencia personal relacionados con los hechos que se narran en Emilio:

Investigadora: ¿Te sentiste identificado con algún personaje?

Princess: “Sí. Con Emilio. Alguna vez llegué nueva a una escuela hacia el mes de octubre y aunque no recuerdo que me hicieran matoneo, sí me sentía extraña, como que no pertenecía a ese lugar” (CGR-3, 28 de noviembre de 2017)

Princess comprendió al personaje Emilio desde su sensación de soledad y extrañeza al llegar a un colegio nuevo, donde se enfrentaría con otras situaciones que no le serían familiares.

- **Subcategoría: Producción de narrativas literarias-digitales sobre convivencia**

En esta subcategoría presento algunas reflexiones desde las narrativas elaboradas por los participantes en la actividad final de cada ambiente literario. Estas narrativas constituyen una práctica de escritura para presentar historias alrededor de la convivencia escolar. Los participantes las desarrollaron a través del software PowerPoint y las complementaron a partir de imágenes en algunos casos, creadas por ellos.

Como señalan Cárdenas y Medina (2015), “la escritura tiene una función estética (...) nadie puede evitar en la escritura las marcas de un cierto tono y estilo, la expresión de sus emociones y sentimientos, la creación alusiva de realidades y enigmas” (Cárdenas y Medina, 2015, p. 186).

Las narrativas creadas por los participantes presentan historias que ocurren en contextos escolares, donde hacen uso de expresiones y situaciones afines a sus experiencias. Se trata de relatos cortos, con pocos personajes, donde la acción giró en torno a situaciones de agresión (verbal o física) que en ocasiones no llegaron a un trámite. Varios estudiantes ilustraron sus textos, aunque también hicieron uso de imágenes adicionales para complementar los mensajes que querían mostrar.

Los docentes por su parte elaboraron narrativas más extensas. En dos de esas narrativas los personajes fueron solamente estudiantes, una narrativa se trabajó con personajes docentes, y en una más actuaron ambos. Solo Bebop elaboró ilustraciones para su narrativa, las otras docentes emplearon imágenes ya elaboradas.

Las narrativas de los participantes difieren en los recursos utilizados, en extensión y en el tratamiento que se le dio al conflicto, y evidencian ese tono y estilo que mencionan Cárdenas y Medina; sin embargo hay importantes elementos comunes: cuentan historias que suceden en escenarios relacionados con el contexto escolar, incluyendo personajes que en mayor o menor medida se pueden asociar con características específicas que los distinguen y narran acontecimientos siguiendo una estructura literaria. Por otra parte, muestran una variedad de situaciones que pueden acontecer en instituciones educativas, algunas de ellas con generar conflictos que en ocasiones pueden escalar, dando luces de los imaginarios sobre convivencia escolar con respecto a roles de los actores (docentes, estudiantes), formas de tramitación, y causas posibles de los conflictos.

A continuación, presentaré las narrativas literarias digitales elaboradas por los participantes con una de las ilustraciones que las acompañan. Es importante recordar que las citas que se usan son textuales, no hubo ninguna corrección o ajuste por parte de la investigadora.

- **Trato entre compañeros. Autor: Morales**

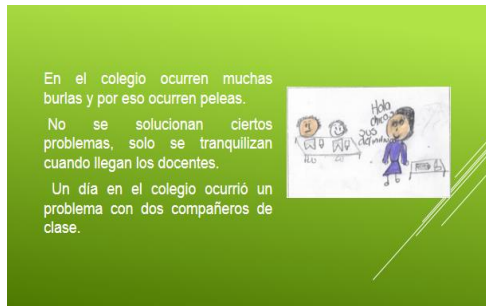


Sinopsis: Cuenta la historia de un estudiante que sufría burlas por un apodo que le pusieron sus compañeros, y frente a este hecho, el protagonista no pudo soportarlo más y terminó llorando de impotencia y finalmente, tratando mal a todos.

Se evidencia a partir de esta narrativa que la no tramitación asertiva puede desencadenar nuevas situaciones de conflicto con consecuencias tal vez mayores que el conflicto inicial. Se pone de manifiesto también el dolor emocional frente a una situación que vulnera a la integridad del personaje. El apodo que usan para burlarse del personaje es “ballena”, una palabra que puede considerarse ofensiva puesto que hace referencia a atributos físicos y se hace evidente el ánimo

de ridiculizar al compañero. No hay una tramitación del conflicto, no se resuelve, lo cual es común en el contexto educativo. En ocasiones, las partes no buscan un mediador, dejan de hablarse con quienes tuvieron el conflicto por un tiempo o definitivamente. En casos más graves, es probable que se busque una retaliación de alguna manera.

- **Los problemas se solucionan hablando. Autora: Perla**



Sinopsis: Perla presenta un conflicto entre dos estudiantes que es originado por un malestar con unas evaluaciones donde uno obtuvo una nota más alta, lo que genera una pelea que no cesa con la intermediación de los docentes. Es tan fuerte que se hace necesaria la presencia de la policía. Finalmente se sientan a dialogar y Perla hace una reflexión final sobre este hecho.

En esta narrativa se observa que una situación normal en el contexto académico (recibir la valoración de una evaluación) puede escalar a manifestaciones de violencia. En la historia no se da un manejo adecuado a la frustración personal por no alcanzar una meta y se traslada a otros la responsabilidad. En el ámbito de la convivencia escolar, en ocasiones, se buscan culpables antes de reconocer que se ha incurrido en errores y malos entendidos. Se requiere de terceros que se involucren en el trámite del conflicto a partir de lo cual, hay una búsqueda de acuerdo:

- “Perdón por lo que sucedió. Te prometo que no volverá a pasar.
- Amigo, te prometo que te voy a ayudar a sacar mejor nota para que pases el año

En la historia se menciona que la mediación docente no fue suficiente y se busca el apoyo de la policía. La intervención de estos últimos se limita a solicitar un acuerdo entre las partes y que se sientan a dialogar. Esto puede ser interpretado desde una necesidad de validación externa y una mayor autoridad representada en esa institución.

- **Pelea de docentes a estudiantes. Autora: Felicity**



Sinopsis: Felicity cuenta la historia de Karen, una niña a la que una profesora le puso un apodo y sus compañeros la empezaron a llamar así.

Cansada de las burlas, Karen es grosera con la profesora y se genera un conflicto. Frente a la intervención de otras personas, las partes no hablan de los orígenes de este. Finalmente es Karen quien busca a la profesora y deciden hablar de la situación para evitar que empeore.

Felicity empieza la historia de la siguiente manera:

“Había una niña llamada Karen y pues todos le decían ‘Palillos’, y pues una profesora fue la que empezó con ese apodo y haci le siguieron diciendo hasta ahora”

En la historia, el personaje principal le replica a la profesora en un tono agresivo con un mensaje bastante fuerte “Mire profesora valla y le dice eso ha su madre y la profesora se ofendió”

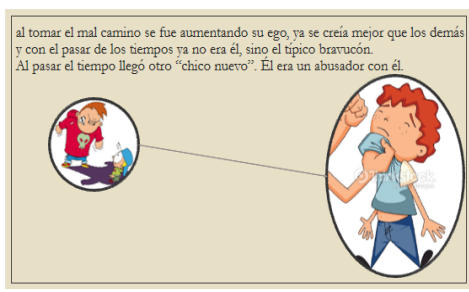
Se identifican relaciones de poder, se justifica la agresión de la estudiante por cuanto fue la profesora quien puso el apodo, sin embargo, la estudiante interpreta que es ella quien necesita buscar una alternativa de solución para evitar que ocurran otras situaciones que la puedan perjudicar.

Estas tres narrativas fueron elaboradas por estudiantes de ciclo III, esto es, de los grados 6° y 7°.

Utilizan un vocabulario y título sencillos. Los tres crearon ilustraciones que luego fueron escaneadas y empleadas en las narrativas, aunque Morales y Felicity hicieron uso también de otras imágenes. Las situaciones que presentan pueden darse en forma cotidiana en el contexto escolar, aunque la que presenta Felicity no sería lo óptimo por cuanto se esperaría que los docentes eviten alentar comportamientos que puedan caer en el irrespeto.

A continuación, las narrativas literarias-digitales de los estudiantes de ciclo IV.

- **El chico valiente. Autor: Venignio**

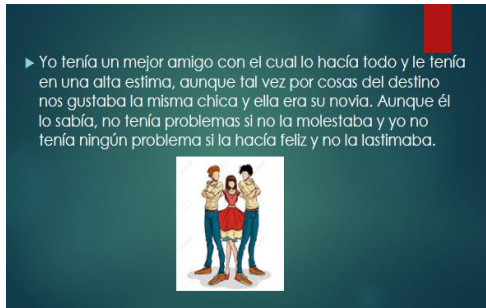


Sinopsis. Venignio cuenta la historia de un chico que llega nuevo a una escuela y que, frente al hecho de no poder adaptarse, recurrió a convertirse en el muchacho bravucón al que todos temen. En un momento, dado que uno de los chicos a los que molestaba se le enfrentó, reflexionó que él en algún momento pasó por la misma situación.

En esta historia se recurre a la violencia por no encontrar otras maneras de relacionarse en forma armónica. Ese no saber “adaptarse” puede deberse a varias razones, pero no justifican el actuar violento de cualquier miembro de una comunidad educativa. Hay un giro interesante en la historia: pocas víctimas son capaces de enfrentar a su agresor, de solicitar que cambie la conducta negativa que está presentando, este hecho es desencadenante para que el personaje se remita a sus experiencias y piense que también él pasó por una situación similar.

Venignio al final de su narrativa escribe “Rompe el ciclo”, con esta frase que es realmente una invitación, se puede interpretar que su narrativa es un llamado al cambio, que hay necesidad de actuar en forma diferente frente a las manifestaciones que atentan contra la convivencia escolar.

- **Un día normal. Autor: PapudePapus**



Sinopsis. Este participante cuenta una historia de dos amigos que quieren a la misma joven. El protagonista actúa con lealtad, pero se enfurece al darse cuenta de que su amigo la engañó delante de todos, por lo que el daño fue doble, razón por la que lo agrede físicamente.

No se vuelven a hablar, no hay una tramitación asertiva del conflicto.

Esta historia pone de manifiesto que puede haber múltiples motivos para que se generen conflictos. De acuerdo con los hechos que narra, el joven actúa en contra de su amigo por considerar injusto y desconsiderado su actuar frente a su amiga, de quien también él está enamorado. Las relaciones interpersonales en la escuela son dinámicas y dependen de muchos factores que posibilitarán estrechar lazos, o como en la historia, tomar rumbos diferentes frente a situaciones difíciles.

“Un día en el aula de clases me di cuenta que él la había engañado. Había besado a otra chica delante de ella mientras que todos miraban, incluyéndome.

Ví que ella estaba llorando y de la rabia no aguanté lo que hizo y mi cuerpo se movió solo.

No estaba pensando y empecé a golpearlo en frente de todo el mundo”

La violencia está asociada a ese ‘no pensar’ que hace referencia, en este caso, a no mirar más allá del momento, no buscar ningún tipo de mediación que pudiera evitar el uso de la fuerza y las consecuencias que esto ocasiona.

- **En el Colegio Elizago... Autor: Timmy (Narrativa en audio)**



Sinopsis. Timmy cuenta la historia de un enfrentamiento verbal entre estudiantes, que incluye groserías y burlas. Los estudiantes no logran tramitar la situación, y los docentes lo intentan infructuosamente. La pelea se sale de control y varios docentes se unen a ella. Finalmente, las peleas son prohibidas en la institución.

“Hoy vamos a contar una historia muy terrorífica era en un colegio llamado Elizago, el nombre es muy raro, pero es lo que tengo para hoy. Era un lugar donde había canchas, bibliotecas, salones, las clases eran muy divertidas pero un día paso algo terrible, en un aula de clases se concentró todo un salón, un curso y miraron hacia las canchas... no era una pelea de contacto ni nada de eso era una pelea verbal se hablaban feo y solo porque un estudiante pensó que se estaban burlando de él y empezó a agredirlo verbalmente diciéndole groserías y muchas cosas. Otro estudiante también se sintió ofendido y empezó a burlarse de él, empezó a decirle que no era bueno que era un inválido...”

De acuerdo con las intervenciones de Timmy en otros momentos del trabajo de campo, ha sufrido burlas y agresiones verbales, y han usado contra él la palabra *inválido* por su condición de discapacidad. Llama la atención que utilice este término en su narrativa puesto que se puede interpretar como un relato con elementos autobiográficos.

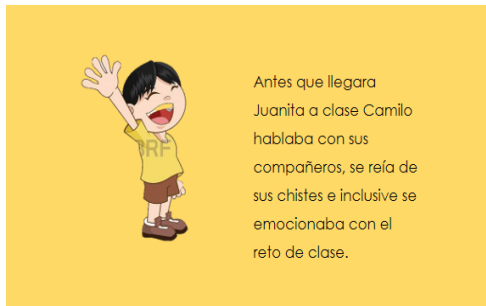
En esta narrativa se describe el entorno escolar como agradable, pero estos hechos interrumpen esa normalidad, transformando las formas de relacionarse, necesitando mediación de los docentes para finalmente “prohibir” las peleas en la institución.

Las palabras de Timmy hacen ver que pueden generarse grandes conflictos a partir de situaciones sencillas. Hace énfasis en que el altercado ocurre porque una de las partes “pensó” que se estaban burlando de él. Estas situaciones son factibles a que ocurran en los contextos educativos si no se afianzan maneras alternativas de afrontar los conflictos.

Las narrativas de estos estudiantes de grado octavo y noveno mostraron otras características y recursos literarios. Algunos hablaron en primera persona, los aspectos visuales que emplearon estuvieron más acordes con las historias y exploraron otras razones por las que pueden originarse conflictos en la escuela.

A continuación, el análisis de las narrativas elaboradas por los docentes participantes.

- **¡No me gustan las empanadas! Autora: Violeta**



Sinopsis: Una profesora cuenta la historia de dos compañeros de clase, Juanita y Camilo, quienes no se llevaban bien. Juanita molestaba a Camilo haciéndole la popular “empanada”, es decir, sacar sus útiles escolares y dar vuelta a su maleta. Camilo, por su parte, no entendía por qué. La maestra entonces decide simular un programa de televisión para conocer a fondo el conflicto y buscar una tramitación adecuada, que finalmente es propuesta por otro de sus compañeros.

En esta narrativa se les da un protagonismo a los estudiantes, ya que aparecen no solo como partes de un conflicto, sino como artífices de la tramitación de este. Violeta presenta a una docente que nota que hay una situación tensa entre dos de sus estudiantes y se muestra interesada, primero, en conocer por qué Camilo cambia de actitud (en una forma negativa) cuando Juanita está cerca, cuál es la historia detrás de esta reacción; al conocerla, se empeña en buscar la manera para que esta situación cambie para bien, pero no se escuda en su autoridad como docente, sino que recurre tanto a las partes en conflicto como a sus compañeros. Otro aspecto que llama la atención es la utilización de referencias y experiencias que son fácilmente identificables para los estudiantes.

La convivencia escolar requiere que se favorezcan formas de relacionarse más empáticas y que ante las situaciones difíciles, se puedan transitar distintos caminos para buscar una tramitación efectiva.

- **Cuando hablamos de más. Autora: Princess**



Sinopsis. Esta participante cuenta una historia de amor entre dos compañeros de colegio, Alba y Alejandro, que por poco acaba por culpa de chismes de una amiga mutua, Paola. Los jóvenes logran conversar sobre el asunto en mención, y Alba comprende que no se debe dejar llevar por personas que, aunque con buenas intenciones, influyen negativamente en los demás al expresar opiniones que generan malos entendidos. Los jóvenes recurren al diálogo y logran superar la situación.

En la narrativa se presenta un conflicto diferente a los abordados por los demás participantes. En esta historia se muestra cómo la confianza y el afecto pueden tambalear si se escucha a personas que se adelantan a los hechos. Princess realiza una descripción muy interesante de los personajes, lo que hace que se sientan más cercanas sus experiencias a las del lector.

El conflicto no logra escalar precisamente por la actitud de uno de sus protagonistas, que recurre al diálogo y explica su actuar, suscitando reflexiones en quien inició el chisme y en su novia, y mostrando cuán fácil puede ser darse la oportunidad de evitar confrontaciones mayores si se recurre a una escucha activa y se favorece el diálogo.

- **En el patio de un colegio... Autora: Lucrecia**



Sinopsis. La historia gira en torno a cuatro docentes (Ricardo, Carolina, Antonia y Andrés), sobre los cuales Lucrecia realiza una breve descripción a lo largo de su narrativa. Una mañana, Antonia se acerca a saludar a los profesores, frente a lo cual Ricardo responde haciendo referencia a sus amigas, con una palabra reconocida como ofensiva: “feminazi”. Los otros profesores ríen nerviosamente pero no se oponen al saludo de Ricardo. Antonia pregunta desconcertada sobre este hecho y Ricardo cambia el tema. Antonia reflexiona sobre el hecho de usar los chistes para naturalizar situaciones de violencia y piensa en hablar con Ricardo sobre este tema

Lucrecia fue la única participante que centró la atención de la historia en los docentes, dando a entender que todos los actores escolares son proclives a enfrentarse a conflictos y situaciones difíciles desde la convivencia.

En la historia se hace referencia al uso de palabras que en el contexto son consideradas ofensivas pero que son envueltas en halos de ‘humor’ para suavizarlas. Llama la atención la postura de los otros docentes que no prestaron mayor atención a la situación, es decir, no aceptaron abiertamente el comentario, pero tampoco hicieron nada para evitarlo o confrontarlo.

Lucrecia hace una descripción de los cuatro protagonistas, lo que ayuda a reconocer algunas de sus características y formas de relación con otros. Se evidencia un interés de Ricardo por minimizar su comentario al ver la reacción de extrañeza de su compañera de trabajo Antonia. Aunque se molesta, Antonia no tramita el tema con su compañero, pero plantea reflexiones sobre estos aspectos: el uso de los chistes para naturalizar conductas violentas, los prejuicios que son inherentes a las comunidades y la necesidad de retomar en algún momento la conversación con Ricardo.

- **El Terror de la Cancha B. Autor: Bebop**



El terror de la
Cancha B

Sinopsis. En esta historia se va a jugar un partido final de voleibol y uno de los deportistas estrella sufre una lesión, por lo que debe salir del mismo. Su reemplazo habitual no se encuentra porque está suspendido por haber insultado a un profesor, así que debe entrar Juan, un estudiante poco hábil. Sus compañeros no creen en sus habilidades y empiezan a hacer comentarios negativos. Por la presión y burlas de sus amigos, Juan no participó en el juego, que terminaron perdiendo por su ausencia, y no volvió a sus clases en el resto del día.

Aunque la narrativa de este docente lleva un título muy similar al cuento literario con el que trabajó, se trata de historias muy diferentes. Frente a la imposibilidad de que el mejor jugador continúe en la final de Voleibol, y por no haber nadie más disponible, deciden que Juan, un estudiante al parecer bastante regular (por las reacciones de sus compañeros) ingrese al partido. Frente al rechazo y preocupación generalizada de sus compañeros, Juan decide no participar y

como consecuencia de ello, pierden. No hay una tramitación asertiva por cuanto se evidencia un rechazo y burlas frente al joven, pero nadie intenta transformar a una situación más favorable.

Bebop fue el único docente que decidió realizar dibujos para su historia.

Las narrativas de los docentes presentaron varias situaciones y conflictos, fueron más extensas y profundas en el tratamiento de los personajes y los hechos.

Las narrativas literarias-digitales mostraron gran interés en mostrar situaciones variadas que pueden originar conflictos, abarcaron distintas formas de acercarse a los conflictos planteados, y usar tramitaciones alternativas que no impliquen el uso de la fuerza.

Subyace en todas gran uso del lenguaje tanto en la situación que origina el conflicto, como en las formas de tramitarlo.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las preguntas que motivaron esta investigación, las conclusiones que se presentan en este apartado abordan dos aspectos principalmente: las referidas a los imaginarios sobre convivencia escolar que emergieron del análisis de las intervenciones de los participantes en las distintas técnicas e instrumentos de recolección de información; y el papel de la lectura transaccional y los ambientes hipermediales como elementos constitutivos de la propuesta pedagógica implementada para favorecer la convivencia escolar.

Imaginarios sobre convivencia escolar

La convivencia influye en distintos aspectos de la vida escolar por cuanto las interacciones que ocurren en las instituciones educativas no solo se realizan a partir de saberes disciplinares; también impacta en la manera como docentes, estudiantes y el contexto, perciben a una institución en términos de calidad y seguridad. Situaciones asociadas a violencias escolares en cualquiera de sus manifestaciones, pueden generar rechazo hacia los espacios educativos y se estigmatice a quienes estén relacionados con ellos, por lo que trabajar por la convivencia puede traducirse en un mejoramiento, no solo del funcionamiento interno del centro educativo, sino también de la imagen institucional, lo que conlleva una mejora en la aceptación desde los ámbitos barriales y locales.

Los estudios sobre convivencia han favorecido las miradas que indagan sobre las situaciones que se viven en ambientes educativos, pero son pocos los que hacen propuestas concretas de intervención que tengan como objetivo a largo plazo, ayudar a la transformación de las realidades encontradas.

En el caso de los imaginarios sociales, hay que decir que se nutren de las experiencias propias, de la herencia cultural, del contexto social. Permiten hilar significados y usan símbolos para su

expresión. Son plurales y cambiantes, además, pueden legitimar situaciones y formas de actuar frente a ellas, como también ser el inicio de transformaciones frente a lo que se considera normalizado. Los estudios sobre imaginarios en educación, dan cuenta del notorio interés por comprender la realidad escolar en distintos niveles, buscando identificar las características de fenómenos que se dan al interior de los establecimientos educativos y de las relaciones que se establecen entre sus actores.

Los imaginarios sobre convivencia escolar entonces, son contruidos a partir de las interacciones en todos los espacios (académicos, culturales, de juego o socialización, entre otros), donde se propician experiencias de distinta naturaleza que son dotadas de un sentido, principalmente por estudiantes y docentes, y que influyen en el actuar de unos y otros frente a circunstancias particulares: conflictos entre pares, situaciones de injusticia, momentos de agresión desde el lenguaje, por mencionar algunos.

Reconocer estos imaginarios desde las miradas de docentes y estudiantes es fundamental por cuanto ayudan a identificar aspectos que estos actores visibilizan desde sus roles, sin privilegiar uno u otro; por lo que, en este trabajo, los imaginarios sobre convivencia escolar partieron del reconocimiento de situaciones referenciadas de manera común, buscando consenso entre sus posturas y evitando favorecer o hacer exclusivamente responsable a alguno de ellos.

Los imaginarios sobre convivencia escolar que emergieron de los resultados, favorecen el dar nuevas significaciones a eventos y comportamientos, por ejemplo, resignificar el valor que se le da al ambiente escolar como espacio de socialización, valorar el trabajo que hacen los docentes en favor de la convivencia sin desconocer que, en ocasiones, algunos de ellos también pueden contribuir en forma negativa, cayendo en violencias simbólicas, lo que hace resaltar que siempre habrá cosas por mejorar en los ambientes educativos, dado que las relaciones que se tejen son

dinámicas y están permeadas por intereses, experiencias y motivaciones (que a veces no resultan favorables).

Por ejemplo, el reconocimiento del *otro* al ser un elemento positivo en la convivencia constituye un imaginario que puede posibilitar el tránsito a relaciones interpersonales más sanas y armónicas partiendo de ser empáticos con las situaciones difíciles que experimenta su par, ya que, como señala Pintos (2014): “no pertenecen los imaginarios al campo de los sentimientos ni de las emociones, aunque sean elementos muy presentes y eficaces en los procesos de construcción de realidades” (Pintos, 2014, p. 8).

La identificación de este imaginario y el hecho de hacerlo perceptible para la comunidad en general va en concordancia con una de las funciones que Pintos (2014) les atribuye, al permitir enfocar la mirada en una determinada dirección (en este caso, aspectos positivos de la convivencia escolar) y no en otras.

Se hizo evidente que tanto estudiantes como docentes valoran los espacios donde se puede compartir y construir comunidad, y que a partir de intereses comunes se tejen lazos, a tal grado que los pares se convierten en una motivación adicional para desarrollar las tareas asociadas a la escuela como lugar de aprendizaje (en el caso de los estudiantes) y como escenario laboral (en el caso de los docentes).

Otro de los imaginarios que tiene una connotación positiva es el referido al buen papel que ejercen algunos docentes frente a la convivencia escolar al fomentar un trato cordial y promover estrategias de tramitación pacífica de los conflictos, por lo que se hace un llamado al diálogo, a valorar los esfuerzos y a reconocer que es posible establecer relaciones empáticas con los estudiantes, esto es, verlos como actores fundamentales de todos los procesos que se llevan a cabo en las escuelas y buscar por ello, su bienestar. Una de esas estrategias es la mediación y,

aunque decidir que frente a un conflicto intervenga un tercero no siempre es fácil, ahí puede entrar el poder transformador de la escuela al proporcionar las condiciones para buscar maneras alternativas que permitan un manejo asertivo de las situaciones difíciles.

En esta tarea juega un papel fundamental los acuerdos que se instituyen previamente y que son reconocidos como *manuales de convivencia*, al establecer protocolos que permiten delinear caminos de acción para abordar situaciones de conflicto. Si bien cada caso que acontece en la escuela tiene particularidades, el contar con estrategias definidas previamente posibilita que no se actúe en forma arbitraria, sino que se trate de tramitar las situaciones buscando el menor impacto negativo y con un carácter formativo, más allá del punitivo. Los docentes participantes hicieron alusión en distintos momentos a los protocolos que se establecen en el manual, resaltando su importancia en la convivencia de esta institución educativa.

Es significativo señalar que, aunque los actores más involucrados en el día a día en una institución educativa sean docentes y estudiantes, hay más personas que hacen parte de esa comunidad, que juegan roles que pueden llegar a ser decisivos en la convivencia escolar. Muñoz, Saavedra y Villalta (2007) hacen referencia a este aspecto, por cuanto instan a una intervención pedagógica con toda la comunidad educativa (incluyendo acudientes, padres, personas de sectores aledaños a la escuela) para buscar estrategias que permitan disminuir las violencias escolares y

(...) promover desde este contexto una convivencia escolar que genere una interrelación positiva y constructiva entre todos los participantes, promoviendo el ethos o cultura escolar y generando espacios de discusión y construcción de soluciones que permitan aprender de los conflictos, superándolos en conjunto como un desafío más del proceso de enseñar y aprender. (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007, p. 201)

Si bien los acudientes o padres de familia no fueron participantes directos en este trabajo de investigación, hubo varias intervenciones en los grupos focales y en las actividades donde se referenció su importante papel en la convivencia: algunas veces en forma positiva al alentar,

acompañar y representar a sus acudidos, y otras en forma negativa, al intervenir en conflictos intentando defender a sus familiares o actuando como apoyo a través de la intimidación y normalizando conductas no adecuadas.

Por otra parte, corroborando que los imaginarios influyen en la manera como nos relacionamos con otros y actuamos frente a determinada situación; es importante decir que, en una institución escolar particular, existen significados compartidos que se expresan principalmente en lo simbólico, en los modos de ser y de hacer propios de dicha institución, es decir, los imaginarios hacen parte de la impronta de las formas como se viven los procesos en las escuelas, entre ellos los relacionados con la convivencia escolar; pero no siempre hacen referencia a situaciones que suman a la realidad escolar, como es el caso de dos de los imaginarios que fueron identificados a partir de las intervenciones de los docentes y estudiantes participantes.

Uno de estos imaginarios permitió hacer ver que tanto docentes como estudiantes han padecido de violencias simbólicas, pero también algunos de ellos son quienes las infligen, especialmente desde el lenguaje, lo que hace necesario que se formulen acciones no solo con los estudiantes sino también con los docentes para romper con la normalización de situaciones ofensivas como el maltrato verbal y el uso de expresiones burlonas o humillantes.

El reconocer este imaginario es necesario para empezar a establecer estrategias para deconstruirlo, ya que, como menciona Diz Casal (2017): “los imaginarios sociales están siendo, pero han sido otros y en algún momento se tambalearán hasta ser derruidos por otros emergentes” (Diz Casal, 2017, p. 52), esto pone de manifiesto nuevamente, el estatus dinámico de los imaginarios y abre posibilidades para la búsqueda de otras formas de convivir, usando el lenguaje como aliado y no como instrumento para maltratar.

El uso de apodos es generalizado y justificado entre estudiantes, por lo que valdría la pena insistir en otros modos de relacionarse desde el lenguaje por cuanto, a fuerza de repetición, estos apodos despojan de características positivas a quienes los padecen, y se centran en particularidades que pueden ser dolorosas o en realidades que no pueden ser cambiadas (por ejemplo, condiciones físicas o de aprendizaje), por lo que pueden minar la seguridad y autoestima, haciendo más difícil una relación como pares.

En el caso de los docentes, es grave que se empleen apodos que los estudiantes reconocen, por cuanto indirectamente están aceptando y legitimando su uso, hecho que, según algunos de los participantes, también se evidencia en las familias, por lo que se deben aunar esfuerzos para que los miembros de la comunidad educativa comprendan que hay límites en ciertas conductas, y que pueden conllevar el incumplimiento de normas y la agresión a otros. Al respecto, Roncancio, Camacho, Ordoñez y Vaca (2017) sostienen que

la escuela debe asumir retos asociados a la construcción de convivencia desde la práctica cotidiana, a partir de retos de reconfiguración de las relaciones familiares y escolares como referentes de socialización primaria y secundaria, cuyas interacciones se convierten en oportunidades de aprendizaje (Roncancio y otros, 2017, p. 42)

Otro imaginario con connotaciones negativas es el referido a la *inseguridad*, y obedece a factores tanto internos y externos de esta institución educativa. Con respecto a los internos, se hizo alusión reiterada del uso de la violencia física como forma de dar trámite a conflictos y como reacción frente a situaciones que los estudiantes consideran injustas. Los estudiantes justifican estas acciones desde dos hechos principalmente: desde la necesidad de superar una afrenta ('lo hago porque alguien me hizo algo primero') y desde el juego ('es la manera normal como nos relacionamos'); estas justificaciones buscan minimizar las posibles consecuencias de sus actos, haciendo ver que, para los involucrados, estas agresiones fueron necesarias en su momento o hacen parte de la cotidianidad relacional que han ido construyendo. Si bien estas situaciones

fueron expresadas por los distintos participantes independientemente del grado, es importante señalar que en los cursos de grados inferiores fue más notorio.

A propósito de esto, Arredondo (2015) infiere que una de las repercusiones más significativas que la violencia social ha tenido en los colombianos, ha sido la adopción de un modo de relacionamiento conflictivo, donde muchas personas recurren a la fuerza para tramitar situaciones problemáticas, desconociendo otras formas de conciliación o mediación, ya que siempre debe haber un ganador. Frente a esta postura, vale la pena confrontarnos y decidir si ese es el camino que se debe perpetuar, o apostar a una transformación de estos imaginarios que posibilite construir otras maneras de relación social.

Ahora bien, existen factores asociados a la presencia de delincuencia barrial, expendio y consumo de sustancias psicoactivas, hurtos e influencia de terceros en los conflictos que se registran, dando por sentado que el contexto macrosocial influye en los imaginarios de seguridad de quienes allí estudian o trabajan, y este se replica a otros escenarios.

Que docentes y estudiantes reconozcan sentirse inseguros al interior del centro educativo es un indicador que ilustra la necesidad de buscar estrategias adicionales para transformar este imaginario, por cuanto la inseguridad trae consigo otras emociones que pueden seguir influyendo negativamente en la convivencia: el temor, el rechazo, la indiferencia, por ejemplo. Con relación a esto, varios participantes señalaron en distintos momentos temor de informar, intervenir o involucrarse de algún modo frente a situaciones de conflicto, lo que hizo que actuaran con indiferencia, no delataran a los responsables de un hecho por evitar posibles riesgos contra su integridad y por reconocer nexos entre estudiantes de la institución y otras personas que pueden ser peligrosas (familiares delincuentes, amigos pertenecientes a pandillas, por ejemplo). Este imaginario influye en el actuar, por cuanto se hizo explícito que, frente a algunas situaciones

críticas, se opta por invisibilizar el problema, no intervenir e incluso no denunciar así se tenga pleno conocimiento de quiénes están involucrados.

Lectura transaccional, narrativas literarias-digitales y ambientes hipermediales como favorecedores de la convivencia escolar

Este trabajo tuvo objetivos propositivos al intentar trascender la exploración de los imaginarios en convivencia escolar, y desarrollar una propuesta pedagógica donde convergiera la lectura transaccional y la creación literaria con mediaciones digitales.

Desde su enfoque de lectura transaccional, Rosenblatt afirma que

El lector, haciendo uso de su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje, vincula los signos sobre la página con ciertas palabras, ciertos conceptos, ciertas experiencias sensoriales, ciertas imágenes de cosas, personas, acciones, escenas. Los significados especiales, y, sobre todo, las asociaciones ocultas que estas palabras e imágenes tienen para el lector individual determinarán, en gran medida, lo que la obra le comunica a él (Rosenblatt, 2002, p. 57)

Las actividades de la propuesta pedagógica diseñadas bajo este enfoque, van más allá de la identificación de las características formales de las historias seleccionadas: permiten interrogar, establecer reflexiones, motivan construcciones personales y favorecen la diversidad de interpretaciones; todo ello porque el lector también tiene algo importante que ofrecer al texto, puesto que está incompleto hasta que se establezca una conexión con él.

La lectura de los cuentos desde esta perspectiva, permitió a los participantes evocar experiencias personales y relacionar situaciones que estos presentaban y acontecimientos de los que fueron protagonistas o testigos en su institución educativa. Visto de este modo, la lectura transaccional favorece la relación con el texto literario desde una postura estética que permite establecer conexiones entre las situaciones que ofrecen dichos textos y las experiencias previas, los recuerdos, los intereses y situaciones personales de quien los lee, lo que posibilita dotar de nuevos significados lo que es referenciado.

La selección de los materiales literarios en este aspecto resultó fundamental por cuanto los cuentos literarios ofrecían diversas miradas a situaciones de convivencia escolar donde algunos docentes y estudiantes se vieron reflejados, por lo que realizaron reflexiones sobre el actuar de los personajes y su propia experiencia desde el rol que desempeñan.

Puede decirse, además, que la lectura transaccional posibilita establecer una relación empática con el *otro* al que ven reflejado a través de las acciones de los personajes, lo que resulta favorable para la convivencia escolar por cuanto se asoma el lector a otras realidades que en la cotidianidad pueden serle indiferentes.

Los hallazgos reflejaron que los participantes analizaron situaciones relacionadas con la convivencia escolar que usualmente son naturalizadas en su contexto:

- Reflexionaron sobre el uso de apodosos y las palabras que buscan ridiculizar, humillar o generar burlas y de qué manera influyen negativamente en la autoestima, en las relaciones interpersonales y en la seguridad con que se pueden afrontar situaciones difíciles, aspectos trabajados desde el Texto **Cuchilla**. Este mismo cuento literario permitió analizar que los docentes también pueden ser actores que van en contravía de la convivencia, lo que suscitó una serie de intervenciones sobre situaciones donde algunos docentes de esta institución usaron el lenguaje para maltratar.
- Las situaciones donde el contexto es hostil, se presentan manifestaciones de violencia escolar y la imposibilidad de confiar en el otro fueron algunos de los aspectos que los lectores del cuento literario **Emilio** analizaron. Se evidenció la necesidad de aceptar la ayuda de los otros, protestar ante situaciones de injusticia y buscar vías para transformar las realidades desde las posibilidades personales, por pequeñas que fueran. Algunos participantes se sintieron identificados con el personaje principal desde el sentimiento de

no pertenecer a una comunidad, e hicieron énfasis en cómo las relaciones con los familiares son determinantes en decisiones personales.

- Con respecto al cuento **El terror de Sexto B** se percibieron análisis contradictorios a favor y en contra de esos personajes en las aulas escolares que, a fuerza de rebeldía e indisciplina se relacionan con los otros, sin tener en cuenta las consecuencias que pueden traer sus acciones. Por otro lado, se evidenció que hay roles que se asumen y también pueden contribuir negativamente en la convivencia, al alentar indirectamente las burlas o justificarlas de alguna manera.
- Finalmente, a partir del cuento **Martes a la quinta hora o la clase de gimnasia**, los participantes analizaron las relaciones de poder que se pueden establecer al interior de una clase; relaciones que pueden impactar negativamente en el cumplimiento de metas académicas, pero más importante aún, en la manera como se percibe al compañero y cómo en ocasiones se invisibilizan las problemáticas y particularidades individuales. De otra parte, se analizaron maneras distintas de tramitar los conflictos.

Por otra parte, desde la lectura transaccional no hay una manera única de considerar los hechos, y todas las miradas de los participantes fueron válidas, ya que no se buscaba recibir “respuestas correctas” frente a preguntas específicas, sino la comprensión de situaciones humanas que suceden en los contextos afines a los participantes.

Estas historias permitieron interpelar a los participantes del estudio, haciendo ver que la convivencia escolar implica que los actores de una comunidad educativa se relacionen con un trato digno, en clave de respeto y reconocimiento por la diferencia; lo cual espera motivar la reflexión frente a la actitud individual y social que se asume frente al compañero, al docente, al *otro* en el contexto escolar.

Ahora bien, la propuesta pedagógica motivó también la creación literaria por parte de los participantes, quienes elaboraron narrativas mediadas por algunas estrategias digitales, donde se contaron hechos relacionados sobre convivencia escolar que permitieron dilucidar un amplio espectro de situaciones proclives a afectar el clima escolar. Los participantes reconocieron, a través de los protagonistas de sus historias, distintas acciones que pueden desencadenar conflictos, maneras de actuar de los afectados y formas particulares de tramitación; algunas de las cuales fueron comunes a docentes y estudiantes, pero otras mostraron cómo existen miradas distintas hacia estas situaciones dependiendo del rol que se juegue en la escuela (ver tabla 16)

En las narrativas literarias-digitales de estudiantes se evidenciaron situaciones de maltrato desde relaciones verticales, haciendo ver cómo, si no se tejen relaciones de alteridad y de reconocimiento del otro, los conflictos pueden aparecer fácilmente. No se trata entonces de simular que para que exista un clima de sana convivencia el conflicto no debe ocurrir, ya que, como se ha mencionado, el conflicto en el ámbito escolar debe ser visto como una oportunidad de aprendizaje, pero, para que así sea, los actores de las comunidades educativas deben estar preparados para aportar desde su lenguaje y acción a buscar una tramitación pacífica y no dejar que situaciones que puedan ser contenidas, escalen a formas de violencias.

En el caso de las narrativas de los docentes, aparecieron otros desencadenantes asociados con las violencias simbólicas por motivo de género (uso de micromachismos) que también reflejan relaciones de poder, la discriminación y rechazo que puede presentarse a partir de intereses o comportamientos, y cómo en ocasiones hay terceros que propician situaciones de conflicto.

Reconocer situaciones que pueden originar conflictos en los ambientes escolares resulta beneficioso, dado que se pueden establecer previamente diversas estrategias de acción, propiciar

la búsqueda de acuerdos entre actores educativos y suscitar reflexiones sobre estas situaciones, sus consecuencias y las maneras de abordarlas para minimizar sus impactos negativos.

Favorecer la lectura y creación literarias se convierte en una estrategia de formación en convivencia escolar por cuanto se apela a las voces que, desde la literatura, iluminan circunstancias complejas a través de las cuales se puede establecer vínculos con las vivencias de estudiantes y profesores, posibilitando a su vez, que estos lectores/autores encuentren elementos para comprender realidades, dotarlas de significados e iniciar, por qué no, un camino de transformación de los imaginarios que subyacen a ellas.

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje se presenta como mediación para identificar y tramitar conflictos, ya que, en términos generales, a través de los ambientes literarios, los usuarios que participaron en este estudio e hicieron uso de esta propuesta pedagógica hipermedial, establecieron, en primera instancia, un puente entre la lectura de uno de los cuentos literarios (*Cuchilla*, *Terror de Sexto B*, *Martes a la quinta hora...* o *Emilio*) y las situaciones que cotidianamente vivían en su entorno escolar.

Las narrativas literarias-digitales por su parte, posibilitaron evidenciar cómo se sienten los afectados en un conflicto; cómo en ocasiones se generan ciclos negativos donde, quien fuera una vez la víctima, puede terminar realizando las mismas acciones que condena como una manera de venganza o retaliación. Comprender esto viabiliza aunar esfuerzos para interrumpir estos ciclos que fácilmente pueden desencadenar violencias de diversos tipos.

Así pues, como se puede observar en la Tabla 16, los conflictos no siempre llegan a una resolución, por lo que el concepto de tramitación fue tan importante en esta investigación al evidenciarse que puede pasarse a otros estados que pueden incluir el hacerse a un lado, fomentar un espacio de tregua entre los agresores, buscar mediadores idóneos, e incluso tratar de

minimizar el conflicto, desconociendo las afectaciones que pudieron tener entre una o varias de las partes.

No se trata pues de solicitar que se den la mano y pretender que no ha habido ofensa, como se instaba en prácticas educativas de antaño, todo lo contrario: es importante visibilizar las causas, las acciones que ocurrieron y su impacto en las partes, escuchar a los involucrados y propiciar la búsqueda de acuerdos que permitan que los conflictos no prosperen y negociar si es posible, medidas de reparación ante la falta; tareas que competen a todos los actores de las comunidades educativas.

TABLA 16. ABSTRACCIONES SOBRE LAS NARRATIVAS LITERARIAS-DIGITALES ELABORADAS

Aspecto	Narrativas literarias-digitales de Estudiantes	Narrativas literarias-digitales de Docentes
Hechos desencadenantes conflicto	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de apodos, maltrato verbal • Situaciones donde se envidian los logros del otro y por eso se agrede • Relaciones verticales (docente-estudiante) y abuso de poder • Malos entendidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones existentes entre los protagonistas y se ahonda en la situación • Malos entendidos a partir de la influencia de terceros • Uso de micromachismos y violencias simbólicas desde el lenguaje hacia compañeras docentes • Rechazo y discriminación por actitudes
Forma de actuar del afectado	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos de impotencia • Quien sufre busca una venganza • Enfrentar al agresor 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de ser escuchado • Se actúa impulsivamente, sin constatar lo sucedido • Hay impotencia y se trata de encontrar explicación frente a lo sucedido • Aislamiento y dan la razón a quienes los agreden
Maneras de tramitación	<ul style="list-style-type: none"> • No hay un trámite de la situación • Indiferencia frente al otro, se da por terminada la amistad • Se busca un mediador • Se teme a las consecuencias, por lo que se busca una salida que no perjudique • Reflexión personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Se buscan estrategias en conjunto, y se espera restablecer relaciones • Se propicia el diálogo • Se trata de invisibilizar y suavizar la situación, restándole importancia • No existe, el protagonista se aísla

Fuente: Elaboración propia

La propuesta pedagógica “Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar” vinculó tres componentes, dos de los cuales ya fueron abordados en este apartado (componentes literario y de convivencia). El componente tecnológico por su parte, hizo referencia a la creación de tres ambientes hipermediales de aprendizaje, donde convergieron recursos y actividades digitales de distinta índole, que permitieron centrar la propuesta y articular sus elementos constitutivos.

En cada ambiente literario se proporcionaron actividades y tareas de lectura, para guiar a reflexionar sobre diversas situaciones de maltrato escolar, intolerancia e irrespeto que los personajes de los cuentos literarios enfrentaban. Por otro lado, los ambientes incluyeron una sección específica que aborda estrategias de tramitación de conflictos para crear conciencia sobre cómo hacer frente a los conflictos de convivencia de una manera asertiva.

Los ambientes hipermediales (que fueron reconocidos a lo largo del documento como ambientes literarios) son propicios para el trabajo escolar porque permiten llevar a cabo actividades de aprendizaje diferentes a las que se realizan en forma cotidiana, posibilitan la interacción con otros participantes sin necesidad de que estén en el mismo espacio físico (es importante recordar que los estudiantes eran de varios grados y cursos, y que los profesores orientaban distintas asignaturas), proporcionan un registro de las acciones que se realizan en ellos, dejan vincular mediaciones desde formatos distintos (audio, video, imagen, texto, animaciones, etc.), favorecen los ritmos de aprendizaje ya que flexibilizan los recursos que se usan para conseguir las metas trazadas, entre otros aspectos.

En el caso concreto de la convivencia escolar, estos ambientes literarios permitieron abordar estrategias de tramitación pacífica a partir de recursos digitales que posibilitaron además, recrear aspectos de los cuentos literarios que se trabajan de maneras tradicionales, por ejemplo, con la

utilización de glosarios que incluían imágenes, audios, textos; una nueva representación de los personajes desde elementos gráficos, la implementación de actividades interactivas a través de herramientas gratuitas en línea, por mencionar algunos.

El enfoque utilizado en la propuesta fue el b-learning, al combinar el trabajo presencial con actividades no presenciales donde se utilizaron las tecnologías, lo que permitió que los participantes trabajaran a su ritmo, pudieran realizar las actividades tanto en la institución educativa como fuera de ella, se suscitara espacios de reflexión e intercambio no habituales (el rol del docente es diferente en la cotidianidad escolar), entre otros aspectos. Este enfoque híbrido además refuerza la idea de que la tecnología por sí misma no es suficiente, pero si se aprovechan sus bondades, posibilita la convergencia de medios, formatos y recursos para favorecer situaciones de aprendizaje, tanto desde enfoques disciplinares como experienciales, que busquen propiciar escenarios de reflexión, de interacción entre pares y de creación individual y colectiva. Si bien este trabajo realizó un pilotaje con un grupo pequeño de estudiantes y docentes, a largo plazo se podría convertir en una herramienta de trabajo para toda la comunidad educativa.

La experiencia desarrollada permite inferir que es posible iniciar procesos de transformación en la escuela desde la convivencia escolar a partir de un reconocimiento de sus imaginarios, para luego propiciar espacios de reflexión diferentes a lo cotidiano; espacios donde se empleen mediaciones que aludan a la creatividad, la socialización y al fomento de relaciones dialógicas más que verticales teniendo en cuenta que todos los actores pueden influir (positivamente o no) en la construcción de otras formas de vincularse con el otro; donde el lenguaje se convierta en puente y no se use para maltratar; donde la lectura y la creación literaria sean instrumentos para dar a conocer la voz propia y escuchar la de otros; y donde las mediaciones tecnológicas sean canales que posibiliten maneras distintas de compartir.

RECOMENDACIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Trabajar la Convivencia Escolar no supone esfuerzos aislados o específicos por parte de una sola instancia en las comunidades educativas. Es necesario que las instituciones demuestren un interés real aplicando estrategias desde varios frentes y haciendo partícipes a todos los actores (estudiantes, directivos, docentes, administrativos, padres de familia, personal que trabaje en la institución...), ya que velar por un clima escolar armónico donde los conflictos se tramiten adecuadamente para evitar que escalen a situaciones de violencia, requiere de procesos permanentes que den cuenta de una construcción social y mancomunada.

Las estrategias requieren atravesar los aspectos curriculares, pensar la convivencia como un eje necesario y fundamental de igual importancia que los procesos académicos, ya que, si hay afectaciones en lo convivencial, se usan tiempos adicionales para tramitar conflictos, las relaciones interpersonales pueden verse afectadas, y los resultados escolares pueden no ser los esperados. Si bien no hay ni existirá un área académica dedicada exclusivamente a la convivencia escolar, sí se pueden trabajar en algunas orientaciones específicas para que las situaciones que convergen en ella, impacten positivamente en el desarrollo de las actividades académicas y formativas a largo plazo.

Por otro lado, es necesario reconocer que todos los actores son proclives a realizar acciones que influyen negativamente en los procesos de convivencia escolar. Es usual enfocarse más en lo que los estudiantes hacen y los conflictos en los que se encuentran inmersos, sin embargo y como se pudo determinar en este trabajo, algunos los docentes también actúan en contra de la convivencia escolar, por lo tanto, es importante suscitar reflexiones que permitan identificar comportamientos dañinos para la convivencia armónica desde el actuar docente y ser capaces de tomar responsabilidad frente a ellos, buscando transformar la manera como se educa.

De igual forma, es necesario involucrar a toda la comunidad para que los trabajos que se lleven a cabo en favor de la convivencia no se vean truncados por fuera del contexto institucional.

Si bien en este trabajo interesaron los imaginarios comunes entre docentes y estudiantes, emergieron otras situaciones que dan cuenta de cómo la convivencia escolar se ve afectada desde la institucionalidad, desde las normas existentes y desde el actuar de quienes fungen como directivos en algunos momentos. Al favorecer el cumplimiento de logros académicos y la presentación de resultados, se deja de lado muchas veces, el propiciar escenarios para la puesta en común de problemáticas relacionadas con la convivencia, de reflexiones conjuntas que permitan hallar estrategias de trabajo que salgan de la misma comunidad escolar. Las relaciones verticales rompen la comunicación y se desarrollan acciones tendientes a la subordinación, lo que conlleva a la realización de tareas que muchas veces no tienen un sentido real para los docentes y para los estudiantes, dejando de lado oportunidades valiosas para una transformación legítima desde el sentir de estos actores. Las normas institucionales muchas veces son construidas solo por algunas instancias, lo que no garantiza que se recojan voces diversas sobre temas que afectan a todos. Por otra parte, algunos directivos docentes no promueven desde su ejemplo y trato con los demás, acciones reales que aporten a la convivencia, al no ejercer roles de liderazgo y gestión, lo que podría ser un camino investigativo para explorar.

Las transformaciones en lo educativo no son inmediatas ni son atribuibles a quienes actúan en solitario, son el esfuerzo de trabajos colectivos que buscan el bienestar común. Tampoco existen únicos caminos para lograrlas, pero es posible identificar algunos puntos de partida que pueden ser útiles. A continuación, se proponen algunas recomendaciones que pueden tenerse en cuenta para abordar la convivencia en entornos escolares:

- Favorecer relaciones respetuosas entre todos los miembros de la comunidad educativa desde el lenguaje, evitando normalizar situaciones de violencia simbólica donde se emplean palabras ofensivas e hirientes (por ejemplo, el uso de apodos).
- Evitar reforzar imaginarios que conlleven a la discriminación por razones de raza, clase, procedencia, estatus social, entre otras; a la burla por capacidades físicas o cognitivas; al señalamiento de comportamientos, condiciones u orientaciones diversas, que, según lo trabajado en esta tesis, son señales de desconocimiento del otro en la convivencia.
- Establecer espacios de tramitación pacífica de conflictos donde distintos actores de la comunidad educativa tengan participación. Puede aprovecharse para ello entidades oficiales o privadas que manejan estos temas, o crear espacios de formación desde las orientaciones escolares, por ejemplo.
- Seleccionar textos literarios que permitan trabajar desde una lectura transaccional, otros aspectos de la convivencia escolar de acuerdo con las necesidades del contexto. Se puede visitar la biblioteca escolar, seleccionar un grupo de textos que traten las temáticas de interés, poner en consideración esos textos con los estudiantes y orientar el trabajo hacia una lectura estética, más allá de los elementos formales de la obra.
- Sensibilizar a la comunidad en general con respecto a formas asertivas de comunicación, la importancia del diálogo y otras competencias socioemocionales, involucrando estas temáticas en espacios académicos, en escuelas de padres, en reuniones de directivos y docentes, entre otros.
- Vincular a padres y acudientes en el abordaje de la convivencia en el entorno escolar, generando propuestas de intervención y promoviendo la investigación educativa en distintos ámbitos.

- Identificar al interior de los manuales de convivencia, protocolos de acción claros frente a situaciones de violencia escolar, amparándose, no solo en las leyes vigentes, sino en las condiciones del contexto de las instituciones educativas. Los manuales de convivencia deben verse más allá del carácter punitivo, como instrumentos formativos construidos desde los aportes de toda la comunidad escolar.
- Trabajar en forma colaborativa con los docentes para evitar ser indiferentes frente a situaciones y manifestaciones en contra de la convivencia. Si bien es imposible atender en forma profunda todos los casos que se presenten, con una intervención oportuna se pueden frenar situaciones que pueden llegar a ser complicadas desde su manejo. Los docentes pueden realizar una primera acción desde el aula, y posteriormente remitir a otras instancias como la Orientación escolar o las Coordinaciones de convivencia.

Tanto los hallazgos como los constructos metodológicos y teóricos de esta tesis pueden resultar útiles para replicar y/o ampliar los alcances de esta investigación. Como se ha reiterado en distintos apartes del documento, se pretendieron dos objetivos principalmente: identificar los imaginarios sobre convivencia escolar en docentes y estudiantes, y formular y hacer un pilotaje de una propuesta pedagógica para la formación en convivencia escolar. Aunque fueron dos objetivos ambiciosos y se presentan resultados acordes a ellos, todo es susceptible de mejora, por lo que este trabajo pretende ser un punto de partida para nuevas investigaciones que visibilicen de manera más profunda, los imaginarios encontrados u otros relacionados con la convivencia escolar desde otras perspectivas y actores; que empleen algunos de los elementos literarios (lectura desde la teoría de la transacción, creación de narrativas literarias-digitales) y tecnológicos (ambientes hipermediales de aprendizaje, recursos educativos digitales) propuestos,

pero sobre todo, que se reconozca a la convivencia escolar como un campo de estudio importante a nivel educativo que requiere del desarrollo de investigaciones que sigan explorándolo.

Por otra parte, es necesario aclarar que la convivencia escolar tiene alcances más allá de los entornos educativos de educación inicial, primaria, básica secundaria y media; en las instituciones de educación superior también existen problemáticas que la afectan que merecen ser analizadas rigurosamente.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. (11 de Julio de 1977). Decreto 1100. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. (24 de Mayo de 2002). Resolución 1641. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. (30 de Septiembre de 2002). Resolución 3154. Bogotá.
- Aliaga, F. (2008). Algunos aspectos de los imaginarios sociales en torno al inmigrante. *Aposta, revista de ciencias sociales*(39), 1-40. Obtenido de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aliaga3.pdf>
- Aliaga, F., & Carretero, E. (2016). El abordaje sociológico de los imaginarios sociales en los últimos veinte años. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25(4), 117-128.
- Aliaga, F., & Pintos, J. (2012). La investigación en torno a los imaginarios sociales. Un horizonte abierto a las posibilidades. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 11(2), 11-17. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26814205>
- Allodi, M. (2010). Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Soc Psychol Educ*, 207–235. doi:10.1007/s11218-009-9110-6
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido*. Universidad de Granada. Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Ángel, G., & Palacios, G. (2005). *Conflicto y violencia en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de maestría no publicada.
- Apolo, D., Bayés, M., & Hermán, A. (2016). Cambios educativos en los procesos de lectura digital: la pedagogía del ciberespacio como estrategia de procesamiento de contenidos en la era de internet. *Redes*(12), 223- 230. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5456603>
- Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de Convivencia Escolar y enfoque de Derechos Humanos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3), 1-18. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048005>
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención de conflicto. *Orbis/Ciencias Humanas*. Año 3. N° 7, 23-45. Recuperado el 10 de julio de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70930703>

- Arredondo, A. (2015). Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. *En Clave social*, 4(1).
- Ávila, A., Bromberg, P., Pérez, B., & Villamil, M. (2014). *Clima escolar y Victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de Convivencia Escolar*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Badillo, M. (2012). Propuesta de comunicación y educación ambiental a través del Facebook y el uso de Narrativas Digitales. *Revista Entramado*, 8(1), 128-139.
- Baeza, M. (2011). Memoria e imaginarios sociales. *Imagonautas: Revista interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, 1(1), 76-95. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780894>
- Balandier, G. (1988). *Modernidad y poder. El desvío antropológico*. Madrid: Jucar.
- Barros-Grela, E. (2011). Web 2.0: Narrativas y espacios digitales. Inteligencia colectiva en blogs, wikis y plataformas desde un entorno culturalista. *Oceánide*, Marzo(3).
- Benitez, F., Bastidas, J., & Betancourt, S. (2013). Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. *Tesis Psicológica, Universidad Los Libertadores*, 8(1), 144-161. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139029198011>
- Bentivegna, D., & Niro, M. (2007). El Hipertexto: Una temporalidad compleja. *Anuario de Letras: Lingüística y Filología*, 45, 95-105. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3193677>
- Bernal, J., & Riveros, N. (2008). *CEMDIZOB un proyecto llevado al fracaso por la política pública. Estudio de caso del Colegio Gustavo Restrepo IED*. Bogotá: Tesis de Maestría no publicada. Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. .
- Bianconcini-de-Almeida, M., & Valente, J. (2014). CURRÍCULO E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: INTEGRAÇÃO ENTRE O FORMAL E O NÃO-FORMAL POR MEIO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS. *Revista e-Curriculum*, 2(12), 1162-1188.
- Bocanegra, E. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 6(1). Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130710073003/ArtElsaMariaBocanegraAcosta.pdf>
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y Escuela Pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.
- Bruner, J. (2013). Los Usos del Relato. En J. Bruner, *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida*. Fondo de cultura económica, segunda edición en español.
- Camargo, M. (1996). Violencia escolar y violencia social. Ponencia presentada al Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil celebrado en Santafé

- de Bogotá en noviembre de 1996. Bogotá: Documento digitalizado por RED Académica. Recuperado el Octubre de 2013, de http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf
- Cancino, L. (2011). Aportes de la noción de imaginario social para el estudio de los movimientos sociales. *Polis*(28). Obtenido de <http://journals.openedition.org/polis/1151>
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Cárcamo, H., & Méndez, P. (2016). IMAGINARIOS SOCIALES EN TORNO AL COMPORTAMIENTO CIUDADANO DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(1), 1-32. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281010>
- Cárdenas, A. (Enero-Junio de 2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos de Literatura*, VI(11), 5-18.
- Cárdenas, A., & Medina, R. (2015). *Procesos pedagógicos del Lenguaje. Hacia una pedagogía Integral del lenguaje*. . Bogotá: Uniediciones.
- Carretero, Á. (2001). El poder de los imaginarios sociales: una reflexión filosófico-sociológica en torno a la legitimación de la dominación en las sociedades posmodernas. *Comunicación y Sociedad*(39), 45-61.
- Carretero, A. (2003). Postmodernidad e imaginario. Una aproximación teórica. *Foro Interno*(3), 87-101.
- Carretero, E. (2010). Capítulo 2. El imaginario social: un marco teórico para el análisis de la realidad social. En E. Carretero, *El orden social en la posmodernidad. Ideología e imaginario social* (págs. 71 - 132). Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Castilla, J. (1997). *Emilio*. Grupo Editorial Norma. Colección Torre de Papel Amarilla.
- Castillo, A. (2017). *IMAGINARIOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA: ENTRE LOS BORDES DE LO INSTITUIDO Y LO RADICAL/INSTITUYENTE*. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES. Manizales: UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES. Obtenido de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1775>
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginada de la sociedad*. México: Tusquets Editores.
- Castro, A. (2010). Desencontrándonos. Cuando no se educa para estar bien con los demás. *Revista Internacional Magisterio No. 44*, 10-15.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, 61-71. Obtenido de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Roudledge.

- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386005>
- Colomer, T. (2010). Funciones de la literatura infantil y juvenil . En T. Colomer, *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. (págs. 15-59). España: Síntesis.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 del 15 de marzo*. Bogotá. Recuperado el 31 de Noviembre de 2013, de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Contador, M. (2001). Percepción de la violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psykhé*. Vol. 10. N°1., 69-80.
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Second Edition*. USA: SAGE Publications.
- D'Agostino, A. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. *Anuario de Investigaciones*, 18, 127-134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994011>
- Delgado, R., & Lara, L. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*, 673-390. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64770306>
- Del-Moral, M., Villalustre, L., & Neira, M. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura editada por CEPLI*, 15, 22-41.
- Del-Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180. Obtenido de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588302.pdf
- Díaz, M. (2001). *Cara y Cruz de la Literatura Infantil*. Argentina: Lugar Editorial.
- Díaz-Better, S. (2008). *ACTOS DE HABLA ILOCUCIONARIOS EN DOS FORMAS DE COMUNICACIÓN MEDIADAS POR COMPUTADOR, Un estudio de caso*. Bogotá: Tesis de Maestría no publicada, UPN.
- Díaz-Better, S. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y Ciudad*(31), 27-42.
- Díaz-Better, S., & Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(49), 125-145.

- Díaz-Kommonen, L. (2007). Narrativa digital para sistemas interactivos relacionados con la herencia cultural. *Cuadernos de Literatura*, 12(23), 153-164.
- Dincyurek, S., & Civelek, A. (2008). The Determination of the Conflict Resolution Strategies of University Students that They Use when They Have Conflicts with People. *Behavior Analyst Today*, 9(3-4), 215-233. Recuperado el Septiembre de 2014, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862245.pdf>
- Diz-Casal, J. (2016). *Imaginario sociales de la emigración en una comunidad tutelada de niños, niñas y jóvenes tetuanés. Tesis Doctoral no publicada*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Diz-Casal, J. (2017). Lo que entiendo por imaginario social. *IMAGINACIÓN O BARBARIE*(8), 47-60. Obtenido de https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2017/10/8imagbarbarie_vfa.pdf
- Dubois, M. (2011). EDUCAR EN LA LENGUA ESCRITA, EDUCAR POR LA LENGUA ESCRITA. *Legenda*, 15(12), 122-133.
- Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Taurus Editores.
- Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires: Schapire.
- Escobar, J., & Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Espinosa, R. C., Alpiste, F., & Eguia, J. (2006). Tendencias en la educación: aprendizaje combinado. *Theoria*, 15(1), 111-117.
- Eyng, A., Gisi, M., Ens, R., & Pacievitch, T. (2013). Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 773-800. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400007&lang=pt
- Fanaro, M., Otero, R., & Martínez, A. (2003). Hipermedia, aprendizaje significativo y enseñanza de las ciencias. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 4(6).
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación – Universidad Jesuita de Guadalajara*, 1-18. Recuperado el 14 de abril de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000100005&script=sci_arttext
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106.
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*(1), 265-278.

- Furlán, A., & Claudia Saucedo. (2010). El fomento a la convivencia escolar como recurso contra los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas. *Revista Internacional Magisterio No. 44*, 28-32.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología. Mayo-Agosto*, 43(2), 255-266.
- García, B. Y. (2017). *Contravenciones escolares. Entornos barriales e inseguridad urbana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García, B., & Guerrero, J. (2012). *Los Núcleos de Educación Social NES*. Bogotá: Universidad Distrital.
- García, B., Guerrero, J., & Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias. Doctorado Interinstitucional en Educación. No. 3 Serie Grupos*. Bogotá: Universidad distrital francisco José de caldas.
- Garreton, P. (2013). *convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción de*. Cordoba. Obtenido de <https://goo.gl/dSSGfS>
- Gómez-Peláez, G. (2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Una guía para actualizar el Manual de Convivencia. Ley 1620. Decreto reglamentario 1965 de 2013*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, primera edición.
- Gómez-Rodríguez, L. (2015). *Culture, Diversity and Literature: Fundamentals to Foster Critical Intercultural Competence in EFL Education*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- González, F., & Rosales, D. (2009). ALTERIDAD COMO EJE PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. UNA PERSPECTIVA QUE ABRE EL HORIZONTE EDUCATIVO. *Horizontes Educativos*, 14(1), 25-36.
- González, H., & Duarte, P. (2006). *La didáctica del Minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales. Universidad pedagógica nacional. Grupo HIMINI*. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.
- González, J., Villalobos, E., & Lauretti, P. (2009). Manejo y resolución de conflictos escolares. *Revista Mexicana de Orientación Educativa - Remo*, VI(17), 43-52. Recuperado el 2014 de Octubre, de <http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-17.pdf>
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Ibero Americana de Educación. Monográfico Ética y formación universitaria*(29), 85-103. Recuperado el Abril de 14 de 2015, de <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>
- González-Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas - Perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243.
- Guest, E., Namey, E., & Mitchell, M. (2013). Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research. En E. Guest, E. Namey, & M. Mitchell, *Qualitative research. Defining and designing* (págs. 1-40). SAGE Publications.

- Gutiérrez, P., Carreño, J., & Rodríguez, A. (2012). "Imaginario sobre recreación, ocio y tiempo libre en tres escuelas de Bogotá D.C.". *revista Perspectivas Educativas*, 5, 269-284.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XX(67), 1019-1054.
- Guzmán, E., Muñoz, J., Preciado, E., & Menjura, M. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla educativa*, 153-174.
- Harvey, J., & Muñoz, L. (2013). Espacios imaginarios, Una estrategia de fortalecimiento de la convivencia en la escuela. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 5(1), 45-58.
- Henao, O. (2001). Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 22(3), 6-15. Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n3/22_03_Henao.pdf
- Henao, O., Chaverra, D., Bolívar, W., Puerta, D., & Villa, N. (2006). La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La Calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(2), 6-13. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2052885>
- Henry, S. (2000). What Is School Violence? An Integrated Definition. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 16-29. Recuperado el 10 de Febrero de 2015, de <http://www.jstor.org/stable/1049491>
- Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F: MacGrawHill.
- IIDH. (2011). *X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José Costa Rica: Segura Hermanos S.A. Recuperado el 14 de Abril de 2015, de http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/9_2012/6860.pdf
- Jaramillo, D., & Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2), 162 -174. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948011>
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. (V. Xerais, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(44), 79-92.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Argentina: Paidós Educador.
- Kaplan, V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80144041009.pdf>
- Karolides, N., & Rosenblatt, L. (1999). Theory and Practice: An Interview with Louise M. Rosenblatt. *Language Arts*, 77(2), 158-170.

- Kröyer, O., Muñoz, M., & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200006&lang=pt
- L.A.C.E. (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Universidad de Cádiz, Cádiz. Obtenido de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1098/9_016.dir/miso10989_016.pdf
- Larossa, R. (2005). Grounded Theory Methods and Qualitative Family Research. *Journal of Marriage and Family*, 67, 837–857.
- Larrosa, J. (2013). Literatura, experiencia y formación . En J. Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. (págs. 22-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lellis, M., & González, M. (2012). Concepciones y prácticas sobre la violencia en el ámbito escolar. *Anuario de investigaciones Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, 39(2), 367-385. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000100012&lang=pt
- León, A. M. (2011). *Narrativa Digital: concepto y práctica. Narratopedia un estudio de caso*. Tesis de Maestría. Universidad de Caldas.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (1997). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lluch, G. (2003). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Norma.
- Londoño, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*(22), 19-36.
- López, A., Encabo, E., & Jerez. (2011). Competencia digital y literacidad nuevos formatos narrativos en el video juego “Dragon age: orígenes”. *Comunicar*, 36(XVIII), 165-171. Obtenido de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=36&articulo=36-2011-20>
- López, C., Carvajal, C., Soto, M., & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410. Recuperado el 24 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830001>
- Martín-Barbero, J. (2003). La educación desde la comunicación. En J. Martín-Barbero, *La educación desde la comunicación* (pág. 136). Norma.

- Martínez, M., & Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a21.pdf>
- Martínez, P. (2006). Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*(20), 165-193.
- Martínez, V., & Pérez, O. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación. N°38. Madrid*.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do Bullying e da Indisciplina e Qualidade do Bem-Estar Psicossocial de Docentes e Discentes do Brasil (Rondônia). *PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS*, 7(1), 95-107. Recuperado el 24 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36270108>
- Maturana, H. (2002). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. España: Dolmen Editores.
- Mazo, C. (2011). CLAVES PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ERA DIGITAL. *Revista Q Educación, Comunicación, Tecnología. Univesidad Pontificia Bolivariana*, 6(11). Obtenido de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3989821.pdf
- McKernan, J. (2001). Capítulo Primero. Investigación Acción: Antecedentes históricos y filosóficos. En J. Mckernan, *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos* (págs. 23-54). Madrid: Morata.
- Merchant, G. (2003). E-mail me your thoughts: digital communication and narrative writing. *READING literacy and language*, 104-110.
- Mockus, A. (Febrero - Marzo de 2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Al Tablero - Ministerio de Educación Nacional de Colombia*.
- Mockus, A., & Corzo, J. (2003). *CUMPLIR PARA CONVIVIR Factores de convivencia y tipos de jóvenes por su relación con normas y acuerdos* (Primera edición ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales.. Unibiblos.
- Morales, M. (2010). Hacia la democratización narrativa. Del hipertexto a la creación colectiva. *Signo Y Pensamiento*, 29(57), 192-215. doi:10.11144/2517
- Moreno, H. (2017). Producciones éticas de los estudiantes frente a la experiencia escolar: conflictos y violencias. *Argumentos*, 30(84), 99-118.
- Muñoz, D. (2001). Reflexiones sobre la convivencia escolar. En I. p. popular, *Conflicto y convivencia en la escuela: perspectivas*. Medellín: IPC. Instituto Popular de Capacitación
- Muñoz, M., Saavedra, E., & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal.

- Revista de Pedagogía, Universidad Central de Venezuela*, 28(82), 197-224. Recuperado el 24 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908203>
- Najmanovich, D. (2009). Educar y aprender: Escenarios y paradigmas, en Dossier Pensar la cultura: saberes, imaginarios y sujetos de la contemporaneidad. *Revista Propuesta Educativa*, 18(32), 11-22.
- Navarro, M. (2014). Proceso de autorregulación del aprendizaje en el E-portafolios: Narrativas digitales de estudiantes de doctorado de la Universidad Pedagógica de Durango. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 3(4), 240-269. doi: <https://doi.org/10.17993/3ctic.2014.34.240%20-%20269>
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. V. (Coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Nieto, J., & Rubio, J. (2014). *Narrativa transmedia y herramientas digitales: hacia una alfabetización de los profesionales de la comunicación*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5394834>
- Noguera, P. (1995). Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis of Responses to School Violence. *Harvard Educational Review*, 65(2), 189-212. doi:<http://dx.doi.org/10.17763/haer.65.2.e4615g5374044q28>
- Ochoa, A., & Diez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: aval. pol. públ.*, 21(81), 667-684.
- Ohler, J. (26 de Noviembre de 2006). *EDUTEKA*. Obtenido de EDUTEKA: <http://www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php>
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, LXXI(256), 401-422. Recuperado el Noviembre de 2014, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391820>
- Paulín, L. (2015). "Ganarse el respeto" Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1105-1130.
- Peralta, L., & Ouarachi, T. (2015). El potencial educativo de las narrativas digitales en la comunicación para el cambio social: Jóvenes frente al cambio climático como estudio de caso. *Obra digital*(8), 40-61. Obtenido de <http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/49>
- Pérez, R. (2005). Alfabetización en la comunicación mediática: la narrativa digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*(25), 167 – 175. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1368010>
- Pérez, T. (2001). *Convivencia solidaria y democrática. Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. (I. Instituto María Cano, Ed.) Bogotá: Fotolito América, Ltda.

- Pérez, V., Amador, L., & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Revista Interuniversitaria*(18), 99-114.
- Perriconi, G. (2005). La literatura para chicos y jóvenes y los temas “difíciles”. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de Lectura*, XXVI(2), 64-70.
- Perrier, G., Gonçalves, L., & Almeida, M. (2017). Narrativa digital e o desenvolvimento do pensamento computacional. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*(13), 039-042. doi:<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2245>
- Piedrahita, F. (2006). EL CONCEPTO HIPERTEXTO DESDE LA LITERATURA. *Revista Q. Educación Comunicación Tecnología. Universidad Pontificia Bolivariana*, 1(1), 1-16. Obtenido de http://journaldatabase.info/articles/el_concepto_hipertexto_desde.html
- Pinilla, R. (2006). La construcción del sujeto a través de la palabra en el contexto pedagógico. *Revista Internacional Magisterio No. 23*, 42-45.
- Pintos, J. (1995). Orden social e imaginarios sociales (una propuesta de investigación). *Papers*(45), 101-127. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25267/58550>
- Pintos, J. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 1-11. Obtenido de <http://revistalatinadesociologia.com>
- Powell, M., & Ladd, L. (2010). Bullying: A Review of the Literature and Implications for Family Therapists. *The American Journal of Family Therapy*(38), 189–206. doi:0.1080/01926180902961662
- Prada, M. (2010). *Lectura y subjetividad. Una mirada desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Bogotá: Uniediciones/Filosofía.
- Prado, A. (2017). Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12. doi:<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10286>
- Puig, M., & Morales, J. (2015). LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS: CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA. *Educación XXI*, 18(1), 259-282. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585011>
- Pulgarín, L. (2014). Paso a paso en la selección y evaluación de materiales. En M. Andruetto, M. Dautant, F. Díaz, I. Vanegas, M. Paz, L. Pulgarín, . . . L. Yepes, *Más allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles*. (págs. 127-137). Bogotá: Panamericana.
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas*, 2(2), 77-96. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781735>

- Red-AGE. (2014). *LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN IBEROAMÉRICA*. Chile: Santillana. Recuperado el 26 de Marzo de 2015, de http://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2015/04/RedAGE_2014.pdf
- Rekalde, I., Vizcarra, M., & Macazaga, A. (2014). LA OBSERVACIÓN COMO ESTRATEGIA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN PARA CONSTRUIR CONTEXTOS DE APRENDIZAJE Y FOMENTAR PROCESOS PARTICIPATIVOS. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. doi:10.5944/educxx1.17.1.1074
- Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(32), 1-25. Recuperado el 24 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218638005>
- Restrepo, M. (2007). *Montería Imaginada: Una ciudad vivida y sentida en el Sinú*. Montería: Universidad de Córdoba.
- Reyes, Y. (2015). El terror de Sexto B. En Y. Reyes, *El terror de Sexto B*. (págs. 37-53). Bogotá: Santillana. Colección Loqueleo.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *ÁGORA — Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22. Obtenido de <https://minerva.usc.es/bitstream/10347/1316/1/Ricoeur.pdf>
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*(47), 220-228.
- Robledo, B. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Argentina: Lugar Editorial.
- Rodrigues, A., Bianconcini-de-Almeida, M., & Valente, J. (2017). Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. *Arquivos*, 30(1). doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.8871>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154.
- Rodríguez, G. (2014). ¿Léase lo que se lea? En M. Andruetto, M. Dautant, F. Díaz, I. Vanegas, M. Paz, L. Pulgarín, . . . L. Yepes, *Mas allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles* (págs. 27-40). Bogotá: Panamericana.
- Rodríguez, J. (2007). Narrativa, juego y conocimiento. La iniciativa digital en acción en Golpe de Gracia. *Cuadernos de Literatura*, 12(23), 106 - 117. Obtenido de http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:ojs.www.javeriana.edu.co:article/6558&oai_iden=oai_revista810
- Rodríguez, J., & Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 2(1), 5-18.

- Roncancio, M., Camacho, N., Ordoñez, J., & Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo*, 11(1), 24-47. doi:org/10/18359/reds.2649
- Rosenblatt, L. M. (1988). Writing and Reading: The Transactional Theory. *Technical Report*, 416.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenthal, M., & Gatt, L. (2010). 'Learning to Live Together': training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 223–240. doi:10.1080/1350293X.2010.500076
- Rosero, E. (2000). *Cuchilla*. Bogotá.: Norma. Colección Torre de Papel, Azul.
- Salas, R. (2011). Intersubjetividad, otredad y reconocimiento en el pensar de Emmanuel Levinas y Maurice Merleau-Ponty. Diálogos fenomenológicos acerca del Otro. *Revista de Filosofía*(67), 7-41.
- Sánchez-Capdequí, C. (1997). El imaginario cultural como instrumento de análisis social. *Política y sociedad*(24), 151-163.
- Sánchez-Capdequí, C. (2011). Dialéctica de lo social. El imaginario del iniciar y el iniciar de lo imaginario. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo, & J. Pintos, *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (págs. 15-29). Santa Uxía de Riveira: Asociación Cultural Tremm.
- Searle, J. (1990). *Actos de habla*. Madrid - 3a. edición: Ediciones Cátedra .
- Sime, L. (2002). *Hacia una pedagogía de la convivencia*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Skliar, C. (2002). ALTERIDADES Y PEDAGOGÍAS. O... ¿Y SI EL OTRO NO ESTUVIERA AHÍ? *Educação & Sociedade*. Agosto, XXIII(79), 85-123.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, a. N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 6(1). Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Socas, V., & González, C. (2013). Usos educativos de la narrativa digital: una experiencia de m-learning para la educación emocional. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 14(2), 490-507. Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/10242>
- Solla, R., & Graterol, N. (2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales UNIVERSIDAD Rafael Belloso Chacín*, 15(3), 400-413. Recuperado el Noviembre de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/993/99328424008.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Sús, M. (2005). CONVIVENCIA O DISCIPLINA ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002702.pdf>
- Tassin, E., & Diderot, D. (2013). Educar al ciudadano: ¿Qué éxito se puede esperar de un oficio imposible? En A. varios, *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía. Memorias del seminario internacional* (págs. 13-23). Bogotá: Alcaldía de Bogotá - IDEP.
- Torres, C. (2007). Hipermedia como narrativa web. Posibilidades desde la periferia. *Signo y Pensamiento*, 25(50), 148-159. Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4618>
- UNESCO. (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América latina*. Santiago de Chile: Pehuén Editores. Recuperado el 14 de Abril de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Valencia, F. (2004). Conflicto y violencia en Colombia, lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7(1), 29-41. Obtenido de http://investigaciones.usbcali.edu.co/ockham/images/volumenes/Volumen2N1/V2N01-02_Conflicto_violencia_escolar.pdf
- Valles, S. (2016). *Revisión de la producción de imaginarios en las narrativas digitales del microblogging*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional de Colombia , Bogotá. Obtenido de <http://bdigital.unal.edu.co/57283/>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. . Barcelona : Gedisa.
- Vega, M., & Castro, V. (2006). Cuentos ciudadanos desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del periodismo escolar. *Investigación & Desarrollo*, 14(2), 330-351. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26814205>
- Vergara, Montaña, N., Becerra, R., León, O. U., & Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1(9), 227-253. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n1/v9n1a13.pdf>
- Viciano, V., & Conde, J. (2002). El juego en el currículo de Educación Infantil. En M. (Coord), *Aprendizaje a través del juego* (págs. 67-97). Málaga: Aljibe.
- Villalustre, L., & Del-Moral, M. (2014). "Digital storytelling": una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 115-132. doi:https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237
- Viveros, E., & Vergara, E. (2014). Aproximación a la noción de encuentro en Emmanuel Lévinas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Febrero-Abril(41), 61-69.

- Walter, E., & Prestes, J. (2015). Uma proposta de Narrativa digital a partir da técnica de Role Play. *Espéculo. Revista de Estudos Literarios*(54), 293-301.
- Zarzuri, R. (2013). Imágenes de Jóvenes, Culturas Juveniles y Escolares en Profesores de Educación Media. *Ultima década*, 21(39), 197-223. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362013000200009

ANEXO B – Guía General Grupo Focal

TRABAJO DE CAMPO TESIS DOCTORAL	
Comprensión de Imaginarios y narrativas literarias-digitales como estrategias de formación en convivencia escolar	
Lugar	Colegio Gustavo Restrepo
FECHA:	
HORA:	
TEMA:	Imaginarios Convivencia escolar en el Colegio Gustavo Restrepo
INVESTIGADORA	Sindy Paola Diaz Better
PROFESIONAL DE APOYO	
PERSONAS CONVOCADAS	
OBJETIVO DE LA SESION:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar Imaginarios de los estudiantes sobre la convivencia escolar en la institución a partir de situaciones de agrado/desagrado; trato entre estudiantes y estudiantes/docentes; y aspectos de la cotidianidad del entorno escolar. 	
DESARROLLO DE GRUPO FOCAL	
Actividad	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la investigadora y la profesional de apoyo 	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • Mención de las reglas del juego (Respeto por la palabra, confidencialidad de la información, compromiso de participación) 	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de inicio: La conversación girará en torno a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué es lo que más le gusta de estudiar en esta institución? ○ ¿Qué cosas no te agradan del colegio? ○ ¿Cómo cree que ve la comunidad al Colegio Gustavo Restrepo? ○ ¿Cuáles son los problemas más graves que se dan en tu salón? ¿Cuáles son las razones y que tan frecuentes son? ○ ¿De qué manera tratan los conflictos en la institución?, ¿Qué acciones se llevan a cabo? ○ ¿Te gustaría graduarte en la institución?, ¿Por qué? 	60 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • Cierre: Preguntar si alguien quiere ampliar o hacer un comentario 	5 minutos
OBSERVACIONES: No olvidar diligenciar la ficha de caracterización, tomar fotografías, entregar formato de complemento	
RECURSOS EMPLEADOS: hojas, lapiceros, marcadores, grabadora, cámara fotográfica, refrigerios	

Fuente: Adaptación de García y Guerrero (2012)

ANEXO C – Algunos artefactos diseñados por los participantes

AUTORA: E2-PERLA

LOS PROBLEMAS SE SOLUCIONAN HABLANDO

Se pusieron a pelear porque el otro compañero sacó mejor nota y el otro la perdió



Está bien, voy a hablar con mi amigo.
Perdón por lo que sucedió. Te prometo que no volverá a pasar.
Amigo, te prometo que te voy a ayudar a sacar mejor nota para que pases el año.



En el colegio ocurren muchas burlas y por eso ocurren peleas.

No se solucionan ciertos problemas, solo se tranquilizan cuando llegan los docentes.

Un día en el colegio ocurrió un problema con dos compañeros de clase.



Por eso se pusieron a pelear. Llegaron los docentes y seguían peleando

llamaron a la policía hasta que los tranquilizó. Después de un rato la policía les dijo

por favor, pueden solucionar eso dialogando, no a los golpes,
; díganme, ¿cómo pasó esto? - Lo que pasa es que él sacó mejor nota

que yo y eso me enojó porque detesto perder las cosas. La policía les dijo

- Vea, hable con su compañero y hablen.



Los problemas no se resuelven a golpes,
se resuelven hablando
Solo por que alguien sea mejor que tu no significa que seas bobo
Por favor chicos resuelvan las cosas hablando

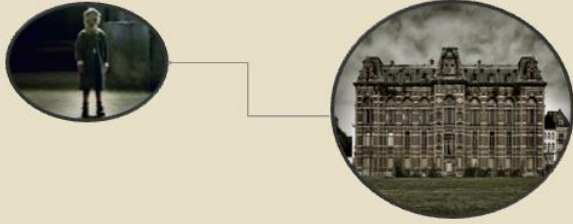
AUTOR: E4-VENINGNIO

EL CHICO VALIENTE

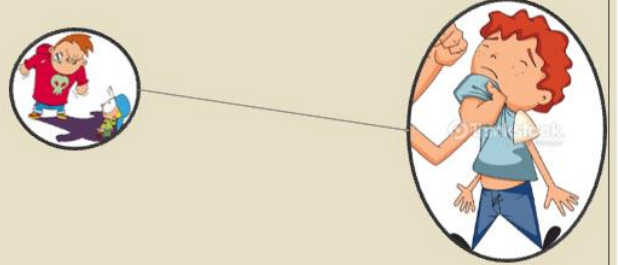
Bueno en un lugar donde la vulgaridad era algo cotidiano, llegó un chico, el cual podemos llamar "el chico nuevo".



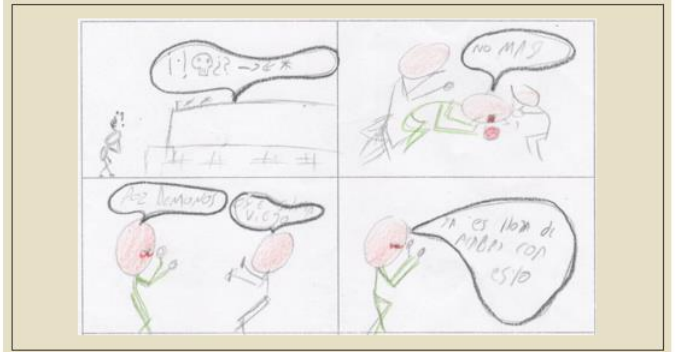
Al llegar a este lugar horripilante lo único que pudo hacer era adaptarse. Pero ni adaptándose pudo integrarse, lo único que hizo fue recurrir a la violencia.



al tomar el mal camino se fue aumentando su ego, ya se creía mejor que los demás y con el pasar de los tiempos ya no era él, sino el típico bravucón. Al pasar el tiempo llegó otro "chico nuevo". Él era un abusador con él.



Hasta que le respondió mal y le hizo caer en cuenta de que en algún momento, él también fue nuevo.



AUTORA: D1-VIOLETA (FRAGMENTO)



¡NO ME GUSTAN LAS EMPANADAS!



Antes que llegara Juanita a clase Camilo hablaba con sus compañeros, se reía de sus chistes e inclusive se emocionaba con el reto de clase.



Como todas las mañanas de Miércoles, Juanita llegaba tarde a clase, por supuesto con una excusa diferente no sonó la alarma, el bus se demoro en pasar, olvide las llaves.

Pero cuando Juanita entraba a clase la expresión de Camilo cambiaba e inmediatamente dejaba de sonreír, ya no participaba y se quedaba muy callado.



Juanita siempre se hacía en el puesto que se encontraba atrás de Camilo, al parecer le gustaba estar cerca de él, o eso parecía.

En cualquier momento Juanita empezaba a reírse con su amiga, e instigaban a Camilo con comentarios que no se alcanzaban a escuchar hasta el escritorio, siempre era la misma escena.



Pero este miércoles algo cambio Camilo se levanto de su puesto y grito muy fuerte:
¡No me gustan las empanadas!



Todos los estudiantes se quedaron en silencio y Juanita lo miro sorprendida

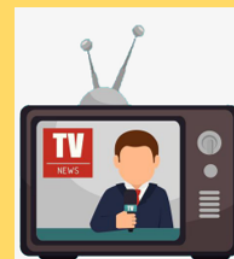
Sin entender la situación le pregunte a Camilo ¿que sucede?, ¿Y que tiene que ver con la clase? ¿te encuentras bien Camilo?, y el repitió la oración ¡No me gustan las empanadas!



Cuando se tranquilizo, empezó a explicar como Juanita siempre tomaba su maleta y le hacia la famosa empanada, sacando todos sus útiles escolares, dando la vuelta a su maleta volviendo a cerrarla.



Sonó el timbre y la clase finalizo, sin oportunidad de lograr solucionar el suceso aquella clase.



A la clase siguiente se repitió la escena Juanita llegaba tarde como era costumbre. Allí decidí que al mejor estilo de un programa de televisión realizaríamos un ejercicio diferente en clase.

ANEXO D – Consentimientos Informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO – ESTUDIANTES

Mi nombre es Sindy Díaz Better, soy profesora del Colegio Gustavo Restrepo (Sede A) y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Sede Universidad Pedagógica Nacional. Estoy llevando a cabo el Proyecto de tesis “Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia escolar”. Este es un trabajo de investigación en el cual se explorará la manera como estudiantes y docentes de los ciclos III y IV del Colegio Gustavo Restrepo, sede A (J.M) conciben la convivencia escolar, con el propósito de formular una propuesta pedagógica de intervención que emplee el lenguaje como un aliado en la convivencia pacífica en la escuela mediada por un ambiente hipermedial; con la expectativa de aportar al campo de estudio de la Convivencia escolar, desde una perspectiva de reconocimiento del otro, estrategias de formación en tramitación pacífica de conflictos y la creación de narrativas literarias-digitales.

Esta indagación contemplará varias fases de trabajo para lo cual se requerirá recoger datos a través de actividades del ambiente hipermedial, grupos focales, observación directa y creación de narrativas literarias-digitales, durante el segundo semestre de 2017 en esta institución. Si usted desea participar voluntariamente en esta investigación, lo que se espera es que permita recoger información en los distintos instrumentos señalados y desarrolle las actividades propuestas a través del ambiente hipermedial. Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante una clave en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento. No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su participación será contribuir al desarrollo y pilotaje de una propuesta pedagógica que pretende mejorar los procesos de convivencia escolar en esta Institución educativa.

Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede llamar en Bogotá al teléfono ----- o enviarme un e-mail a -----

Consentimiento:

- He leído y entiendo la información que se me ha suministrado anteriormente.
- La profesora Sindy Díaz Better tiene mi permiso para recoger datos a través de los instrumentos diseñados, grabar y transcribir la(s) entrevista(s) y encuentros en los que participe mi hijo(a).
- Doy mi permiso para publicar parte de lo que diga mi hijo(a), entendiéndolo que no se revelará su nombre o cualquier información que lo identifique en las publicaciones y reportes.
- Doy mi permiso para dar a conocer las narrativas literarias-digitales que realice mi hijo(a) durante la investigación.
- La investigadora me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en que mi hijo(a) haga parte de esta investigación.

Nombre del Participante _____ Curso _____

Nombre del Acudiente _____ Firma _____

Firma del Investigador _____

Fecha _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO – DOCENTES

Mi nombre es Sindy Díaz Better, soy profesora del Colegio Gustavo Restrepo (Sede A) y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Sede Universidad Pedagógica Nacional. Estoy llevando a cabo el Proyecto de tesis “Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia escolar”. Este es un trabajo de investigación en el cual se explorará la manera como estudiantes y docentes de los ciclos III y IV del Colegio Gustavo Restrepo, sede A (J.M) conciben la convivencia escolar, con el propósito de formular una propuesta pedagógica de intervención que emplee el lenguaje como un aliado en la convivencia pacífica en la escuela mediada por un ambiente hipermedial; con la expectativa de aportar al campo de estudio de la Convivencia escolar, desde una perspectiva de reconocimiento del otro, estrategias de formación en tramitación pacífica de conflictos y la creación de narrativas literarias-digitales.

Esta indagación contemplará varias fases de trabajo para lo cual se requerirá recoger datos a través de actividades del ambiente hipermedial, grupos focales, observación directa y creación de narrativas literarias-digitales, durante el segundo semestre de 2017 en esta institución. Si usted desea participar voluntariamente en esta investigación, lo que se espera es que permita recoger información en los distintos instrumentos señalados y desarrolle las actividades propuestas a través del ambiente hipermedial. Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante una clave en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento. No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su participación será contribuir al desarrollo y pilotaje de una propuesta pedagógica que pretende mejorar los procesos de convivencia escolar en esta Institución educativa.

Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede llamar en Bogotá al teléfono ----- o enviarme un e-mail a ----

Consentimiento:

- He leído y entiendo la información que se me ha suministrado anteriormente.
- La profesora Sindy Díaz Better tiene mi permiso para recoger datos a través de los instrumentos diseñados, grabar y transcribir la(s) entrevista(s) y encuentros presenciales en los que participe.
- Doy mi permiso para publicar parte de lo que diga, entendiendo que no se revelará mi nombre o cualquier información que me identifique en las publicaciones y reportes.
- Doy mi permiso para dar a conocer las narrativas literarias-digitales que realice durante la investigación.
- La investigadora me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.

Nombre del Participante _____ Ciclo _____

Firma del Participante _____ Fecha _____

Firma del Investigador _____ Fecha _____

ANEXO E – Registro fotográfico actividades trabajo de campo

