



**Incidencia que tiene el juego de roles en la disminución de la violencia escolar.
Estrategia didáctica de intervención lúdica en estudiantes de quinto grado de la
sede La Gloria de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola**

Ana Milena Zapata Flórez

Tutor: Juan Edilberto Rendón Ángel

Universidad de Medellín

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación

Quibdó, Chocó

2023

Resumen

La presente investigación aborda el tema de los juegos de roles como estrategia pedagógica de intervención lúdica para disminuir de la violencia escolar en estudiantes de quinto grado de la sede la Gloria de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola. En esta investigación se analizó la dificultad en la comunicación asertiva, la expresión inadecuada de los sentimientos materializados en diversas formas de violencia (gritos, peleas, bullying, entre otros), la ausencia de autocontrol emocional y la dificultad para la resolución de conflictos por parte de los estudiantes, en este sentido, se planteó como objetivo principal proponer una estrategia pedagógica basada en juegos de roles que contribuyan a la disminución de la violencia escolar, para fortalecer la convivencia dentro y fuera de la institución educativa, a través de una metodología apoyada en un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y diseño fenomenológico, cuyo instrumentos partieron de la entrevista, documentales y observaciones de campo, los cuales fueron aplicados a 10 niños y niñas en un rango de 9 a 11 años, que participaron como muestra por conveniencia.

De acuerdo con el análisis realizado se pudo concluir que el juego de roles orienta a profesores y estudiantes hacia un diálogo constructivo que permite un aprendizaje compartido, al tiempo que desarrolla habilidades sociales, de comunicación, científicas, entre otras, por medio de la creación de espacios y situaciones fantásticas, producto de su imaginación apoyados en su entorno social y cultural.

PALABRAS CLAVES: juego de roles, resolución de conflictos, violencia, convivencia escolar, vínculos afectivos.

ABSTRACT

The present investigation addresses the issue of role-playing as a didactic strategy of ludic intervention to reduce school violence in fifth grade students of the Gloria headquarters of the Pedro Grau y Arola Educational Institution. This research analyzed the difficulty in assertive communication, the inadequate expression of feelings materialized in various forms of violence (shouting, fights, bullying, among others), the lack of emotional self-control and the difficulty in resolving conflicts on the part of the students, in this sense, the main objective was to propose a didactic strategy based on role plays that contribute to the reduction of school violence, to strengthen coexistence inside and outside the educational institution, through a supported methodology in a qualitative approach, with a descriptive scope and phenomenological design, whose instruments were based on interviews, documentaries and field observations, which were applied to 10 boys and girls between the ages of 9 and 11, who participated as a convenience sample.

According to the analysis carried out, it was possible to conclude that the role play guides teachers and students towards a constructive dialogue that allows shared learning, while developing social, communication, and scientific skills, among others, through the creation of fantastic spaces and situations, product of his imagination supported by his social and cultural environment.

KEY WORDS: role play, conflict resolution, violence, school coexistence, affective bonds.

Contenido

Introducción	9
Capítulo I	12
1.1 Planteamiento del Problema	12
1.2 Justificación	15
1.3. Objetivos	20
1.3.1 Objetivo general.....	20
1.3.2 Objetivos específicos	20
Capítulo II.	21
1. Marco referencial	21
2.1 Estado del arte.....	21
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	21
2.1.2 Antecedentes latinoamericanos.....	28
2.1.3 Antecedentes nacionales – locales	33
Capítulo III.....	41
2. Marco teórico.....	41
3.1 La Violencia escolar	41
3.1.1 Factores exógenos de la violencia escolar	44
3.1.2 Factores endógenos de la violencia escolar	65
3.2 Tipos de violencia.....	76
3.2.1 Maltrato psicológico	77

3.2.2 Maltrato verbal.....	82
3.2.3 Maltrato físico.....	83
3.3. El conflicto como fenómeno.....	84
3.4 Resolución de conflictos.....	87
3.5 La negociación.....	89
3.6 La mediación en el conflicto.....	91
3.7 El juego.....	93
3.7.1 El juego en la educación.....	99
3.7.2 Clasificación del juego.....	100
3.7.3 El juego de roles.....	104
Capítulo IV.....	107
4. Marco Conceptual.....	107
4.1 La convivencia escolar.....	107
4.2 La Resiliencia.....	108
4.3 Los vínculos afectivos.....	108
4.4 Inteligencia emocional.....	108
Capítulo V.....	110
5. Marco legal.....	110
Capítulo VI.....	112
6. Marco metodológico.....	112
6.1 Tipo de investigación- enfoque.....	112

6.2 Población, muestreo y muestra	115
6.3 Técnicas para la recolección de la información	116
6.4 Técnica de análisis de datos	116
6.5. Técnicas para el análisis de la información	117
6.6. Instrumentos de recolección de datos/información.....	117
6.6.1. Procedimiento	117
6.6.2. Instrumento de intervención y protocolo de aplicación.....	119
Capítulo VII	120
7. Hallazgos a partir de la experiencia de intervención	120
7.1 Análisis de resultados	120
7. 2 Evaluación e impacto.....	132
Conclusiones y recomendaciones	134
Referencias.....	136
Anexos	154

Lista de tablas

Tabla 1. Tipo de discapacidades existentes en la Escuela versus riesgo de acoso escolar y violencia	75
Tabla 2. Conceptualización de los diferentes tipos de abuso emocional.....	78
Tabla 3. Definiciones de abuso/maltrato emocional o psicológico.	79
Tabla 4. Elementos que componen un conflicto.....	85
Tabla 5. Principales dinámicas que generan conflictos al interior de la Escuela.....	86
Tabla 6. Clases de negociación.....	90
Tabla 7. Principios de la mediación.....	92
Tabla 8. Principales teorías sobre el juego y su incidencia en el desarrollo de los infantes.	95
Tabla 9. Normograma nacional e internacional.....	110
Tabla 10. Relación metodológica entre objetivos de la investigación, actividades diseñadas, técnicas e instrumentos y responsabilidad.	118
Tabla 11. Cuadro relacional entre categorías y variables determinadas.....	122

Tabla de figuras

Figura 1. Procesos fundamentales en la formación asertiva de relaciones interpersonales. **¡Error!**

Marcador no definido.

Figura 2. Las cuatro fases que componen un conflicto..... 87

Figura 3. Proceso generalizado para realizar investigaciones cuyo paradigma metodológico es cualitativo..... 113

Figura 4. Fases y etapas de la investigación cualitativa 114

Figura 5. Tipos de agresión entre pares 120

Figura 6. Determinación de categorías y variables..... 122

Figura 7. Familia de códigos “La familia” 124

Figura 8. Familia de códigos “Relaciones” 125

Figura 9. Familia de códigos “Normas” 127

Figura 10. Familia de códigos “Cuidado” 129

Figura 11. Familia de códigos “violencia” 130

Figura 12. Familia de códigos “Interacción..... 132

Introducción

Desde hace algunos años ha sido notable el incremento del índice de violencia en el departamento del Chocó y de manera más visible en la ciudad de Quibdó, como evidencia de la existencia de diversos factores que inciden en la reproducción de dicho fenómeno como lo son, la falta de comunicación empática y constructiva, la falta de tolerancia al interior del ambiente social de la comunidad, debido a la influencia de elementos externos, como las redes sociales o la televisión. También es sabido que las familias que habitan en el territorio, presentan características carentes de normas, límites y de buenos comportamientos entre sus miembros, a lo que se le suma las pocas habilidades para la resolución de conflictos y otros factores como la pobreza, el desempleo, la falta de oportunidades, abandono del gobierno nacional, actos de corrupción a nivel local, reclutamiento de manera forzada, desplazamientos de manera violenta, entre otros (Romaña, 2022).

Debido a las situaciones o factores mencionados con anterioridad, es evidente que poco a poco se ha ido en aumento la afectación del desarrollo de manera integral de los niños y niñas, lo que dificulta su capacidad de adaptación y socialización, a la vez que se deterioran sus habilidades en relación con la comunicación asertiva. Al no poder canalizar las emociones de manera adecuada, las actitudes de los menores manifiestan las acciones violentas, y al no generarse desde la institución ambientes protectores evidentes, las consecuencias se ven reflejadas en dinámicas como el bajo rendimiento académico, la deserción escolar y la forma inadecuada para resolver los conflictos entre pares (Reyes – Pinilla, 2013).

Del 2001 a 2010, la UNESCO y sus estados miembros celebraron el decenio internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, allí se resaltó, la

importancia de generar mecanismos que promovieran la convivencia y la no-violencia desde la educación a nivel global, entendiendo el derecho a la educación como un derecho humano básico, especialmente en el marco de la iniciativa "Educación para Todos", resaltando la importancia que tienen los vínculos afectivos positivos en los niños y niñas como base estructural en la generación de atmósferas sanas a nivel de convivencia.

A partir de lo anterior, el presente proyecto de investigación tiene como objetivo identificar la incidencia del juego de roles en la disminución de la violencia escolar entre pares como estrategia pedagógica de intervención lúdica en estudiantes de quinto grado de la sede la Gloria de la Institución Educativa (I.E.) Pedro Grau y Arola ubicada en el municipio de Quibdó – Chocó, en el primer semestre del año 2022. Para ello, se busca implementar una estrategia donde el teatro sea un recurso didáctico que contribuya a la resolución de conflictos y minimice los actos de violencia en estudiantes del grado 5° de la I.E.

Según Vinyamata –Camp (2015), existen conflictos tanto individuales como colectivos en la sociedad, siendo estos las causas de las crisis y la violencia y que tienen un impacto decisivo en el estado de ánimo, la salud y la convivencia de los seres humanos. Socialmente estos actos se manifiestan en guerras, crímenes y todo tipo de actos de inseguridad y violencia, que afectan a las comunidades obligándolas a habitar lugares fuera de su hábitat común; dichos lugares se caracterizan por ser entornos precarios, por lo tanto, la vida puede ser peligrosa, difícil e inestable. Es así, que uno de los resultados que se espera obtener a partir de la ejecución del presente proyecto, es mejorar de manera significativa las relaciones al interior de la comunidad académica a través de la convivencia escolar, que fortalezca los vínculos afectivos, el rendimiento escolar y desarrolle las habilidades o competencias, que le permitan a los menores resolver conflictos dentro y fuera del aula.

En consecuencia, el presente proyecto se desarrolló bajo un paradigma metodológico cualitativo que, desde un enfoque fenomenológico, permite entender los sucesos a partir del análisis a través de la experiencia, con el objetivo de encontrar patrones y diferencias en los significados. La población de estudio estuvo conformada por los niños y niñas de la sede la Gloria, asociados a la Institución Educativa Pedro Grau y Arola de la Ciudad de Quibdó, departamento del Chocó, de los 43 estudiantes disponibles, se tomó una muestra de 10 menores en los rangos de edad entre 9 y 13 años, la información fue recolectada a través de entrevistas a profundidad, donde por medio de un cuestionario se recolectaron preguntas y respuestas que permitieron ampliar el enfoque de la problemática y ampliar el campo de análisis de la investigación (Hernández et al., 2014).

En este orden de ideas, el proyecto de investigación se estructuró en cuatro capítulos descritos de la siguiente manera: En el primer capítulo se aborda la descripción del problema donde se justifica, y se plantean los objetivos tanto generales como específicos. Por consiguiente, en el capítulo dos se precisa el marco de referencia (teórico, conceptual y legal), donde se exponen los antecedentes o tesis que se han realizado de manera previa, que permitieron hacer un recorrido histórico de investigaciones y conceptos relacionados con el tema de investigación. Además, se relacionan conceptos legales que permiten fortalecer el estudio científico. Por otro lado, en el capítulo tres se da paso al marco metodológico, donde se pueden evidenciar el diseño de la investigación, el tipo de enfoque, población, muestra y también los instrumentos de recolección de datos. Finalmente, en el cuarto capítulo se presenta el análisis o interpretación de los resultados obtenidos en esta investigación para dar cierre con las conclusiones, referencias bibliográficas y anexos, que sustentan el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Capítulo I

1.1 Planteamiento del Problema

La violencia escolar es uno de los tipos de violencia de descomposición en la actualidad. Es imposible hablar de violencia sin hacer relaciones entre lo público y lo privado, entre conductas colectivas e individuales, familiares y comunitarios, sin mencionar las diferencias de géneros e historias de vida de quienes agraden o son víctimas independientemente de la cultura patriarcal y de la relaciones interpersonales. (Ayala Carrillo, 2015)

El fenómeno de la violencia escolar ha despertado gran interés en el mundo académico debido a que en el contexto pedagógico específicamente en el grado quinto de la Institución Educativa (IE) Pedro Grau y Arola, sede la Gloria, ubicada en la zona norte de Quibdó, se hace evidente que a los niños y niñas se les dificulta entre otras, la resolución de conflictos, crear vínculos afectivos y el manejo de las emociones frente a una situación de violencia. Todo ello, impide que exista un ambiente o clima escolar de sana convivencia. La escuela, en la actualidad representa más que un espacio físico, pues su función se encuentra enmarcada dentro del ámbito de la academia y la producción y/o reproducción del conocimiento. Dicha noción cultural de la escuela ha sido fuente de inspiración para investigadores de diferentes campos, en los que se destaca el modelo educativo y pedagógico que en las sociedades modernas ha sido instaurado bajo el enfoque de los derechos humanos.

Desde esta generalidad, la escuela y su acción práctica debe girar en torno no solo a propiciar el desarrollo – que en el sistema cultural neoliberal se relaciona de manera directa con el crecimiento económico –, sino también la reivindicación de los derechos de los sujetos, que constituye así un cambio de paradigma en el modelo educativo que transversalice y potencie la

acción educativa por medio de estrategias formativas, que suplan las necesidades y derechos, y que garanticen el cumplimiento de las expectativas al generar espacios de interés en los estudiantes.

Entonces, al abordar o analizar las dinámicas que configuran el fenómeno descrito desde sus causas y consecuencias, se generan hallazgos empíricos que motivan la reflexión y se establecen como los soportes teóricos que sustentan el diseño de estrategias que potencian la formación en capacidades propias del ser humano como la resiliencia, capacidad propuesta para el desarrollo y abordaje de los vacíos generados en los niños y niñas desde sus contextos socio – económicos y que generan inadecuadas formas de adaptación y relacionamiento con sus pares y su contexto.

De este modo, se evidencia empíricamente una característica innata de la educación que, solo hasta el siglo XX, tomó mayor interés en cuanto a su función transformadora y generadora de cultura. En la actualidad la escuela se comprende como un escenario de formación integral de niños y niñas, donde la formación desde temprana edad toma gran relevancia, ya que, de ello dependen los procesos de adaptabilidad y sociabilidad que condicionarán el trasegar en el tiempo de los sujetos. Así, se evidencia prácticas comunes de ilegitimidad hacia los derechos humanos reproducidas y arraigadas culturalmente y que invitan a generar una propuesta de resignificación de la dignidad humana. En este sentido, la evidencia de la pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, disminuye la formación en competitividad para suplir las demandas del “desarrollo” y sus expresiones culturales, al igual que la consecuente ruptura en los procesos de comunicación asertiva entre los estudiantes, estos son los elementos que motivan un análisis interpretativo a nivel teórico empírico, para lograr comprender la naturaleza del acoso y la violencia al interior de las instituciones educativas.

El proceso educativo que, bajo los principios de la modernidad gira en torno a la individualización del sujeto y el cual permite de alguna manera que este reivindique sus derechos, ha sido tergiversado y permeado de la lógica neoliberal occidental del principio de competencia, ejercida desde el mal uso del poder entre sujetos y dentro del contexto particular del individuo. Es por eso que, ante este panorama, la educación debe resaltar la importancia de esta en la formación cultural; una cultura desde la diversidad, la democratización y el respeto sobre la dignidad humana, por encima de cualquier principio.

Lo anterior permite conceptualizar el resultado esperado del proceso formativo, orientado a la conciencia colectiva de la responsabilidad social y a la garantía individual de formación para la libertad financiera. Es así, que se hace necesario motivar una reflexión que permita entender el porqué de la reproducción de la violencia al interior de la escuela y cuáles son los elementos externos e internos que la motivan de manera casi natural en el comportamiento humano. En concordancia con lo anterior, Aguirre (2005), señala que la educación ejerce un papel protagónico dentro del proceso de desarrollo del sujeto, ya que, permite su cambio comportamental y actitudinal, que influye en el estilo de vida, los pensamientos y la cultura (citado en Ruíz et al., 2006).

De allí surge la necesidad en entender la educación como un proceso integral. Por un lado, es preciso propiciar la formación en competencias sanas – debido al modelo económico que rige la interacción del hombre entre él y su contexto – que le permita adaptarse a las dinámicas volátiles de las sociedades modernas, adicional a un proceso holístico en formación humana, materializado en la generación de capacidades que le sirvan de insumo a los sujetos para transformar aquellas dinámicas culturales, que limitan una adecuada y sana relación entre sí y su entorno. Lo cual permite entender que, en la I.E Pedro Grau y Arola, se evidencia cada vez más

la presencia de conductas de alto contenido violento entre pares, lo que conlleva a los mismos a ser intolerantes y a no desarrollar las habilidades o modelos de conductas apropiadas para resolver los conflictos. Este tipo de comportamiento tiene su génesis en las condiciones poco favorables del medio o del contexto.

Cada día se vuelve más común la vulneración de un número significativo de derechos al interior de la comunidad, y esto conlleva a que al interior del contexto escolar se atiendan niños y niñas que han experimentado el flagelo del desplazamiento y el conflicto armado. Es entonces, donde el docente está llamado a propiciar la transformación desde la ejecución de acciones legítimas que trasciendan a una cultura de paz por medio de la restitución de los derechos de los actores sociales (Osorio – González, 2016). Para el presente caso, es importante que sea a través de una comunicación asertiva, que pueda transformarse en cada uno de los ámbitos sociales, tomando el juego de roles como una estrategia pedagógica para resolver los conflictos entre pares y así minimizar los actos de violencia.

Para lograr esta meta se formula la siguiente pregunta orientadora: *¿Cómo implementar una estrategia pedagógica a partir del juego de roles que disminuya la violencia escolar en estudiantes de quinto grado de la sede La Gloria - Institución Educativa Pedro Grau y Arola?*

1.2 Justificación

El propósito de la presente investigación es intervenir las dinámicas de aula dirigida a los estudiantes del grado quinto de la sede la Gloria de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola por medio de la implementación del juego de roles que permita la resolución de conflictos, la disminución de la violencia escolar y el fortalecimiento de vínculos afectivos entre pares, como estrategia pedagógica de intervención lúdica, durante el primer semestre del año 2022. A nivel estructural se evidencia un incremento notable de algunos comportamientos inadecuados que

afectan la convivencia escolar como: gritos, peleas, falta de control emocional, dificultad para resolver los conflictos, entre otras; plantear esta estrategia de intervención permitirá facilitar la comprensión de tales comportamientos por parte de los estudiantes, lo que será de utilidad, para así proponer el juego de roles como un mecanismo de fortalecimiento de los vínculos afectivos entre pares a través del reconocimiento y la solidaridad. Además, el juego puede ser una iniciativa oportuna para buscar alternativas de mediación ante la agresividad verbal y un estímulo para la imaginación como alternativa pedagógica adicional.

Dentro del desarrollo del juego, el papel de la escuela y de los educadores es, además del de orientar los procesos de formación conceptual, guiar a los menores en el aprendizaje de valores, el reconocimiento y apropiación de las normas sociales que les permitan la sana convivencia, el valor del buen trato hacia el otro, la creación de vínculos afectivos y la construcción de la resiliencia que son fundamentales en contextos desfavorables o que colocan a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Así, se busca evitar que sigan reproduciendo dinámicas legitimadas culturalmente que atentan contra los derechos de los sujetos – estudiantes – como la violencia, las agresiones y el maltrato, no solo las que subyacen del contexto, sino en las relaciones interpersonales que se crean al interior de la escuela entre los estudiantes.

Es así, al considerar la importancia que tiene la escuela en el proceso de formación, y de los esfuerzos que llevan a cabo las I.E por generar herramientas que fortalezcan culturalmente las sanas y adecuadas relaciones entre los diferentes actores sociales, parte de lo que señala el Instituto de Estadística de la UNESCO (2018), el cual indica que casi un tercio de los adolescentes del mundo sufren o han sufrido acoso escolar; dicha estadística se consolidó al monitorear la salud física y emocional de los jóvenes, lo que se entiende que dicho fenómeno

afecta a estudiantes sin discriminar posición social o económica, pero es más evidente en aquellas comunidades que presentan un desarrollo menor que otras.

Así mismo, el informe revela, que el acoso escolar se presenta con más fuerza en estudiantes de género masculino con un 32%, y, en un 28% en el género femenino; así el acoso y la violencia escolar se determina por una serie de factores externos donde lo más relevante son las condiciones socio – económicas, la migración, el nivel educativo y el poder adquisitivo de los padres, claro está que lo anterior es dado desde un panorama mundial (UNESCO, 2018).

En cuanto al panorama existente en Latinoamérica de este flagelo, Flores – Escobar (2021), señala que la situación en dicha región del mundo es más alarmante, así solo en los grados de primaria en Centroamérica el 22, 8% de los estudiantes encuestados, aducen ser acosados, el 25, 6% indica que han estado inmersos en peleas físicas, y, el 20, 5% señala ser agredidos físicamente. Por su parte en Sudamérica, presenta la tasa más alta de acoso escolar y violencia entre pares; el 30, 2% describen ser acosados por sus pares, el 31, 3% han sido participes de peleas físicas y el 33, 8% señala haber sido agredido físicamente, bajo este panorama es evidente la necesidad de generar una transformación cultural que mitigue el fenómeno de la violencia y el acoso al interior de las aulas educativas.

Para profundizar de manera contextual en las dinámicas descritas con anterioridad, es importante decir que en Colombia, y de manera específica en el Chocó el estudio que se titula: “La violencia escolar en Juradó Chocó”, señala que el 75 % de los estudiantes participantes del estudio, exponen que los casos de violencia escolar se presentan generalmente entre estudiantes del género masculino; resalta además, que existe un arraigo a dinámicas socio – culturales legitimadas desde la cultura del entorno, que van en contra de los derechos de los niños y niñas. La misma investigación señala que dicha legitimidad de algunas prácticas son la evidencia micro

de situaciones sociales y culturales, que atraviesan las sociedades y que de cierta manera se han visto inmersas en el conflicto armado, en el desplazamiento forzado de tierras y en el “olvido” o falta de intervención estatal, lo que potencia y reproduce fenómenos como la conformación de pandillas en los barrios más populares, la deserción escolar, flagelos de maltrato, abandono infantil, consumo temprano de sustancias psicoactivas (SPA) y, en momentos críticos, la presencia de menores de edad en grupos al margen de la Ley. Todo esto se enmarca en un inadecuado, y en ocasiones deficiente, del proceso de restitución de derechos principalmente en aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado (Martínez – Mena, 2016).

Por otro lado, Martínez – Mena (2016), realiza un análisis estadístico que pone en evidencia lo argumentado con anterioridad, es así como el estudio ya mencionado, aplica la encuesta a estudiantes de las principales capitales (Bogotá, Cali y Cartagena) para identificar la forma cómo estos solucionan sus conflictos. A nivel promedio el 62,9% de la muestra señala que sus conflictos son solucionados desde el diálogo y que, a diferencia de los resultados obtenidos en el departamento del Chocó, muestran un avance significativo en los procesos de formación en cuanto la resolución de conflictos y la generación de capacidades adecuadas de adaptabilidad y sociabilidad.

En cuanto a la mirada investigativa frente al cumplimiento de la Ley 1620 de 2013, se puede decir que, esta ley decreta que el compromiso es garantizar y proteger los derechos de los niños y niñas, que debe hacer partícipe a toda la comunidad educativa y no solamente desde los directivos de las IE, de tal forma, se evidencia con preocupación unas cifras desalentadoras que como se ha dicho, deslegitiman lo decretado de manera jurídica. En ese orden de idea, un informe titulado: “ICBF atiende 68 casos diarios de violencia contra la niñez en todo el país” (ICBF, 2018), hace relación a cómo se reproduce la violencia al interior de las escuelas desde

factores externos, principalmente desde los entornos que rodean los niños (familia, amigos y pequeñas comunidades).

De este modo para el 2018, aunque la tendencia señalaba que el flagelo de la violencia contra la niñez iba en aumento en las ciudades capitales, en Chocó se restituyeron los derechos de 109 niños y niñas, sin embargo, es importante considerar que en este tipo de departamentos puede que las cifras negativas sean mayores, debido a la ausencia de entidades que atiendan estas necesidades por parte del aparato estatal, responsabilidad que muchas veces es asumida por las ONG y las mismas escuelas; es así que podría concluirse que, el fenómeno de la violencia escolar debe ser abordado desde un trabajo colaborativo entre la comunidad y la escuela.

A raíz de lo expuesto, es necesario desarrollar desde el rol investigativo del docente pesquisas que propicien la capacitación y orientación necesaria, para generar un ambiente escolar propicio que decante en una buena convivencia escolar. Se debe hacer partícipes a los padres y acudientes a través de espacios que propicien la reflexión y sensibilización alrededor de aquellas conductas inapropiadas que se han gestado desde casa y que de una u otra manera influyen en el comportamiento de sus acudidos, materializadas al interior del aula de clase en actos de violencia, intolerancia y poca o nula empatía con sus pares. Es importante que, el docente procure un desarrollo integral en sus educandos, independiente de su credo, su religión, origen social y familiar. Es de este modo, que se plantea la necesidad de establecer de manera pertinente y efectiva los comités escolares y municipales de convivencia y la implementación de estrategias que, desde el aula, enseñen y motiven al estudiante a la comprensión de sus emociones y las de sus compañeros.

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Implementar una estrategia pedagógica a partir de los juegos de roles para la resolución de conflictos de manera que disminuya la violencia escolar y fortalezcan los vínculos afectivos entre pares (niños y niñas) de quinto grado de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola- Sede la Gloria.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las conductas violentas más frecuentes que se presentan en los niños del grado quinto de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola, sede la Gloria.
- Diseñar una propuesta pedagógica desde el juego de roles que generen capacidades para solucionar conflictos y fortalezcan los vínculos afectivos entre pares (niños y niñas).
- Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica a partir del juego de roles en la resolución de conflictos y fortalecimiento de los vínculos afectivos.

Capítulo II.

1. Marco referencial

El presente capítulo está definido en un primer momento por un estado del arte, el cual aborda diferentes investigaciones en torno a la pregunta de investigación. Luego, se define la violencia y sus diferentes manifestaciones al interior del contexto escolar, seguido por un acápite que desarrolla el argumento que busca dar solución al fenómeno planteado desde la resolución asertiva de conflictos, y por último, se expone estrategias desarrolladas desde el juego, un mecanismo de herramienta que mitigue el fenómeno de la violencia al interior de la escuela.

2.1 Estado del arte

A continuación, se presentan diversos estudios del ámbito nacional, internacional y local, que son relevantes para determinar la novedad de la pregunta de investigación, el juego de roles como estrategia pedagógica y la resolución de conflictos, como categorías principales del presente estudio.

2.1.1 Antecedentes internacionales

La primera investigación se titula: “Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en educación primaria y secundaria” realizada por Domínguez – Rodríguez et al. (2020), y desarrollada en España, la cual tuvo como objetivo cuantificar los diferentes tipos de violencia existentes al interior de la escuela, para ello, se elaboró una investigación no experimental, descriptiva e inferencial. De ahí se pudo determinar y clasificar los tipos de violencia, por medio de factores socio – escolares, así se identificaron variables notorias como la violencia verbal, que predomina por encima de la física, adicional a la orientación sexual que influye, a su vez, en los procesos de exclusión y segregación por parte de los docentes, los cuales, se manifiestan más en los hombres, porque en cuanto a las mujeres, los docentes ejercen interrupción y violencia verbal.

Adicional a ello, existen variables como la edad que permiten identificar, que a mayor edad se incrementan los actos de violencia, es así como los índices de violencia se incrementan en la secundaria y son más evidentes en aquellos estudiantes cuyo rendimiento académico es bajo, estos factores se convierten en las principales conclusiones a las que se llega con el estudio.

La investigación es de gran utilidad, ya que, asocia variables propias de la atmósfera educativa relacionadas más con datos demográficos, lo que permite comprender el acoso y la agresividad como un fenómeno cuantificable, al mismo tiempo, expone la forma como el docente desde su labor puede llegar a propiciar y normalizar la violencia desde su profesión.

La segunda investigación fue desarrollada por Domínguez – Alonso et al. (2019), fue se titula: “Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria”, realizada en Madrid – España, esta tuvo como objetivo analizar las diferentes percepciones que tienen los estudiantes sobre la violencia escolar, clasificándola desde la categoría general de género, cuyo instrumento de evaluación fue el cuestionario de violencia escolar percibida, para ello, se planteó un diseño transversal, de allí se obtuvieron como resultados y conclusiones, que la violencia es percibida con mayor fuerza en estudiantes de secundaria, mientras que los hombres sugieren que hay una manifiesta violencia directa e indirecta por parte de los docentes hacía los estudiantes; las mujeres expresan lo contrario, en cuanto que hay una violencia ejercida por parte del estudiantado hacía los docentes, de igual manera, señalan un tipo de violencia simbólica – verbal, de esta manera, la interpretación de la violencia escolar al interior del aula varía según la percepción de los estudiantes según su género.

La investigación propone una comprensión del fenómeno de la violencia escolar desde la categoría de género, el cual es importante para entender los imaginarios sociales del fenómeno en cuestión en torno a la construcción cultural de la orientación sexual. Por su parte la

investigación que se titula: “Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de la venganza, evitación y benevolencia en adolescentes”, desarrollada por León – Moreno, et al. (2019), que tuvo como principal objetivo explorar o establecer el vínculo existente entre la victimización y la violencia escolar definida por tres variables; venganza, benevolencia y evitación; para ello, se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales por medio del programa EQS. De allí, se obtuvo como resultado y conclusiones que la victimización, como producto de la violencia escolar, es uno de los principales fenómenos a abordar cuando la víctima proyecta motivaciones de venganza, en ese orden, la violencia se reproduce de manera cíclica. Al igual, que las motivaciones basadas en la benevolencia y la evitación, son comportamientos visibles, aunque no se relacionan de manera directa con el fenómeno de la violencia escolar. La anterior investigación es de gran utilidad, ya que, sugiere comprender y abordar el fenómeno de la violencia escolar desde las causas y consecuencias que generan en el ambiente escolar, es decir, comprender las dinámicas existentes entre la víctima y el agresor.

La cuarta investigación, que se trae a colación es realizada por Sánchez – Zafra, et al. (2019), esta se titula: “Análisis de la relación entre auto-concepto y violencia escolar (bullying) en los últimos cursos de educación primaria”, y se desarrolló en una provincia Andaluza. Dicha investigación planteó como objetivo, analizar la relación entre dos constructos – auto- concepto y violencia escolar –. Los resultados de la investigación permiten concluir que abordar el auto-concepto como capacidad, debe ser formado en estudiantes que están finalizando su ciclo de estudios de primaria, ya que son importantes y se encuentran una relación proporcional entre auto-concepto y agresividad.

La investigación brinda una óptica formativa en ciertas capacidades que deben ser fortalecidas en la escuela como mecanismo para reducir comportamientos agresivos en estudiantes.

Por su parte, la quinta investigación fue desarrollada en Murcia – España, se tituló: “Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar”, realizada por Medina – Cascales y Reverte – Prieto (2019). La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre práctica y actividad física, con respecto a la victimización por violencia escolar en función del sexo. Así, mediante un muestreo no probabilístico se implementó el cuestionario de violencia y acoso escolar. Por esta razón, la investigación desde los resultados, permite comprender la violencia escolar como un fenómeno de naturaleza mundial, cuyas manifestaciones pueden ser directas e indirectas, físicas o simbólicas, éstas se potencian a través de la escuela y las redes sociales, es por ello que se hace necesario diseñar y crear estrategias desde las diferentes disciplinas para abordar dicho fenómeno, por tanto, la actividad física se presenta como una herramienta dinamizadora en la solución de conflictos y en un mecanismo de afrontamiento para las víctimas diferenciada desde el género.

La relevancia de la investigación gira en torno a comprender la formación o educación deportiva como mecanismo de atención efectiva para las víctimas de violencia escolar, ejerciendo dichas prácticas en poblaciones menos competitivas y en condición regular de vulnerabilidad.

Por otro lado, la investigación desarrollada por Cremades – Andreu y Lage Gómez, (2018), que tiene por título: “Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria”, desarrollada en una comunidad del centro de Madrid – España, que tuvo como objetivo desarrollar un proyecto de creación de una banda sonora sobre el acoso, donde se

utilizó la composición cooperativa y la improvisación colectiva, con el propósito de examinar qué aspectos intervienen en este proceso en relación con la educación para la paz y la violencia escolar. En relación a lo anterior, se pudo concluir que, la disciplina musical permite abordar el fenómeno de la violencia escolar desde las manifestaciones inconscientes y conscientes de esta, por esto, identificar cómo se manifiesta el fenómeno desde la creación musical y la improvisación, permite comprender de manera empírica, o desde el principio de realidad sus manifestaciones y de manera adicional se presenta como una estrategia de afrontamiento. La investigación es relevante dado que las capacidades y competencias musicales pueden generar espacios motivacionales, manifiestas en una comprensión de la violencia escolar y una notoria reducción del fenómeno.

La séptima investigación de carácter internacional fue realizada por Castañeda et al. (2017). Esta lleva como título: “variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo” cuyo lugar de ejecución fue Andalucía – España. Tuvo como objetivo principal conocer de manera conjunta la influencia sobre la Violencia Escolar (VE) y la Violencia Filio-Parental (VFP), que ejercen ciertos indicadores de ajuste individual (empatía y autoestima) y de tipo social (estatus social y relación con los iguales), debido a la naturaleza de la investigación se planteó un paradigma metodológico cualitativo. Los resultados de la investigación permitieron concluir que al relacionar factores endógenos como la empatía y autoestima, y, factores exógenos como el estatus social y la relación entre pares en torno a la violencia escolar y la violencia filio – parental, se puede manifestar que al evidenciarse agresión al interior del entorno familiar, se establecen relaciones de poder al interior de la escuela por parte de estudiantes que experimentan dicho flagelo familiar, reproduciendo las mismas dinámicas en este entorno, mutando el

fenómeno de la violencia del entorno familiar al entorno escolar. La investigación es importante, ya que, permite comprender como las relaciones de poder existentes al interior del núcleo familiar, ya sean coercitivas o colaborativas, son reproducidas por los estudiantes al interior del contexto escolar.

A su vez, la investigación titulada: “Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia”, realizada en Sevilla – España por Crespo – Ramos et al. (2017), tuvo como objetivo, analizar la violencia escolar, desde tres variables: i) el ajuste psicosocial —autoestima, ii) soledad, y iii) satisfacción con la vida— en función de la participación e implicación comunitaria; así, se puede enunciar que aquellos estudiantes, cuya participación es activa en procesos comunitarios, presentan más altos niveles de autoestima y se encuentran en menos riesgo de vivir cualquier tipo de manifestación de violencia escolar, al igual la falta de participación en procesos comunitarios incide en variables psicológicas como la soledad y la insatisfacción con la vida. La investigación genera una óptica articulada entre la participación de los estudiantes en dinámicas cotidianas comunitarias como una herramienta para abordar la violencia escolar, y como adicional se presenta un elemento potenciador de indicadores en este caso lo son el bienestar, la calidad de vida y la autoestima.

La novena investigación de carácter internacional, que se presenta es la realizada por Domínguez – Alonso et al. (2017), que lleva por título: “Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria”, y se realizó en la comunidad autónoma de Galicia – España. La investigación tuvo como objetivo analizar la capacidad de predicción de las diferentes dimensiones que conforman el constructo violencia escolar, dicho objetivo fue abordado a nivel metodológico desde un método de regresión lineal por medio de la implementación del cuestionario de violencia escolar CUVE3-ESO. De esta manera, los

resultados permitieron concluir que la violencia escolar presenta una serie de fenómenos y variables interrelacionadas, la determinación de sus causas permiten generar una construcción teórica del fenómeno, por lo tanto, se abordan teóricamente las siguientes categorías como elementos predictivos del fenómeno en cuestión: i) violencia del profesorado hacia el alumnado; ii) disrupción en el aula; iii) violencia física del alumnado; iv) exclusión social; v) violencia física indirecta, todas estas están determinadas por aquellos estudiantes que presentan conductas violentas hacia sus pares y docentes. El estudio ofrece una perspectiva interrelacional entre variables que determinan la violencia escolar al interior del aula de clase.

Para finalizar, se presenta el estudio que tiene por título: “Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying”, realizado por Ortega – Barón et al. (2017), tuvo como objetivo analizar las diferencias entre estudiantes involucrados en situaciones de cyberbullying (no implicados, ocasionales, severos) en su actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta escolar directa y relacional, teniendo en cuenta, la interacción con el sexo. Los resultados de la investigación sugieren que el contexto experimentado por los estudiantes que vivencian el cyberbullying se clasifican en tres roles; 1) no implicados, 2) ocasionales, y 3) severos. De esta manera, se pueden relacionar los problemas con la autoridad, y con los pares, puesto que se puede afirmar, que las conductas relacionadas de manera directa e indirecta están siendo influenciadas en la actualidad con las actitudes violentas manifestadas en las relaciones establecidas al interior de la escuela. La investigación dilucida cómo influye la era de la información y las redes sociales en los comportamientos agresivos directos e indirectos de los estudiantes al interior de la escuela.

2.1.2 Antecedentes latinoamericanos

La primera investigación a nombrar en el presente acápite lleva como título: “Capacitación de los estudiantes de la actividad física y el deporte de la Universidad de Metropolitana de Puerto Rico en el afrontamiento del acoso y la violencia escolar”, esta fue realizada por López – Burgos et al. (2021), dicha investigación tuvo como objetivo determinar el grado de capacitación de docentes en formación de la UMET para el reconocimiento de los tipos de violencia escolar. Para ello, se utilizó la encuesta como herramienta de obtención de información por medio de la escala tipo Likert, la cual arrojó como resultados y conclusiones que el papel de los docentes en los procesos de afrontamiento en fenómenos como la violencia escolar es vital, a su vez, que los procesos de formación docente incluyen mecanismo de afrontamiento de este flagelo en diferentes tipos de violencia, ya sea en contextos virtuales y físicos. El documento permite tener una visión curricular en los procesos experimentados por docentes en formación, y la generación de competencias y capacidades que prevengan y propongan acciones congruentes de aprendizaje significativo en mecanismo de atención a diferentes tipos de violencia ya sea desde la virtualidad o la presencialidad.

Por otra parte, en Ecuador se realizó la investigación titulada: “La violencia escolar una problemática compleja”, realizada por Cedeño – Sandoya (2021), la cual tuvo como objetivo analizar la complejidad envuelta en causas y determinantes de la violencia en el ámbito escolar, para abordar dicho objetivo se utilizaron varios métodos: i) analítico – sintético; ii) el histórico – lógico, y iii) el exegético. De esta manera, abordar las causas de la violencia desde un análisis hermenéutico y holístico permite comprender, desde posturas teóricas, dicho fenómeno, por lo que se asume sus implicaciones y manifestaciones en el principal actor cultural de la sociedad: la escuela. Es relevante la investigación, ya que, genera una visión que permite asumir la violencia

en la escuela como un paradigma de naturaleza epistemológica de carácter social – reproducido de manera sistemática, dicha complejidad es asumida desde todas sus partes y manifestaciones.

La tercera investigación, tiene como título: “Un modelo multidimensional de la violencia escolar en México: Factores familiares y psicológicos”, esta tiene como objetivo analizar la relación entre las disfunciones familiares, la violencia escolar y algunos trastornos psicológicos en particular la depresión, la ansiedad y el estrés. Para ello, metodológicamente se utilizaron una serie de ecuaciones estructurales, como resultado, se puede afirmar que, la victimización de los estudiantes que experimentan algún tipo de acoso en la escuela, para el presente caso fue abordado desde el rol que desempeña la familia en torno al fenómeno de las disfunciones familiares, y cómo estas sumadas al acoso, pueden generar principalmente (3) tres tipos de trastornos psicológicos: i) depresión, ii) estrés, y, iii) ansiedad. Adicionalmente, es frecuente que las disfunciones familiares, estén enmarcadas por problemas de comunicación y falta de apoyo por parte de los padres de familia. El documento, permite comprender un fenómeno exógeno, en la interpretación del acoso escolar, sustentado en familias disfuncionales, es decir, genera un panorama de aquellos factores exógenos concerniente a las relaciones intrafamiliares, y sus manifestaciones en el acoso escolar en relación a tres trastornos psicológicos.

Así mismo, la investigación realizada por Patierno y Southwell, (2020), llamada: “Desmitificando la violencia escolar: un análisis crítico de las representaciones”, realizada en la Plata – Argentina, que tuvo como objetivo analizar la influencia de los imaginarios sociales negativos sobre el modo en que los educadores suelen intervenir en la resolución de conflictos considerados (por ellos mismos) como violentos. De esta manera, se planteó una metodología de naturaleza cualitativa desarrollada desde una etnografía educativa y un análisis de fuentes de información primaria. Como conclusión, se puede proponer una nueva visión que transforme

dichos imaginarios, siendo estos una fuente de insumos para redireccionar la violencia hacia la sana convivencia. La investigación expone las formas como los docentes conciben la violencia al interior de la escuela y desde ese momento se convierte en una oportunidad para generar estrategias de adaptación en torno a la resolución de conflictos.

La investigación titulada: “Violencia escolar y consumo de sustancias en estudiantes mexicanos de secundaria”, realizada por Vázquez – Colunga et al. (2020). Aunque no manifiesta un objetivo literal, expone un estudio de tipo comparativo, no experimental y de corte trasversal, que se ejecutó en una comunidad de México, el cual obtuvo un impacto que en la actual sociedad de consumo, ha colocado en condición de vulnerabilidad a los estudiantes y los contextos escolares, en ese orden de idea, el contacto con sustancias psicoactivas se ha hecho más latente, dicho flagelo sugiere que el consumo de SPA es mayor en los grados de secundaria; sustancias como el alcohol, el tabaco y la marihuana, son los más evidentes. De esta manera, se concluye que el consumo de SPA potencia la violencia al interior de la escuela y coloca a toda la comunidad educativa en inminente situación de riesgo. El documento se convierte en un insumo bibliográfico que permite reflexionar en torno a una posible relación entre consumo de SPA y violencia escolar.

La sexta investigación tuvo como objetivo examinar el impacto de las actitudes hacia la violencia, la desvinculación moral, las creencias culturales y la aprobación de la violencia como predictores de la violencia escolar y la experiencia de victimización, así como analizar las posibles diferencias que presentan los estudiantes agresores, víctimas y observadores de la violencia escolar con respecto a las variables de estudio, fue titulada: “Actitudes hacia la violencia y creencias culturales en adolescentes involucrados en violencia escolar” (Orozco – Vargas y Mercado - Monjardín, 2019), esta fue realizada en México y se desarrolló por medio de

encuestas y entrevistas. Los resultados permitieron concluir, desde un análisis detallado, que la violencia escolar se presenta como un fenómeno reproducido culturalmente, que se determina desde las creencias de los estudiantes, la desvinculación moral, y la normalización de la violencia, también está compuesta por una estructura macro. Para los agresores la violencia es un mecanismo normalizado de respuesta, en cuanto a las víctimas, se evidencia que sienten de una manera diferente igual a los observadores de dicho fenómeno. Abordar la violencia escolar desde sus dimensiones culturales permite comprender ciertas categorías que inciden en la reproducción sistemática de esta, es por esto que es importante comprender los fenómenos como la legitimización y normalización de la violencia como predictores de este fenómeno.

La séptima investigación fue llevada a cabo en Chile, tuvo como título: “El uso de las definiciones de violencia escolar como un problema teórico” (Guajardo, et al. 2019), aunque al artículo no deja en manifiesto un objetivo literal, en su metodología presenta una investigación de tipo documental, la cual permite concluir que, realizar una comprensión epistemológica del fenómeno de la violencia escolar, máxime en Chile, ha estado compuesto por teorías que pueden llegar a contradecirse, o en su efecto no abordar el fenómeno de manera adecuada, entre tanto que se hablan de conceptos basados en especulaciones y elementos abstractos y la exclusión multivariado de diferentes categorías. La investigación invita a mirar desde una perspectiva *ius naturalista*, es decir, a generar procesos epistemológicos de comprensión del fenómeno que permitan generar acciones adecuadas para comprender y abordar la violencia escolar desde todas sus partes, teniendo en cuenta la coyuntura social.

Por su parte, la octava investigación titulada: “Yo no me quedo dao: El alumnado ante la violencia escolar” realizada por Pacheco – Salazar y López – Yañez, (2017), tuvo como objetivo identificar las estrategias que ponen en marcha los estudiantes para el abordaje de la violencia

escolar en centros de primaria en República Dominicana. Por medio de una metodología cualitativa desde un enfoque descriptivo, se hallaron resultados que permitieron afirmar que, conocer las formas como los estudiantes abordan la problemática de la violencia al interior de la escuela, invita a considerar como principal herramienta que tienen estos actores educativos para solucionar sus conflictos, gira en torno, a responder con otro acto de violencia en menor medida o proporción, y son pocos los estudiantes que buscan ayuda de adultos y respectivas figuras académicas. El documento invita a generar propuestas de intervención que plantean mecanismos de resolución de conflicto, los cuales desnaturalizan los actos violentos como respuesta a un estímulo de esta naturaleza.

La novena investigación tuvo como título: “Un análisis estructural del contexto escolar y su impacto en la generación de la violencia escolar” (Orozco – Vargas, 2018). Tuvo como objetivo medir el impacto de la relación con profesores, las condiciones físicas del plantel, el ambiente del centro, la exclusión, la organización, la convivencia entre compañeros y el comportamiento académico en la violencia escolar que experimentan los adolescentes en una comunidad mexicana. Desde la metodología investigativa se utilizaron formularios, encuestas, entrevistas, arrojando resultados los cuales permiten abordar la violencia escolar desde la relación de los estudiantes con los profesores, las condiciones físicas del plantel, el ambiente del centro, la exclusión, la organización, la convivencia entre compañeros y el comportamiento académico, establece relaciones directas entre dichas variables, siendo los docentes los principales actores que aumentan las dinámicas de la victimización, como la influencia que tienen las demás variables en menor proporción. La investigación proporciona información o insumos teórico – prácticos, que permiten diseñar y ejecutar programas de capacitación docente

para abordar el fenómeno en cuestión, y de esta manera propiciar espacios educativos con menor riesgo a reproducir el fenómeno.

Para finalizar, la investigación que se titula: “Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes” (Pacheco – Salazar, 2018), tuvo como objetivo establecer de primera mano las causas de la violencia escolar desde las voces de los protagonistas – estudiantes y maestros –. A partir un paradigma cualitativo por medio de un método descriptivo desarrollado en dos centros de educación de República Dominicana, se permitió establecer que, una visión hermenéutica y fenomenológica en torno a la violencia escolar, permite abordar aquellos elementos de carácter psicológico como la carencia de una figura de amistad; variables de carácter cultural como lo son los estereotipos de género y la normalización de la violencia consolidan las relaciones lúdicas y de ocio de los estudiantes propiciando de manera directa e indirectas dicho flagelo.

2.1.3 Antecedentes nacionales – locales

A nivel nacional el primer antecedente lleva como título: “Violencia escolar en contextos etnoeducativos vulnerables” (Acevedo – Correa; et al. 2022). Dicha investigación tuvo como objetivo analizar la violencia escolar en contextos etnoeducativos vulnerables en la zona sur oriental del distrito de Cartagena de Indias, para abordar este objetivo se planteó un estudio de caso desde un enfoque descriptivo, que utilizó como herramienta entrevistas y encuestas. Por ende, los resultados permitieron afirmar que, al realizar una comprensión multifactorial del fenómeno de la agresividad, se evidencia la necesidad de transformar esencialmente los enfoques y modelos pedagógicos, integrando de manera empírica la formación humanística y racionalización del individuo enfocada en la resignificación de los derechos de los individuos. El texto genera una visión transformadora y emancipadora del acto educativo desde la coyuntura de

cada comunidad, en este sentido, permite comprender los diversos factores exógenos y endógenos de diversos fenómenos por medio de un análisis integral. Además, permite articular una propuesta educativa que resignifique los derechos de los estudiantes, es decir, el mayor aporte que realiza el artículo radica en comprender los derechos humanos como eje de articulación educativa.

Por su parte la investigación realizada por Herrera –López, et al. (2022), se titula: “Efectos de las pautas de crianza sobre los roles de violencia escolar”, tuvo como objetivo principal analizar las influencias de las pautas de crianza (democrática, autoritaria, negligente y permisiva) sobre la violencia escolar, que al plantearse y abordarse, se pudo afirmar que las pautas de crianza se refieren al proceso de formación inicial, dicho proceso describe el papel que desempeña la familia en el proceso de acompañamiento y formación inicial. De esta manera, es imperante transformar y capacitar a los padres de familia, ya que se evidencian pautas de crianza influenciadas por cuatro dinámicas: i) democrática; ii) autoritaria; iii) negligente y iv) permisiva, propiciando pautas de crianza democrática y disminuyendo aquellas de carácter autoritaria y negligente. Esta investigación brinda una visión conceptual y empírica de las pautas de crianza en cuatro (4) categorías teóricas. De este modo, se puede evidenciar que fenómenos como la violencia escolar son reproducidas o tienen su raíz en los procesos de formación inicial; situación que, brinda una óptica diferente que articula a la familia y a la formación inicial subyacente de este núcleo como elemento vital para promover una pedagogía y sujetos menos violentos.

La tercera investigación se titula: “Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de intervención a través de un estudio cuasi – experimental” (Pulido – Guerrero et al. 2020). Dicha investigación tuvo como objetivo verificar el efecto en la percepción de violencia escolar tras la implementación de un proyecto de mediación de conflictos y se llevó a cabo en

Valledupar – Colombia. Al abordar el objetivo se halló tras analizar la violencia de manera estructural los tipos de violencia social que experimenta los estudiantes. Con base en lo anterior, se definen diferentes formas de abordar estos fenómenos los cuales son indispensables, por ende, es necesario, concienciar a los actores educativos del impacto que tiene la violencia social en su cotidianidad escolar proponiendo estrategias de afrontamiento enfocados en la mediación de conflictos como elementos vitales para la construcción de paz y el civismo. Comprender la violencia al interior de la escuela como una manifestación de un problema de índole social, propicia que la investigación parta de la identificación de aquellos elementos y factores exógenos que reproducen la agresividad en los estudiantes. En ese mismo orden de idea, plantear mecanismos de afrontamiento como los talleres de mediación de conflictos, se convierte en una herramienta para abordar o proponer estrategias de comunicación y adaptación.

La cuarta investigación fue realizada por Rodríguez – Burgos et al. (2018), que tituló: “Percepción de la efectividad de la política pública de convivencia escolar en Boyacá, Colombia”, cuyo objetivo fue determinar la percepción de la efectividad de la política pública de convivencia escolar de los estudiantes de nivel secundaria en escuelas oficiales y no oficiales en Tunja – Boyacá. Los resultados describen que una visión jurisprudencial y normativa en atención al fenómeno de la violencia escolar, aunque difusa y taxativa en la aplicación de la política pública de convivencia escolar, deja en evidencia que, tanto en instituciones oficiales como privadas, aún hay desconocimiento de dichas disposiciones jurídicas. De igual manera, al realizarse el proceso de divulgación de esta política, hay un evidente esfuerzo institucional por apropiarse de esta y en consecuencia una breve reducción del fenómeno en cuestión. Generar una visión normativa en atención al fenómeno, expone la visión estatal del fenómeno y permite contemplar una forma de abordarlo.

Así mismo Urbina – Cárdenas et al. (2018), que titula su investigación: “Prevención, intervención y manifestaciones de violencia en contextos escolares: percepciones de estudiantes en centros educativos de Cúcuta (Colombia)”, fue desarrollada bajo el objetivo de enunciar las percepciones de los estudiantes sobre las manifestaciones de la violencia en contextos escolares y sobre las acciones que se emprenden en las instituciones educativas para su prevención y control. Haciendo referencia a la metodología, el objetivo expuesto se desarrolló bajo un paradigma cualitativo, desde un método descriptivo, de esta manera, los resultados permitieron concluir que comprender cómo los estudiantes perciben la violencia es un punto fundamental para abordar el fenómeno. Por ende, es necesario evaluar las acciones que ejecutan las instituciones, principal las de carácter oficial, para prevenir y controlar dicha problemática. Así, la identificación de variables tales como la existencia de violencia verbal es evidente y generalizada en todas las escuelas, sin distinción de edad, género y estrato socio – económico, siendo la violencia física más notoria en el género masculino. La visión y la percepción de los estudiantes es importante comprenderla, ya que, son los actores directos e indirectos que reproducen el fenómeno de la agresividad, por lo que se deduce que puede dificultarse la radicación de la violencia de raíz. El documento permite comprender el fenómeno *in situ*, para diseñar y ejecutar estrategias según la coyuntura de cada comunidad.

Por otro lado, la investigación que se titula: “Construcción y validación de la Escala de Aceptación a la Violencia Escolar (EAVE)” (Sepúlveda – González et al. 2014), presentó como objetivo diseñar y validar una escala que mide la aceptación de la violencia en el ámbito escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Cartagena – Colombia. Los resultados arrojaron que en Colombia no existe una herramienta o instrumento que permita evidenciar el fenómeno de la violencia escolar de manera multivariada, así mismo, se evidencia

que los factores hallados, varían según las variables encontradas principalmente en torno al sexo y la edad, concluyendo así, que existe la necesidad de generar mecanismos de intervención y prevención del flagelo según sexo y género. Esta investigación brinda una mirada holística del fenómeno de la violencia escolar, desde allí, propone generar herramientas de intervención asertiva principalmente que giren en torno al sexo y la edad.

Por su parte, Caballero (2020) realiza una investigación que tiene por título: “Comprensión de la violencia escolar en Colombia”. La investigación tuvo como objetivo presentar un estado del arte de los estudios colombianos sobre violencia escolar que privilegia las publicaciones elaboradas desde las facultades de educación del país. Para ello, se planteó un enfoque descriptivo desde una recolección de información primaria, ello permitió sugerir como resultados y conclusiones, que categorías como escuela violencia y violencia escolar tienen sus construcciones epistemológicas desde la subjetividad. Al relacionar dichas variables se identificó que el fenómeno de la violencia se presenta como un flagelo gubernamental, reproducido desde la cultural en las escuelas, de igual manera es evidente el vacío epistemológico que presenta dicho fenómeno, determinado por los modelos educativos planteados y la forma de atender el fenómeno en cuestión. La investigación, genera una propuesta para comprender la violencia como un flagelo de carácter social el cual es reproducido sistemáticamente por los entes gubernamentales mostrando un anacronismo en los modelos educativos planteado para la atención de este.

La octava investigación que se trae a colación es una tesis de maestría en derechos humanos, es elaborada para la universidad Santo Tomás – Colombia y lleva como título: “Violencia escolar en Colombia” (Ibarra – Jaimes, 2017). La investigación se desarrolló bajo el objetivo de analizar la ley 1620 de 2013, garantiza el derecho de acceso a la justicia de los niños,

niñas y adolescentes, víctimas de violencia escolar de acuerdo con los estándares nacionales e internacionales aplicados al tema. Bajo un paradigma cualitativo se obtuvo como resultado que: la ley de hostigamiento escolar, entre otras, establece una clasificación de situaciones dentro de las cuales se condensan posibles conductas, que generan fenómenos de violencia al interior de las instituciones educativas en tres tipos de situaciones denominadas por número I, II y III, esta clasificación precisamente obedece a la gravedad de la conducta, es decir, en orden ascendente por la gravedad que ostenta las acciones; así mismo, establece protocolos de atención para cada uno de los fenómenos de violencia que describe la ley. No obstante, dentro de este trabajo se describe en primera medida el contexto de la violencia escolar, la normatividad en materia de niños, niñas y adolescentes, y finalmente busca evaluar a la luz de los estándares internacionales y la normatividad nacional, el referente al derecho de acceso a la justicia de niños, niñas y adolescentes frente a las situaciones I y II. Lo anterior otorga competencias a las instituciones educativas y describen protocolos de atención que terminan siendo contradictorios para los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes. La investigación brinda una visión jurisprudencial de la atención efectiva al fenómeno de la violencia escolar, la cual motiva a la escuela a generar mecanismos de atención efectiva que se basen en la legislación actual y así mitigar dicho fenómeno al interior de la escuela.

La penúltima investigación fue desarrollada por Marentes – Ochoa (2014), que se tituló: “El acoso escolar en un colegio público de la localidad de Usme en Bogotá: aplicación del modelo NEF - para la prevención de la violencia en familia y escuela”, tuvo como objetivo reconocer los efectos de la aplicación del modelo NEF para la prevención de la violencia en familia y escuela, en estudiantes entre 13 a 17 años de edad en eventual acoso escolar en un colegio público de Bogotá ubicado en la localidad de Usme. El objetivo permitió reconocer que

al implementar el Modelo NEF tras varias sesiones, se pudo articular la escuela, la comunidad y la familia para buscar abordar de manera efectiva el fenómeno de la violencia escolar, por lo tanto, se permitieron formular desde la participación de los diferentes actores educativos, proyectos de prevención y atención efectiva. Esta investigación permite comprender cómo la participación efectiva de toda la comunidad educativa, al implementar ciertos modelos de reconocimiento del fenómeno, puede desembocar en proyectos que involucran no solo a la comunidad, si no que generan una estela positiva en la aplicación de estas.

Por último, la investigación desarrollada por Bravo – Romero y Márquez – Ochoa, (2020) titulada: “Consecuencias psicológicas del Bullying en adolescentes”, fue elaborada para la Universidad Cooperativa de Colombia, cuyo objetivo es realizar una revisión sistemática sobre las consecuencias psicológicas del bullying o acoso escolar en la población adolescente, para ello, en el marco metodológico se realizó una revisión bibliográfica. Así que, se concluyó que el acoso escolar es una actividad recurrente, normalizada y reproducida de manera sistemática debido a que la víctima cada vez más proyecta bajos mecanismos de acción hacía el agresor. Así mismo, se identifica que los agresores manifiestan incapacidad para adaptarse, falta de confianza en los demás, poca sensibilidad y empatía, escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos, bajo rendimiento escolar, estrés negativo e impulsividad.

Las víctimas presentan miedo, estrés, desconfianza en sí mismo y en los demás, escasas relaciones interpersonales, dificultades para adaptarse, humor inestable, pocas habilidades comunicativas, inseguridad, baja autoestima, en algunas ocasiones, trastornos psicológicos como: ansiedad, depresión y problemas alimenticios. Esta investigación permite comprender

escenarios exógenos y endógenos que rodean a los principales actores del bullying: víctimas y victimarios desde un análisis psicológico multivariado.

Capítulo III.

2. Marco teórico

Es de considerar que las categorías que definen la presente investigación a nivel teórico fueron abordadas desde posturas académicas y científicas con base en las teorías existentes en libros e investigaciones, a partir de los cuales se establecen los siguientes conceptos relacionados con la problemática propuesta.

3.1 La Violencia escolar

Para poder abordar el fenómeno de la violencia al interior de la escuela, es necesario precisar cómo es comprendida la categoría violencia desde una visión general; aunque la definición de violencia en realidad no ha sido ampliamente aceptada por los académicos, es posible encontrar algunas definiciones que ya brindan cierto consenso, dicha línea en particular enfatiza que esta se presenta desde el uso de la fuerza para dañar a alguien, además, argumenta que la violencia no es un ente o un hecho aislado plenamente logrado y dominado por sí mismo, sino una relación social, o, mejor dicho, un matiz en las que se presentan ciertas relaciones sociales (Martínez, 2016).

Es necesario acotar que la violencia en ocasiones ocurre sola y casi siempre está acompañada por otras dinámicas; es decir, se expresa de diversas formas como maltrato psicológico, físico y/o verbal. Es desafortunado, pues la mayoría de las veces lo que el sujeto vive está oculto a la vista de los demás. Por lo tanto, si solo se observa la violencia escolar, solo se verá la punta del iceberg de un problema mayor, en el que las formas de violencia interactúan entre sí (Ayala, 2015).

Comprender el fenómeno de la violencia al interior de la escuela ha sido un tema de abordaje en diferentes campos o disciplinas, ya que, debido a la macro-estructura que presenta dicho fenómeno es necesario abordarlo desde diferentes variables. De acuerdo con Ayala (2015), la violencia escolar es un concepto complejo que no se puede definir desde una sola perspectiva o método. Esta definición no puede ser científica y precisa porque existen diferentes tipos de violencia, que pueden ser agresivas en su significado para unas personas, pero no para otras, adicional se analiza variables definidas por el contexto, tales como las condiciones sociales, demográficas, entre otras, que influyen en la reproducción sistemática de dicho fenómeno.

Así, la violencia al interior de la escuela se presenta como una problemática macro la cual debe ser analizada holísticamente, es decir, debe comprenderse de manera detallada desde sus diferentes manifestaciones, lo que sin duda alguna deja en evidencia la complejidad que representa reflexionar en torno a este fenómeno. Para ello, se trae a colación una serie de fundamentos teóricos desarrolladas por diversos autores. En primer lugar, cabe la necesidad de aclarar que en su conjunto pensar la escuela, sin duda alguna, es comprender una atmósfera que de manera indiscutible concentra una serie de actores sociales; docentes, administrativos, estudiantes, padres de familia, comunidad; configuran lo que se ha definido como comunidad educativa, que no solo comparte el ideal de formar los sujetos del mañana, sino que también se enfrentan a diversos fenómenos de carácter social, cultural, económico y hasta político.

Y es que el fenómeno de la violencia escolar en la actualidad con el crecimiento del manejo de las redes de la información y comunicación se ha visibilizado, a tal punto de exponer sus consecuencias inmediatas y a largo plazo, ya que, de un adecuado abordaje a la problemática de la violencia escolar depende sin duda alguna el futuro de una sociedad específica. De este modo, organizaciones como la UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura – han generado programas para abordar la violencia al interior de la escuela, lo importante de dichos esfuerzos es que la forma como abordan la problemática, denota la agresividad como un elemento natural del ser humano para lograr adaptarse a diferentes entornos. De este modo, la violencia es relacionada con la agresividad y es comprendida como una conducta natural del hombre.

Dicha afirmación limita la comprensión de la agresividad, como también abordarla desde aquellos elementos exógenos que rodean a este fenómeno; Ortega (2010), afirma que si bien la agresividad es una conducta resultado de diversos procesos que derivan en la adaptación del ser humano a sus contextos, no se puede dejar de un lado la naturaleza exógena – psicosocial, cultural – de la violencia, por ende, la agresividad no puede comprenderse en su totalidad como una conducta innata del humano, sino como el resultado de una serie de elementos internos y externos desarrollados en el contacto del individuo con los otros: “la violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia social” (Ortega, 2010 p. 31).

Según Cassani – Miranda et al. (2011) el acoso escolar es más probable que se produzca entre alumno-alumno y profesor-alumno, aunque también puede darse entre alumno-profesor y profesor-profesor. Para analizar el problema desde una perspectiva más amplia se puede utilizar una perspectiva ecológica, que mira las condiciones de riesgo y protección en el nivel complejo de interacción del individuo con el medio ambiente a partir de la cual se pueden desarrollar acciones preventivas, para reflexionar en torno al medio ambiente como un elemento vital para mejorar las condiciones de los estudiantes, y en sí de toda la comunidad educativa incluidos los contextos en los que viven (escuela, hogar, ocio, etc.), las conexiones entre estos contextos, los medios de comunicación y una variedad de creencias y estructuras sociales. La violencia forma

parte de las relaciones sociales cotidianas en contextos micro y macro sociales en diferentes niveles.

3.1.1 Factores exógenos de la violencia escolar

Antes de dar inicio al análisis de los diversos factores que abordan el fenómeno de la violencia escolar, es necesario realizar una aclaración, referida a factores exógenos que son aquellos elementos existentes entre la relación del individuo con su entorno, desde esta perspectiva se comprende la violencia escolar como un fenómeno de carácter social.

3.1.1.1 Factores culturales e históricos

La escuela como producto del pensamiento moderno, ha experimentado en su construcción como institución de carácter y orden social muchas transformaciones, siendo epicentro de aquellos fenómenos y dinámicas de carácter cultural existentes en la sociedad. La reflexión se centra en comprender aquellos elementos históricos que develan el fenómeno de la violencia escolar que subyacen del análisis realizado por Vygotsky (1994), el cual aduce que el desarrollo cultural de los infantes, se da primero en una atmósfera social, para luego forjar el desarrollo individual, y es que con plena razón. Cabe afirmar que, las conductas del sujeto son el resultado de las interacciones de este con sus contextos específicos, contextos cargados de un contenido cultural e histórico que son interiorizados construyendo la parte psíquica y psicológica de los individuos:

Primero el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretados por los que le rodean, de acuerdo con los significados establecidos desde la cultura. A partir de esta interpretación es que le será posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos internos y psicológicos, que pueden ser interpretados por el mismo, a partir de los

mecanismos establecidos por el grupo y comprendidos a través de los códigos culturales, que son compartidos por los miembros de este grupo (Vygotsky, 1994 citado en Cedeño, 2020 p. 265).

Es así, como se evidencia que, apropiándose de los conceptos modernos de violencia y escuela, dicho fenómeno se presenta en los diferentes sistemas educativos del mundo y estos están cargados de connotaciones culturales. Según Rodríguez y García (2014), con el surgimiento de la escuela pública en Europa y América latina, se posibilitó el desarrollo de investigaciones y estudios de fenómenos sociales y culturales, es por ello, que la primera reflexión sobre violencia escolar permite remitirse a la práctica desarrollada de escuela y educación reproducida en el siglo XX, donde el castigo físico era permitido, ya que a la mano de los estudios científicos de la época se concebía la idea que de esta forma de accionar forjaba la conducta y la disciplina en los estudiantes, en especial niños y niñas (citados en Cedeño, 2020).

Entre la década de los cincuenta y setenta del siglo XX, con el surgimiento de diferentes movimientos sociales que tenían como fin denunciar abusos de poder y buscar un mundo más equitativo, comenzaron a salir a la luz múltiples abusos a los que eran sometidos niños y niñas al interior de la escuela ejecutados por docentes y padres de familia, de manera adicional, la violencia física, la humillación, y las relaciones de poder coercitivas imperaban como métodos de enseñanza y disciplina (Álvarez, 1997 citado en Cedeño, 2020). A su vez, en el siglo XIX, las teorías marxistas sobre la sociedad, señalaron como la educación mutaba en su función socio – económico la cual era impregnaba del clasismo y de la necesidad de articular el cuerpo como principal medio de producción, generando una crítica hacia el deber ser de la educación (Cedeño, 2020) “la concepción marxista del mundo y el método dialéctico marxista le dieron la posibilidad

a la ciencia pedagógica de resolver, sobre una base científica, los complicados problemas de la Pedagogía” (Konstantinov, 1984, p.12).

Con posturas como las descritas con anterioridad, se da inicio a principio del siglo XX las ideas que sustentaron la aparición de la escuela nueva, las cuales en contra posición a la escuela tradicional, centran su atención a los estudiantes convirtiendo este actor en el sujeto principal de los procesos existentes al interior del acto educativo con una idea clara y trasmutable que giraba en torno a comprender cómo la educación podría transformar la cotidianidad de los estudiantes y sus contextos específicos (Cedeño, 2020). Así, el estudio de la violencia al interior de la escuela está marcado por un contenido y matices de naturaleza cultural, reproducida por la misma construcción histórica de la sociedad y sus instituciones, entre las que se encuentra la escuela, tanto así que disciplinas como la medicina, la psicología, la sociología, la antropología y el derecho han realizado estudios para comprender este fenómeno tan complejo y sistemático:

El análisis y comprensión de la violencia escolar han sido dirigidos desde diferentes enfoques: de las víctimas, del agresor y de los testigos; desde la interacción y problemas entre iguales; el contexto familiar y cultural; desde la dinámica de las instituciones; las consecuencias y efectos sobre las personas, entre otros. La violencia se ha clasificado según las formas en que se manifiesta; las más comunes son: violencia física y verbal, directa e indirecta, activa o pasiva. Pero existen manifestaciones a las que, por sus características, se da una denominación particular: mobbing, violencia de género, acoso sexual, violencia doméstica, bullying, acoso psicológico, violencia escolar, etcétera. Y también se presentan algunas formas de violencia que están más extendidas entre la juventud, como son el tráfico de drogas y sus derivados, asesinatos o lesiones por ajustes de

cuentas, robos, asociaciones para delinquir, entre otras (Gómez et al, 2007, citados en Cedeño, 2020, p.20).

Manifestaciones de patrones culturales al interior de la estructura social como las agresiones entre parejas, reproducidas de manera sistemática al interior de la escuela, la presencia de conductas agresivas principales en las interacciones interpersonales, aunque son fenómenos propia de la modernidad, al identificarlas permitieron un abordaje complejo del fenómeno. Es por eso que, aunque los estados modernos han intentado desde la jurisprudencia decretar la importancia de generar políticas en atención a los niños y niñas, categorizándolos como sujetos en condición de vulnerabilidad, la realidad, es que el fenómeno de la violencia ha cogido más fuerza debido a sus diversas manifestaciones.

Debido a lo anterior, han surgido definiciones conceptuales sobre la violencia al interior de la escuela, es el psicólogo Olweus (1993) quien trae a colación el termino *Bullying*, que caracteriza aquellas dinámicas a las que se encuentran expuestos niños y adolescentes de manera regular, ejercida por sus pares desde relaciones de poder coercitivas que “atormentan” a los primeros sujetos (citado en Cedeño, 2020). Desde lo anterior, se evidencia que esta primera manifestación de violencia se da desde tres (3) características básicas; i) la intencionalidad; ii) es repetitivo; iii) el desbalance de poder.

Ahora bien, la relación entre sociedad cultura y violencia escolar, se establece en un principio universal, según Cedeño (2020) por la naturaleza animal del hombre, al aducir que la agresividad es una conducta innata subyacente de aquellas dinámicas que colocan en riesgo al individuo y que les obliga a estos a actuar en pro de sobrevivir, de esta manera al evolucionar y adaptarse los individuos a la sociedad la violencia va mutando, manteniendo unas constantes, por

ejemplo, se evidencia grupos sociales estructurados en el poder y sus diversas manifestaciones – el estatus social, el género, entre otras –, reflejadas en el ámbito escolar.

Hacia finales de 1970 y principios de los 80's, estudios realizados en países como Inglaterra y España, según Orpinas (2006), comienzan a dilucidar el fenómeno de la violencia escolar, por lo que afirma que el matoneo se da principalmente en aquellas instituciones educativas donde no hay una estructura administrativa y pedagógica clara, por ende la ausencia de figuras de autoridad proyectadas por profesionales y personas mayores se encuentran ausentes, lo que facilita la reproducción del fenómeno en espacios al interior de la escuela como los baños, las aulas de clase, el patio, y en sus afueras con la ausencia de los padres de familia (citado en Cedeño, 2020).

Lo anterior resalta la importancia de los escenarios culturales, en ese orden, un niño, niña o adolescente, cuya formación en su conducta fue desde la agresividad, sus relaciones interpersonales se basan en este tipo de conductas, si interactúa en un escenario pacífico de modo sustancial dicha conducta agresiva se minimice o se reduzca, por el contrario, si dicho individuo interactúa y se inserta en escenarios agresivos, sus conductas agresivas se manifestarán y potencializarán de manera regular desde acciones impregnadas de violencia:

De ahí la aseveración científicamente sostenida de que, en un grupo de iguales, se reforzará su comportamiento y el del grupo, esta es la razón por la que los niños siguen más la conducta y el patrón fijado por el grupo de iguales, que el de sus mismos padres (Cedeño, 2020, p.268).

Otro factor que parece ser individualizado, pero que en su manifestación cultural y social devela su comportamiento, es la búsqueda de aceptación, es decir, son los comportamientos que

tienen ciertas niñas, niños y adolescentes marcados por la complacencia y la dependencia. Por esta razón, si un individuo en su búsqueda de aceptación emerge en grupo de individuos cuyas actuaciones son el resultado de otro tipo de fenómenos culturales, como la delincuencia, el consumo de sustancias psicoactivas, entre otras; el individuo en búsqueda de aceptación y por no sentirse excluido es probable que imite dichas actuaciones. Dichos comportamientos debido a los modelos educativos basados en modelos de desarrollo de las naciones a nivel económico han potenciado muchos fenómenos en contra vía al deber ser de la escuela:

Sin lugar a dudas, la conflictividad y la violencia escolar son mutables en cuanto a su significación social en diferentes países, expresando diferentes acciones, en diferentes espacios, con diferentes actores, y adquiriendo nuevas significaciones en distintos tiempos históricos. Los centros educativos, tras madurar en el silencio durante siglos, han inculcado a la violencia su carácter más íntimo y a la vez, menos personal, formando a los ciudadanos y volviendo útiles a los individuos (Lugones y Ramírez, 2017 citados en Cedeño, 2020 p.268).

Para ir concluyendo, es la familia la primera institución donde el individuo adquiere ciertas habilidades para adaptarse a la sociedad; la forma como este complementa dichos procesos de formación al interior de la escuela, develarán la forma como el sujeto se relacione en la sociedad, es así como los comportamientos que asuman los individuos al interior del macro sistema social, van a reflejar la idiosincrasia y la cultura específica de un país. Es por ello necesario advertir que:

Cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y, por lo tanto, es introyectada por quienes la viven como algo natural; para advertirla, es necesario que aumente, solo se reconoce en su

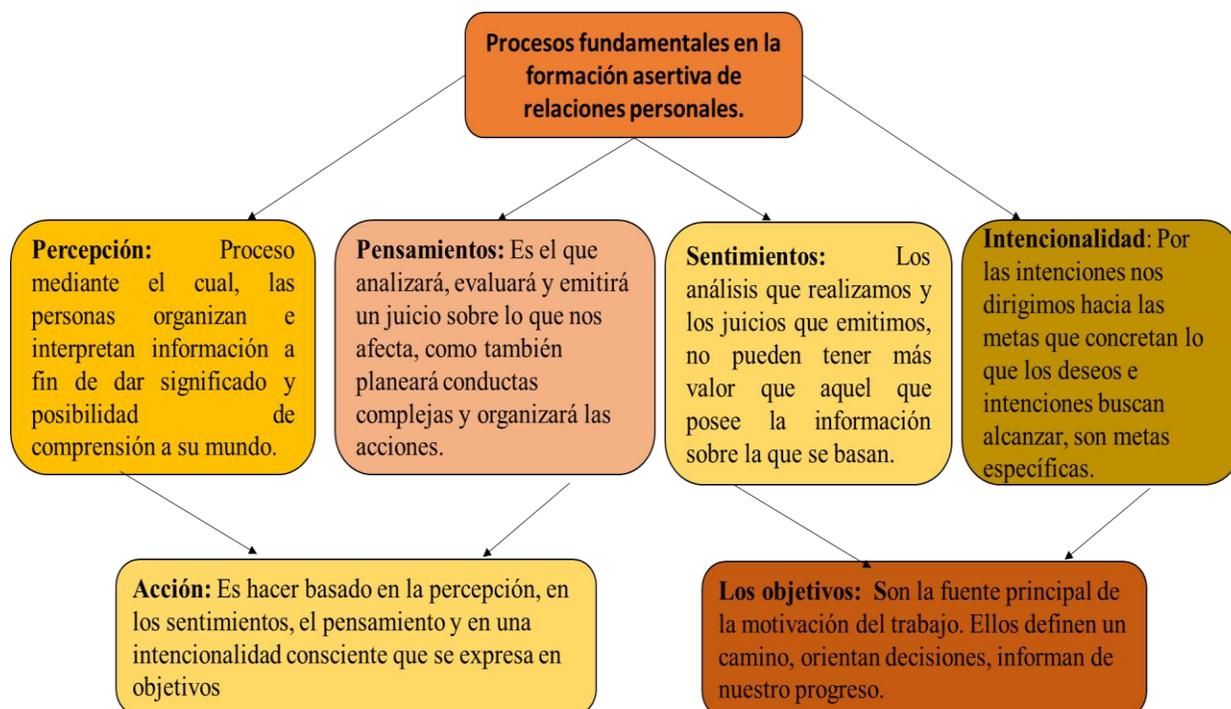
nueva expresión, porque el resto ya es parte de lo dado, por eso, nadie se asombra. No sorprende que todos los días los noticiarios reporten casos de violencia en diferentes partes del país; no sorprende que, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE México) ocupe el primer lugar entre los países que la integran con mayor índice de bullying en alumnos de secundaria; tampoco asombra que en México, con 95.6 muertes por cada 100 mil adolescentes de 15 a 19 años de edad, sea el país de América Latina con la tasa más alta de mortalidad infantil y adolescente, de acuerdo con un reciente análisis estadístico de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Tello, 2005, citado en Cedeño, 2020 p.269).

Para finalizar cabe resaltar que, aunque la escuela esté ubicada en un espacio-tiempo moderno, las manifestaciones tradicionalistas al interior de estas y del acto educativo, siguen siendo visibles arraigándose a ellos como método práctico de la enseñanza. Cedeño (2020), señala algunas de estas dinámicas, al menos las más visibles y generales: i) Una tendencia marcada a normalizar y minimizar las manifestaciones de agresividad y violencia, aduciendo, que es algo que debe ser solucionado entre los estudiantes sin acompañamiento alguno de mayores; ii) La ausencia aún del principio de diversidad entre pares y docentes, situación que coloca en vulnerabilidad a aquella persona que ve y se proyecta como diferente; iii) una ausencia de mecanismo de apoyo y reducción de la violencia. Así, para fomentar un adecuado proceso de adaptación social de los individuos, la escuela debe generar los siguientes procesos formativos: i) La comunicación asertiva; ii) Una escucha activa; iii) La solución de conflictos mediada por las dos capacidades anteriores y supervisada por los mayores y iv) La expresión auténtica de uno

/una de manera auténtica y honesta. Es por ello, que cabe resaltar cinco procesos fundamentales expresados en la figura 1.

Figura 1

Procesos fundamentales en la formación asertiva de relaciones interpersonales.



Nota. Elaboración propia. Fuente: enfoque histórico-cultural sobre la violencia escolar y su incidencia en las relaciones interpersonales (Cedeño, 2020).

Como conclusión, se evidencia en las sociedades actuales la normalización de la violencia, debido a la flexibilidad que se ha instaurado en las relaciones sociales e interpersonales, carentes de ética; así, Berdugo – Gómez (2020) describe, que el ámbito social se ve afectado por la vigilancia grupal, la desaparición de la responsabilidad individual, la creencia de que las víctimas tienen la culpa y la falta de valores en la sociedad moderna. En relación a ello, el actuar de una sociedad carente de valores y principios como la solidaridad, potencia el fenómeno estudiado. De

esta forma, se puede entender la importancia de exponer aquellos factores que se encuentran a nivel macro y que reproducen de manera sistemática el fenómeno de la violencia al interior de la escuela en la modernidad.

3.1.1.2 La familia y la violencia escolar

Son diversos los estudios que relacionan la familia con la proliferación de la violencia al interior de la escuela, estudios como el de Cerezo et al. (2018) enmarcan cómo la disfuncionalidad familiar afecta el adecuado desarrollo emocional y mental de los niños, ya sean víctimas o victimarios (citados en Orozco et al. 2021), o el desarrollado por Ingoldsby et al. (2006), el cual señala que las familias disfuncionales se caracterizan por la presencia exponencial de conductas agresivas (citados en Orozco et al. 2021). De esta forma, y sin tener que profundizar en estos estudios se puede generalizar un patrón constante; la disfunción familiar caracterizada por patrones de conducta violenta que son reproducidos, ya sea, por aprendizaje o apropiación en el ambiente escolar. A su vez, Orozco et al. (2021) sustenta la relación entre familia y violencia escolar desde la teoría cognitiva social de Bandura (1986), esta indica que los ambientes de desarrollo que rodean al sujeto condicionan el comportamiento de este, para el presente caso el comportamiento violento; por ende, la familia como primer proyector de comunidad al interior de una sociedad, tiene un papel importante en los primeros procesos de formación de los individuos, debido a que es allí donde el niño apropia, imita y se adhiere a comportamientos dirigidos por los padres o tutores.

En ese orden de ideas, y según lo expuesto por Orozco et al. (2021), la teoría cognitiva social afirma que los niños no aprenden solo de manera directa desde la instrucción o la regulación de la conducta, acciones como la observación, la imitación, la comparación, la identificación, generan procesos de aprendizaje, y estos son articulados a la cotidianidad desde la

relación directa con los otros e instituciones, dichas conductas están determinadas por los procesos internos psíquicos y psicológicos, situación que fomenta la reproducción exponencial del fenómeno de la violencia: “El éxito de sus conductas reforzará los intentos futuros que hacen para seguir abusando de sus compañeros” (Orozco et al. 2021, p.648).

Por otro lado, la reproducción sistemática del fenómeno de la violencia escolar toma un matiz más profundo, al relacionarlo con la responsabilidad que tiene la familia en este complejo fenómeno, investigaciones como las de Jiang et al. (2020) relacionan de manera directa el rol de las víctimas en las dinámicas de la victimización. Según la investigación los estudiantes que presentan al interior de una familia disfuncional vulneraciones y situaciones enmarcadas en la violencia, normalizan el tipo de agresiones recibidas al interior de la escuela, situación que promueve la sistematicidad del hecho y que limita un accionar coherente y eficaz para abordar dicho fenómeno (citados en Orozco et al. 2021).

Descrito lo anterior, dicha ausencia de sensibilidad hacia la violencia y de manera consecuente la normalización de esta, es analizada desde otras dimensiones al interior de las familias disfuncionales; Jiménez (2020) asevera que, por ejemplo, las relaciones de poder coercitivas experimentadas al interior del núcleo familiar configuradas por violencia doméstica donde uno de los padres ejerce el control violento, propicia la reproducción de la victimización, en cuanto que son los niños y las niñas los que, desde la observación y la interpretación, forjan conductas subyacentes de los estadios psíquicos y psicológicos como la sumisión, la pasividad, el rechazo, el sexismo, la desigualdad, entre otros, situaciones que sin duda alguna explican por qué algunos estudiantes pueden estar supeditados a experimentar en mayor o menor grado la violencia escolar (citado en Orozco et al. 2021).

Ahora bien, ya definido el impacto que genera las familias disfuncionales es necesario evaluar principalmente la forma como se manifiestan las relaciones de poder al interior de las familias, de manera específica, la reflexión debe girar en torno a identificar las pautas de aprendizaje existente al interior de las familias y que de manera directa e indirecta pueden prevenir o reproducir de manera sistemática la violencia al interior de la escuela. De esta manera, como se ha mencionado con anterioridad, la familia es la primera comunidad con la que tienen contacto los sujetos, es allí, donde se forman ciertas habilidades – capacidades – las cuales caracterizan la forma como se adaptan estos a los diferentes contextos en los que tendrán que desenvolverse los sujetos como lo es la escuela.

Con respecto a las pautas de aprendizaje estas son según Darling y Steinberg (1933) el conjunto de toda una serie de acciones de corte cultural emitidas por los progenitores a sus descendientes transmitidas, mediante el proceso comunicativo (citados en Herrera et al. 2022). Dichos conjuntos están compuestos por normas, formas de adaptación, reglas, entre otras, estas pautas tienen como finalidad redefinir los procesos de acopio entre la atmósfera familiar y las estructuras comunitarias y sociales, que marcan así los modelos de crianza al interior de la familia. Desde lo normal, aquellas pautas se reproducen en el marco del cuidado, del desarrollo afectivo y la educación (Herrera et al. 2022). A su vez, organizaciones como la UNICEF (2008), define las pautas de aprendizaje, como:

...las pautas de crianza están relacionadas con el proceso de socialización y de desarrollo humano, pues agrupan el conjunto de acciones que las personas adultas de una cultura realizan para orientar el desarrollo de los menores del grupo; acciones que obedecen a sistemas de creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento y tienen un carácter orientativo del desarrollo. En esta línea se

constituyen en sistemas de códigos, valores, principios interpretativos y orientadores de las prácticas que definen la conciencia colectiva, la cual, se rige de manera normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades del actuar social... (citado en Herrera et al. 2022, p.24)

A su vez, estudios como el de Herrera (2022) sintetizan, agrupan y redefinen las pautas de crianza desde las definiciones dadas en cuatro categorías conceptuales: i) la pauta autoritaria: caracterizada por una comunicación y unas actuaciones basadas en la rigidez, la dureza, y la exigencia, dichas manifestación regularmente generan baja sensibilidad, niveles de empatía muy bajos, desapego y desconfianza; ii) pauta permisiva: pauta caracterizada por una baja exigencia y obediencia por parte de los descendientes con un alto grado de sensibilidad por parte de los tutores hacia las demandas de los descendientes; iii) pauta democrática: caracterizada por una comunicación efectiva, la cual desde la sensibilización beneficia el desarrollo de la autonomía y la autoconfianza, promueve el interés de los menores hacia sus mismas pautas de crianza, por último; iv) la pauta negligente: caracterizada por unos bajos o nulos niveles comunicativos, a su vez bajos o nulos comportamiento y acciones dirigidas a mostrar interés, confianza y afecto.

Para finalizar, y, como conclusión se puede aducir que la familia como primer eje en los procesos de desarrollo y formación de los sujetos es responsable de que fenómenos como la violencia se reproduzca y normalice de manera sistemática al interior de la escuela, debido a la forma como se proyectan las capacidades de apropiación y se propician los procesos de adaptación desde un principio, o puede ser la primera estructura que desde un eficaz funcionamiento promueva pautas que mitiguen el fenómeno, es por ello, que en el párrafo anterior se nombran las pautas de crianza, las cuales, influyen de manera negativa o positiva en ciertas conductas de los individuos evidenciadas en escenarios escolares.

El primer escenario de socialización y adaptación de los sujetos se da en una primera comunidad llamada familia, luego el individuo se enfrenta a nuevos tipos de organización social, como lo es la comunidad y la escuela, allí se proyectará ciertas conductas adquiridas en la primera estructura social que son nutridas o limitadas al momento de interactuar el sujeto con sus pares, en ese sentido radica la importancia que tiene la comunidad en proceso de adaptación psicosocial de los individuos. Según Crespo et al. (2017) la comunidad es una estructura social que se encuentra en constante transformación y evolución que, debido a los procesos de interacción manifiestan procesos de identidad y sentimientos de colectividad.

Por otra parte, Crespo et al. (2017) sintetizando y analizando diversos estudios, sostiene que es en la interacción existente al interior de la comunidad la que establece lazos de amistad, se fortalecen las capacidades de socialización, de adaptación, las habilidades comunicativas, se establecen los patrones de comportamiento social, roles, entre otros (Ballard y Syme, 2016; Eisman, et al. 2016).

De igual manera, al interior de la comunidad se encuentran dos (2) figuras que desde las relaciones de poder pueden ser positivas y/o negativas; en ese sentido, las figuras positivas son aquellas que propician un adecuado y sano proceso de adaptación caracterizado principalmente por reproducir óptimos y “sanos” procesos de comunicación, aparte de ello fomentan capacidades como la resiliencia, la disciplina, la responsabilidad, la empatía, entre otros. Por otro lado, si encuentras las figuras negativas, estas son ejercidas por individuos de la sociedad que, a groso modo, quebrantan o fracturan el proceso de adaptación asemejado o vinculante hacía principios establecidos, colocando en mayor grado de vulnerabilidad a sus pares o miembros de una comunidad (Crespo et al. 2017).

Por otro lado, Estévez (2016) señala que es al interior de la comunidad donde se presentan interacciones comunicativas y sociales determinadas por un fin, se genera identidad, y ante todo se potencia el sentido de pertenencia (citado por Crespo et al. 2017). Es desde lo anterior que se desprenden dos variables para comprender la incidencia de la escuela con relación a la violencia, esta se encuentra determinada por la *implicación* y la *participación* de los infantes y adolescentes. Y es que dejar en manifiesto la forma como los sujetos se implican al interior de la comunidad deriva en los comportamientos violentos, al interior de la escuela es una reflexión que gira en torno a comprender los medios y las formas como estos se identifican en la sociedad.

Por su parte, la participación denota la forma de relacionarse en la comunidad, y, al entender la escuela como una pequeña comunidad, la forma como estos se identifiquen y se asocien o agrupen es un factor determinante para mitigar la violencia escolar.

Adicional, y acuñando a lo expuesto por Crespo et al. (2017) en su investigación cabe enunciar que un buen proceso de adaptación sugiere establecer, diseñar y ejecutar estrategias al interior de la escuela las cuales fomenten una adecuada implicación de los estudiantes, es decir, generen procesos identitarios que no sólo satisfagan los gustos y expectativas de los sujetos, sino que al mismo tiempo generen proceso de identidad social en estos que les permita proponer cambios a sus realidades y contextos inmediatos. Por otro lado, y como señala Palomar y Lanzagorta (2005); Rey et al. (2011); Smetana, et al. (2006) y Vieno et al. (2007) (citados en Crespo et al. 2017); generar y potenciar los procesos de participación activa en los estudiantes al interior de la comunidad desde manifestaciones deportivas, culturales, artísticas, entre otras, nutren la sensación individual de competencia, autoestima, autocontrol, disciplina, entre otros, conductas que producen ese capital cultural que enriquece a los países.

Para finalizar y concluir, Sun, et al. (2004), afirman que una mayor implicación identitaria y participación asertiva a nivel comunitario reducen de manera sustancial las diferentes manifestaciones de violencia que se muestran no solo en las comunidades, sino, al interior de la escuela, ya que, proporciona recursos adecuados que forjan “sanas” relaciones de socialización, elementos comunicativos acertados, y establece medios afectivos y de apropiación cultural desde el sentido crítico promoviendo o sugiriendo acciones para abordar fenómenos culturales y sociales existentes en las comunidades. Es así como la vinculación de infantes y adolescentes abre espacios de interacción comunitario, que ajustan dichos factores psicosociales en pro de abordar fenómenos sociales como la violencia, los cuales pueden ser reproducidos al interior de la escuela, con el fin, de minimizar el impacto generado de este fenómeno, abordando de manera adecuada aquellos elementos formativos iniciales derivados de las relaciones familiares y en especial de aquellas que se reproducen al interior de las familias disfuncionales.

3.1.1.4 El género y la violencia escolar.

Con respecto al género y su incidencia en la generación de violencia o acoso escolar, cabe señalar que dicha categoría debido a las dinámicas propias de los sistemas que han regido la civilización ha enmarcado unos ciertos roles culturales para hombres y mujeres, dichos roles han generado unas formas de actuar desde la distribución del poder y el orden social, estas situaciones de manera consecuente han promovido la violencia al interior de las sociedades. Para iniciar y relacionar las categorías de género y sexualidad, en primer lugar, se hace necesario realizar unas aclaraciones conceptuales. En ese orden de ideas, Entenza (2016) indica que es muy diferente hablar de sexo, sexualidad y género; con respecto al sexo, la autora refiere a dicha categoría como aquella diferencia biológica, existente entre el hombre y la mujer, por su parte el

género, son aquellas atribuciones y configuraciones constituidas, de manera que existen diferencias biológicas significativas entre hombres y mujeres.

En relación a lo anterior, con el papel que desempeña la escuela,, cabe resaltar, que es esta institución la que debe considerar al interior de su función, el desarrollo adecuado en los individuos de los procesos de comunicación y adaptación. Si la escuela no genera de manera adecuada procesos de fortalecimiento adecuado en el desarrollo de capacidades progresivas a nivel interpersonal, en especial en la niñez y la adolescencia, es probable que el individuo proyecte actuaciones agresivas y violentas (Truco e Inostroza, 2017). En ese orden, la escuela como institución, debido a su naturaleza social, experimenta en su interior los diferentes fenómenos proyectados en la sociedad, dado que la violencia de género comienza a reproducirse en primer lugar en la familia y después en la escuela, de este modo, las construcciones de las relaciones sociales al interior de dicha institución son configuradas por las relaciones interpersonales establecidas desde el poder que de una manera clara están identificadas por el constructo cultural y social que se ha determinado para cada sexo desde su género (San Lucas – Solórzano, et al. 2016).

Lo anterior, sugiere consolidar un rol docente que mitigue cualquier proceso educativo sexista y para argumentar, se afirma que existen varias investigaciones, las cuales, señalan que la violencia escolar existe sin importar e género (Redondo et al. 2015), las manifestaciones del fenómeno pueden variar según dicha categoría, por ejemplo, los hombres sufren más agresiones físicas, mientras que las mujeres sufren violencia verbal y simbólica por su aspecto físico (Soto y Trucco, 2015). Por último, se reflexiona en torno a cómo es evidente la agresividad física en la población masculina y como es mayor la violencia simbólica entre mujeres y de mujeres a hombres (Papalia et al. 2005).

Con respecto a la relación docente – estudiante, las diferencias son significativas en las manifestaciones de violencia y agresión con respecto al género, Spilt et al. (2012) señala que las relaciones de los niños con los maestros son más lejanas y conflictivas. Por otro lado, en el ciberbullying los hombres tienden a ser los victimarios y las mujeres son en su mayoría víctimas (Patchin e Hinduja 2012).

Para concluir, puede afirmarse que los constructos sociales y culturales como el género, influyen de manera significativa en la agresividad y comportamiento violento al interior de la escuela, dichas manifestaciones son instauradas en la primera institución social – la familia -, estas son reproducidas y potenciadas en otras instituciones de carácter social como la escuela; es por ello, que si no se realizan y ejecutan estrategias estructurales que modifiquen ciertos comportamientos culturales que producen acciones agresivas y violentas, es probable que los individuos en sus procesos de adaptación y comunicación, reproduzcan de manera sistemática la agresividad y la violencia desde la caracterización social del sexo.

3.1.1.5 Factor medios de comunicación

La era de la información y la globalización de todo tipo de información han generado nuevas dinámicas de relacionamiento comunicativo y adaptación en niños, niñas y adolescentes. Así, el uso y exposición de estos sectores etarios a los diferentes medios de comunicación varía según su sexo y variables demográficas; lo que, sin duda alguna se, ha reducido, es la exposición que tiene esta población a la televisión. Por un lado, en las zonas rurales y clases sociales menos favorecidas el rol de los padres de familia en muchas de estas es asumida por los diferentes medios tecnológicos – televisión, celulares, tabletas, entre otros –, debido a que en familias monoparentales, el padre de familia asume la manutención de esta, en familia biparentales en muchas ocasiones los dos padres trabajan, por su lado en población estrato medio y alto se

presenta la mismas dinámicas, la única diferencia es que cambia el nivel de acceso que estos tienen a los dispositivos electrónicos (Fuentes et al. 2012). Sea cual sea el medio, la normalización de la violencia en series o en contenidos existentes en las redes sociales, genera una reproducción sistemática e inconsciente en algunos casos de la violencia proyectada por los medios de comunicación en la escuela (Menor – Sendra y de Ayala – López, 2018).

Investigaciones como las realizadas por García et al. (2012) y Masanet (2016), señalan que los hombres tienen como práctica usar las TIC (Tecnología de la Información y Comunicación, para jugar o ver contenidos violentos, mientras que las mujeres, utilizan esos medios para ver contenidos más “femeninos” y chatear. Pero es que la relevancia que tiene que abordar los medios de comunicación como un factor exógeno que promueve la violencia al interior de la escuela que data del estudio realizado por George Gerbner en 1970, el cual señaló que el exponer a una audiencia a la televisión a largos periodos de audiencia mejoraría la visibilidad de los contenidos de lo que en la televisión se mostraba, generando en la psiquis de los espectadores construir una realidad más fuerte dirigida por la televisión, que la experimentada en la vida real.

La relación entre medios de comunicación y violencia escolar se manifiesta en situaciones donde una baja supervisión familiar de los contenidos, que ven los niños y niñas los cuales promueven la agresividad en estos, en este sentido, los programas presentados en televisión (Singer et al. 1999). A su vez, si el individuo desde sus contextos inmediatos – familia – es expuesto a actuaciones violentas y agresivas adicionado a ellos exposición a contenidos televisivos y videos juegos violentos el fenómeno será apropiado con normalidad en los procesos de adaptación de los infantes y adolescentes (Fikkers, et al. 2013). Lo primordial consolida la

idea de que los medios de comunicación fomentan la violencia escolar, pero, este debe estar asociado con otros factores para que se reproduzca el fenómeno.

De esta manera, es importante detallar aquellos elementos de los medios de comunicación como factor que potencia el fenómeno de la violencia escolar, que orienta la reflexión a comprender que este factor no es unitario, es decir, los medios de comunicación por sí solos no representan un factor de riesgo, representan un riesgo a la exposición del individuo a otros factores, ya sean ambientales o personales. Con respecto a los medios de comunicación, investigaciones como la realizada por Menor – Sendra y de Ayala – López (2018), señalan que la música se convierte en otro factor de riesgo importante, ya que, muchas de las canciones y artistas que quieren marcar un factor diferencial, como, por ejemplo, desde los estereotipos encontrados en el heavy metal y el rap, promueven los diferentes tipos de violencia en niños, adolescentes y jóvenes. Anderson et al. (2003); Coyne y Padilla – Walker (2016) señalan que la música impacta de manera directa en las emociones de los individuos, que genera un tipo de imitación de sus artistas, dichas emociones giran en torno a la felicidad o a la agresividad para el presente caso, estos efectos en los pensamientos son visibles al corto plazo y son manifestadas en comportamientos agresivos.

Así mismo ocurre con la exposición de los niños y niñas respecto a noticias, que se debe a partir del hecho, de que exponer a los individuos a noticias, está encaminado a generar pensamientos críticos y reflexivos con el paso del tiempo. La realidad es que, en la actualidad los noticieros presentan información desde la incertidumbre, la negatividad y otro tipo de emociones relacionados con sentimientos como la, angustia, la desazón, la ira, que con el pasar del tiempo establecen actitudes antisociales (Menor – Sendra y de Ayala – López, 2018).

Pero no sólo es la música, la televisión y los videos juegos también colocan en riesgo a los niños y niñas en la actualidad. La articulación a la vida del individuo a las redes sociales ha sido uno de los cambios sustanciales de las sociedad contemporánea, Livingstone et al. (2014) señalan que la falta de regulación por parte de los gobiernos y de las empresas de los contenidos que se viralizan por las redes sociales, es una tarea obligatoria y pendiente; por ejemplo, los videos de YouTube con contenido explícito de violencia que son compartido entre niños y jóvenes tienen una finalidad propia, está en la búsqueda de la aceptación dentro diferentes círculos sociales (Menor – Sendra y de Ayala – López, 2018).

Por último, Huston (citado por Delgado, 2010) realizó un estudio que involucró a 66 niños en edad preescolar de 3 a 5 y 6 años, este demostró que cuando los niños ven programas de televisión con acción intensa y escenas violentas, la presencia de estos dos componentes duplica sus efectos respectivos e influye en el contenido de los juegos creados por los niños. Es así como muestran menores niveles de agresión representados en los juegos con bajos niveles de acción y violencia o juegos donde los niños no vieron la televisión antes de jugar.

3.1.1.6 Factores escolares

Otro de los factores exógenos a nombrar, son aquellos que se presentan en los mismos entornos donde se pretende reflexionar sobre el fenómeno de la violencia. En ese orden, según Zurita et al. (2015) las instituciones donde se determina un factor de riesgo más latente en los individuos, entorno al acoso y los diferentes tipos de violencia son los internados y escuelas (citados en Berdugo – Gómez, 2020). Con respecto a las instituciones escolares se encuentran elementos orientados a colocar en condición de vulnerabilidad a los individuos por situaciones tales como, cambio de escuelas, etapas escolares, entre otros (Berdugo – Gómez, 2020).

Por su parte, Vásquez et al. (2010) señalan que las instituciones educativas debido a la función social reproducida de manera sistemática cuyo fin es generar individuos competentes, que suplan las necesidades de los mercados, ha hecho que la formación en habilidades sociales decaiga como, por ejemplo, aquellas que promueven la buena convivencia. De este modo, las relaciones de poder en las instituciones se basan en el autoritarismo, la disciplina y la función del saber (citados en Berdugo – Gómez, 2020).

3.1.1.7 Factor pobreza

Las problemáticas relacionadas con la situación económica de pobreza que en algunas regiones de Colombia se torna extrema, han llevado a definir e identificar situaciones que perjudican a niñas y niños y ha motivado al estudio del concepto relacionado con la economía, para poder abordar con precisión este fenómeno de la violencia a nivel cuantitativo; es allí donde la pobreza se presenta como un flagelo que distancia a los individuos para articularse a diferentes procesos educativos y de formación (Millán – Valenzuela y Pérez – Archundia, 2019). Estos estudios han dado como resultado el desarrollo de estrategias de liberación y resiliencia a mediano y largo plazo, que permiten a los niños cambiar las experiencias negativas en sus estilos de vida. Imaginar el mundo - la teoría de la felicidad - en primer lugar, genera las habilidades necesarias para integrarse a la sociedad fortaleciendo así el capital humano y brindando las herramientas necesarias para desarrollar relaciones sociales adecuadas en la edad adulta y posibilitar su inserción en el mundo laboral. De esta manera, queda claro que es la relación con el entorno del niño (el cuerpo) lo que lo pone en una posición vulnerable, porque todos los niños y niñas desarrollan las habilidades y destrezas necesarias correctas y claras a medida que crecen y con ellos ciertos problemas.

3.1.2 Factores endógenos de la violencia escolar

Antes de iniciar con el proceso de reflexión que gira entorno a identificar los factores endógenos que integran el fenómeno de la violencia escolar, es necesario realizar una breve definición de este concepto. Los factores endógenos son aquellos elementos que hacen parte del individuo, se caracterizan por determinar aquellas variables de orden biológico y psicológico. Un factor de riesgo personal para convertirse en víctima o perpetrador de violencia escolar, es un trastorno de personalidad o un problema de salud mental. Delgado (2010) describe que los factores individuales desempeñan un papel importante en el abuso infantil, estos pueden ser producto de la presencia de enfermedades infantiles en la que los niños y niñas tienen dificultad para controlarse a sí mismo, baja tolerancia a la frustración, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, depresión, estrés o enfermedad mental.

3.1.2.1 Factores psicológicos

Ahora bien, se comprende que la forma cómo actúan e interactúan los niños y niñas al interior del contexto escolar es el resultado de la interrelación existente entre diversos factores de diversas índoles, se hace necesario entonces mencionar y analizar aquellos factores de orden personal que en palabras de Barrios – Vanegas (2016), son:

Aquellas disposiciones personales las cuales tienen una carga afectiva que lucha por satisfacer necesidades, tales como poder ser alimentado, tendencia sexual, necesidad de amar y ser amado, experimentar una esperanza, vivenciar una frustración; va a formar una personalidad. Personalidad es la organización dinámica, en el interior del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característico (p.206).

Al abordar de manera explícita y general la naturaleza epistemológica de los factores personales y en cuanto al tema derivado de la presente investigación, se realizará un análisis multidimensional de las conductas agresivas, para Huntingford y Turner (1987) la agresividad es una conducta de naturaleza primaria existente en todos los seres del reino animal (citados en Barrios – Vanegas, 2016). Por su parte, Carrasco et al. (2006), señala que la agresividad está compuesta por elementos polimorfos manifiestos en las diferentes dimensiones del ser humano, tales como lo físico, lo emocional, lo social, entre otros (citados en Barrios – Vanegas, 2016).

En ese orden, las manifestaciones de la violencia analizadas desde la psicología, se pueden manifestar de diversas maneras, las cuales se clasifican en violencia física, verbal, al igual que violencia directa, desplazada y simbólica, que es aquella que se dirige hacia una persona desde aquellos elementos que rodean su entorno. De esta manera, la agresividad se ha caracterizado en dos categorías generales, el comportamiento activo y el comportamiento reactivo. Con respecto al comportamiento activo, se puede decir que son aquellas manifestaciones que dan respuesta o tienen origen en la acción agresiva a los impulsos internos, y la reactiva, dirigida más a asociar los factores exógenos que nutren la agresividad descritas en los acápites anteriores.

Por consiguiente, es necesario valorar una serie de elementos y variables tales como los estados de ánimo y las conductas violentas entre tanto que, según Berdugo – Gómez, (2020), se presenta de manera significativa una asociación entre el estado de ánimo negativo y las conductas violentas. Adicional, los niños son más proclives a presentar o experimentar agresividad, variables como el temperamento y la edad también influyen.

Un segundo momento clave, para comprender que los factores sociales de la violencia, surgen de la interacción de los factores endógenos de aquellos de carácter psicológico, elementos

que sin duda alguna condicionan el comportamiento humano, ya que, es en las formas de relacionarse e interactuar entre pares que se evidencia dichos “trastornos” o manifestaciones de este corte condicionados en ocasiones por elementos de corte biológico. Algunas generalidades del fenómeno de la violencia y su representación de la agresividad según Barliza – Uriana (2020) se caracterizan por presentar retrasos del desarrollo y son notorios proclives a no ejecutar de manera adecuada capacidades que le permitan socializar y adaptarse de manera adecuada a los entornos, y por último, carecen de capacidades autorreguladoras en los procesos de conciliación de conflictos que minimicen los actos violentos. Es así, que es necesario comprender el papel que desempeñan las emociones en la minimización o fortalecimiento del fenómeno expuesto.

3.1.2.1.1 Emociones sociales

Todo tipo de interacción que experimentan los sujetos con su entorno genera al interior de estos un tipo de estados afectivos que condicionan en gran parte la forma como actúan los individuos. Para Anselmi (2015) citado en Barliza – Uriana (2020), las emociones son aquellos sentimientos que expresa el ser humano, determinado por una condición específica. Por su parte Vallejo (2015), citado en Barliza – Uriana (2020) señala que la emoción: “se produce de inmediato, ya que es un proceso complejo que incluye: aspectos neurológicos, fisiológicos, endocrinos, experimentales, adaptativos, cognitivos, actitudinales, afectivos, de significaciones y creencias. Se expresan en un momento dado después de un estímulo” (p.30).

A su vez, Levenson (2010) citado en Barliza – Uriana (2020), señalan que las emociones son fenómenos psicofisiológicos, los cuales manifiestan formas de adaptarse a los cambios contextuales que a nivel psicológico pueden llegar a obstaculizar la atención, siendo éstas, las respuestas impulsivas a situaciones según el nivel de jerarquía que tengan en la memoria del individuo. Por otro lado, a nivel fisiológico según Barliza – Uriana (2020) las emociones son

aquellos mecanismos condicionantes que organizan a medias los tipos de respuesta hacía estímulos del contexto.

Sin embargo, la teoría conductual aduce que son las emociones aquellos elementos que determinan la posición del individuo hacía el contexto, entre tanto, estas determinan los impulsos del sujeto hacía personas, objetos, entre otras. Esta sin duda alguna, según la misma teoría, almacena influencias innatas y aprendidas, las primeras conocidas en el ámbito escolar como capacidades y las segundas como competencias.

A modo de argumentación, cuando la emoción se proyecta a un contexto específico es considerada una emoción social, de esta manera la emoción social está determinada por aquellos impulsos con las que los sujetos manifiestan las emociones, ya que, es imposible que sean creadas, por ejemplo, emociones como la gratitud, la venganza, los celos, el orgullo, entre otras (Elorriaga, 2011 citado en Barliza – Uriana, 2020). Entre tanto, es necesario comprender cómo influyen las emociones en un fenómeno como la violencia escolar y que dichas actuaciones motivadas por la parte afectiva, sin duda alguna son manifestaciones de la interacción entre el niño y su contexto; así la valoración y percepción de esta problemática, solo se puede identificar desde el auto – concepto y la relación con los demás, de este modo la aparición de las emociones sociales, llegan según Barliza – Uriana (2020) como el resultado de los procesos de adaptación que emergen de la autoridad ejercida por la familia y la sociedad.

Desde lo anterior, se puede entender la agresividad y la violencia escolar, desde una reflexión psicológica, como aquellas emociones de segundo grado, es decir, aquellas que no son el manifiesto del instinto animal, y que son el producto de la forma como se interrelacionan los sujetos entre ellos. Lo anterior describe la forma como los humanos perciben sus sentimientos ya sea subyacentes del contexto o de su interior, por ende, el modo de clasificar las emociones,

aunque resulte un poco general, pueden describirse como emociones negativas y positivas, según el significado que tienen estas en la supervivencia y procesos de adaptación de los individuos, Según Wukmir (1967):

Las emociones ayudan a valorar si lo que se percibe nos es útil y favorable para nuestra supervivencia, o si, en cambio, no lo es. Por lo tanto, las emociones nos informan del grado de favorabilidad de un estímulo para con nuestra supervivencia, son una medida intrínseca de la posibilidad o probabilidad de resistencia del organismo en una situación dada o frente a unos estímulos explícitos (citado en Barliza – Uriana, 2020, p.33).

La caracterización polarizada de las emociones en negativas y positivas fue descrita por Goleman (2006) citado en Barliza – Uriana (2020). De este modo: i) **las emociones positivas**, son las que forman una percepción de bienestar, dicha sensación de bienestar es producida desde la consecución de pensamientos y actuaciones coherentes a gustos expectativas, deseos entre otros individuales configuradas por macro sistemas como la cultura (Anselmi, 2015) citado en Barliza – Uriana (2020); ii) **las emociones negativas**, de manera inversa las emociones negativas son las que generan una percepción distorsionada del bienestar, que bloquean el buen funcionamiento del ser humano, un ejemplo de estas son la ira, la depresión, la ansiedad, entre otras (Anselmi, 2015) citado en Barliza – Uriana (2020).

Un último elemento personal para comprender la violencia escolar es el que se refiere al concepto de personalidad, ya que, a grosso modo es esta la que define la forma como actúa un individuo en entornos determinados. Para Blackwell, et al. (2002) la personalidad, son aquellas replicas coherentes que emite un individuo a los estímulos provenientes del entorno (citados en Barliza – Uriana, 2020). Por otro lado, Jany (2005) aduce que la personalidad es la suma de

elementos hereditarios y aprendidos los cuales permiten la diferenciación entre cada sujeto en sus formas de comportarse (citado en Barliza – Uriana, 2020). Por último, Rivera et al. (2000) señalan que es un “sello” distintivo de cada humano y se configura de rasgos biológicos y capacidades, es inmutable en el tiempo, aunque esta puede moldearse debido a la incidencia del ambiente.

Como conclusión, se puede inferir que, al interior de los factores endógenos psicológicos, puesto que, la agresividad como manifestación de la violencia escolar está compuesta por una serie de emociones de segundo grado y estas son las respuestas físico – conductuales que tienen los seres humanos hacia impulsos revividos de elementos del contexto y a la interacción que tiene este con sus pares, estas experiencias determinan el tipo de emociones entorno a la generación de bienestar.

3.1.2.2 El autoconcepto y la violencia escolar

La comprensión del fenómeno de la violencia escolar desde los factores endógenos sin duda alguna, remite a reflexionar en la forma como el individuo apropia los estímulos y estos van forjando su conducta que se proyecta en la relación con los demás. Desde allí las principales investigaciones realizadas en torno a la violencia escolar han contribuido a abordar un constructo psicológico principal en niños y niñas de etapa escolar, ya que, es allí donde se potencian o forjan capacidades innatas y otras aprendidas de su contexto de socialización tal como lo es el auto concepto.

Investigaciones como las realizadas por Gálvez et al. (2016) aducen que el autoconcepto se refiere a aquella capacidad que tienen los individuos para definirse y apropiarse de ciertos atributos que determinan su forma de ser con relación a sus pares y su contexto. Por su parte,

Zurita et al. (2016) señala que el auto concepto son las: “etiquetas que una persona se atribuye, generalmente relacionado con parámetros físicos, comportamentales y emocionales” (p.97).

Como se ha afirmado, la construcción del autoconcepto subyace de la interacción de los sujetos con los demás y sus contextos, en ese orden, un autoconcepto positivo generará en los individuos, adecuados mecanismos de adaptación y socialización, produciendo estrategias adecuadas de afrontamiento y resolución de problemas posibilitando y forjando ideas adecuadas sobre el bienestar (Chávez – Hernández et al. 2017). Al igual que las demás capacidades innatas y aprendidas, estas se estructuran bajo un modelo multidimensional, ya que, la percepción generada del yo está fundamentada en los aspectos físicos, emocionales, entre otros. El autoconcepto se establece desde cinco dimensiones, estas son según Sánchez – Zafra (2019, p.41):

- ✓ **Académico:** se vincula con el rendimiento escolar y se define cómo se ve el individuo como estudiante (Gaeta & Cavazos, 2017).
- ✓ **Social:** apreciación del sujeto sobre su papel en el ámbito social (Pinilla, Montoya, Dussán, & Hernández, 2014).
- ✓ **Emocional:** conjunto de sensaciones que experimenta una persona cuanto tiene que regular sus emociones (Goñi, Fernández, & Infante, 2012).
- ✓ **Familiar:** papel que el individuo ocupa dentro de su familia (Baptista, Rigotto, Cardoso, & Martín, 2012).
- ✓ **Físico:** percepción del individuo sobre factores físicos de sí mismo, condicionado por los esquemas de belleza que predominen en ese momento (León, Núñez, Domínguez, & Martín-Albo, 2013)

Con respecto al fenómeno de la violencia escolar diversas investigaciones (Isorna et al. 2017), señalan que son los estudiantes de menor edad los que se encuentran en mayor riesgo de experimentar algún tipo de violencia o acoso; a su vez señalan que son principalmente los

varones los que se encuentran en mayor riesgo de experimentar o producir dicho fenómeno que va desde lesiones físicas a maltratos de tipo psicológico, con respecto a las mujeres, la violencia que reproducen ellas es de tipo indirecta, se invisibilizan y a su vez determinan que muchos y muchas de las victimarias de este flagelo presentan un bajo auto – concepto y baja – autoestima.

Según Isorna et al. (2017) los victimarios presentan características similares como la fuerza y la impulsividad, en dado caso hasta compulsividad agresiva, mientras que las víctimas suelen presentar características como una personalidad poco definida, inseguridades, debilidad física, y baja autoaceptación.

3.1.2.3 La discapacidad y la violencia escolar

Debido a los procesos de adaptación y la estandarización del cuerpo humano, como resultado de articulación de este a los diferentes modos de producción existentes en el actual sistema, la discapacidad se presenta como un factor predominante para potenciar el fenómeno de la violencia escolar. Según Arroyave (2012), tanto víctimas como victimarios durante la infancia presentan dinámicas que giran entorno a lo relacionado con las diversas dificultades motrices o cualquier tipo de discapacidad que puedan tener tanto el agresor como la víctima. Para algunos expertos, la presencia de defectos físicos es un factor de riesgo importante junto con factores como la etnia, el color o la religión. En adición a lo anterior Ayala (2015) afirma que ser percibido como diferente, problemático o poseer cualidades envidiables aumenta la probabilidad de ser señalado como víctima de acoso escolar.

Aunque la violencia escolar es sustentada en las relaciones de poder coercitivas, cuando se nombra la discapacidad como factor que promueve la violencia escolar se hace más evidente la instauración de dichas relaciones de poder, con respecto a la discapacidad y a la exclusión se

presentan como elementos catalizadores de las diferentes formas de violencia, debido a los complejos de inferioridad que subyacen en las creencias culturales de ser diferentes en los procesos de formación inicial que experimentan los individuos.

De este modo, las necesidades educativas especiales (NEE) aunque no son el motivo de estudio de la presente investigación, si permiten acotar que los niños y niñas que presentan este tipo de condición están inmersos potencialmente en contextos de vulnerabilidad debido a no ser identificados por los otros, o sus pares como semejantes (Vargas y Paternina, 2017). Es necesario entonces, mencionar un tipo de discapacidad, esta ha sido categorizada como discapacidad intelectual, la cual, ha sido abordada en diferentes investigaciones, por ejemplo, Luckasson et al. (2002), señalan que es un tipo de condición que limita de manera significativa los diferentes procesos intelectuales, como razonar, solucionar problemas, entre otros, y al mismo tiempo afectan los diferentes procesos de adaptación (citados en Murillo – Marín, 2021). Por otro lado, Morales (2016), citado en Murillo – Marín (2021), señala que la discapacidad intelectual se presenta en aquellos individuos que han presentado algún tipo de afección cerebral, situación que manifiesta problemas en los procesos de adaptación, en los procesos cognitivos a nivel normativo y social. Por último, a la anterior definición Blanco y Rodríguez (2020) citado en Murillo – Marín (2021), la complementan aduciendo que:

El concepto de discapacidad intelectual ha ido evolucionando a lo largo de las décadas derivado de los avances científicos, médicos y de las tendencias sociales. En la actualidad, la discapacidad intelectual es considerada una condición y no una enfermedad, sin embargo, sigue estando incluida en los principales sistemas de clasificación de enfermedades como la CIE-10 o el DSM-5 (p.36).

La discapacidad intelectual puede ser causada por daños cerebrales de origen genético o social, cuando son de origen genético tienen que ver más con la alteración de cromosomas heredados de los padres. Algunos de estos pueden ser el Síndrome de Down, Síndrome de West, Síndrome de Turner; por otra parte, están aquellas afectaciones presentes durante el embarazo que de manera general son ocasionadas por el consumo de narcóticos, lo que no permite el adecuado desarrollo del bebé en gestación, así mismo, se encuentran aquellas lesiones causadas en el parto, por ejemplo, por partos prematuros, en la infancia por enfermedades como la meningitis, entre otras (Murillo – Marín, 2021).

Y es que la violencia escolar que emerge de aquellas condiciones de poder existentes entre pares dirigidas a personas con alguna condición de discapacidad – NEE –, se caracteriza por la constante búsqueda de aprobación emitida por el agresor para mantener su posición dominante, para ello, someterá a aquellos que se encuentran en constante condición de vulnerabilidad (Pellegrini, 2002). Dichas conductas son reforzadas por aquellos que alientan a estas personas, así mismo, muchas de estos agresores presentan unas características específicas, como unas adecuadas relaciones interpersonales y presentan adecuados procesos de adaptación, que en muchos casos son abrigados y acobijados por los docentes, lo que invisibiliza este tipo de violencia (del Barrio y van der Meulen, 2016).

De este modo, la instauración de relaciones de poder coercitivas genera y potencia este flagelo, investigaciones como la del Barrio y van de Meulen (2016) aseveran que el riesgo de experimentar acoso y violencia escolar se triplica cuando se identifica a los estudiantes con NEE, donde, son más propensos a acoso aquellos que presentan alguna condición auditiva, física e intelectual, y en menos probabilidad aquellos que presentan alguna condición visual. La tabla 1,

describe el tipo de riesgo según el tipo de discapacidades, dicha proyección surge de la investigación realizada por los autores ya mencionados.

Tabla 1.

Tipo de discapacidades existentes en la escuela versus riesgo de acoso escolar y violencia

Discapacidades	Riesgo
Trastornos del Espectro Autista (TEA)	7.0 veces más
Dificultades de habla, lenguaje y comunicación	5.3 veces más
Discapacidades múltiples	3.3 veces más
Dificultades conductuales, emocionales o sociales	3.3 veces más
Trastorno general de aprendizaje	2.6 veces más
Discapacidad física	2.4 veces más
Dificultades específicas de aprendizaje	1.4 veces más
Déficit sensorial	0.5 veces más

Elaboración propia. Fuente: “Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad”

(Del Barrio y van der Meulen, 2016).

Otros datos relevantes a mencionar sustraídos de la investigación realizada por Del Barrio y van der Meulen (2016), son aquellos que resaltan como los estudiantes que presentan alguna condición de NEE, afirman sentir emociones negativas con respecto a las relaciones sociales experimentadas al interior de la escuela, situación que desencadena en la deserción escolar, reafirmando y potenciando los hechos victimizantes asociadas a elementos interpersonales y conductuales. Así por ejemplo el estudio realizado por Hartley et al. (2015), realizado en una escuela de Estados Unidos deja como resultado que los estudiantes que presentan más de tres veces un tipo de acoso al interior de la institución son aquellos que presentan alguna NEE.

De manera específica del Barrio y van der Meulen (2016), aseguran tras decantar estudios, que estudiantes con alguna discapacidad física como parálisis cerebral, experimentan algún tipo de violencia o acoso escolar; los que padecen hemiplejía – parálisis de la mitad del cuerpo humano – tienden a ser victimizados y a tener menos amigos, por último, aquellos que presentan epilepsia muestran conductas autodestructivas y tienen un bajo rendimiento académico. Entre tanto, aquellos estudiantes que presentan alguna condición visual, presentan menor riesgo de experimentar algún tipo de acoso o violencia, la situación es diferente para aquellos que presentan alguna condición auditiva, estos suelen presentar mayor riesgo de acoso con respecto a aquellos que presentan alguna condición especial en habla, como la tartamudez, señalan ser víctimas de acoso y violencia escolar.

En conclusión, es necesario comprender la discapacidad al interior de la escuela como un factor endógeno, ya que, dichas condiciones subyacen de condiciones genéticas y de salud experimentadas fisiológicamente por los individuos que en los procesos de adaptación de aquellos que tienen estas condiciones, se convierten en factores de riesgo que colocan a los estudiantes en constante situación de vulnerabilidad, con respecto a los fenómenos de acoso y violencia escolar.

3.2 Tipos de violencia

La violencia escolar (Bullying) es un término acuñado a mediados de la década de 1980 por el psicólogo noruego Dan Olweus, uno de los autores más representativos en estudios sobre el bullying; este define el acoso como una agresión psicológica, física y verbal que realiza un estudiante con otro que se genera de manera reiterada (citado en León del Barco, et al. 2016). La definición cubre tres tipos de abuso que hacen relación a lo físico, cuando incluye agarrar, pellizcar, empujar, morder, patear, golpear; a lo verbal como la forma más común de abuso que

toma forma en gritos, insultos y apodos; y a lo psicológico cuando busca socavar la autoestima de un individuo para promover sentimientos de inseguridad y miedo a través de acciones como aislamiento, rumores, descalificación y/o humillación Cerezo (como se citó en Delgado, 2012).

3.2.1 Maltrato psicológico

Este tipo de maltrato ha sido definido de manera amplia en las diferentes investigaciones académicas desde diferentes matices; es el caso que se conoce en algunas investigaciones como abuso emocional o maltrato emocional, lo que si es cierto, es que es uno de los maltratos más recurrentes en la infancia siendo la causa de muchas de las afectaciones más graves en el desarrollo integral de los niños y niñas debido a los matices como se manifiesta dicho flagelo, es difícil reconocer a primera vista este tipo de acoso por lo que autores como Garbarino et al. (1989), señalan que para su reconocimiento se deben identificar los mayores elementos de factores endógenos y exógenos.

La invisibilización de dicho tipo de maltrato en los diferentes campos de acción académica y científica se deben principalmente a tres situaciones: i) la primera de ellas y la más relevante, son los daños causados al infante de manera psicológica se manifiestan en la juventud y en la adultez; ii) al determinar o evaluar el impacto generado o la acción cometida por el que lleva a cabo la acción, es decir, por el acosador en muchas ocasiones se atribuye dicho accionar a los padres, dejando por fuera otro tipo de actores, y iii) las pocas formas de asimilar los procesos de revictimización de los niños y niñas (Gómez de Terreros, 2006).

De acuerdo a lo anterior, el maltrato psicológico presenta una serie de características particulares en cuanto a que el daño emocional es ejercido por los padres de familia, y los que son conscientes de ello no asumen una postura inmediata de intervención, así al dejar avanzar el

maltrato es más difícil de intervenir, en muchos casos separar a la víctima del victimario trae consigo una ruptura afectiva inadecuada (Gómez de Terreros, 2006), las manifestaciones de dichos daños emocionales y la reproducción sistemática de la ausencia afectiva producida por la separación del victimario de la víctima se evidencian en las relaciones interpersonales evidentes al interior del aula y de la escuela. Pero abordar este tipo de violencia es complejo, ya que, la ciencia y academia sugiere realizar unas aclaraciones conceptuales con respecto al abuso emocional o abuso psicológico y negligencia psicológica (Gómez de Terreros, 2006). Con respecto al abuso emocional referido de manera expresa en aquellas acciones caracterizadas por la hostilidad, la frialdad, rechazo, entre otras que no permiten el adecuado desarrollo integral de los niños y niñas evidenciadas en la conducta (ver tabla 2).

Tabla 2

Conceptualización de los diferentes tipos de abuso emocional.

Formas	Definición	Manifestaciones
Rechazar	Negarse a admitir la legitimidad e importancia de las necesidades del niño	<ul style="list-style-type: none"> - Rechazar las iniciativas de apego del niño. - Excluir activamente al niño de actividades familiares. - Realizar valoraciones negativas constantes
Aislar	Privar al niño de oportunidades para entablar relaciones sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Negar la interacción con compañeros y adultos. - Impedir relaciones sociales.
Aterrorizar	Amenazar al niño de forma siniestra, haciéndole creer que el mundo es caprichoso y hostil	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización del miedo como disciplina. - Amenazas a la sensación de seguridad del niño. - Amenazas dramáticas, misteriosas, extremas.
Ignorar	Privar al niño de la estimulación necesaria, limitando su crecimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de atención al niño. - Frialdad y falta de afecto. - Faltas de protección ante sus demandas y ayuda.

Corromper	emocional y su desarrollo intelectual.	
	Favorecer conductas que impiden la normal integración del niño en la sociedad, reforzar pautas de conducta antisocial.	<ul style="list-style-type: none"> - Alentar a cometer conductas delictivas. - Exponer al niño a pornografía. - Premiar conductas agresivas.

Fuente. Información sustraída de “The psychologically battered child. Strategies for identification, assessment and intervention. 4ª ed. Jossey-Bass Inc” Garbarino et al. (1989).

Con respecto a la negligencia o abandono emocional, Gómez de Terreros (2006), manifiesta que la negligencia emocional es toda conducta que perpetua un cuidador o responsable de un infante que no se cumple a cabalidad, lo cual, no le permite al niño o niña relacionarse y adaptarse de manera favorable en la sociedad o en sus contextos específicos. En la tabla 3 se encuentran las diferentes interpretaciones conceptuales dadas por autores existentes entre abuso y negligencia emocional.

Tabla 3

Definiciones de abuso/maltrato emocional o psicológico.

Autor/ es /as	Año	Definición
Hairt, Germán y Brassard (citados por Loue, 2005)	1983	Abuso emocional al niño como única y central forma de maltrato consiste en acciones y omisiones con base al juicio, tanto de la comunidad como de los profesionales expertos como psicológicamente perjudiciales. Dichos actos han de ser cometidos por figuras parentales que estando en distinta posición de poder hacen al niño vulnerable. Tales hechos dañan, inmediata y en última instancia, el funcionamiento cognitivo, afectivo, social, psicológico y comportamental del niño.
Arruabarrena de Paul		El maltrato emocional: hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica, amenaza de abandono y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles (desde la evitación hasta el encierro o confinamiento) por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar o la escuela.

American Professional
Society on the
Abuse of Children

1994 **Abandono emocional:** Falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductuales procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño y la falta de iniciativa de interacción y contacto, por parte de una figura adulta responsable.

Maltrato Psicológico: significa un patrón repetitivo de la conducta del cuidador, o un incidente extremo que transmite al niño que es despreciable, raro, que no es amado, o que pelagra su vida si no se realiza determinadas demandas. Cuando se dan de manera grave y continuada, los siguientes comportamientos constituyen maltrato psicológico:

- 1) Rechazar (minusvalorando, degradando, avergonzando, o ridiculizando al niño: discriminando mediante la crítica o el castigo, humillando al niño en público).
- 2) Aterrorizar (mediante acciones que pongan en peligro su vida; no haciéndole sentirse a salvo, creándole falsas expectativas mediante amenazas de peligro, de pérdida o de dolor si no cumple; amenazando o actuando de manera violenta sobre aquellos objetos o personas que el niño quiere).
- 1995 3) Explotar o corromper fomentando en el niño el desarrollo de conductas inapropiadas (imitando, permitiendo o fomentando) conductas antisociales e inapropiadas para su estadio de desarrollo: fomentando u obligando a abandonar conductas autónomas apropiadas para su desarrollo, restringiendo o infiriendo en el desarrollo cognitivo del niño).
- 4) Negar respuestas emocionales (ignorando o negándose a mostrar afecto, cuidado y amor al niño).
- 5) Rechazar (evitando o alejando al niño).
- 6) Aislar (recluyendo, y estableciendo limitaciones poco razonables a la libertad de movimientos o a las interacciones sociales).
- 7) Ejercer la paternidad de manera inconsciente, o, poco fiable (mediante demandas contradictorias y ambivalentes).
- 8) Desatender las necesidades de salud mental, física y educativas (ignorando, impidiendo o no) llevando a cabo los tratamientos o acudiendo a los servicios que atienden las

		necesidades o dificultades emocionales, comportamentales, físicas o educativas).
		9) Hacer testigo al niño de íntima violencia con el cónyuge (violencia doméstica).
Jiménez, Morago, Moreno, Rodríguez, Olivia Delgado, Palacios González y Saldaña Sage	1995	Maltrato emocional: no se toman en consideración las necesidades psicológicas del niño o la niña, de manera particular las que tienen que ver con las relaciones interpersonales y con la autoestima. Indicadores serían al rechazar al niño, aterrorizarle, privarle de las relaciones sociales, insultarle, ridiculizarle, ignorar sus necesidades emocionales y de estimulación, notable frialdad afectiva. Su aparición aislada no es suficiente para determinar la existencia de este tipo de maltrato.
Christensen	1999	Abuso emocional: el adulto de manera sistemática expone al niño a insultos, reclusión, amenazas y menosprecio. Abandono emocional pasivo: el niño es sometido a negligencia o a falta de estimulación debido a la incapacidad de los padres para proporcionar seguridad, cuidado y amor, por ejemplo, debido a una enfermedad mental, abuso de sustancias (alcohol, medicinas, narcóticos), problemas sociales, etc.
American Academy of Pediatrics	2000 2002	Maltrato psicológico: es un patrón repetitivo de interacciones perjudiciales entre un (los padres y el niño) de tal manera que se convierte en la forma habitual de relación. En algunas situaciones el patrón es crónico y dominante, en otras, solo ocurre bajo los efectos del alcohol o desencadenados por otros factores potenciales. De manera ocasional puede producirse ante la ocurrencia de un único hecho particularmente doloroso o nefasto. El Maltrato psicológico. Ocurre cuando una persona trasmite a un niño que es despreciable, que está lleno de defectos, que no es amado, que está en peligro, o que sólo sirve para atender sus necesidades. El autor de este tipo de maltrato suele despreciar, aterrorizar, aislar, ignorar o impedir la socialización del niño.
Glasser	2002	Maltrato y abandono emocional: describe la relación entre el padre y el niño (más que un hecho o una serie de ellos que ocurre en la relación padre – hijo); unas interacciones que causan o pueden causar una alternativa en el desarrollo o estado psicológico o emocional del niño. El abuso y abandono emocional incluyen tanto la acción como la omisión y no requieren el contacto físico.

Fuente: “Maltrato Psicológico” de Terreros (2006).

Para concluir, es importante comprender las diferentes formas como se manifiesta la violencia psicológica, ya que, en muchas ocasiones sus representaciones hacen parte de esa normalización cultural y simbólica de la violencia hacia los niños, definirla y comprenderla permite abordar e identificar a tiempo dicho fenómeno.

3.2.2 Maltrato verbal

Diversas investigaciones, en la actualidad, han enfatizado en maneras de generar estrategias que fomenten un adecuado clima escolar, identificando la agresión verbal como una parte estructural en los diferentes tipos de acoso (Torrego, 2018; Boqué, 2018, citados en Gonzáles et al. 2021). Se está de acuerdo al afirmar que la calidad educativa se encuentra directamente ligada a los climas escolares que se propicien al interior de las IE, es por ello, que muchos de los proyectos en la actualidad, como el presente, pretenden visibilizar la importancia de fortalecer de manera positiva las relaciones que se presentan al interior de la comunidad educativa (Carbajal – Padilla, 2019).

En primer lugar, el análisis de la violencia a nivel verbal persistente al interior del aula, giran en torno a la identificación de aquellas conductas disruptivas existentes donde los principales actores son los estudiantes y docentes, afectando de forma fuerte el fortalecimiento de esa relación entre enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, Jurado et al. (2020) señala aquellos comportamientos disruptivos que experimentan los docentes debido a aquellas interacciones que se dan entre los estudiantes que fracturan el progreso de una sesión de clase, como las interrupciones producidas por los estudiantes a destiempo entre otras; elementos que debilitan una sana convivencia.

La violencia verbal ha sido caracterizada como una manifestación indirecta de agresión, así, colocar apodos entre estudiantes o a docentes estructuran modelos de violencia verbal directa

o indirecta (Domínguez – Alonso et al. 2019). Diversas son las manifestaciones de este tipo de violencia, sin embargo, es necesario resaltar que este fenómeno gira en torno a enfatizar de manera negativa aquellas características individuales de los victimarios a nivel físico o emocional, consolidando principalmente un modelo de exclusión al interior de la escuela (González et al. 2021).

Para concluir la violencia estructural a nivel verbal presenta una serie de elementos propios que nutren la exclusión al interior de la escuela, esta es dirigida entre estudiantes y docentes, la disruptividad es la principal causa de dicho fenómeno al encontrarse esta por fuera de cualquier tipo de acondicionamiento cultural, minimizando los efectos positivos que pueden lograr los diferentes procesos de formación.

3.2.3 Maltrato físico

A groso modo, la violencia física es aquella manifestación dirigida y existente entre los niños que usa la fuerza desmedidamente, esta puede producir incomodidad, lesiones, maltrato en la salud o hasta afectar el desarrollo integral del niño o niña. Cuando existe entre un adulto y un niño se encuentra el fenómeno de castigo físico o corporal la cual combina los siguientes tipos de manifestaciones dirigidas a atentar contra el cuerpo humano:

Cachetadas, nalgadas, pellizcos, puñetazos, patadas, pisones, puños, empujones, mordiscos, zarandeo, coscorriones, rasguños, jalón de pelo, jalón de orejas, asfixiar, dar puntapiés, otros. Objetos: Palos, correas, cables, pantuflas, cigarrillos, planchas, zapato, azote, vara. Armas: cuchillos, puñales, pistolas. Sustancias, agentes químicos u objetos que producen quemaduras: agua o líquidos hirviendo, ácido. Otras formas: ahogamiento, ingesta forzosa, obligarlos a asumir posturas incómodas (ICBF, 2018).

3.3. El conflicto como fenómeno

La presente investigación está orientada a conceptualizar el conflicto siendo este la principal manifestación estructural de la violencia, así, abordar un conflicto es abordar materialmente las diferentes formas de violencia. Para Grasa y Mateos (2014) el conflicto es una lucha subyacente de las relaciones de poder caracterizadas por imponer objetivos personales o grupales sobre otros grupos, que no compaginan con las posturas del grupo que quiere dominar. Desde un punto de vista ético, el conflicto puede definirse como una situación de confrontación que surge de un conflicto de intereses real o percibido en relación con un mismo problema que puede causar un sufrimiento real si no se vislumbra una solución satisfactoria (Gómez – Carmona, 2009).

El conflicto existe en la vida y cotidianidad del ser humano desde el nacimiento hasta la muerte, y es una realidad que se debe abordar desde sus diferentes matices, para enfrentarlo de forma adecuada; es importante entonces, allí saber tomar decisiones, en realidad el individuo no solo se enfrenta a situaciones de conflicto con los demás, sino también a conflictos personales. Todo individuo, debido a su naturaleza diversa, construye diferentes intereses, perspectivas, opiniones, creencias y necesidades, dichas diferencias sino se abordan por medio de adecuados procesos de formación que establezcan unas relaciones intrapersonales e interpersonales contribuirán a potenciar los diferentes tipos de maltrato y violencia existentes en la sociedad, reproducidas en las diferentes instituciones sociales y comunidades. En otras palabras, la aceptación del otro como individuo diferente es una herramienta fundamental para minimizar los conflictos. Estas diferencias, en cómo se perciben las experiencias, pueden generar conflictos. (Gómez – Carmona, 2009).

El conflicto ocurre cuando el sujeto percibe una situación que podría ponerle en riesgo según su sistema de creencias, creando así sentimientos de confusión o irritación. Los pequeños desacuerdos pueden convertirse en grandes discusiones si no se manejan de manera adecuada. El conflicto es parte de la vida y cuando se maneja de una forma adecuada a menudo conduce a resultados positivos y satisfactorios para todos los involucrados. Como resultado, todos los conflictos conducen a cambios que mejoran o empeoran la situación. La calidad del cambio depende del ajuste de la estrategia y de nuestra capacidad para resolver conflictos. Todo conflicto se encuentra estructurado por tres elementos fundamentales que lo componen, estos están descritos en la tabla 4. Adicionalmente Gómez – Carmona (2009) aduce que el conflicto surge de factores endógenos o exógenos.

Tabla 4

Elementos que componen un conflicto.

Elemento	Descripción
Elementos Sustantivos	Hace referencia a los intereses individuales, aspiraciones, deseos e interés por conseguir algo determinado. Sin embargo la aspiración hacia la consecución de los intereses no significa la inexistencia de conflictos puesto a pesar de optar a unos intereses comunes se pueden perseguir distintos objetivos.
Elementos subjetivos	Hacen referencia a las necesidades y creencias. Las necesidades podríamos entenderlas como carencias de algún tipo ocasionado por el incumplimiento de pretensiones o demandas que una persona necesita satisfacer. Las creencias se interrelacionan con la pluralidad cultural y las diferentes formas de entender la vida dentro de la familia, la religión o el trabajo, en definitiva, de los núcleos sociales en los que se desarrolla el individuo; i) existenciales; ii) evaluativas; iii) prescriptivas, y iv) causales.
Elementos interactivos	El posicionamiento o forma de entender el conflicto desde sus diferentes partes o versiones a través de las cuales se explica el punto

de vista de cada uno de los implicados que atenderán a sus intereses o motivaciones para justificar su comportamiento.

Elaboración propia. Fuente: “La resolución de los conflictos escolares mediante la psicología de la convivencia” (Gómez, 2009).

Por su parte la tabla 5, describe las principales causas de los conflictos a nivel escolar.

Tabla 5

Principales dinámicas que generan conflictos al interior de la escuela.

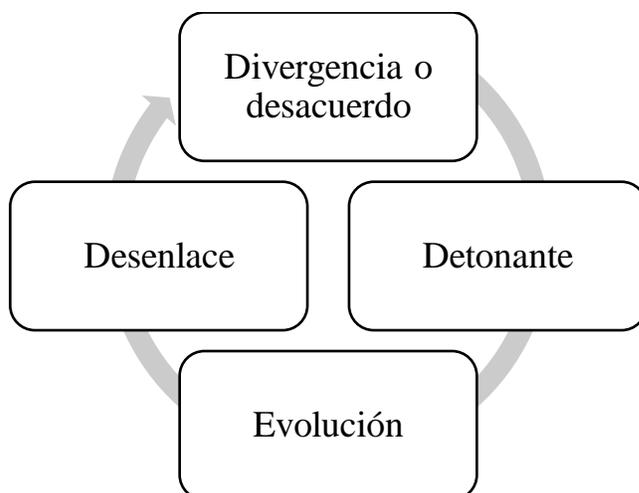
Causas	Descripción
Disruptividad	Alude a las situaciones en las que los comportamientos del alumnado tienden a realizar en grupo, en especial con la finalidad de romper el proceso de enseñanza o el aprendizaje e incluso impedir que este se establezca. La disruptividad es la principal fuente de conflictividad para el profesorado. Para su resolución hay que atender a espacios para que el alumnado participe en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Indisciplina	Hace referencia a comportamientos por parte del alumnado, por no ajustarse a la normativa establecida, ya sea explícita o no. Este problema se desarrolla porque el alumnado no ha participado en el establecimiento de dichas normas o simplemente no las conoce, por lo que se hace necesario establecer cauces de participación en el centro.
Violencia	Es un fenómeno psicosocial que se caracteriza por la aparición de un comportamiento injustificado desde un grupo de personas hacia otras o hacia materias que pueden manifestarse de forma directa o indirecta; es allí donde se tipifican los diferentes tipos de violencia.

Elaboración propia. Fuente: “La resolución de los conflictos escolares mediante la psicología de la convivencia” (Gómez, 2009).

La figura 2 describe a nivel general las fases que componen un conflicto; i) Divergencia o desacuerdo, es cuando cada parte coloca en manifiesto su posición es allí donde se puede evitar el conflicto; ii) El detonante; Es allí donde estalla el conflicto; iii) Evolución; donde se desarrolla el conflicto, y, iv) Desenlace; Donde finaliza el conflicto.

Figura 2.

Las cuatro fases que componen un conflicto.



Elaboración propia. Fuente: “La resolución de los conflictos escolares mediante la psicología de la convivencia” (Gómez, 2009).

Para concluir, un conflicto es aquel elemento que manifiesta las posiciones y creencias desde las relaciones de poder coercitivas con el fin de imponer desde cualquier tipo de violencia, los hechos de un grupo o persona dominante, donde influyen diversos aspectos tanto endógenos como exógenos, que al final resultan en la manifestación misma de la violencia. Cuando se presenta un conflicto es importante la intervención de un mediador que contribuya en la manera de resolver o en la ejecución de la solución. Existen estrategias que permiten conocer la intención de las partes del conflicto y así poder encontrar las alternativas para mejorar las relaciones entre los involucrados y al final poder llegar a compromisos de ambas partes.

3.4 Resolución de conflictos

Aprender a resolver conflictos ha sido durante mucho tiempo una práctica de investigación y práctica social traduciendo los desafíos académicos en muchos cursos, libros e iniciativas interesantes. Según Serrano – Suárez (2018), los proyectos para construir una cultura

de paz en su mayoría no son más que resolver los problemas de los conflictos globales desde un ángulo diferente utilizando herramientas diferentes y objetivos diferentes, es decir, la generalización de los proyectos no tiene en cuenta, en ocasiones, la diversidad de los sujetos y las diferentes dinámicas de los contextos.

Desde lo anterior, se está de acuerdo en que las alternativas generadas en pro de la generación de estrategias que mitiguen el impacto generado por un flagelo como es la violencia deben basarse en la negociación, el diálogo, la mediación, el empoderamiento, la empatía y la capacidad de gestionar los conflictos de manera asertiva, a partir de principios y derechos humanos; así seguramente el proceso de resolución de conflictos será bidireccional donde el aprendizaje continuo y significativo constituye la base de una cultura de paz en las comunidades y sociedades que posibilita la negociación e implementa conocimientos transferibles a diversas actividades humanas.

Partiendo de allí, reconocer que las comunidades educativas están constituidas por la heterogeneidad hace más evidente la necesidad de fortalecer e implementar estrategias que promuevan la diferencia, el respeto a la subjetividad y la construcción objetiva de diferentes realidades, por ello, es necesario reconocer los diferentes factores que promueven la reproducción sistemática de la violencia como fenómeno social (de Guzmán et al. 2011). Cuando se reconoce que existe un conflicto y hay voluntad para resolverlo, se presenta una ventaja circunstancial, ya que, es la oportunidad de sacarle provecho a la situación pues si se niega su existencia o se evade no existiría voluntad y se puede llegar a ser arrogante y desencadenar la agresividad. La elección de uno u otro camino al inicio del conflicto y el posterior cambio de posición o actitud determinarán el curso del conflicto y la posibilidad de su resolución o transformación. Siempre es más fácil negociar cuando las partes involucradas lo

reconocen y una actitud evasiva puede conducir a la escalada de las tensiones subyacentes y la consiguiente escalada del conflicto. La reconciliación puede implicar un cese de hostilidades, pero no una resolución. Por supuesto la actitud arrogante y beligerante ignora cualquier posibilidad tentativa de diálogo para poner fin a las hostilidades (Serrano – Suárez, 2005).

Para efectos del presente trabajo realmente interesa conocer con mayor profundidad qué elementos del proceso de negociación y mediación pueden brindar asesoría para la resolución de diversos conflictos tanto a nivel nacional como internacional, pues su conocimiento brindará elementos importantes para conocer por qué no se está de acuerdo con las posturas de los demás, y, cómo superarlos a través el diálogo para avanzar en los esfuerzos de diferente índole para construir una cultura de paz. Así se procede a entender las negociaciones y cuáles son los criterios básicos para negociar.

3.5 La negociación

Independientemente del tema principal de las negociaciones siempre se trata de un proceso de interacción y comunicación entre quienes defienden unos intereses aparentemente incompatibles. La Universidad Autónoma de ICA (2016) define la negociación como un mecanismo de resolución de conflictos donde las contrapartes llegan a un acuerdo sobre cierto tema, perspectiva, etcétera. El hecho de que las negociaciones siempre tengan que ser conducidas por personas independientemente de que representen o no instituciones le da al proceso de negociación un cierto carácter específico y extremadamente dinámico tanto que abre un amplio campo para cambiar la actitud hacia el oponente. Debido a que el proceso mismo lo ejecuta un negociador o sujeto normalmente una de las partes siempre quiere llegar a un acuerdo antes de llegar a otro tipo de instancias como la arbitral o la jurisprudencial (Universidad Autónoma de ICA, 2016).

Por su parte, Galdos Kajatt (s, f), señala que la condición social individualista que reproduce el actual sistema de poder, ha limitado cualquier tipo de proceso de negociación, señalando, que para que toda negociación sea exitosa se debe asumir una actitud de cooperación, así la negociación debe generar en todas las partes beneficios solo así el efecto y objetivo de negociar se cumplirá. Debido a la diversidad fenomenológica del conflicto; así mismo, será su forma de negociar, por ello la tabla 6 presenta los tipos de negociación según la naturaleza del conflicto.

Tabla 6

Clases de negociación

Tipo de Negociación	Descripción
<p>Según las personas involucradas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De individuos con individuos. - De individuos con grupos. - De grupos con grupos. <p>Las dos primeras a su vez se distinguen según que los individuos acudan a título personal o con representación de otros que pueden ser países enteros.</p>
<p>Según la participación de los interesados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Directas. - - Indirectas: estas últimas a través de conciliadores, mediadores, árbitros, abogados, etc.
<p>Según los asuntos que se negocien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De individuos con individuos. - Comerciales. - Políticas Religiosas. - Técnicas. - Afectivas.
<p>Según el clima humano</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Amistosas o bien, polémicas. - Abiertas y sinceras, o bien manipuladas
<p>La negociación basada en Posiciones.</p>	<p>Esta tiende a obtener resultados que desperdician recursos y beneficios mutuos para las partes. Como tal no es aconsejable pues produce acuerdos insensatos, ineficientes y pone en peligro la relación. Cuando uno presta mayor atención a las posiciones, menor atención dedica a satisfacer los intereses y preocupaciones subyacentes de las partes; por tanto, el acuerdo se hace más difícil y se crean incentivos que retardan alcanzarlo. Este tipo de negociación está orientado hacia objetivos cuantitativos y</p>

La negociación basada en intereses

competitivos (ganar más que el otro), y su interés por la relación es instrumental.

Esta trata de maximizar los beneficios que tengan las partes. Se focaliza en los intereses comunes de las partes y trata de entender las razones tan objetivamente como sea posible. Utiliza técnicas de debate no confrontacionales. Es permeable a la discusión de cuestiones sustantivas. Cuida y/o mejora la relación entre las partes y está orientada hacia objetivos cualitativos que persiguen la obtención de un acuerdo justo, sabio, durable y eficientemente negociado.

Elaboración propia. Fuente: Capítulo del libro Negociación (Galdos – Kajatt, s, f).

Para concluir la posibilidad de negociación se obtiene a partir de diferentes situaciones, que siempre dependen de la posición de las partes el tiempo de negociación y la importancia de factores externos como la participación de un mediador quien debe representar la imparcialidad, en ocasiones dicho actor puede ser un experto en conciliación, cuya posición no debe afectar el proceso de negociación Existen varias etapas en el proceso de negociación en las que se deben tener en cuenta los siguientes elementos generales: la formación del conflicto, el grado de compromiso, el análisis de incompatibilidades, el comportamiento de los participantes y la salida.

3.6 La mediación en el conflicto

En sí la resolución de un conflicto, que pretenda ser abordado desde la voluntad de las partes, requiere de manera directa un proceso de mediación. La mediación se caracteriza por la cooperación y la acción voluntaria. Un proceso creativo requiere la aportación de nuevas ideas y soluciones. Por lo tanto, es necesario escuchar activamente y llegar a un acuerdo. Ser mediador requiere cultivar la autoconciencia, ya que, implica escuchar a ambos lados del conflicto y ayudar a encontrar una solución adecuada.

Según Vinyamata, (2003), la mayoría de los conflictos que surgen pueden ser resueltos por los estudiantes usando el autocontrol y las habilidades de resolución de problemas en colaboración que aprenden. Para los problemas que los estudiantes no pueden resolver por sí mismos, pasan por el proceso de mediación entre compañeros o mediación de adultos.

Lo anterior, permite nombrar una serie de generalidades en el proceso de mediación que inicia con el intento de trabajar con los pares no en contra de ellos, que fomenten la aceptación, el aprendizaje y el respeto mutuo, por ende, es un proceso que debe sustentarse en la voluntariedad, en expresar sugerencias, en la imparcialidad y otra serie de elementos que desplacen el autoritarismo y las diferentes formas manifiestas de violencia (Vinyamata, 2003).

Por otro lado, la mediación de manera implícita establece una serie de objetivos a nivel general, según la Cancillería de Cultura Educación y Sport (s, f), los objetivos de la mediación no son lograr un acuerdo por el contrario, son: i) Promover una nueva forma de relacionarse y comunicarse entre pares; ii) Propiciar el respeto y la confianza; iii) Promover la comunicación asertiva desde el principio de realidad, minimizando las especulaciones; iv) Fortalecer el proceso comunicativo con el fin de transformar las dinámicas del conflicto. Por su parte, la tabla 7, expone los principios de la mediación.

Tabla 7

Principios de la mediación.

Principio	Descripción
El poder lo ejercen las propias partes	Son los participantes los que controlan el proceso y las decisiones. Es necesario que las partes estén motivadas porque deben estar de acuerdo en cooperar con el mediador para resolver su disputa.
Neutralidad del mediador	Antes de iniciar una mediación el mediador debe preguntarse sobre la existencia de alguna circunstancia susceptible de crear parcialidad en el desarrollo de la misma.

Confidencialidad

El mediador debe tomar parte a favor de todos y desde aquí trabajar para que el proceso sea equitativo.

Durante la mediación los participantes mantienen la privacidad más absoluta y tienen la garantía de que lo que se dice en una sesión de mediación no podrá utilizarse ante un tribunal.

Voluntariedad

La mediación requiere del acuerdo libre y explícito de los participantes. La mediación no puede imponerse. No se puede obligar a nadie a establecer relaciones o llegar a acuerdos.

Elaboración propia. Fuente: “La mediación en la resolución de Conflictos” (Conselleria de Cultura Educació i Sport, s, f).

Para finalizar, Vinyamata (2003) señala que a nivel escolar la mediación genera ciertos beneficios siendo los principales los que a continuación se describen; i) Mejora la atmósfera o entorno entre tanto que propicia la comunicación lo que baja la tensión al interior del aula; ii) Aviva la posibilidad de solucionar conflictos de manera pacífica, reduciendo de manera significativa los diferentes tipos de violencia; iii) Hay una disminución significativa de comportamientos violentos y disruptivos, situación que en la misma circunstancia representa una disminución del tiempo para gestionar dichos conflictos; iv) la mejora de conductas disciplinadas manifiestas en tiempo permiten abordar otro tipo de fenómenos, y potenciar el proceso de enseñanza – aprendizaje y la apropiación de habilidades contextuales y académicas que nutren las sesiones de clase.

3.7 El juego

La importancia del juego en las sociedades modernas ha sido impulsada por diversas corrientes científicas dotándole a esta categoría de una naturaleza cuantitativa y cualitativa primordial para el desarrollo del individuo. Las características principales de las investigaciones realizadas en torno al juego suelen ser más complejas que lo que a primera instancia se concibe

de este; el juego en la primera infancia resulta ser una actividad que debido a la espontaneidad con la que se presenta, condiciona las relaciones que tiene el infante con él mismo y su entorno:

Es una actividad libre y flexible en la que el niño se impone y acepta libremente unas pautas y unos propósitos que puede cambiar o negociar, porque en el juego no cuenta tanto el resultado como el mismo proceso del juego (Thío de Pol et al, 2007, p.128).

Por lo tanto, es necesario realizar una construcción y comprensión epistemológica de lo que se concibe como juego, de esta manera desde la fenomenología podrá relacionarse esta categoría como mecanismo de negociación en la resolución de conflictos. En primer lugar, la RAE (2010) lo define como una práctica recreativa o competitiva normalizada mediante normas y reglas, en donde se pierde o se gana. Para Gross (1989) citado en Ruíz Gutiérrez (2017), el juego es una práctica instintiva que desarrollan los infantes para ejercer unas capacidades en la edad adulta; entre tanto, para Piaget (citado en Ruíz – Gutiérrez, 2017), el juego es un mecanismo por medio el cual el niño se conecta con sus diferentes entornos siendo esta una actividad subjetiva que genera placer permitiéndole al infante comprender la realidad. Por su parte Vygostki (1934), citado en Ortega – Ruíz (1992), define el juego, cómo:

Un factor básico del desarrollo, un contexto específico de interacción en el que las formas de comunicación y de acción entre iguales se convierten en estructuras flexibles e integradoras que dan lugar a procesos naturales de adquisición de habilidades específicas y conocimientos concretos referidos a los ámbitos de los temas que se representan en el juego y a los recursos psicológicos que se despliegan en el mismo (p. 160).

Mencionadas algunas de las definiciones consolidadas por los principales autores, es necesario considerar algunas de las teorías más relevantes sobre el juego y su incidencia en el desarrollo integral de los sujetos, estas son expuestas en la tabla 8.

Tabla 8

Principales teorías sobre el juego y su incidencia en el desarrollo de los infantes.

Teoría General

Las primeras teorías psicológicas del juego en el siglo XIX.

Teoría fisiológica de Herber Spencer y Friedrich Schiller

Schiller y Spencer (sucesor de Schiller) basan sus teorías en la idea de que el hombre juega para agotar la energía diaria que le sobra una vez ha llevado a cabo todas sus necesidades naturales básicas. Por tanto, se puede destacar que la finalidad del juego para estos autores, lejos de ser una finalidad natural tiene una finalidad recreativa. Estos además afirman que este exceso de energía no lo tienen solo los humanos, sino también los animales (cuanto más poderosa sea la especie, más energía les sobra). Pero la diferencia entre este gasto de energía de los animales y los humanos, es que los humanos consumen esa energía a través de actividades estéticas.

Teoría de la relajación de Moritz Lázarus

Esta teoría se presenta como una teoría contraria a la anterior. En este caso, Lázarus considera que el juego sirve para descansar, por tanto, es una forma de recuperar la energía que se ha gastado a través de actividades serias, las cuales conllevan esfuerzo y/o un alto nivel de concentración. Al contrario que en estas actividades, para él, cuando se gasta energía a través del juego, lo que se está haciendo es liberar tensiones y escapar de la vida rutinaria.

Karl Gross considera que la mejor manera que los niños tienen para desarrollar sus habilidades es a través de la imitación a los adultos, por tanto, este observa en el juego una herramienta

**Teoría el ejercicio preparatorio
o pre-ejercicio Karl Gross**

adecuada para practicar estas habilidades que los más pequeños necesitarán en su vida futura como adultos. La idea que defiende este autor se entiende a la perfección a través del ejemplo que pone en su libro Garaigordobil (2003) cuando dice: “Se juega como entrenamiento para la lucha por la vida y la supervivencia, así el gato jugando con el ovillo aprenderá a cazar ratones, y el niño jugando con sus manos aprenderá a controlar su cuerpo”.
(p. 25)

Las Teorías de la Primera Mitad Del Siglo XX

**Teoría de la recapitulación de
Stanley Hall**

Para Hall cuando los niños juegan lo que están haciendo es revivir las actividades de las generaciones pasadas. De esta forma disfrutaban algunas de las actividades que desarrollaban sus antepasados y detecta actividades antiguas e inútiles para el hombre, que por tanto, no llevarán a cabo. Unos años más tarde, Hall enuncia otra teoría complementando la anterior, en la que afirma que el juego tiene una función preparatoria para la vida adulta.

**Teoría del juego o teoría del
ejercicio preparatorio de Carr**

A través del juego Carr afirma que los niños ejercitan el cerebro estimulando de este modo el crecimiento físico y neurológico. Este manifiesta que a través del juego los niños se desahogan.

**Teoría general del juego de
Buytendik**

Buytendik contrapone totalmente la teoría de Gross, este considera que es totalmente falsa la idea de que los niños necesitan ensayar las actividades psicomotoras, porque si esto no se ensaya, los mecanismos en los que se basan esas conductas maduran igualmente. Además, Buytendink considera que si se están haciendo ejercicios preparatorios no se está jugando ya que, para él, el juego es una actividad propia de la infancia, una de sus características. Es decir, según él, el niño juega porque es un niño y la actividad lúdica satisface la necesidad de autonomía y le ayuda a descubrir su propio “yo”. Para Buytendik el juego

**Teoría de la ficción de
E. Claparéde**

es posible debido a los siguientes impulsos: la ambigüedad de los movimientos, la impulsividad, la emotividad y la timidez, pues el juego surge cuando esos impulsos coinciden primero con los objetos conocidos por los niños. Por último, cabe destacar que para este autor es muy importante el juguete en el juego, Al mismo tiempo considera que cuando los niños juegan se dan las siguientes condiciones:

- En el juego de los niños no se observa una finalidad clara de sus movimientos.
- El carácter impulsivo de los movimientos.
- La timidez.
- La actitud emotiva ante la realidad.

Claparéde opina que el juego viene definido por quien juega, que el juego es una actitud del niño hacia el mundo y que la importancia de la actividad lúdica está en el modo de actuar del niño. Para él es a través del juego como se crea la personalidad del niño.

**El psicoanálisis de Sigmund
Freud**

Freud considera que el juego es un proceso interno de naturaleza emocional a través del cual los niños pueden llevar a cabo sus deseos insatisfechos y a través del cual pueden expresar sus sentimientos, así como los sentimientos reprimidos. Freud afirma también que a través del juego los niños superan ciertos acontecimientos traumáticos por los que han pasado esto lo consiguen a través de la repetición en la actividad lúdica

Las teorías de la segunda mitad del siglo XX

**Teoría socio histórica
de Lew Vygotski**

Vygotski defiende que el juego nace de la necesidad, pues para él, el juego es un factor básico del desarrollo del niño. Al mismo tiempo considera el juego como una acción espontánea de los niños con un gran valor socializador, ya que, a través del juego los niños aprenden a conocer sus límites y capacidades, así como las normas sociales. Esto viene a decir que los niños para jugar necesitan utilizar la imaginación y que a través de la actividad lúdica se facilita la incorporación al trabajo escolar. No podemos olvidar que Vygotski utiliza el término de “Zona de desarrollo

**Teoría psicoevolutiva de
Jean Piaget**

próximo” (ZDP) refiriéndose a la distancia existente entre lo que el niño es capaz de aprender y lo que realmente aprende. Distancia que se acorta cuando el niño dispone de los recursos necesarios entre ellos y principalmente, las personas de su entorno.

Piaget considera que el juego es una necesidad para el niño, pues es la única forma que este tiene para interaccionar con la realidad, observa el juego como la forma en la que los niños muestran sus estructuras mentales. Para Piaget el juego es un acto intelectual pues su estructura es similar a la del pensamiento, pero encuentra entre ambas una gran diferencia, el juego es un fin en sí mismo mientras que el acto intelectual busca alcanzar una meta. Cabe destacar que Piaget dividió el desarrollo intelectual en cuatro estadios, que son:

- **Estadio sensoriomotor (de 0 a 2 años):** En esta etapa predominan los juegos motores y de construcción.
- **Estadio preoperacional (de 2 a 6 años):** En esta etapa los juegos son fundamentales, simbólicos y de construcción.
- **Estadio operacional concreto (de 6 a 12 años):** En el que destaca el juego reglado y de construcción.
- **Estadio operacional formal (de 12 o más años):** Donde se decantan por juegos de mesa, juegos de rol y todo juego que implique hacer deducciones.

**Teoría ecológica de
u. Bronfenbrenner**

Bronfenbrenner afirma que hay una correspondencia entre el entorno en el que viven los niños y el juego que estos practican y considera que la conducta de estos viene determinada por la forma en la que perciben el ambiente no por la realidad objetiva.

**Teorías culturalistas: transmisión
de tradiciones y valores de
Huizinga y Caillos**

Huizinga y Caillos consideran que los niños pueden aprender las tradiciones, costumbres, normas sociales y la cultura a través del juego. Es por ello, por lo que en las diferentes culturas los juegos cambian.

Para Wallon a través del juego se lleva a cabo el desarrollo armónico del niño, este dice que los juegos y las actividades que no lo son (las que otros autores suelen denominar serias, de

El juego como ejercicio y exploración de cada nueva función H. Wallon

trabajo, de aprendizaje...) tienen la misma “materia”, con la única diferencia de la actitud que la persona le pone la acción. Wallon, apoya también la idea de que el juego ayuda al niño a conocer el mundo externo a través de la imitación de las personas más cercanas a él y aquellas a las que imita. Considera que cualquier actividad que se haga libremente puede llegar a ser un juego y al mismo tiempo afirma que un juego puede dejar de serlo si es obligado.

Elaboración propia. Fuente: “El Juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en educación infantil” (Ruíz – Gutiérrez, 2017, p. 9 – 13).

3.7.1 El juego en la educación

Ya habiendo descrito la importancia o relevancia que tiene el juego en el desarrollo integral de los sujetos es necesario relacionar esto con la escuela, ya que, esta última institución ejerce socialmente una función clara y fundamental; la de transmitir culturalmente los conocimientos, saberes y formar a los sujetos entre otras cosas en los procesos de adaptación y socialización. Así, el juego se presenta como estrategia de aprendizaje, puesto que, permite que los estudiantes resuelvan con decisión y firmeza conflictos internos y enfrenten situaciones futuras siempre y cuando el líder recorra este camino con ellos, pues aprender por los medios tradicionales tiene un impacto negativo, el cual, reproduce por un lado de manera sistemática relaciones de poder coercitivas, entre otras muchas dinámicas y fenómenos que debilitan el proceso de formación integral (Minerva – Torres, 2002).

Según Decroly (1998) citado en Minerva – Torres (2002), afirma que, en la educación el juego es considerado como un entretenimiento que promueve el conocimiento, al mismo tiempo que genera satisfacción y gracias a él se puede disfrutar de una verdadera relajación después de un largo y duro día de trabajo. En este sentido, el juego promueve e inspira las

cualidades morales de los niños y niñas tales como: el autocontrol, la honestidad, la seguridad, entre otros.

Por otro lado, al relacionarse lo expuesto por Vygotsky (1966) el cual, aduce que la característica fundamental del juego es proporcionar inicialmente un concepto o actividad orientada al pensamiento donde las actividades que desarrolla el niño en el juego tienen lugar fuera de la percepción directa, es decir, se despliegan en situaciones imaginarias; en ese orden la esencia del juego radica en dicha situación imaginaria, la cual, cambia todo el comportamiento del niño, obligándolo a definirse a sí mismo en su comportamiento y avanzar en una situación imaginaria. Con el papel de la escuela puede comprenderse la importancia del juego al interior del proceso de formación del pensamiento subjetivo y objetivo. Según López – Chamorro (2017) el juego es un factor importante que facilita el desarrollo físico y psíquico del ser humano, en especial, en la etapa de la infancia, porque además de ser una actividad natural y espontánea se potencia las habilidades sociales, intelectuales y psicomotrices. Además, las experiencias que vive el niño le ayudan a comprender sus posibilidades, limitaciones a crecer y madurar.

3.7.2 Clasificación del juego

Evaluar y determinar el papel del juego en la formación de la primera infancia al interior de la escuela, permite distinguir diferentes tipos de juego, ya que, el juego de roles en el desarrollo de un individuo depende del tipo específico de juego. De este modo, se está haciendo hincapié en la etapa evolutiva en la que el individuo se encuentra. Russel (1970) clasifica el juego en cuatro grandes modalidades las cuales se interrelacionan entre sí:

3.7.2.1 Juego configurativo

Esto encarna la tendencia general a "construir" en la infancia. En todos los juegos el niño proyecta una tendencia a configurarse de manera que la pieza final (rompecabezas de colores, configuración de figuras simbólicas, etc.) dependa más del disfrute de la actividad que de la intención planificadora y configuración consciente de una determinada persona o cosa. Al niño le gusta dar forma y a la hora de realizar acciones prefiere el trabajo realizado (Russel, 1970).

3.7.2.2 Juego de entrega.

El juego en los niños puede ser el resultado de una tendencia o transferencia de condiciones materiales, donde una de ellas puede ser dominante entre tanto la otra juega un papel cooperativo y de asistencia. En este tipo de juego de entrega existe una relación de configuración, como, por ejemplo, en un juego donde se hace uso de una pelota al niño lo atrae el estado del objeto o según sus características, es decir, si el objeto salta se les escapa de las manos, se aleja, etc. y al otro lado cae en el ritmo de la configuración (tira el balón), un tiro al aire, otro al suelo, etc.). Se ofrece una amplia gama de juegos: bolos, baloncesto, spinning, juegos acuáticos, patinetas, carreras de resistencia y mucho más (Russel, 1970).

3.7.2.3 El Juego de representación de personajes.

Con este juego el niño representa un personaje, animal o humano con rasgos de carácter que le llaman especialmente la atención como núcleo de la configuración. Las características de los personajes se resumen en unos breves (centrados): por ejemplo, del león solo acepta rugidos y pasos de gato, del jefe de estación silba y muestra pancartas. En la actuación de los personajes se produce su asimilación una especie de olvido de sí mismo. Esta doble salida del yo hace que

el juego de la representación sugiera una cierta mutación del yo, que por un lado se olvida de sí mismo y por otro se llena del otro (Russel, 1970).

3.7.2.4 El Juego reglado

Es una actividad en la que las acciones de configuración y el desarrollo de las actividades deben tener lugar en el marco de reglas o normas, que por supuesto limitan la actividad, pero no en la medida en que la actividad primitiva sea imposible y sea en gran medida una libre autogestión. Los jugadores no ven las reglas como obstáculos para la acción sino como facilitadoras de la acción. Los niños tienden a ser muy estrictos con los requisitos y el seguimiento de las reglas no por un sentido del orden, sino porque ven que las reglas se cumplen y el juego está garantizado así siguen las reglas fácilmente (Rüssel, 1970). Por otra parte, Piaget (1961) crea una secuencia común para el desarrollo del comportamiento del juego, acumulativa y en capas, donde los símbolos reemplazan de manera gradual a los ejercicios y luego las reglas reemplazan a los símbolos sin dejar de incluir ejercicios simples:

3.7.2.5 Los juegos de ejercicio

Propicios para el desarrollo psicomotor, existentes entre los 0 a 2 años, este es favorable, ya que, los niños desde los primeros meses ejecutan de manera repetitiva diferentes movimientos hasta gestuales configurando un tipo de aprendizaje significativo que puede ser traducido en una serie de objetivos (Piaget, 1961).

3.7.2.6 Los juegos simbólicos.

Desarrollados en la *etapa preconceptual*, existente entre los 2 a los 4 años. En esta etapa se asocia un objeto desde la representación de otro; es en esta etapa que se comienza a desarrollar el lenguaje, proceso importante para generar el símbolo; por ejemplo, los juegos

ficticios se caracterizan por la asociación de objetos para identificar personas, cosas existentes o no. De esta manera, se caracteriza el simbolismo, puesto que, la generalidad en esta etapa no es la interacción con los objetos y personas, sino lo que estos representan para el niño (Piaget, 1961).

3.7.2.7 Los juegos de construcción o montaje.

Estos tipos de juego consolidan los procesos de adaptación experimentados en las fases anteriormente descritas desde el juego. Así, lograr la coordinación entre diferentes tipos de movimiento le permiten al niño proyectar metas, logros u objetivos específicos; las formas que toma el juego sin variadas dependientes definen el objetivo instaurado por el pensamiento del infante. En ese orden de ideas, una pieza determinada, era para el niño en las etapas anteriores un barco y al mismo tiempo un carro, en esta etapa puede determinar una pieza para construir el objeto deseado desde la lúdica (Piaget, 1961).

3.7.2.8 Los juegos de reglas.

Ya experimentado ciertos procesos de adaptación hacia los 4 y 7 años de edad, aparecen este tipo de juegos los cuales son muy confusos, teniendo en cuenta que, radican de una serie de apropiaciones culturales objetivas pero decodificadas de manera individual por los infantes de manera subjetiva y nutrida desde la interacción del niño o niña hacia su entorno; por ejemplo, subyacen de la relación que tiene estos con los padres, con instituciones como la escuela, entre otras (Piaget, 1961).

3.7.2.9 El juego de reglas simples.

Etapla comprendida entre los 7 y 12 años, caracterizada por la apropiación de operaciones básicas; el niño tras haber diseñado estructuras del pensamiento básicas en esta etapa logra más

coordinación de ellas. La capacidad del niño se vuelve más multivariada, así puede controlar diferentes puntos de vista de manera simultánea y progresiva, la reconfiguración de los objetos, las personas y las situaciones es determinada por la interacción, las ideas preconcebidas y la capacidad de seguir explorando. Operaciones tales como la clasificación, la continuidad, intervalos, distancias, conservación de longitud, superficies y sistemas de coordenadas. En otras palabras, se configura el pensamiento lógico y el abstracto comienza a hacer construido (Piaget, 1961).

3.7.2.10 juegos de reglas complejas.

Desde los 12 años en adelante el adolescente comienza a interiorizarse y apropiarse de operaciones formales, se dicen operaciones complejas debido a que el pensamiento y la acción gira en torno a elementos técnicos o mecánicos detallados, planos de rodamientos, cálculos, reproducción a escala, maquetas detalladas. La manifestación de lo abstracto se manifiesta por su interés hacia diferentes expresiones artísticas como la música, el teatro, los juegos cenestésicos sensoriales y motores que le atribuyen a la conducta mecanismos dirigidos a acoplarse a la colectividad. A su vez, Piaget (1961) afirma que, si se articulan lúdicas determinadas por acciones desde diferentes tipos de juego no generarán ningún tipo de cambio significativo, por el contrario, solo permitirá generar acciones complementarias a la acción docente.

3.7.3 *El juego de roles*

El juego de roles es una estrategia que se ha utilizado como una herramienta de instrucción para promover la participación y el desarrollo de los estudiantes, puesto que, busca que estos jueguen y representen roles en situaciones reales en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Es una manera de afrontar situaciones y realidades que de una forma u otra se viven cada día en el aula. Si bien, los estudiantes en el juego de roles deben seguir las reglas, son libres

de pensar, analizar y tomar decisiones en función de su interpretación según sus creencias, actitudes y valores en la representación de los personajes asignados. A diferencia de otros tipos de simulación y dramatización, las condiciones y reglas del juego de roles están determinadas, pero no hay un escenario predeterminado, es decir, el juego de roles surge espontáneamente y con base en las experiencias de estudiantes y profesores se asumen las situaciones (Rodríguez, Chillón, 2014).

Por otro lado, Krain y Lantis (2006), citados en Polo – Acosta et al. (2018), señalan que: “los ejercicios de simulación, como los juegos de roles, mejoran la experiencia educativa porque promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas” (p. 870). Lo anterior es posible debido a que brindan a los estudiantes una forma objetiva de comprender diversas dimensiones del ser humano, aquellas que le constituyen como sujeto del mundo, es decir la dimensión cultural, social, política y económica, y de manera adicional potencian capacidades como la comunicación oral y la comunicación escrita. Se puede modelar con facilidad un juego de rol simple a partir de una situación en la que existen reglas de interacción en la que todos actúan de acuerdo con su rol apropiado, asumen su verdadero conocimiento y comprensión y se comprometen a seguir o no las reglas. Entonces el estudiante de alguna manera ve la situación desde una perspectiva diferente (Panqueva, 1998).

Para concluir, es importante recalcar la base teórica que brinda Lev Semionovich Vygotsky respecto al juego, surge tras la necesidad de restablecer y promover una interacción importante y adecuada con otras personas. A su vez, la naturaleza, el origen y el contexto del juego pueden ser considerados desde una construcción dialéctica y simbólica de los fenómenos sociales que se presentan a través del juego. Va más allá de lo personal, instintivo y el pulso interno. La teoría de Vygotsky (1933) cree que la mente del niño en el juego supera las

actividades serias determinadas por la forma, y que el juego de los niños es un campo real de desarrollo reciente, cree que las dos líneas de desarrollo propuestas por él, se encuentran en el juego: la natural y la sociohistórica.

Capítulo IV

4. Marco Conceptual

4.1 La convivencia escolar

La convivencia escolar genera en los sujetos pertenecientes a diferentes tipos de IE la oportunidad de desarrollarse plenamente en el proceso de integración a la sociedad, participando de manera responsable en la vida cotidiana y a través del desarrollo sus propios proyectos de vida (Krauskopf, 2006). El uso de los espacios escolares en el marco de la formación de docentes y alumnos contribuye al desarrollo de habilidades personales y sociales de aprendizaje para la supervivencia y la convivencia, que se trasladan y generalizan a otros entornos educativos y de desarrollo.

Existen factores que afectan la convivencia escolar como son: factores sociales (desigualdad económica, exclusión, violencia, etc); factores en el plano de las relaciones interpersonales (desmotivación por parte de los estudiantes, conflictos, dificultad para trabajar en grupo, poca comunicación e individualismo); factores en el ámbito educativo (múltiples exigencias de adaptación, desigualdades en materiales, hipervigilancia institucional, preocupación solo por el rendimiento académico y elevado número de estudiantes); factores familiares (desintegración del grupo familiar, violencia en el hogar, falta de afecto e insuficiencia en los recursos económicos); y por último, factores en el ámbito personal (poco interés, incapacidad de aceptar la responsabilidad, impulsividad, falta de empatía, tendencia a engañar y baja autoestima). La manera de contrarrestar estos aspectos negativos es haciendo uso de prácticas saludables de convivencia, que permiten un clima propicio donde se manifiesten aquellos valores sociales que les ayuden a los estudiantes a ser ciudadanos con una formación integral.

4.2 La Resiliencia

Para iniciar, el concepto de resiliencia a nivel global, se puede decir que es la capacidad de recuperarse de situaciones traumáticas extremas y poder lograr todo lo que se propone de manera exitosa, otra definición de la resiliencia es la adaptación positiva a pesar de la exposición a experiencias adversas (Uriarte – Arciniega, 2005).

Otros autores como Masten (2001) define la resiliencia como un fenómeno que sufre de amenazas en su adaptación o desarrollo, pero de la cual al final se obtienen mecanismos, estrategias y cimientos que les permite a las personas ser fuertes, adaptarse y vivir las diversas situaciones de manera positiva. Por otro lado, para Luthar (2006), Cicchetti y Rogosch (2002) la resiliencia se refiere a un proceso de vital importancia en el desarrollo humano, el cual, confiere una adaptación armónica frente alguna condición adversa y significativa para cada individuo.

4.3 Los vínculos afectivos

Cuando se habla de vínculos afectivos se hace referencia a un lazo que se crea con el otro y se potencializa por medio de la interacción social donde podemos expresar nuestras emociones y sentimientos. Estas conexiones se pueden establecer entre diferentes actores como la familia, amigos, parejas amorosas u otras, dichos vínculos se dan a raíz de la necesidad de relacionarnos con nuestros semejantes en los diferentes contextos y situaciones de la vida cotidiana. Es importante tener en cuenta que son un factor fundamental en la formación integral del ser humano durante las diferentes etapas de su vida (Martínez – González, 2008).

4.4 Inteligencia emocional

El principal académico que adelantó investigaciones en este campo fue Daniel Goleman (1995) este define la inteligencia emocional como la capacidad de identificar las emociones propias y ajenas, motivarse y gestionar las relaciones de forma adecuada. Capacidad de

autorreflexión para reconocer sus emociones y regularlas en consecuencia. La importancia de la inteligencia emocional en la escuela radica en el modelo educativo que ha cambiado en definitiva debido al impacto de la tecnología, pero solo las mejores máquinas y equipos no son suficientes sin motivación, compromiso y cooperación. Si la educación no implica afecto no es más que mera instrucción.

Capítulo V

5. Marco legal

A continuación, se presentan referentes normativos que describen propuestas en busca del desarrollo integral y armónico de los niños y las niñas en relación a sus experiencias afectivas positivas para el fortalecimiento de la convivencia escolar. En este marco se quiere dar a conocer las leyes o artículos que se creen pertinentes en la creación y desarrollo de esta investigación, estos se describen en el normograma representado en la tabla 9.

Tabla 9.

Normograma nacional e internacional.

Normatividad	Descripción
UNESCO (2013)	<p>Normas internacionales</p> <p>Las escuelas deben ser un espacio donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a vivir democráticamente como protagonistas de una sociedad más justa y comprometida.</p>
LEY 1098 DE 2006 (Ley de infancia y adolescencia)	<p>Normas nacionales</p> <p>El Código tiene por objeto determinar las normas materiales y procesales para la protección integral de los niños y jóvenes, que garantiza la realización y restitución de sus derechos y libertades, que se encuentran definidos en los documentos internacionales de derechos humanos, constituciones políticas y leyes. Las referidas garantías y protección son responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado.</p>

LEY 1620 DE 2013
(Ley de convivencia escolar)

La ley tiene por objeto promover la formación de ciudadanos activos de conformidad con el mandato constitucional y la Ley General de Educación (Ley N° 115 de 1994), promoviendo la formación de una sociedad democrática, participativa, plural e intercultural. Capacitación en convivencia escolar y derechos humanos en la escuela pública para promover y fortalecer la educación cívica y los derechos humanos de los estudiantes, derechos sexuales y reproductivos, educación sexual y sistemas de prevención y mitigación de la violencia en las escuelas, así como en los niveles preescolar, básico y medio, adolescente y embarazo, prevención de la violencia escolar y mitigación.

LEY 1361 DE 2009
(Ley de protección a la familia)

La ley tiene por objeto fortalecer y asegurar el desarrollo integral de la familia, núcleo básico de la sociedad, y determinar las condiciones necesarias para la formación del orden público en relación con la familia.

Elaboración propia.

Capítulo VI

6. Marco metodológico

Debido a la naturaleza de la investigación y al fenómeno que aborda se determinaron metodológicamente los siguientes aspectos.

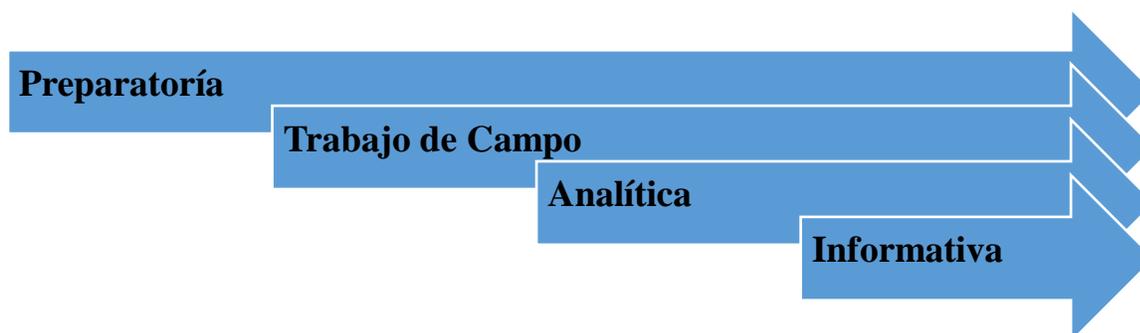
6.1 Tipo de investigación- enfoque

La investigación sigue la ruta de tipo cualitativo, la cual, pretende entender los fenómenos desde la mirada de quienes viven las experiencias en la búsqueda de patrones y diferencias en los significados. En ese orden, la investigación cuyo paradigma metodológico es cualitativo genera una visión objetiva de los individuos como seres de naturaleza social que se encuentra en constante interacción con su entorno y es esta relación la que determina la forma de comprender el mundo y los sujetos, es decir, “el investigador cualitativo dispone de una ventana a través de la cual puede adentrarse en el interior de cada situación o sujeto” (Monje, 2011, p. 32).

Aunque cabe señalar que, debido a las particularidades presentes al abordar un fenómeno de naturaleza cualitativa las cuales no pueden determinar un modelo general a seguir a nivel metodológico, desde las ciencias humanas se han sugerido una serie de modelos para el desarrollo de este tipo de investigaciones compuestas por fases, las cuales, son descritas en la figura 3 y que en palabras de Denzin y Lincoln (1994): “cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco (teoría) que determina una serie de cuestiones (epistemología) que son examinadas de una forma determinada (metodología, análisis)” (p.11).

Figura 3

Proceso generalizado para realizar investigaciones cuyo paradigma metodológico es cualitativo.

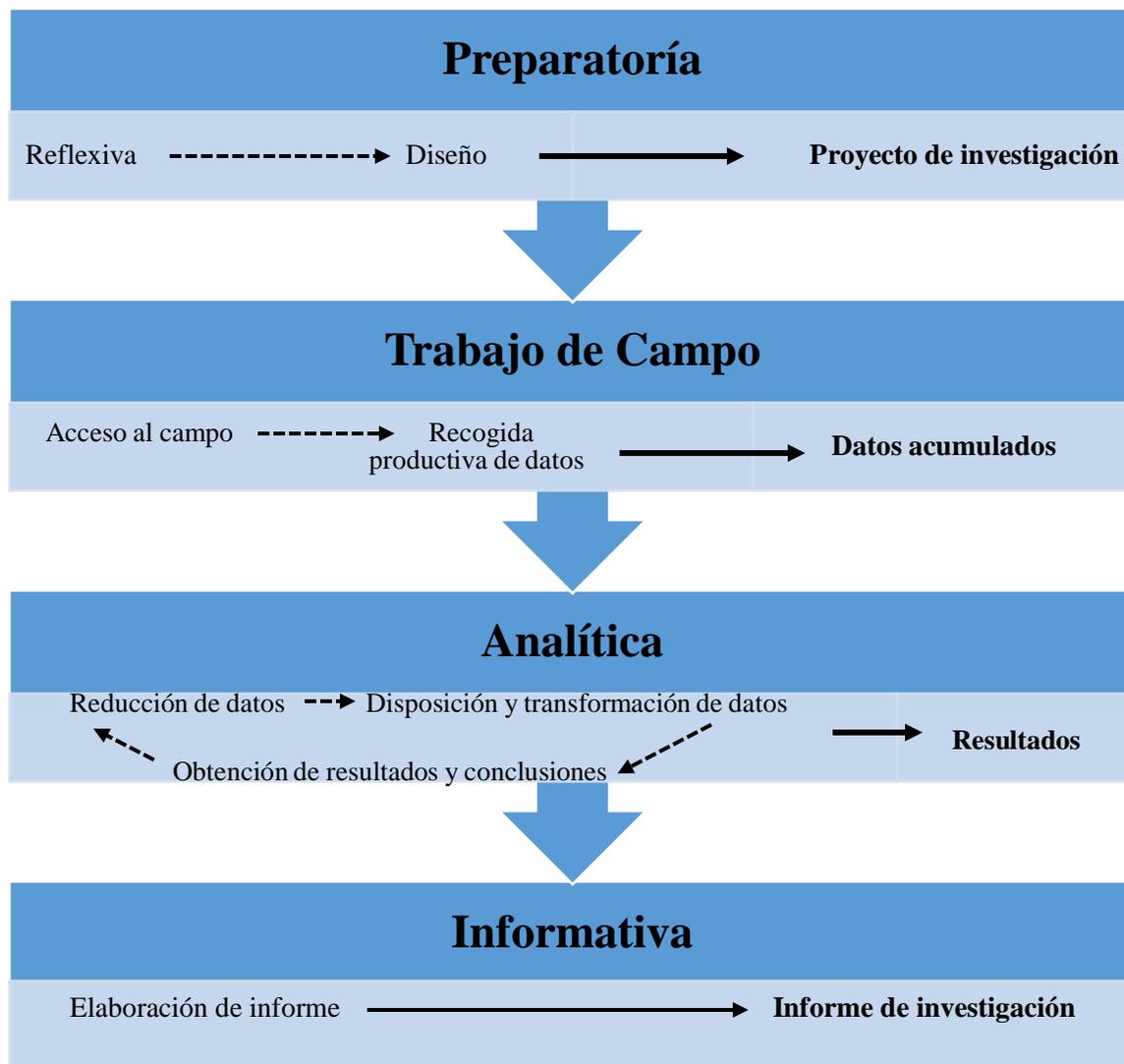


Elaboración propia. Fuente “Guía didáctica metodológica de la investigación” (Monje, 2011).

En ese orden, cada fase permite un desarrollo secuencial de la investigación (ver figura 4). Así, la fase preparatoria se compone de dos procesos: la reflexiva y el diseño. Para el desarrollo de estas etapas en el presente caso, la investigadora – educadora – parte de su proceso de formación investigativo, la reflexión gira en torno a los conocimientos previos y experiencias que posteriormente le permite diseñar el marco teórico – conceptual (Monje, 2011), definido en el presente caso por las categorías de violencia, sus tipos, el conflicto, la resolución de estos, la negociación y el juego como elemento dinamizador para abordar el fenómeno planteado desde la resolución de conflictos.

Figura 4

Fases y etapas de la investigación cualitativa.



Elaboración propia. Fuente “Guía didáctica metodológica de la investigación” (Monje, 2011).

Con respecto al trabajo de campo, es allí donde el investigador coloca su experiencia para desarrollar el estudio cualitativo, así, desde varios elementos como la versatilidad, la flexibilidad, la objetividad, la visión es que el investigador comienza a obtener información de aquel contexto

y los sujetos que desea estudiar con el fin de sustraer información de los actores que se ven involucrados en el fenómeno. Monje (2011) señala una serie de etapas presente en esta fase las cuales serán descritas a continuación, de manera relacional, con el objeto del presente estudio; i) Acceso a campo: etapa caracterizada por la forma como el investigador accede a la información que requiere para cumplir con los objetivos planteados y sustentar su desarrollo teórico, que para el presente caso está determinado por compenetrarse con el entorno escolar de la I.E; ii) Recogida productiva de datos: caracterizada principalmente por la flexibilidad y perspicacia que tiene el investigador para recolectar información, es allí, donde se definen las herramientas de recolección de información, el tiempo y espacio para aplicar dichas herramientas, las preguntas que se realizarán, los medios y recursos dispuestos.

Con respecto a la fase iii) Analítica: podría afirmarse que se caracteriza por desprenderse del campo – I.E –, y realizar un análisis previo de la información recolectada, se relaciona más esta etapa con la discriminación de variables, categorías y su posterior sistematización; a nivel general es una fase que se caracteriza por el análisis de datos (Monje, 2011). Por último, la fase iv) informativa: presenta los resultados obtenidos de la fase anterior, estos resultados giran en torno a dar respuesta o abordar los objetivos planteados en la investigación (Monje, 2011).

6.2 Población, muestreo y muestra

La población objeto de estudio para el desarrollo de la presente investigación son los niños y niñas que se encuentran vinculados a una institución educativa ubicada en el municipio de Quibdó, departamento del Chocó. La población es de 42 niños, pero la muestra fue de 10 niños en los rangos de edad de 9 a 11 años. La selección estaba basada en preguntas científicas, en lugar de permitir que la vulnerabilidad determine quién se incluye en la muestra de la población. En cambio, es importante incluir en esa muestra a los sujetos que pueden beneficiarse

de la investigación" (Hernández et al., 2014, p.24). Además, se escoge un muestreo no probabilístico donde: "La elección de las unidades no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características y el contexto del estudio" (Hernández et al., 2014, p.200). Para seleccionar la muestra se toma la forma a conveniencia la cual depende de la mirada del investigador: "se aplica el criterio de qué muestra es la más conveniente para el caso" (Niño, 2011, p.57). Este muestreo otorga la oportunidad de seleccionar a los participantes que experimenten el fenómeno de investigación, por lo cual, la muestra para esta investigación fue de 10 niños.

6.3 Técnicas para la recolección de la información

La información será recolectada con instrumentos como la entrevista a profundidad, donde se pretende que, a través de un cuestionario que sea diligenciado por un entrevistador como persona cualificada y con las competencias requeridas, para hacer preguntas a los entrevistados y consignar las respectivas respuestas. Su papel es decisivo dentro del proceso, (Hernández et al. 2014, p.269).

6.4 Técnica de análisis de datos

La presente investigación es de tipo cualitativo con un enfoque fenomenológico, donde es importante entender que los fenómenos se deben analizar a través de la experiencia con el objetivo de encontrar patrones y diferencias en los significados. Para Bautista (2011) la fenomenología es "una teoría aplicable a los estudios sociales que busca comprender las habilidades, prácticas y experiencias cotidianas y articular las similitudes y diferencias de las personas en significado, compromiso, práctica, habilidades y experiencias"(p.53).

6.5. Técnicas para el análisis de la información

La investigación desde su enfoque cualitativo apunta a la necesidad de recolectar la información obtenida de los diferentes instrumentos que se aplicaron para la obtención de la información (entrevista a profundidad, grupos focales y observaciones) para posteriormente transcribir las respuestas y codificarlas. Este tipo de codificación tiene dos niveles, en la primera parte se producen las categorías, esto es codificación abierta, después salen a flote los temas o categorías generales llamadas codificación axial. Finalmente, se establecen la relación entre los conceptos y se produce las conclusiones y resultados.

En relación con lo expuesto se establecen correspondencia entre los conceptos y se produce las conclusiones y resultados. Para Hernández et al. (2014) la codificación abierta hace referencia a: "Generar o descubrir categorías comparando constantemente entidades y asignando códigos o nombres para codificar entidades" (p.468).

6.6. Instrumentos de recolección de datos/información

Se han establecido los siguientes parámetros para el desarrollo metodológico de la presente fase en la investigación.

6.6.1. Procedimiento

Acciones, herramientas, propietarios y fechas son necesarias para responder a las preguntas de investigación abordando así los objetivos planteados, estos se encuentran descritos en la tabla 10.

Tabla 10

Relación metodológica entre objetivos de la investigación, actividades diseñadas, técnicas e instrumentos y responsabilidad.

Objetivos	Actividades	Técnica e Instrumento	Responsable
Caracterizar las conductas violentas más frecuentes que se presentan en los niños y niñas del grado quinto de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola, sede La Gloria	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas dirigidas a los niños y niñas de quinto grado y sus correspondientes padres de familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a profundidad (preguntas abiertas) Instrumento: - Guía de entrevista. 	Ana Milena Zapata Flórez.
	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas dirigidas a docentes de la básica primaria de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consentimiento informado. - Encuestas Instrumento: <ul style="list-style-type: none"> - Formulario 	Ana Milena Zapata Flórez.
Diseñar e implementar una propuesta pedagógica (Unidad Didáctica) desde el juego de roles que potencien capacidades para solucionar conflictos y generen vínculos afectivos entre pares (niños y niñas).	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un grupo de discusión con docentes de la básica primaria con el fin de analizar la propuesta pedagógica, que expondrá una propuesta pedagógica (unidad didáctica) desde el juego de roles. 	-Grupos focales	Ana Milena Zapata Flórez.

<p>Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica a partir del juego de roles en la resolución de conflictos y fortalecimiento de los vínculos afectivos.</p>	<p>Discutir con los estudiantes sobre situaciones del contexto que presenten problemáticas o sean adversas, reflexionando en torno a buscar maneras flexibles y tolerantes con las emociones que están despiertan.</p>	<p>-Entrevistas Instrumento: Guía de entrevista. -Observaciones</p>	<p>Ana Milena Zapata Flórez.</p>
--	--	---	----------------------------------

Elaboración propia.

6.6.2. Instrumento de intervención y protocolo de aplicación.

Se describe la propuesta pedagógica enfocada en manejar los conflictos escolares, buscando minimizar y abordar de manera consecuente el fenómeno de la violencia (ver anexo I).

Capítulo VII

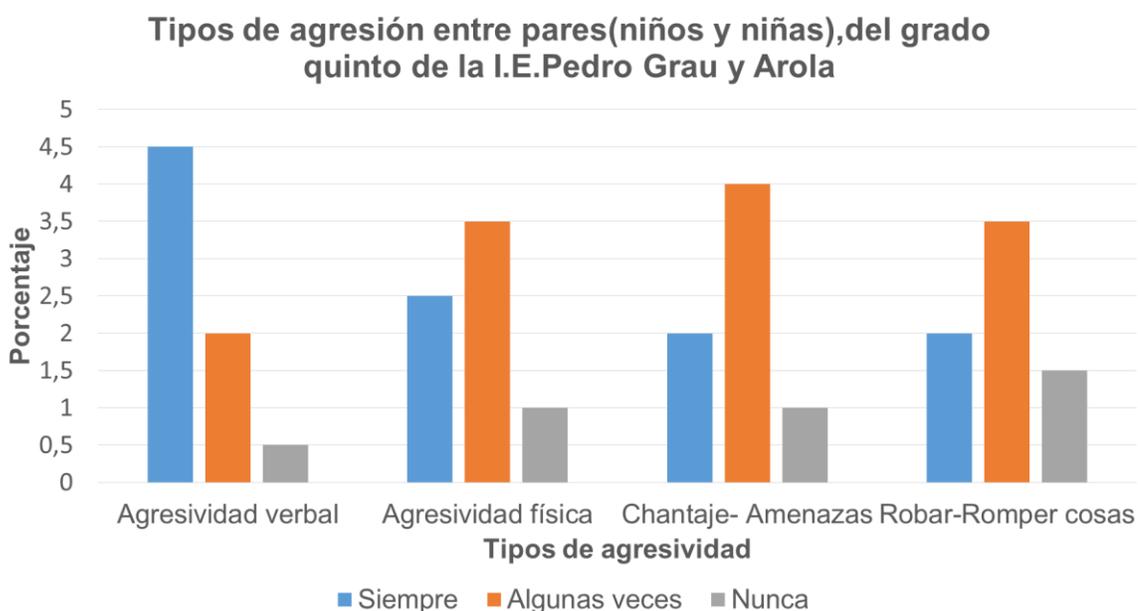
7. Hallazgos a partir de la experiencia de intervención

7.1 Análisis de resultados

Inicialmente se aplicó una encuesta tipo diagnóstico para identificar las conductas más violentas en el aula de clase tomando como muestra a cuarenta y tres (42) niños de grado quinto. La aplicación de los instrumentos de recolección de la información permitió el análisis de los siguientes resultados.

Figura 5.

Tipos de agresión entre pares.



Elaboración propia.

Analizando la información obtenida y representada en la figura 5, se encontró que el tipo de agresión más frecuente es la verbal; por lo general se origina cuando se habla mal de la persona o de un miembro de su familia, y, además por decir palabras ofensivas con el objetivo de

hacer sentir mal al compañero. Lo anterior se evidencia a lo contestado por los entrevistados a la pregunta que tiene que ver con las relaciones en el aula: “¿Qué haces cuando estás muy enojado/a?”, respuestas tales como: “Cuando estoy enojado digo malas palabras” (Entrevistado 10), o, a la pregunta: “¿Cómo tratas a los demás cuando no están de acuerdo contigo?”, respuesta como: “Lo trato mal pero después nos colocamos de acuerdo” (Entrevistado 6)

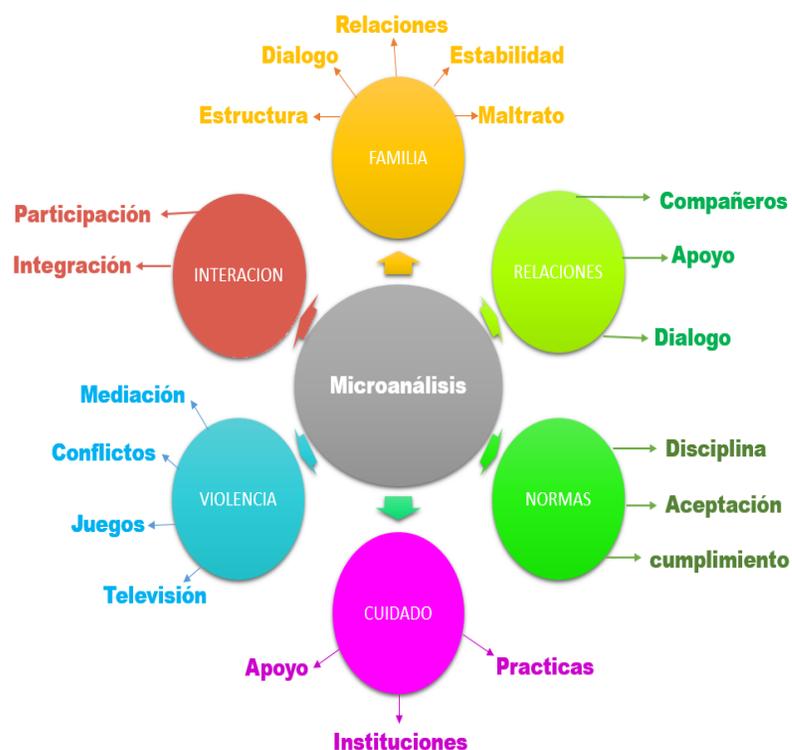
Por otro lado, existe una alta tendencia de agresividad física a través de manifestaciones como patadas, golpes, peleas por no saber cómo resolver los conflictos de manera adecuada; los estudiantes resuelven los problemas al interior del aula y fuera de ella de manera inmediata, saltándose el conducto regular convirtiendo el espacio educativo en un campo de batalla, donde convergen los conflictos que no solo se originan a partir de situaciones del aula sino también derivados de enfrentamientos que han tenido en el barrio o sector y en el seno familiar.

Es así y de acuerdo a las transcripciones de las entrevistas realizadas, se han identificado veinte (20) códigos de relatos importantes, estos fueron agrupados en seis (6) familias de códigos, los cuales permiten analizar las experiencias de manera óptima. La figura 6 representa la distribución ejecutada. Por su parte, la tabla 11 determina o agrupa una serie de categorías teórico – empíricas, y, las relaciona con una variable en particular, la cual, es codificada o nombrada por un número.

Como generalidad puede afirmarse que “la familia”, desempeña y es parte vital del contexto para la crianza de los niños y niñas, es allí, donde se les debe enseñar a manejar los conflictos y la agresividad (ver figura 7).

Figura 6

Determinación de categorías y variables.



Elaboración propia.

Tabla 11.

Cuadro relacional entre categorías y variables determinadas.

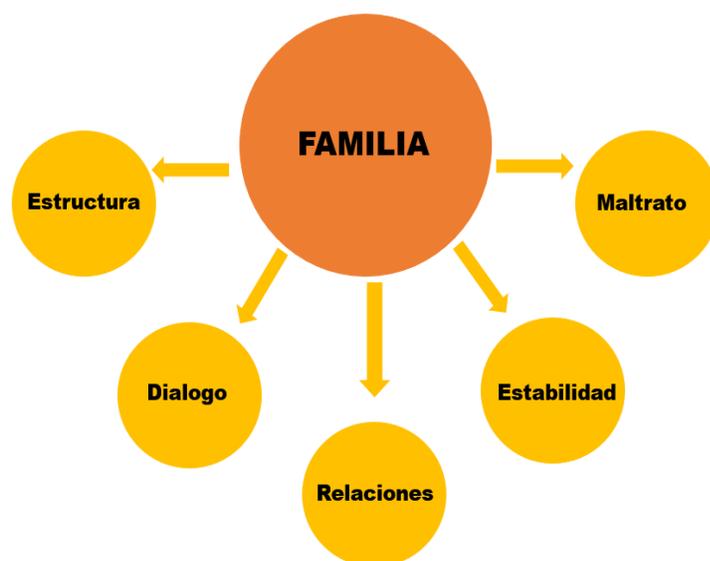
Categoría de análisis	Variables y su caracterización numérica en el estudio	Código
Familia	Maltrato	7
	Estabilidad	4
	Relaciones	5
	Diálogo	6

	Estructura	3
Relaciones	Compañeros	8
	Apoyo	4
	Diálogo	5
	Participación	6
Interacción	Integración	3
	Mediación	5
Violencia	Conflictos	6
	Juegos	8
	Televisión	7
	Apoyo	4
Cuidado	Instituciones	3
	Prácticas	3
Normas	Disciplina	4
	Aceptación	6
	Cumplimiento	3

Elaboración propia.

Figura 7.

Familia de códigos “La familia”



Elaboración propia.

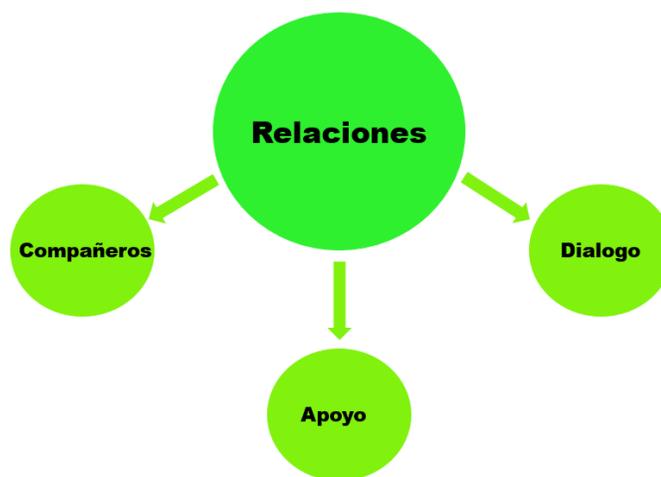
Al analizar los resultados obtenidos tras aplicar la encuesta se evidencia con mayor frecuencia dos tipos de familias: monoparentales y compuestas, la primera, muestra una generalidad; es la madre quien está a cargo de sus hijos y estos fueron abandonados por su padre o porque este ha sido víctima de la violencia y ello permite que los niños sientan esa ausencia paterna y lo demuestran con actos violentos en el ambiente escolar.

A su vez, a la pregunta: *¿A quién buscarías si necesitaras alguna información o consejo?*, se obtuvieron respuestas tales como: *“Yo buscaría a mi mamá, a mi hermanita y a mis tíos”*. (Entrevistado 1); *“A mi mamá o mi profesora o mi papá”*. (Entrevistado 4).

Al igual, los niños manifiestan la necesidad de que el dialogo sea una herramienta indispensable para resolver los conflictos en casa, pero admiten que al interior de las relaciones familiares hay discusiones y peleas que crean un clima de tensión, caos e inseguridad y ello no permite que se sientan salvos, seguros y cómodos. Así a la pregunta: *¿Cómo resuelven los conflictos en tu familia?*, se encontraron las siguientes generalidades: *Los aconsejo para que no discutan* (Entrevistado 3); *Discuten* (Entrevistado 4); *Hay pelea.* (Entrevistado 5); *Nos disculpamos cuando peleo con mi hermano y me grita* (Entrevistado 6)

Figura 8.

Familia de códigos “relaciones”.



Elaboración propia.

En la familia de códigos “Relaciones” se hace referencia a la actitud que asumen los estudiantes entre ellos frente a las prácticas de cuidado, relación en el aula, sus juegos preferidos y su comportamiento cuando están enojados. A través de la aplicación de la entrevista y las

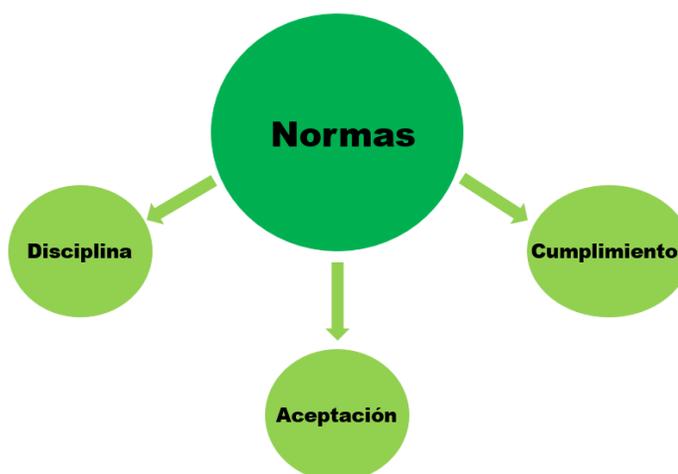
observaciones se pudo evidenciar que los estudiantes se apoyan entre ellos cuando comparten en el recreo, a través de juegos de competencias que en algunas ocasiones resultan en peleas o insultos, ya que, lo combinan con dinero en especial en el género masculino y algunos al verse perdidos optan por maltratar o intimidar al ganador para que este le regrese lo apostado. Otros comparten sus tareas, pero tratan de reunirse con los compañeros del mismo barrio y les cuesta conformar grupos de trabajo con los que no sean de su agrado, prefiriendo hacerlo solos. *¿Cómo se ayudan entre compañeros en la escuela?*, a lo cual, se encontraron las siguientes respuestas: (Entrevistado 2): *“Compartiendo en el recreo”*; (Entrevistado 3): *“Compartiendo y explicándole a mi compañero la tarea”*; (Entrevistado 10): *“Compartir o cuando pelea separarlo”*; *¿Con quién te gusta hacer las tareas?, ¿Por qué?*: (Entrevistado 4): *Con Sofía porque con ella me entiendo mejor*; (Entrevistado 7): *Con Karla porque vivimos en el mismo barrio*; (Entrevistado 8): *Me gusta hacer las tareas con Arlin porque es muy responsable*; *¿Qué haces cuando estás muy enojado(a)?*: (Entrevistado 6): *No le hablo a nadie, lloro y me retiro de mis compañeros*; (Entrevistado 9): *No le hablo a nadie*; (Entrevistado 10): *Digo malas palabras*.

Es necesario resaltar, que el diálogo es una de las herramientas más importante para resolver los problemas. Este proceso significa no solo sentarse al lado de la mesa, sino también cambiar los discursos de las personas, pensar y comunicarse. A diferencia de otros tipos de discusión el diálogo requiere autorreflexión y se debe estudiar el espíritu de estudio y los cambios personales. Los participantes deben estar dispuestos a abordar las causas fundamentales de una crisis y no solo los síntomas que aparecen. Cuando la violencia, el odio y la desconfianza son más fuertes que la voluntad de crear consenso, o existe un desequilibrio de poder significativo o falta de voluntad política entre los participantes entonces la situación puede no estar madura lo suficiente para un diálogo. Por otro lado, los participantes deben expresar sus

pensamientos a voluntad no se preocupe por la venganza o rechazo (ver figura 9). Durante el descanso, se pudo ver a los estudiantes en especial a los hombres, recibiendo tratos que iban desde apretones de manos hasta puñetazos y empujones, pero el tiempo entre el discurso y el ataque no estaba claro.

Figura 9

Familia de códigos “normas”.



Elaboración propia.

Aunque los estudiantes manifiestan estar de acuerdo con las normas de convivencia, admiten que les cuesta cumplirlas prefiriendo resolver los conflictos por ellos mismos sin seguir el conducto regular: ¿Cuál es tu actitud frente al cumplimiento de las normas del manual de convivencia?; (Entrevistado 1): *“Estoy de acuerdo con las normas de convivencia y no las cumplo”*; (Entrevistado 6): *“Yo estoy de acuerdo pero algunas no las cumplo”*; (Entrevistado 7): *“Estoy de acuerdo con el manual de convivencia”*.

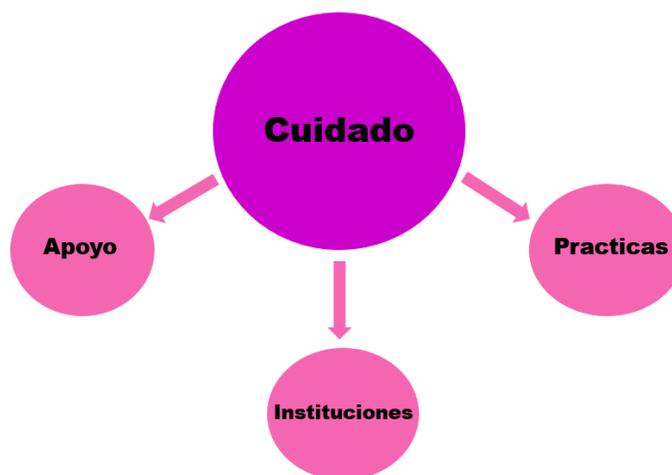
En el patio y en los corredores, espacios donde se concentran mayormente los estudiantes en los descansos se observaron tratos bruscos, expresiones ofensivas y lenguajes desafiantes. Es notable que los niños que presentan conductas agresivas firman el libro de la disciplina una y otra vez, los llamados de atención casi siempre por las mismas razones, pero el poco apoyo del acudiente del menor dentro del proceso hace que las situaciones conflictivas sean difíciles en cuanto a su prevención, atención y seguimiento: ¿Te enojas cuando el profesor te llama la atención? ¿Por qué?: (Entrevistado 4): *Si, porque no me gusta que me la llamen;* (Entrevistado 5): *Si me enojo;* (Entrevistado 9): *Porque estoy haciendo algo malo.*

Por otro lado, se puede deducir que a los estudiantes les cuesta seguir y cumplir normas porque en el hogar no encuentran límites, no se establecen reglas; los niños ven televisión hasta altas horas de la noche y pueden mirar cualquier programa sin la supervisión de un adulto mayor, pues utilizan este medio de comunicación como para que se entretengan sin analizar las consecuencias que puede tener en el comportamiento de su hijo/a. ¿Cuál es tu opinión acerca de las normas y límites establecidos en el hogar por tus padres o cuidadores?: (Entrevistado 5): *En mi casa no hay normas;* (Entrevistado 6): *Me gustan las normas, los domingos voy a la iglesia y no me dejan tener novio;* (Entrevistado 10): *Me gustan las normas en mi casa porque me dejan jugar con mis amigos y ver la televisión hasta tarde.*

La institución educativa cuenta con el comité de convivencia escolar pero debido al alto porcentaje de estudiantes que existen (9 sedes), es muy complicado atender tantos casos de conflictos que se presentan, ya que, solo se cuenta con un profesional de psicología, un docente de orientación escolar y un trabajador social. Se hace necesario que las quejas sobre indisciplina vayan más allá de ponerlos a firmar un libro y se puedan hacer intervenciones pedagógicas que permitan evitar prevenir casos de violencia al interior del aula y fuera de ella.

Figura 10

Familia de códigos “cuidado”



Elaboración propia.

Esta familia de códigos “cuidado”, hace referencia a las organizaciones, grupos y servicios en la comunidad que más usan las familias, amigos y estudiantes. Según la encuesta y lo que se ha podido observar es que pese a que los niños viven en un contexto de marcada vulnerabilidad es poco el apoyo que reciben de algunas instituciones sin ánimo de lucro y solo expresaron acompañamiento en algunas ocasiones de la policía de infancia y adolescencia (ver figura 10). ¿Cuáles son las organizaciones, grupos y servicios en tu comunidad que más usan tus familiares, amigos y tú?; (Entrevistado 6): *“La policía de infancia o profesores de fútbol.”* (Entrevistado 7): *“Ninguna.”*

La IE Pedro Grau y Arola juega un papel muy importante dentro del contexto, pues la institución de mayor relevancia que garantiza la protección y cuidado de niños y niñas,

donde sus docentes a través de proyectos de aula y otros como “la banda de paz”, equipos en algunas disciplinas del deporte, otros culturales, permiten armonizar un poco el ambiente escolar y darle la oportunidad a sus estudiantes para que hagan parte de grupos que permitan fortalecer sus relaciones entre pares.

Figura 11

Familia de códigos “violencia”



Elaboración propia.

En esta familia de códigos es de considerar que existe una marcada necesidad de enseñar a los estudiantes desde casa la forma de mediar ante los conflictos o problemas que se enfrentan a diario, pues existen programas de televisión donde los niños son fanáticos de algunos personajes que no son buenos referentes frente a tener buenas conductas, pero ellos tratan de imitarlos para sentir el ego del poder y el respeto de sus compañeros. Además, implementan juegos inapropiados que generan más violencia que al final se proyectan en forma de golpes, peleas, expresiones ofensivas y hasta amenazas (ver figura 11). ¿Qué es lo que más te gusta ver

en televisión?: (Entrevistado 1): *“Ver telenovelas, películas de acción y muñequitos”*;

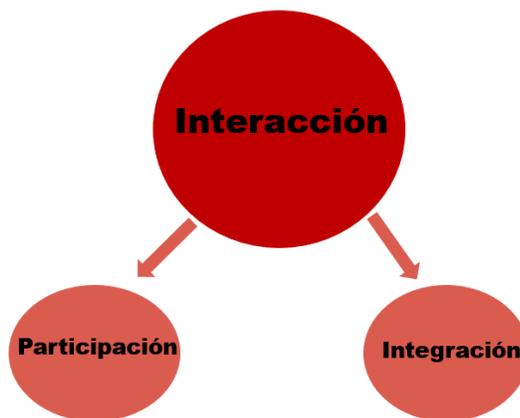
(Entrevistado 2): *“Muñequitos, novelas, películas de acción”*

Al analizar las respuestas de los entrevistados, frente al interrogante: Hábleme de una ocasión en que haya tenido un conflicto con un compañero de clase o un miembro de su familia. ¿Qué ha intentado hacer para resolverlo?; se puede enunciar que las niñas y los niños comprenden la importancia de reconocer cuando realizan acciones que afectan sus relaciones sociales y cómo deben estas resolverse de manera acertada, aunque en ocasiones en su interacción sea otra la manera cómo reaccionan. La interacción hace referencia a “acciones para una sana convivencia” (ver figura 12), son los actos que los entrevistados realizan a nivel social y cómo estos pueden afectar de manera directa en la convivencia con sus pares y los adultos que los rodean, mencionados de la siguiente manera: *“A mí me pasó con un amigo del salón y le pedí perdón con palabras bonitas”*. (Entrevistado 7); *“Un día tuve una discusión con mi madre, hablamos y llegamos a acuerdos”*. (Entrevistado 10).

Los entrevistados viven las diferentes experiencias que pueden presentarse en su diario vivir y si estas son positivas puede generar en ellos y ellas capacidad para adaptarse a cambios, ser afectuosos y brindar buen trato a quienes los rodean, manifestándolo de la siguiente manera: *“Converso con mi mamá y ella me da la solución”*. (Entrevistado 2). *“Oramos a Dios”*. (Entrevistados 6 y 7).

Figura 12

Familia de códigos “interacción”



Elaboración propia.

7. 2 Evaluación e impacto

Al trabajar con juego de roles con niños y niñas de quinto grado de la IE Pedro Grau y Arola, sede la Gloria, se desarrollaron habilidades y competencias para resolver conflictos entre pares y así mejorar la convivencia escolar. Esta estrategia les permite crear un espacio de diálogo, reflexión, respeto y cooperación, donde el encuentro con los demás inspira compromiso en cada participante, permitiéndoles desarrollar sus habilidades y reconocerse como soluciones, parte importante y construir argumentos que le permitan expresarse para que los demás empaticen.

El rol de cada persona en el juego permite explorar actuaciones futuras y contribuir a los proyectos de vida personal, ya que, los juegos de rol tienen como objetivo llevar la vida real a los

niveles y al espacio de una habitación (Rodríguez Gil, 2010, citado en Roa Montañez, 2019). Por lo tanto, los estudiantes se motivan a participar porque facilita la creación de roles basados en la indagación lo que cambia la rutina del aula y crea un ambiente de confianza para la participación de todos. Los juegos de roles están diseñados para involucrar a maestros y estudiantes en un diálogo constructivo que conduce al aprendizaje compartido al tiempo que les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades sociales, comunicativas y científicas y cómo crear espacios y situaciones sorprendentes, fantasía e incluye sus realidades y valores que promueven la empatía social.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Cabe señalar que durante el juego se aprenden nuevos conceptos que se pueden aplicar a la situación presentada, por lo que el manejo y uso del vocabulario es importante, debido a que fomenta la participación de los diferentes actores educativos de una manera adecuada que no solo enriquece el vocabulario, sino que también le permite ampliar la comprensión lectora.

Dicha información puede ser utilizada para desarrollar proyectos de intervención en el aula destinada en los juegos de roles como estrategia para disminuir la violencia escolar de niños y niñas de 9 a 11 años, dirigido a profesionales de la educación primaria de la ciudad de Quibdó, entendiendo que su deber es orientar a los niños y niñas con la finalidad de mejorar la convivencia escolar y a la vez se desarrollen eficazmente en todas las áreas y/o actividades cotidianas y lograr el éxito emocional presente el futuro.

Con esta investigación se pudo evidenciar que los juegos de roles fomentan el desarrollo de la capacidad emocional, cuyo contenido estaba direccionado a la resolución de conflictos entre pares con lo cual queda demostrado la efectividad de este tipo de propuesta.

Los referentes teóricos o discursos teóricos investigados y analizados realizaron un aporte significativo a este proceso investigativo, debido a la importancia y el logro de los juegos de roles para la disminución de la violencia escolar.

Este proyecto de investigación es una herramienta fundamental para disminuir la violencia escolar y crear un ambiente sano, lleno de tranquilidad y armonía, por lo tanto, se puede aplicar en cualquier institución educativa de la ciudad, el departamento y el país, es propicio para cualquier contexto.

Recomendaciones

Antes de iniciar el proyecto, es conveniente discutir con los estudiantes sus preconcepciones sobre los temas que se tratarán en la discusión y lo que significa el juego de roles, la colaboración, la reflexión y la toma de decisiones, de modo que se puedan comparar conocimientos, habilidades, actitudes y cambios durante la ejecución del proyecto.

Se recomienda generar mecanismos de apoyo en servicios de tutoría y/u otras áreas de especialización que puedan respaldar la selección del tema del evento al planificar para maximizar su uso y asegurar que el evento sea agradable para todos en el grupo participante.

Se recomienda implementar propuestas pedagógicas que fortalezcan la convivencia escolar en los niños y niñas de 9 a 11 años de edad en todas las instituciones educativas de la zona norte de la ciudad de Quibdó, para mejorar la calidad de vida de las nuevas generaciones.

Referencias

- Abadio de Oliveira, W; Lossi – Silva, M; da Silva, J; Monique - Carlos, D; Pereira, B y dos Santos, M. Implicaciones de la victimización por acoso para la salud mental: Evidencia Cualitativa. *Psico – USF, Braganga Paulista*, 26 (4), pp. 637 – 684.
- Acevedo – Correa, D; Montero Castillo, P y Jaimes Morales. (2022). Violencia escolar en contextos etnoeducativos vulnerables. *Revista de filosofía*, 39 (2), pp. 695 – 713.
- Anderson, C; Carnagey, N; y Eubanks J. (2003). Exposure to violent media: The effects of songs with violent lyrics on aggressive thoughts and feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, pp. 960 – 971.
- American Professional Society on the Abuse of Children. (1995). *Guidelines for psychological evaluation of suspected psychological maltreatment in children and adolescents*. American Professional Society on the Abuse of Children. Chicago.
- Arroyave – Sierra, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES. Psicología*, 1(5), pp. 118- 125.
- Arruabarrena, J. (1994) *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Pirámide. Madrid.
- Ayala – Carrillo, M. (2015). Violencia Escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai* 11 (4), pp. 493 – 509.
- Ballard, P. J. y Syme, S. L. (2016). Engaging youth in communities: A framework for promoting adolescent and community health. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70, pp. Recuperado de202–206. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2015-206110>

- Barliza – Uriana, Y. (2020). *Percepción de los factores psicosociales que influyen en la violencia escolar en los estudiantes del grado noveno de la institución técnica etnoeducativa Eusebio Septimio Mari del municipio de Manaure la Guajira* (Tesis de pregrado):
<http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/2418/1/2020YarimaMercedesBarlizaUriana.pdf>
- Barrios – Vanegas, M. (2016). Factores psicológicos que influyen en la conducta agresiva de niños y niñas de 8 años de edad. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*. 2 (1), pp. 204 – 217.
- Bautista, P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. epistemología, metodología y aplicaciones/ qualitative research process . epistemology, methodology and applications*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno, 232 pp.
- Berdugo – Gómez, N. (2020). *Factores que influyen en la violencia escolar o bullying en adolescentes* (Tesis de pregrado).
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/18382/1/2020_bullying_psicologia.pdf.
- Bravo – Romero, B y Márquez – Ochoa, M. (2020). *Consecuencias psicológicas del bullying en adolescentes* (Tesis pregrado): <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/18304>
- Caballero – León, L. (2020). Comprensión de la violencia escolar. *Pensamiento y acción*, 29, pp. 105 – 120.

- Cassiani – Miranda, C., Gómez – Alhach, J., Cubides – Munévar, A y Hernández – Carrillo, M. (2011). Prevalencia de bullying y factores relacionados en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Cali, Colombia, 201. *Revista de Salud Pública*,
- Castañeda, A., Del Moral, G. y Suárez, C. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo. *Revista Criminalidad*, 59 (3), pp. 141-152
- Cedeño Sandoya, W. A. (2020). Un enfoque histórico-cultural sobre la violencia escolar y su incidencia en las relaciones interpersonales. *Revista Conrado*, 16(76), pp. 264-271.
- Cedeño – Sandoya, W. (2021). La violencia escolar una problemática compleja. *Revista Universidad y Sociedad*, 13 (2), pp. 504 – 511
- Cicchetti, D y Rogosch, F. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, pp. 6-20
- Cremades – Andreu, R y Lage Gómez, C. (2018). Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria. *PUBLICACIONES*, 48 (2), PP. 319 – 336
- Crespo – Ramos, S; Romero – Abrio, A, Martínez – Ferrer, B y Musito, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26, pp. 125 – 130.
- Chávez – González, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (74), pp. 813 - 835
- Chávez-Hernández, A; Correa-Romero, F; Klein-Caballero, L; Macías-García, L; Cardoso-Espindola, K y Acosta – Rojas. (2017). Sintomatología depresiva, ideación suicida y

- autoconcepto en una muestra de niños mexicanos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), pp. 501 – 514.
- Coyne, S y Padilla – Walker. (2015). Sex, violence, y rock n’ roll: Longitudinal effects of music on aggression, sex, and prosocial behavior during adolescence. *Journal of Adolescence*, 41, pp. 96 – 104.
- Christensen, E. (1998). The Prevalence and Nature of Abuse and Neglect in Children Under Four. *A National Survey, Child Abuse Review*, 8, pp. 109 – 119.
- Del Barrio, C y van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 1 (14), pp. 103 – 118.
- Delgado, A. (2010). Acciones agresivas en el medio escolar: sentido subjetivo. *Psicología desde el Caribe* 25, pp. 202 – 245
- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de Investigación*, (36)75, pp. 53 – 65.
- Domínguez – Alonso, J; López – Castedo, A y Nieto – Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30 (4), pp. 1031 – 1044
- Domínguez – Rodríguez, V; Deaño – Deaño, M y Tellado González, F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula abierta*, 49 (4), pp. 373 – 384.

- Domínguez – Alonso, J; Álvarez - Roales, E y Vázquez – Varela, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), pp. 337–351
- De Guzmán – Pérez, V; Amador, L y Vargas – Monserrat. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción Pedagógica Social. *Revista Interuniversitaria*, 18, pp. 99 – 114. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618008.pdf>
- Eisman, A. B., Zimmerman, M. A., Kruger, D., Reischl, T. M., Miller, A. L., Franzen, S. P. y Morrel Samuels, S. (2016). Psychological empowerment among urban youth: Measurement model and associations with youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 58, pp. 410–421. <http://dx.doi.org/10.1002/ajcp.12094>
- Entenza, A. (2016). *Cartilla violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación*. UNICEF. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n>.
- Fikkers, K; Piotrowski, J; Weeda, W; Vossen, H y Valkenburg, P. (2013). Double dose: High family conflict enhances the effect of media violence exposure on adolescents aggression. *Societies*. 3 (3), pp. 280 – 292.
- Flórez – Huertas, N. (2019). *Los juegos de rol, como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias comunicativas de interpretación y argumentación, en*

- estudiantes de grado noveno del Colegio Prado Veraniego IED. Pensar, Actuar Para Sobrevivir (Un Juego De Roles)* (Tesis de posgrado). https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2586/Roa_Alix_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flóres – Escobar. (2021). *Prevalencia del Bullying y el Cyberbullying en Adolescentes Entre 11 y 17 Años. Estudio documental latinoamericano del 2014 al 2020* (Tesis de pregrado). http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/6270/1/2022_Fl%C3%B3rezEscobarJohnAllexandher.pdf
- Fuentes, P; Herrera, K; Lavanderos, D y Tapia, C. (2012). *Factores que inciden en el bullying al interior de un establecimiento particular subvencionado y tres establecimientos municipales de la ciudad de Chillan* (Tesis de Pregrado). http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2066/1/Fuentes_Arroyo_Patricia.pdf
- Galdos – Kajatt, C. (s, f). Negociación Galdos – Kajatt, C (Ed.), *Derecho y Sociedad* (pp.19 – 35).
- Gálvez, A., Rodríguez, P., Rosa, A., García-Cantó, E., Pérez, J., Tárraga, P y Tárraga, L. (2016). Capacidad aeróbica, estado de peso y auto concepto en escolares de primaria. *Elsevier*, 28(1), pp. 1 – 8
- Garbarino J; Guttman E y Seeley J. (1989). *The psychologically battered child. Strategies for identification, assessment and intervention*. 4^a ed. Jossey-Bass Inc., Publishers. San Francisco.

García, A; López – Ayala, M y Gaona, C. (2012). A vision of uses and gratifications applied to the study of Internet use by adolescents. *Comunicación y Sociedad*. 25(2), pp. 231 – 254.

Glaser D. (2002). Emotional Abuse and Neglect (Psychological Maltreatment): A Conceptual Framework. *Child Abuse & Neglect*; 26, pp. 697 – 702.

Goleman,D.(1995).*InteligenciaEmocional*.http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.

Gómez – Cardona, N. (2009). La resolución de los conflictos escolares mediante la psicología de la convivencia. *C/Recogidas*, 45(6), pp. 1 – 8.

Gómez de Terreros – Guardiola, M. (2006). Maltrato psicológico. *Cuad Med Forense*, (12)43, pp. 103 – 117.

González – Sodis, J; Leíva – Olivencia, J y Matas – Terrón, A. (2021). Percepción de la violencia verbal en las aulas: La mediación en escena. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), pp. 221-236.

Grasa, R y Mateos, O. (2014). Guía para trabajar en la construcción de la paz. Qué es y qué supone la construcción de la paz. Cámara de Comercio de Bogotá. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/14393/Guia%20Construccion%20Paz%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Guajardo, G; Toledo, M; Miranda, C y Sáez, C. 2019. El uso de las definiciones de violencia escolar como un problema teórico. *Cinta moebio* 65, pp. 145-15

- Hartley, T., Bauman, S., Nixon, L y Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81, pp. 176-193
- Hennig – Manzuoli, C; Cuesta – Medina, L; Fernández – Otoya, F y Dorival, M. (2018). Cyberbullying, detección y factores de análisis: Un estudio comparativo. *Revista Espacios*, 40 (2), P. 4 – 16.
- Hernández – Sampieri, R; Fernández – Collado, C y Baptista – Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera –López, M; Benavides, M; Ortiz, G y Ramos, A. (2022). Efectos de las pautas de crianza sobre los roles de violencia escolar. *Psychology, Society & Education*, 14 (1), pp. 23 – 34
- Isorna, M., Rial, A., Felpeto, M y Rodríguez, L. (2017). Evaluación del Impacto del Efecto Relativo de la Edad en el Rendimiento Escolar, Bullying, Autoestima, Diagnóstico de TDAH y Consumo de Tabaco en el Paso de EP a Secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 44(2), pp. 92 – 104.
- Ibarra – Jaimes, J. (2017). *Violencia Escolar en Colombia* (Tesis en Maestría): <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13172/2017jessicaibarra.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). ABC; Lineamiento técnico para la atención de niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados o vulnerados por causa de la violencia [artículo en línea]: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/abc_-_violencia_contra_los_ninos_ninas_y_adolescentes.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). *ICBF atiende 68 casos diarios de violencia contra la niñez en todo el país* [artículo en línea]: <https://www.icbf.gov.co/noticias/icbf-atiende-68-casos-diarios-de-violencia-contra-la-ninez-en-todo-el-pais>

Jiménez – Morago, J; Moreno – Rodríguez, M; Oliva – Delgado, A; Palacios – González, J y Saldaña – Sage, D. (1995). *El maltrato infantil en Andalucía. Dirección General de Atención al Niño. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales. Junta de Andalucía. Sevilla,*

Jurado, P; Lafuente, A. y Justiniano, M. (2020). Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria: análisis de factores intervinientes. Contextos educativos. *Revista de Educación, 25(25)*, pp. 219–236. Recuperado de <https://doi.org/10.18172/con.3827>

Kairys S; Johnson C y Comité on Child Abuse and Neglect. (2002). The psychological maltreatment of Children-Technical report. *Pediatrics*. 109, pp. 68 – 70.

Konstantinov, N. A. (1984). *Historia de la Pedagogía*. Cartago.

León – Moreno, C; Martínez, Ferrer, B; Musito – Ochoa, G y Moreno Ruíz, D. (2019). Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de la venganza, evitación y benevolencia en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 24 (2)*, pp. 88 – 94

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia. 8 de noviembre de 2006.

Ley 1361 de 2009. Por medio del cual se modifica la Ley núm. 1361 de 2009 para adicionar y complementar las medidas de protección de la familia y se dictan otras disposiciones. 3 de diciembre de 2009. D.O. No.47552

- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. 15 de marzo de 2013. D.O No. 48733
- Livingstone, S; Kirwil, L; Ponte, C y Staksrud, E. (2014). In their own words: what bothers children online? *European Journal of Communication*. 29 (3), pp. 271 – 288.
- López – Burgos, C; Rodríguez – Sabiote, C; Álvarez – Ferrándiz, D (2021). Capacitación de los estudiantes de la actividad física y el deporte de la Universidad de Metropolitana de Puerto Rico en el afrontamiento del acoso y la violencia escolar. *Journal of Sport and Health Research*. 13(2), pp. 245-258
- López – Chamorro, I. (2017). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista de la educación en Extremadura*, pp. 19 – 37: <https://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>
- Loue, S. (2005) Redefining the emotional and psychological abuse and maltreatment of children. Legal implications. *Journal of Legal Medicine*. 26, pp. 311 – 337.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: a synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, 2(3), pp. 739-795
- Marentes – Ochoa, Y. (2015). *El acoso escolar en un colegio público de la localidad de Usme en Bogotá: aplicación del modelo NEF - para la prevención de la violencia en familia y escuela* (Tesis Maestría). <http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl/vufind/Record/oai:localhost:10983-2085>

- Martínez – Ferrer, B; Musitu – Ochoa, G; Amador – Muñoz, L y Monreal – Gimeno, M. (2019).
Violencia escolar en adolescentes: un análisis del papel de variables individuales,
familiares y escolares. *Psicología: Teoría e Práctica*, 12 (2), pp. 3 – 16
- Martínez – González, C. (2008). Desarrollo del vínculo afectivo. Introducción. En: AEPap ed.
Curso de Actualización Pediatría, pp. 299 – 301. Exibris Ediciones: Madrid
- Martínez – Mena, Y. (2016). *La violencia escolar en Jurado – Chocó* (Tesis de pregrado).
Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Quibdó – Chocó
- Martínez – Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio.
Política y Cultura, 46, pp. 7 – 31
- Masanet, M. (2016). “Persistence of gender stereotypes in the media consumption habits of
adolescents: Drama for girls and humor for boys” *Cuadernos.info*. (39), pp. 39 – 53.
- Medina – Cascales, J y Reverte – Prieto, M. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física
y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos*, 35, pp. 54–60.
- Menor – Sendra, J y López de Ayala – López, M. (2018) *Influencia en la violencia de los medios
de comunicación: guía de buenas prácticas*. Ministerio de cultura y competitividad redes
sociales, adolescencia y jóvenes: convergencia de medios y cultura digital
http://www.injuve.es/sites/default/files/2018/47/publicaciones/1_influencia_en_la_violencia_de_los_medios_de_comunicacion_guia_de_buenas_practicas.

- Millán – Valenzuela, H y Pérez – Archundia, E. (2019). Educación, pobreza y delincuencia: ¿nexos de la violencia en México? *Convergencia* (26)80, pp. 1 – 26.
- Minerva – Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), pp. 289 – 296.
- Murillo – Marín, C. (2021). *Discapacidad intelectual y acoso escolar: Programa de sensibilización hacía la discapacidad intelectual para alumnos de 5° y 6° de Educación Primaria* (Tesis de pregrado): <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49275/TFG-G5017.pdf;jsessionid=573E57001374C78603D2A9348D5F34D7?sequence=1>
- Orozco – Vargas, A; García – López, G; Venebra, A, y, Aguilera – Reyes, U. (2021). Un modelo multidimensional de la violencia escolar en México: Factores familiares y psicológicos, *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 29 (3), pp. 647 – 666.
- Orozco – Vargas, A. (2018). Un análisis estructural del contexto escolar y su impacto en la generación de la violencia escolar. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de Salud*, 26 (1), pp. 75 – 99
- Orozco – Vargas, A y Mercado Monjardín, M. (2019). Actitudes hacia la violencia y creencias culturales en adolescentes involucrados en violencia escolar. *Revistes científiques de la Universitat de Barcelona*, 49 (2), pp. 94 – 103
- Orozco – Vargas, A; García – López, G; Venebra – Muñoz, A; Aguilera – Reyes, A y Aguilera – Reyes, U. (2021). Un modelo multidimensional de la violencia escolar en México: factores familiares y psicológicos. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 29 (3), pp. 647 – 666.

- Ortega – Ruíz, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza editorial.
- Osorio – González, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: damos y desafíos. *Hallazgo*, 13(26), pp. 179 – 191.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), pp. 112-121.
- Pacheco – Salazar, B y López – Yañez, J. (2017). Yo no me quedo dao: El alumnado ante la violencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 24 (4), pp. 35 – 38
- Panqueva, A. (1998). Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos. *Revista Informática Educativa–UNIANDES–LIDIE*, 11(2), pp. 169 – 192.
- Papalia, D., Wendkos, S y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. Novena ed. México: Editorial McGraw-hill.
- Patierno, N y Southwell, M. (2020). Desmitificando la violencia escolar: un análisis crítico de las representaciones. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 18 (3), pp. 1 – 29
- Patchin, J. e Hinduja, S. (2012). Cyberbullying. An update and synthesis of the research». [artículo en línea]. En: *Cyberbullying prevention and response*. New York: Routledge.
- Pellegrini, A. (2002). Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, pp.151-163

- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica: México.
- Polo – Acosta, C; Carrillo – Estrada, M; Rodríguez – Berrio, M; Gutiérrez – Meriño, O, Pertuz – Guette, C; Guette – Granados, R; Polo – Palacin, A; Padilla – Muñoz, R; Estrada, C; Vergara, R y Osorio, A. (2018). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), pp. 869-876
- Pulido – Guerrero, E; Cudris – Torres, L; Tirado – Vides, M y Jiménez – Ruíz, L. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de intervención a través de un estudio cuasi – experimental. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31 (3), pp. 45 – 63
- Quezada, R (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y educadores*, 14(2), pp. 1 – 6.
- Redondo, J., Rangel, K.J., & Luzardo, M. (2015). Diferencias en comportamientos pro-sociales entre adolescentes colombianos. *Psicogente*, 18(34), pp. 311 – 319.
- Reyes – Pinilla, D. (2013). *Aproximación a la calidad educativa en escuela primaria del Chocó, Colombia. Un enfoque de dinámica de sistemas* [Tesis de pregrado, Universidad de los Andes]. Repositorio UNIANDES.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/19378/u670441.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes – Rodríguez, A; Valdés – Cuervo, A; Vera – Noriega, J y Alcántar – Nieblas, C. (2018). Efectos del maltrato docente en el acoso escolar entre pares. *Universitas Psychologica*, (17), 5, pp. 1 – 10

Rodríguez, A; Mery, E y Chillón, L. (2014). *Propuesta y aplicación de la estrategia didáctica basada en la técnica juego de roles en la enseñanza del idioma inglés y su influencia en el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión oral en los alumnos del quinto grado de educación secundaria.*

Rodríguez – Burgos, K; Morcote - González, O y Martínez – Cárdenas, A. (2018). Percepción de la efectividad de la Política Pública de Convivencia Escolar en Boyacá, Colombia. *Revista Espacios*, 40 (6), pp. 1 – 14

Romaña, K. (27 de noviembre 2022). *La situación el Chocó un conflicto sin fin.* Razonpublica. <https://razonpublica.com/la-situacion-choco-conflicto-sin-fin/#:~:text=Consecuencias%20sociales%20del%20conflicto%20en%20el%20Choc%C3%B3&text=Presenta%20una%20pobreza%20extrema%20del,la%20muerte%20y%20el%20dinero.>

Ruíz – Bravo, P; Rosales, J y Neira – Riquelme, E. (2006). *Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.* GRADE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828012156/educacion.>

Ruíz – Gutiérrez, M. (2017). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en educación infantil* (Tesis de posgrado): <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf>

Rüssel, A. (1970). *El Juego de los niños.* Herder: Barcelona.

Sánchez – Zafra, M; Cachón – Zagalaz, J; Sanabrias – Moreno, D y Zagalaz Sánchez, M. (2019).

Análisis de la relación entre autoconcepto y violencia escolar (bullying) en los últimos cursos de educación primaria. *PUBLICACIONES*, 49(5), pp. 39-51

San Lucas-Solórzano, C., Andrade, S., Rosero, E., Gómez, H., y Armas, S. (2016). De la

violencia escolar a la violencia de género: análisis de instrumentos. *Ciencias*

Pedagógicas e Innovación, 4(2), pp. 93 – 97.

Sepúlveda – González, Palacio – Babilonia, Medina – Martínez y Fortich Pérez. (2014).

construcción y validación de la escala de aceptación a la violencia escolar (EAVE).

Revista de Psicología GEPU, 5 (2).

Serrano – Suárez, O. (2018). Solución de conflictos y teoría de juegos en torno de la

contaminación ambiental y la seguridad humana, una visión a partir de Vincenç Fisas y

Stéphanie Lavau. *MISIÓN JURIDICA; Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, 14, pp.

283 – 303.

Singer, M; Miller, D; Guo, S; Flannery, D; Frierson, T. y Slovak, K. (1999). Contributors to

violent behavior among elementary and middle school children. *Pediatrics*. 104, pp. 878–

884.

Spilt, J., Koomen, H., y Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female

teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in

teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), pp. 363–378.

Thió de Pol, C.; Fusté, S.; Martín, L.; Palou, S. y Masnou, F. (2007). Jugando para vivir,

viviendo para jugar: el juego como motor de aprendizaje. En: Antón, M. *Planificar la*

etapa 0-6. (p. 127-163). Barcelona: Graó.

Trucco, D, e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Naciones Unidas: CEPAL. Documentos de Proyectos.

UNESCO. (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. UNESCO. <http://www.infocoponline.es/pdf/BULLYING>.

Universidad Autónoma de ICA (2016). *Negociación y manejo del conflicto*. Universidad Autónoma de ICA:

<http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/403/1/Manual%20de%20curso%20manejo%20de%20conflictos.pdf>

Urbina – Cárdenas, J; Hernández – Suarez, C, y, Aloiso, A. (2018). Prevención, intervención y manifestaciones de violencia en contextos escolares: Percepciones de estudiantes en centros educativos de Cúcuta (Colombia). *ESPACIOS*, 39 (52), PP. 17 – 35.

Uriarte – Arciniega, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica* , 10(2), pp. 61 – 80.

UNESCO. (2013). *El Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 para Todos*. [En línea]:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol>.

- Valdés – Cuervo, A; Martínez – Ferrer, B y Carlos – Martínez, E. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de psicodidáctica*, 23 (1), pp. 1 – 9.
- Vargas, D y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad*, 8(2), pp. 61-78.
- Vázquez – Colunga, J; Ángel – González, M; Colunga – Rodríguez, C; Colunga – Rodríguez, B; Pedroza – Cabrera, F, y, Vázquez – Juárez, C. (2020). Violencia escolar y consumo de sustancias en estudiantes mexicanos de secundaria. *Revista Interamericana de Psicología*, 54 (3), pp. 1 – 16.
- Vinyamata – Camp, E. (2003). *Aprender del conflicto: conflictología y educación*. Graó
- Vinyamata – Camp, E. (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos*. 8(1), 9 – 24.
- Vygotsky, L. (1933). *Problemas fundamentales de la defectología*. Obras Completas, 5.
- <https://doi.org/10.1174/113564098320762012>
- Vygotsky, L. (1966). *El papel del juego en el desarrollo del niño en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1994). *La formación social de la mente*. Martins Fontes.
- Zurita, F., Castro, M., Álvaro, J., Rodríguez, S y Pérez, A. (2016). Self-concept, physical activity and family: Analysis of a structural equation model. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), pp. 97 – 104.

Anexos

Anexo a

Diseño de la propuesta pedagógica: el juego de roles y disminución de la violencia escolar

Para desarrollar la propuesta pedagógica, realizaré con un grupo de estudiantes de grado quinto una obra de teatro, en el que a los personajes tanto principales como secundarios se les asignarán un papel y de manera intencionada seleccionaré a esos niños que normalmente agreden a otros niños y que les cuesta manejar los conflictos, para que hagan el papel de víctimas y aquellos que han sido afectados les daré el papel de victimarios.

Título: «Que te burlen no te define a ti»

Objetivo general: Reconocer los juegos de roles como una estrategia pedagógica que permite minimizar los índices de violencia escolar y dinamizan los procesos de comunicación en el interactuar con el otro.

Objetivos específicos:

- Hacer uso de una obra teatral que permita el reconocimiento del juego de roles como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar.
- Promover las competencias o habilidades de los estudiantes de quinto grado en la aplicación de juego de roles.
- Motivar la participación y los aprendizajes en los estudiantes, que permitan desarrollar dinámicas en los juegos de roles y fortalezcan los vínculos afectivos.

Justificación:

El juego permite el desarrollo de competencias tipo debate porque, al abarcar los componentes de conocimientos, habilidades y actitudes, brinda la oportunidad de crear diálogos en los que se revelan los estilos de pensamiento de los involucrados, de una manera que fomenta la exposición de los estudiantes o habilidades críticas del grupo de estudiantes, compromiso cognitivo a través de individuos y grupos (De Zubiría Samper, J. 2006) El punto de partida de este proyecto es la interpretabilidad, entendida como la capacidad que posee un individuo, utilizando conectores y habilidades cognitivas, para comprender e interpretar los conectores y habilidades cognitivas necesarios, los diferentes significados de una oración y los significados donde interactúan. pueden existir diferentes códigos o reglas sociales, culturales o incluso

psicológicas según las cuales el conocimiento funciona en los patrones de comunicación de la comunidad Calderón, C. & Sarmiento, J. (2016).

Por lo tanto, al crear un juego de rol, se debe tener en cuenta el tema, si es interdisciplinario, si la participación es voluntaria u obligatoria, el tema, perfil del personaje, escenarios posibles y presentaciones situacionales, definir tiempos de creación y participación, construir una puntuación de las partes del juego (García M, D; 17 Castillo R, C; Ríos M, S; Cristofol R, C; Carrasco S, M^a J; Rodríguez M, R; Pastor G, I; González R, D. 2011).

Recuerde que el juego de roles es un ejercicio divertido para encontrar objetivos juntos, tanto como grupo como en grupo, así que comprenda lo que significa trabajar juntos, Según Panqueva (1998) un ambiente lúdico en la escuela fomenta el diálogo entre estudiantes y docentes, ya que, se enfocan no solo en el aprendizaje individual sino también colectivo, creando un conjunto de reglas tácitas o explícitas que permiten a los individuos integrarse en grupos y participar de forma activa y transformadora.

Está diseñado de la siguiente manera:

Fase I (asignación)

Fase II (Preparación del escenario)

Fase III (Desarrollo de las escenas)

Recursos:

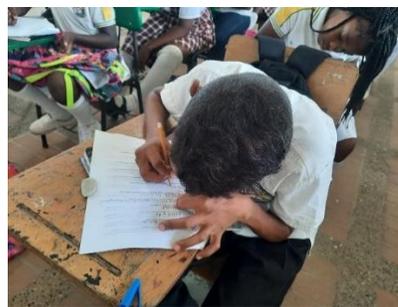
- Aula de clases
- Vestuario
- Instrumentos musicales

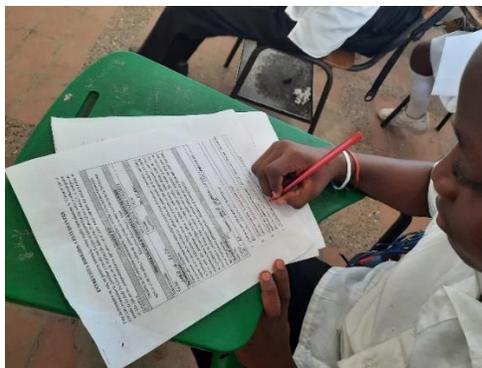
- Decoraciones para concierto
- Maquillaje
- Entre otros.

3.6.3. Consideraciones Éticas

Esta investigación protege los datos e información sobre la identidad e imágenes de los participantes de la investigación de conformidad con el artículo 8 del Convenio, el artículo 11 de la Resolución N° 008430 del Ministerio de Salud de 1993, que además dispone que a partir del artículo 9. La investigación no está sujeta a la protección del participante, riesgo para la vida o la seguridad. Del mismo modo, los directores de proyecto y colaboradores, de acuerdo con el Protocolo 10, se comprometen a identificar los tipos de riesgos que pueden enfrentar los participantes de este estudio. De acuerdo con el protocolo 11, literalmente (a), este estudio no representa un riesgo porque es un estudio que utiliza métodos y técnicas de revisión retrospectiva de la literatura y no implica una intervención o modificación deliberada de variables biológicas, fisiológicas y psicológicas. Interacción social entre los individuos que participan en la investigación, que incluye: revisión de registros, entrevistas, cuestionarios y otros aspectos sensibles de su comportamiento que no son identificados ni procesados. Finalmente, se asegurará el bienestar de los participantes de conformidad con los §§ 12, 13, 14 y 15 de la misma decisión.

➤ La entrevista



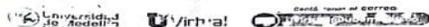


➤ **Propuesta Pedagógica**





<https://www.youtube.com/watch?v=GyWgmy8nT9c> (Obra de teatro representada por los estudiantes)



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigadora: ANA MILENA ZAPATA FLOREZ Fecha: 6/ Junio / 2022

Usted ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación (como tutor del menor de edad Arlin Padilla Palacios con T.I 1077457956) "Incidencia que tiene el juego de roles en la discriminación de la violencia escolar en estudiantes de 5º grado de la IF Pedro G. Au y Arola (sede la Gloria) de la ciudad de Quibdó". La presente investigación hace parte de un proyecto de investigación vinculado a la Universidad de Medellín, como ejercicio de investigación para optar al título de Magister en Educación. Para su desarrollo, se emplearán una técnica de investigación: "Entrevista a profundidad". Su hijo/a o estudiante fue seleccionado con el posible participante porque considero su experiencia relevante para los fines de este estudio. Lo invito a leer este documento y es libre de hacer las preguntas necesarias antes de que su hijo/a o estudiante tenga parte en esta investigación. Si usted consiente que él/ella pueda participar, le facilitaremos los documentos con una serie de preguntas, las cuales responderá en su totalidad y con su consentimiento estos documentos serán utilizados para los objetivos del estudio. El tiempo estimado para responder será de 20 minutos.

Su participación es voluntaria y tiene el derecho de revisar lo que contestó. La decisión de participar o no, es completamente voluntaria y no afectaría de ninguna manera sus actividades académicas, personales y sociales. Si usted decide que su hijo/a participe, él/ella es libre de no responder cualquiera de las preguntas o de suspender en cualquier momento sin futuras afectaciones.

Los documentos contestados serán confidenciales y privados. En el caso de que los resultados de la investigación sean publicados, no se incluirá ninguna información que pueda identificarlo.

Acuerdo del participante:

He leído la información proporcionada previamente. Voluntariamente acepto que mi hijo/a o estudiante pueda participar en esta investigación. En consecuencia, firmo este documento de Consentimiento informado.

Nombre Mario Jesús Palacios P. Firma Mario Jesús Palacios P.

Cédula de Ciudadanía #: 35898733 de: Quibdó

<https://youtu.be/KQz1e53hF6I> (Grupo focal de discusión)