

**FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL QUE INCIDEN EN LAS
MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE PARES,
ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DURANTE EL AÑO 2014 DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MARÍA CABAL DEL DISTRITO DE
BUENAVENTURA**

**SHIRLEY DAYANA CEREZO RIVAS
YOHANA HURTADO REYES**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE SEDE- PACIFICO
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
BUENAVENTURA VALLE**

2016

**FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL QUE INCIDEN EN LAS
MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE PARES,
ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DURANTE EL AÑO 2014 DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MARÍA CABAL DEL DISTRITO DE
BUENAVENTURA**

**SHIRLEY DAYANA CEREZO RIVAS
YOHANA HURTADO REYES**

**Monografía de grado como requisito para optar
El título de Trabajador Social**

**Directora
MARÍA DEL PILAR BALANZA MARTÍNEZ**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE SEDE- PACIFICO
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
BUENAVENTURA VALLE**

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente de la Monografía

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Buenaventura, 2016

DEDICATORIA

Agradezco a Dios todo poderoso por haberme permitido culminar esta etapa tan importante para mi vida personal y profesional, a mi padre por ese apoyo constante y sobre todo ese amor que me ha brindado sin importar las Adversidades que se han presentado en nuestras vidas, a mi abuela aunque no está con vida expreso aquí el amor y agradecimiento tan grande para con ella, por ese apoyo y dedicación fraternal, a mi tía también por su apoyo y afecto fraternal, a mi hermana agradezco por su amor, su amistad y sus consejos por estar siempre dispuesta para apoyarme en todas las decisiones,, a mi esposo por el amor y apoyo que me ha brindado desde que lo conocí, a mi hija por alegrar mis días con su existencia, a mis primos, profesores, amigos y mi suegra Cruz María por ese apoyo constante e incondicional.

Shirley Dayana Cerezo

Esta gran bendición que me ha otorgado mi Padre Celestial se la dedico a mi esposo Henry Eladio Córdoba, Daniel Angulo (ex esposo), a mis padres, hermanos, cuñada, sobrinos, amigos, docentes compañeros y demás familiares que de una u otra forma contribuyeron para que este gran deseo se hiciera realidad, los quiero.

Yohana Hurtado Reyes

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por todas sus bendiciones derramadas para lograr esta meta y por haberme dado las herramientas necesarias para afrontar las dificultades presentadas en el proceso.

Shirley Dayana Cerezo

Doy gracias a Dios nuestro Señor por haber conectado todo con todo y haber puesto en mí el sentir y el querer para escalar un peldaño más en mi vida.

¡Gracias Señor!

Yohana hurtado Reyes

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es identificar los factores de riesgo psicosocial que inciden en la violencia escolar entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, durante el año 2014. Para lograrlo, se formularon cuatro objetivos específicos: 1) Caracterizar socio-demográficamente a los niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal durante el año 2014; 2) Describir las situaciones y comportamientos que favorecen la aparición de la violencia escolar en los niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal durante el año 2014; 3) Reconocer las manifestaciones de la violencia escolar al interior de la Institución Educativa José María Cabal percibidas por los estudiantes y docentes del grado sexto; y 4) Realizar una estrategia comunicativa desde la perspectiva de los estudiantes que contengan información sobre la violencia escolar, las causas, consecuencias y cómo prevenirlo en la población objeto de estudio. La realización de la investigación fue de tipo mixta, en la que se utilizó el método cualitativo y cuantitativo teniendo en cuenta los objetivos planteados anteriormente. Del estudio se puede concluir que las manifestaciones de violencia escolar al interior de la Institución Educativa José María Cabal identificadas o percibidas por los estudiantes y docentes del grado sexto son: directamente agrediendo y con gestos. Las dos formas más frecuentes de intimidación entre compañeros es poniendo apodos e insultándose entre sí.

Palabras claves:

Violencia escolar, intimidación escolar, Factores de riesgo psicosocial, Institución Educativa José María Cabal del Distrito de Buenaventura, estrategia comunicativa sobre violencia escolar.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1.1 Antecedentes	18
1.2 JUSTIFICACIÓN	28
1.3 FORMULACIÓN	29
1.4 OBJETIVOS	30
1.4.1 Objetivo General	30
1.4.2 Objetivos específicos	30
2. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL	31
2.1 VIOLENCIA	31
2.2 VIOLENCIAS ESCOLARES	32
2.3 ENFOQUE PSICOSOCIAL	37
2.4 FACTORES PSICOSOCIALES	44
2.5 PARES	46
3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	50
3.1 TIPO DE ESTUDIO	50
3.1.1 Investigación multimodal o mixta	50
3.2 EL CUESTIONARIO	50

3.3 LA ENCUESTA	51
3.4 LA ENTREVISTA	51
3.5 LA REVISIÓN DOCUMENTAL	52
3.6 ESTRATEGIA COMUNICATIVA	52
4. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	54
4.1 SEXO	54
4.2 EDAD	56
4.3 BARRIOS EN QUE VIVEN LOS ESTUDIANTES	59
4.4 VIVIENDA	63
5. ASPECTOS PSICOSOCIALES	67
5.1 PELIGROSIDAD DEL ENTORNO	67
5.2 SOCIALIZACIÓN	70
5.3 PERSONAS CON QUIEN VIVE EL ESTUDIANTE	72
5.4 TRATO PERSONAL	75
5.5 RELACIONES FAMILIARES	78
6. VIOLENCIA ESCOLAR	85
6.1 RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS DE ESTUDIO	89
6.2 VIVENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	94
6.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS AGRESORES	99

6.4 IDENTIFICACIÓN DE LOS SITIOS DÓNDE SE PRODUCE LA INTIMIDACIÓN ESCOLAR	107
6.5 IDENTIFICACIÓN DE LA FORMA DE HACER LA INTIMIDACIÓN	112
6.6 IDENTIFICACIÓN DEL TIPO DE VIOLENCIA ESCOLAR MÁS USUAL	116
6.7 COMPORTAMIENTO ANTE LA INTIMIDACIÓN ESCOLAR	122
 7. CONCLUSIONES	 128
 8. RECOMENDACIONES	 131
 BIBLIOGRAFÍA	 134

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Distribución porcentual por edad	58
Gráfica 2. Distribución porcentual barrios en que viven	61
Gráfica 3. Distribución porcentual para el piso de la vivienda	64
Gráfica 4. Distribución porcentual de personas que duermen en el cuarto con el estudiante	65
Gráfica 5. Distribución porcentual para considerar si el barrio donde viven es peligroso.	69
Gráfica 6. Distribución porcentual con quién vive el estudiante	74
Gráfica 7. Distribución porcentual relación intrafamiliar	77
Gráfica 8. Distribución porcentual acerca de quién es la persona que más le muestra cariño en la casa	80
Gráfica 9. Distribución porcentual muestras de afecto en la casa	81
Gráfica 10. Distribución porcentual persona a la que le cuentan los problemas que se tienen en el colegio	82
Gráfica 11. Distribución porcentual vivencia violencia escolar	97
Gráfica 12. Distribución porcentual en el colegio te ponen apodos	98
Gráfica 13. Distribución porcentual para los agresores	102
Gráfica 14. Distribución porcentual serías capaz de intimidar	103
Gráfica 15. Distribución porcentual participación en intimidaciones	104
Gráfica 16. Distribución porcentual motivo por el que se participa en la intimidación	124
Gráfica 17. Distribución porcentual comportamiento ante la intimidación	125

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Información delincriminal de los barrios donde viven los estudiantes durante el año 2014	68
Cuadro 2. Relaciones sociales con los compañeros según estudiantes y docentes	92
Cuadro 3. Quiénes son los compañeros que frecuentemente intimidan a los demás según estudiantes y docentes	104
Cuadro 4. Lugares en que se suelen producir las situaciones de intimidación según estudiantes y docentes	110
Cuadro 5. La intimidación se hace según estudiantes y docentes	114
Cuadro 6. Las dos formas más frecuentes de intimidación entre compañeros según estudiantes y docentes	119

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Fases del modelo Psicosocial desde Matilde Du Ranquet	38
Figura 2. Ubicación del colegio y los barrios de los estudiantes en el mapa del Distrito de Buenaventura	60

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Encuesta Estudiantes	143
Anexo B. Entrevista a docentes	149
Anexo C. Estrategia Comunicativa – Video	151
Anexo D. Oficio Comandante del Distrito Especial de Policía Buenaventura	152
Anexo E. Trabajo en Equipo	153

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar, también conocida como matoneo, acoso escolar, hostigamiento o bullying, fue definida por el psicólogo sueco Dan Olweus como “la agresión repetida y sistemática que ejercen una o varias personas contra alguien que usualmente está en una posición de menos poder que sus agresores” (1993), es una forma de maltrato y violación de la dignidad humana.

La violencia escolar es un fenómeno que se presenta al interior de muchas instituciones educativas en todo el mundo. Colombia no ha sido ajena al fenómeno de la violencia escolar, y desde el campo pedagógico ha emitido normatividad para prevenir y mitigar la violencia escolar, concediéndole a la comunidad educativa una decidida participación en la promoción y fortalecimiento de la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos de los niveles educativos preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar. Este mandato se cristalizó con la promulgación de la Ley 1620 de 2013.

No obstante la existencia de una ley en Colombia persiste la problemática de la violencia escolar, y ante esa circunstancia es que los y las Trabajadoras Sociales pueden intervenir para contribuir en la resolución de esa situación producto de diversos factores psicosociales, al igual que promover un cambio social para el manejo de dicho problema encaminado a mejorar la convivencia en la institución educativa y fuera de ella, construyendo cultura de derechos y deberes y de tolerancia frente a las diferencias y diversidades.

En el caso del Distrito de Buenaventura, castigado fuertemente por la violencia y epicentro de tragedias humanitarias, caracterizado por la pobreza y falta de desarrollo social, sobresale en el espectro de la violencia escolar del país por la poca incidencia de la misma en el desempeño escolar de los Bonaverenses, según lo reconoce la secretaría de educación distrital (Alcaldía Distrital de

Buenaventura, 2012). Ante esta situación en el Distrito, no se puede desalentar y menos descuidar la vigilancia de dicho fenómeno, toda vez que se sabe que en el contexto escolar se presentan conflictos interpersonales permanentemente y que una buena parte de la agresión ocurre sin necesidad de un conflicto previo y de hecho puede ocurrir de manera sistemática y repetida, como es el caso de la violencia escolar.

Por esa razón y por los graves efectos que tiene la violencia escolar mediante hostigamiento escolar o acoso escolar es inaceptable y debe prevenirse pues es una manifestación inequívoca de un desequilibrio de poder entre quien arremete y quien es agredido, en donde el agresor no está reaccionando a una ofensa real o percibida de la parte de la víctima. Por el contrario, la víctima por lo general no hace nada que genere la agresión que recibe.

Como parte del proceso de prevención es importante la detección de la violencia escolar pues muchas veces, como se pudo comprobar en este estudio, los docentes desconocen o pasan desapercibidas distintas manifestaciones de violencia al interior de las aulas escolares. En igual sentido, muchos estudiantes o víctimas de la violencia escolar pueden confundir la percepción de un acto violento como parte de las relaciones entre pares, situación que se agrava cuando se carece de habilidades sociales y no se cuenta con un respaldo familiar para afrontar la problemática.

Ante esta situación surge la pregunta ¿Qué factores de riesgo psicosocial inciden en la violencia escolar entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal del Distrito de Buenaventura, durante el año 2014? Para resolverla se acudirá a una investigación mixta, en la que se utilizarán la encuesta y la entrevista semiestructurada como instrumentos para recolectar la información para dimensionar, visibilizar y entender el fenómeno de la violencia escolar en la institución educativa.

1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El informe mundial sobre la violencia y la salud (OMS, 2002) refiere que “la violencia es una de las principales causas de muerte entre los 15 y 44 años y que esta es un fenómeno multifactorial y complejo”. Por otro lado, hay que tener en cuenta que gran parte de la violencia se mantiene oculta, y que no son raras las ocasiones en las que los niños y las niñas se abstienen de denunciar los actos violentos por miedo a que el causante se venga de ellos. Se dan circunstancias en las que ni el niño ni la persona que abusa de él son conscientes de que someter a éste a actos de violencia sea inusual o equivocado.

La violencia en la escuela “es un fenómeno que a partir de los años setenta empieza a presentarse en las agendas de investigación en países desarrollados como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido” (Aguilera, 2007, p. 23).

Actualmente el tema se ha generalizado en los países latinoamericanos ante el incremento de las manifestaciones conflictivas, agresivas o disruptivas en la escuela por parte de los alumnos, y con más énfasis en ciertos niveles educativos, por parte también de los docentes.

Esa violencia en la escuela se denomina violencia escolar, sobre la cual Pinheiro (2010) realizó el que se considera el primer estudio mundial exhaustivo acerca de todas las formas de violencia contra niños, niñas y adolescentes, en el que señala como fuente de información para la comprensión de la intimidación escolar en el mundo, la red Child Helpline international (CIH), según las cifras con corte al año 2005, de los casos reportados de distintas violencias el 65.5% correspondió a la violencia escolar, aspecto que bosqueja de entrada un panorama preocupante de esta forma de violencia a nivel mundial.

De acuerdo con los resultados de la Prueba Saber 3º, 5º y 9º y su componente de competencias ciudadanas, en Colombia, se estima que 1 de cada 5 niños es o ha sido víctima de intimidaciones y malos tratos por parte de sus compañeros de clase de manera agresiva, deliberada y repetitiva. De 55 mil menores de edad, pertenecientes a 589 municipios, el 29% de los estudiantes de 5º y el 15% de 9º manifestaron haber sufrido algún tipo de agresión física o verbal de parte de algún compañero. 3 de cada 5 niños y niñas víctimas de violencia escolar piensan en el suicidio. 1 de cada tres lo intentan. En varios colegios de Colombia, la violencia escolar se está llevando a cabo para presionar a los estudiantes a que se vinculen a organizaciones delictivas (Fundación Agencia de Comunicaciones Periodismo Aliado de la Niñez, el Desarrollo Social y la Investigación, 2014).

Esta vulneración de derechos ha empezado a tener mayor relevancia durante los últimos años debido a que algunas víctimas han denunciado, situación que ha llamado la atención de colegios, del Estado y medios de comunicación. Es tal preocupación, que ésta generó que el Gobierno Nacional sancionara en el mes de marzo la Ley 1620 de 2013 la ley de convivencia escolar la cual pretende, entre otras cosas, atender preventivamente situaciones de violencia escolar como el acoso escolar o bullying, el cual define en el artículo 2º así:

Acoso escolar o bullying: Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña, o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado.

También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo.

En el Distrito de Buenaventura, a diferencia de otras ciudades del país, el tema de la violencia escolar entre estudiantes es poco lo que se presenta en los colegios y escuelas de la ciudad, así lo aseguró Carlos Enrique Riascos, Secretario de Educación Distrital en el año 2012. Sin embargo, expresó el funcionario que se conoce que hay dificultades en las aulas de clases, molestias y casos de indisciplina en muchas instituciones educativas de Buenaventura y han sido tratados para evitar que se complique. En cuanto al hallazgo de armas blancas al interior de los colegios manifestó que se viene trabajando con charlas, conferencias, diálogos y controles por parte de todas las entidades involucradas en el mejoramiento de la disciplina, además del apoyo de la Policía Nacional.

En el 2012, la Personería Municipal de Buenaventura realizó una charla sobre violencia escolar a los docentes de la Institución Educativa José María Cabal, como respuesta a los resultados de una capacitación previa en la que se detectó que el personal docente podría ser un agente en el fenómeno de la violencia escolar al interior de la institución. En ese mismo año, se realizó un anuncio de desobediencia civil al señor alcalde por parte de la comunidad educativa ante el lamentable estado de las instalaciones físicas de la Institución Educativa.

El problema de la violencia escolar ha sido determinado por las autoridades en el Distrito de Buenaventura pero se observa que han sido excluidos los estudiantes, en últimas los afectados directamente, de toda propuesta resolutive para enfrentar con éxito la problemática, por lo que este trabajo no solo indaga los factores psicosociales que generan violencia sino que también pretende, a partir de una estrategia comunicativa, recopilar los aportes de los estudiantes para solucionar y afrontar el problema que les aqueja.

De todo lo anterior, es que surge la idea de investigar qué factores de riesgo psicosocial inciden en la violencia escolar entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, toda vez que la experiencia ha

demostrado que son muchos los casos que no se denuncian y una forma de detectar tal comportamiento es abordar a los estudiantes, quienes de forma anónima podrán informar de la violencia escolar en su colegio.

1.1.1 Antecedentes. En esta investigación sobre la violencia escolar, se pudo encontrar que se han realizado diversos tipos de estudios e investigaciones de orden nacional e internacional, que abordan la problemática social del acoso escolar desde diferentes puntos de vista: jurídico, político, antropológico y sociológico; de esta manera, se encontró numerosa documentación tanto de las ciencias sociales, humanas y políticas, de los cuales se abordaron algunos, con el fin de dar un reconocimiento a sus autores, e igualmente, fortalecer esta investigación.

Con seguridad, la violencia escolar ha existido en las escuelas desde hace muchos años, como lo ilustran distintos reportes anecdóticos; por ejemplo, “Me tocó ser así” de Luis Caballero y José Hernández, 1986, el título mismo establece el tono del libro y el carácter confesional que lo acompaña, no por capricho o estrategia editorial, sino porque es la perspectiva que parece dominar al artista. No pocos escándalos suscitó el epígrafe que abre las páginas de esta suerte de “diccionario”: “Me tocó ser distinto. No porque lo hubiera decidido o escogido sino porque me tocó. Y al tocarme ser distinto, tal vez me tocó ser artista, me tocó ser marica, me tocó ser como soy. Y no me arrepiento”.

“Llora et labora: memoria de la carne” de Álvaro Restrepo, 2007; en la que contaba sus desapacibles vivencias en un colegio bogotano, con el cual le fue otorgado el Premio Nacional de Periodismo Simón Bolívar.

“Los dulces tiempos escolares ocultan situaciones tremendas” de Daniel Samper, 2006. En los grupos infantiles suele regir una versión azucarada de la ley de la

selva, donde el que quiera sobrevivir debe encontrar muy pronto un papel que inspire respeto

Así como algunas obras literarias clásicas, por ejemplo, “Oliver Twist” de Charles Dickens, 1837-1839. Oliver Twist es perseguido y acosado por sus pares; es cierto. Pero la persecución y el acoso cesan una vez que la institución adulta se hace cargo del buen Oliver

“Jane Eyre” de Charlotte Brontë, 1847, donde la niña es maltratada por sus primos hasta que ingresa en el colegio.

“Corazón” de Edmundo de Amicis, 1886. El libro narra la historia de un muchacho de una escuela italiana, sus ilusiones, alegrías y tristezas, hace un diario narrando todo lo que le ocurre en sus clases. Describe a cada compañero, maestro y todo lo que le sucede durante el curso.

“El señor de las moscas” de William Golding, 1954. Los ingredientes de esta historia son bastante simples: una isla, un accidente aéreo donde un avión lleno de niños cae en ella, ningún rastro vivo de un adulto y la elección de un líder.

“La ciudad y los perros” de Mario Vargas Llosa, 1962. Cuenta una serie de atrocidades cometidas en un colegio militar por parte de los mismos alumnos. Si bien el literato considera que el lugar le mostró el Perú tal y como era, pues tiene estudiantes de todas las regiones y condición económicas; es difícil quitarse de la mente lo que a todas luces fue (y es) maltrato.

A pesar de este recuento literario de la violencia escolar, sólo hasta hace pocas décadas se está estudiando rigurosamente, quizás porque hasta ahora se está siendo consciente de sus graves repercusiones.

Respecto a las investigaciones adelantadas en el contexto Internacional, se revisó la investigación hecha en España por Navarro (2008) titulada “Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial”, con el objetivo de analizar la prevalencia de la violencia escolar y las tendencias hacia la agresión entre estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en Castilla – La Mancha, en 15 centros educativos a 1.654 estudiantes, se trata de un estudio descriptivo que utiliza el cuestionario para conocer la tendencia o disposición a actuar de forma agresiva (Cuestionario de agresión de Buss-Perry) y el método de investigación de análisis de dicha información.

Los resultados arrojaron que el 18,7% de los agresores son hombres y el 23,7% mujeres, a su vez, que las víctimas son en un 13% hombres y un 9,1% mujeres, los datos señalan que el número de participantes que se encuentran implicados en las conductas de agresión como agresores aumentan a medida que también lo hace la edad (Navarro, 2009). Esta investigación servirá para determinar la relación entre la variable sexo y la manifestación de la violencia escolar, al igual que para determinar si la edad es uno de los factores que incide en el comportamiento del agresor.

Mishna, Wiener y Pepler entrevistaron a dieciocho víctimas de violencia escolar de los grados cuarto y quinto y a sus padres/madres y docentes, encontrando que la mayoría de ellos considera que en ocasiones han sido intimidados por amigos. Mencionaron casos de amigos que se burlan permanentemente de ellos, que los excluyen de grupos o que les cuentan a otros información secreta o falsa. En algunos de estos casos, “la violencia escolar ha llevado a romper la amistad, pero en otros se ha mantenido y no lo habían contado a adultos por temor a hacerle daño al amigo o por temor a una represalia” (Mishna, 2008).

Otra situación difícil de clasificar es cuando la víctima de violencia escolar es también agresor. Dan Olweus ha insistido en que “hay dos tipos de víctimas: las pasivas y las provocadoras” (1993). Las víctimas pasivas, quienes representan la gran mayoría de las víctimas, no hacen nada que incentive la violencia escolar (no la provocan) y tampoco responden a ella; reciben de un modo pasivo la agresión. “Las víctimas provocadoras sí responden agresivamente, pero esto no frena la violencia escolar, sino que antes la aumenta” (Mahady, 2000). Además, las víctimas provocadoras tienen patrones de comportamiento ansioso e hiperactivo que con frecuencia irrita y molesta a los demás. La agresión de la que son víctimas no es, para nada, justificable. Sin embargo, los agresores la justifican mencionando el comportamiento irritable de sus víctimas.

En Barcelona (España), García, Pérez & Nebot (2010) realizaron un estudio transversal con datos obtenidos en una encuesta autocontestada de una muestra de 2.727 estudiantes de bachillerato. El estudio titulado “Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona” tiene el objetivo de describir el fenómeno del acoso escolar experimentado por la población escolar de Barcelona y detectar factores con que puede estar relacionado, en el que se refleja que el 10,7% de los estudiantes de esa ciudad han sido víctimas de violencia escolar. Al igual que se comprobó que las víctimas de violencia escolar tenían una menor probabilidad de consumir menos alcohol que los alumnos que no la sufrían, mientras que en los agresores el consumo era el más alto. Con respecto a la edad, “el acoso escolar se presenta en estudiantes de menor edad o de grados inferiores, y se observó una tendencia descendiente de la prevalencia de la violencia escolar en los cursos superiores” (García, Pérez & Nebot, 2010).

En México, en un estudio masivo realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, titulado “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México”, realizado en cinco mil escuelas en la que participaron 100.000 estudiantes con los

objetivos de conseguir información que permita explicar los diferenciales del logro escolar y conocer algunos rasgos del clima escolar que impera en las escuelas estudiadas. La metodología incluyó la utilización de cuestionarios de contextos aplicados a alumnos y docentes (entre las variables analizadas está la violencia) junto con las pruebas para la evaluación del logro escolar (realizado por la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – INEE, que en Colombia vendría siendo el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES) y la técnica del análisis. El estudio explora la magnitud de las manifestaciones de violencia en las escuelas primarias y secundarias del país y en él se encontró que el 24% de los estudiantes de primaria y el 14% de secundaria reportaron que sus compañeros se han burlado de ellos constantemente en el año escolar. Así mismo, que “el 17% de los estudiantes de primaria y el 14% de secundaria han sido lastimados físicamente por compañeros durante el año escolar” (Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007).

En Lima - Perú, Mesones (2010) realizó una investigación titulada “Cólera y acoso escolar en un grupo de adolescentes de un colegio estatal en Lima Metropolitana”, en la que participaron 263 estudiantes adolescentes con el objetivo describir las características de la vida (familiar, escolar e interpersonal) de los participantes del estudio y ver de qué manera se vincula con la cólera y la participación dentro del fenómeno de la violencia escolar. Se trata de una investigación de tipo descriptivo y de diseño no experimental, pues se observó una situación ya existente, sin llevar a cabo manipulaciones de ninguna de las variables y se investigó tal como se presentan en forma natural en la población seleccionada. Los resultados fueron que el 33,8% refiere encontrarse ni bien ni mal con su familia, o sea que están en un punto intermedio que podría llevar a indagar en un futuro con mayor profundidad el nivel de influencia que el ambiente familiar ejerce sobre los estudiantes, y que “el 6% de los estudiantes participan como agresores, los cuales son identificados por la mayoría de sus compañeros de estudio, quienes consideran que está mal lo que esos pocos hacen” (Mesones, 2010).

En Chile, en el 2005 por iniciativa del Ministerio de Educación y la UNESCO se realizó el “Estudio de Convivencia Escolar. La opinión de Estudiantes y Docentes”, el Instituto Idea realizó una encuesta con más de 40.000 estudiantes adolescentes con el objetivo de diagnosticar el clima de convivencia en los establecimientos educacionales, determinar los tipos de conflictos que ocurren en las escuelas e identificar factores que facilitan y/o dificultan la convivencia escolar. Se encuestó a 41.729 estudiantes (de 7º Básico a 3º Medio) y 6782 docentes de 507 establecimientos del país. Muestra que es la más grande utilizada hasta este momento en esta materia (Instituto Idea, 2005). El estudio empleó una metodología descriptiva analítica de carácter cuantitativa. El instrumento utilizado fue un cuestionario cerrado y autoaplicado a los estudiantes. Entre los hallazgos se encontró que el 47% de los hombres y el 24% de las mujeres admiten haber agredido físicamente a algún compañero en algún momento de su vida escolar. Además, que el 43% de una muestra de estudiantes de 13 a 15 años de edad menciona haber sufrido intimidación por lo menos una vez en los últimos treinta días. “Aunque los estudios no son estrictamente comparables, la prevalencia en América Latina sí parece ser muy alta en comparación con lo encontrado en otras regiones” (Madriaza, 2007).

Suárez (2012) señala que se ha encontrado violencia escolar en todos los países en los que se ha estudiado, según datos recogidos en 41 países por la Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) o “Estudio sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados” auspiciado por la Organización Mundial de la Salud, con el objetivo de obtener una visión global de los estilos de vida de los adolescentes y disponer así de herramientas útiles para el debate sobre la promoción de la salud en esta población. Se aplicó un cuestionario internacional elaborado por un equipo multidisciplinar compuesto por sociólogos, pedagogos, pediatras, psicólogos, epidemiólogos, médicos y especialistas en salud pública de los distintos países que participaron del estudio donde el enfoque de método y el tema de desarrollo reconocen explícitamente no sólo el deseo de servir a la

función de supervisión, sino también el requisito de que los datos pueden ser analizados desde diferentes perspectivas teóricas. Los resultados arrojan que el 15% de los niños y niñas de 11 años y el 9% de los de 15 años en el mundo sufren de intimidación en sus escuelas.

A nivel nacional, en el municipio de Cali, Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008) realizaron un “Estudio exploratorio sobre fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia”, que se convirtió en el primer estudio sobre este tema en la ciudad, en el que los investigadores a partir de un cuestionario aplicado a los estudiantes recolectaron la información con el objetivo de identificar la presencia del problema y –en caso de existir-, establecer las formas específicas de manifestación, teniendo en cuenta edad, género y estrato socioeconómico. Se trató de un estudio exploratorio descriptivo que recogió datos exclusivamente de la ciudad de Cali. El análisis de las 2.542 encuestas a estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados de catorce colegios señala que el 24% de los estudiantes han sido agredidos varias veces al mes o más, esa agresión es verbal, física o psicológica, siendo la de mayor prevalencia la verbal y que esta sucede también en presencia de otros compañeros, compañeras, profesoras y profesores en el aula de clase.

También en el ámbito nacional, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), a través de la “Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan – ECECA, para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá, año 2011”, con el objetivo de identificar los factores que afectan la convivencia escolar y diagnosticar las percepciones y expectativas de las niñas, niños y adolescentes con el fin de diseñar políticas que permitan mejorar la convivencia en el entorno escolar, señala que las cifras de violencia escolar que se han encontrado parecen ser aún más altas. Según los reportes de más de cincuenta mil estudiantes de todos los departamentos de Colombia, el 29% de los estudiantes de quinto grado y el 15% de los de noveno grado han sido intimidados

en los últimos dos meses por compañeros de curso (DANE, 2011). Estos son porcentajes muy altos. En una clase de 35 estudiantes, esto implicaría que alrededor de diez estudiantes en quinto grado y alrededor de cinco en noveno grado han sido víctimas recientemente.

Para la ONG Aldeas Infantiles SOS Colombia, los resultados de la Prueba Saber 3º, 5º y 9º realizada en el 2012 en Colombia, requisito para que los estudiantes que cursan un programa de educación superior (técnica, tecnológica o universitaria) puedan graduarse y que tiene por objetivo comprobar el desarrollo de competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado, en la que se analizaron, entre otros, aquellas circunstancias que conllevan a los estudiantes a hacer uso de la violencia para resolver las diferencias, la discriminación, al incumplimiento de las normas y también sus capacidades para manejar sentimientos como la rabia, arrojan que casi la mitad de los niños o niñas sostuvieron que sus compañeros discriminan a otros. El 35% de ellos dijo haber sido víctima y el 22% manifestó haber intimidado a alguien, lo que evidencia que más del 50% de los niños, niñas y adolescentes colombianos pueden verse involucrados como víctimas o victimarios en estos escenarios de violencia y por lo tanto, ambos requieren apoyo y protección (Aldeas Infantiles SOS, 2014).

Un estudio realizado por Romero (2012) titulado “Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Bogotá, Chía y Sopó – Cundinamarca”, correspondientes a adolescentes que viven en estratos socioeconómicos 2 y 3, con el objetivo de identificar y describir las representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, en el que metodológicamente a partir del paradigma cualitativo interpretativo se realizó una investigación de tipo cualitativo y un diseño de multi método que implicó el uso de diferentes técnicas de recolección de datos, los resultados arrojaron que el 25%

de los hombres ha sido agredido físicamente y las mujeres en un 16%; y que alrededor de una cuarta parte de los estudiantes le temen a algún compañero (32% hombres; 25% mujeres), lo que conlleva a que los escolares consideren legítimo el uso de la violencia como un medio de justicia socialmente válido (Romero, 2012).

De manera similar, en Acacías (Meta) se realizó una investigación titulada “Descripción de los factores de riesgo y de protección frente al bullying de los estudiantes de bachillerato de un colegio de Acacías (Meta)”, con el objetivo de identificar y describir los factores de riesgo y de protección frente a la violencia escolar de 103 estudiantes de bachillerato de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, a través de una investigación de tipo descriptivo en el que se utilizó un cuestionario autoadministrado de “bullying: fighting and victimization de Bosworth y Espelage” que fue traducido, adaptado, factorizado y validado por Cajigas et al (2004), como la Escala de Agresión entre Pares Bullying, cuyos resultados señalan que el 61% de los estudiantes considera válido golpear si es golpeado (ley del talión o el ojo por ojo), y que el 28% de los estudiantes reconoció pegarle a otros que son fáciles de ganar (abuso del poder). Así mismo, al indagar las actitudes respecto a la solución de los problemas que transmiten los adultos más cercanos a los estudiantes es que si algún compañero les pegaba estaba bien devolverle el golpe, según lo reconoció 34% de los encuestados (Castillo, Cruz, Peña & Cujiño, 2012).

A nivel local en el distrito de Buenaventura, Colombia, Orobio (2008) en su trabajo de grado para optar al título de sociólogo, realizó un estudio titulado “Incidencia de diferentes entornos en la conducta agresiva en cinco estudiantes del Instituto Técnico Industrial Gerardo Valencia Cano ITI” con el objetivo de analizar psico-socialmente a estudiantes que manifiestan conductas agresivas dentro de la institución y, además, analizar su entorno familiar. La metodología utilizada en ese estudio fue de tipo exploratorio-descriptivo llegando a la conclusión que respecto a

la manifestación de conductas agresivas se puede decir que estas obedecen a múltiples factores, ligados principalmente a la modificación de los patrones de vida familiar donde las familias cada vez más se encuentran menos cohesionadas, donde se identifica la ausencia del padre o distanciamiento de la madre por causas laborales, lo cual genera que los jóvenes deban permanecer con otros miembros de la familia. Situación que tiende a causar daño en ellos, generando un impacto negativo en tanto tienden a que se irriten y desconozcan la autoridad de aquellos miembros de la familia, haciendo que la situación se agrave y se presenten continuos enfrentamientos verbales y físicos.

Panameño (2011) en su trabajo de grado para optar al título de socióloga en la Universidad del Pacífico, realizó una investigación en el distrito de Buenaventura, titulada “Conflicto escolar en la Institución Educativa San Miguel” con el objetivo de identificar las formas cómo se presenta el conflicto escolar entre los jóvenes del plantel educativo. La metodología utilizada fue de tipo exploratorio-descriptivo y el método implementado fue cualitativo e interactivo. En esta investigación se llegó a la conclusión que el conflicto entre pares no es una forma de violencia porque este no tiene por objetivo la anulación del otro. Por el contrario, el respeto y el poder tienden a motivar los conflictos, dada la importancia que tiene el reconocimiento social que se gana entre el grupo de pares; así mismo, se modifican las interacciones puesto que después de las peleas, los contendientes dejan de agredirse mutuamente, formándose acuerdos de manera inconciente y simbólica que hace que se pacten nuevas formas de llevar la relación; igualmente, como una forma de socialización los jóvenes aprenden valores como la solidaridad toda vez que se pelea para defender al amigo, al compañero o al familiar demostrando que los conflictos no se deben a comportamientos antisociales o a una personalidad predispuesta a los conflictos.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación es importante en la medida que permitió conocer qué papel juegan los factores de riesgo psicosociales que inciden en la violencia escolar entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, durante el año 2014. De lo anterior se deriva que la violencia escolar afecte en forma continua la convivencia de las familias y la institución educativa, en la que los niños y niñas adoptan conductas peligrosas para ellos y para la sociedad. Teniendo en cuenta que la problemática de la violencia escolar es compleja pues concierne a situaciones como el efecto de la situación socioeconómica y de seguridad del país que influyen en las relaciones interpersonales y de los factores de riesgo para el desarrollo de conductas inadecuadas, entre ellas las posibilidades de malos tratos, lo que repercute en el comportamiento escolar, ya que los niños llevan sus problemas a la escuela. Por otra parte el sistema educativo y la institución educativa, como reproductores del sistema social, implica problemas propios que producen efectos en la conducta y aprendizaje de los niños a los que debe formar.

Del mismo modo, se considera que la presente investigación logró en cada una de las investigadoras desarrollar las destrezas adquiridas en el proceso académico respecto al acercamiento e indagación de una situación social crítica como lo es la violencia escolar y así contribuir a la construcción de nuevos conocimientos acerca del objeto de investigación y al mismo tiempo, ir ampliando sus habilidades como agentes dinamizadores de cambios y constructores de propuestas que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de los habitantes de la sociedad que se encuentran en situaciones problemáticas dentro del contexto local.

Desde la perspectiva profesional, se consideró de vital importancia el abordaje de esta problemática en la medida en que la disciplina del Trabajo Social se encuentra llamada a aportar con la transformación social, interviniendo en las

situaciones problemáticas que se les presente a las personas en los contextos que se desenvuelven. Por ello, como futuras Trabajadoras Sociales, se debe tomar la iniciativa y realizar investigaciones que arrojen resultados por los procesos de interacción social y puede facilitarse la investigación que permita construir conocimiento para diseñar estrategias con el fin de erradicar las problemáticas que surgen en las sociedades y que afectan el equilibrio de la misma, como es el caso de la violencia escolar, proponiendo alternativas de prevención a la institución educativa intervenida de esta ciudad puerto, de tal manera, que se creen medidas que contribuyan a disminuir o erradicar este fenómeno social que se ha expandido en todo el mundo.

La elaboración de una estrategia comunicativa consistente en un vídeo protagonizado por los estudiantes del grado sexto contribuye a que la misma población objeto de investigación exteriorice su situación frente al tema problema y la forma en qué reaccionan los intervinientes ante las distintas formas de violencia escolar. De esta manera, la investigación no solo se circunscribe a determinar los factores psicosociales que inciden en la violencia escolar sino que busca que la población objeto de estudio sea la que proponga soluciones y realice aportes desde su vivencia, las cuales constituyen un valioso aporte al estudio de la violencia escolar en el Distrito de Buenaventura.

1.3 FORMULACIÓN

¿Qué factores de riesgo psicosocial inciden en la violencia escolar entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal del Distrito de Buenaventura, durante el año 2014?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General

Identificar los factores de riesgo psicosocial que inciden en la violencia escolar entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, durante el año 2014.

1.4.2 Objetivos específicos

- ✓ Caracterizar socio-demográficamente a los niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal durante el año 2014.
- ✓ Describir las situaciones y comportamientos que favorecen la aparición de la violencia escolar en los niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal durante el año 2014.
- ✓ Reconocer las manifestaciones de la violencia escolar al interior de la Institución Educativa José María Cabal percibidas por los estudiantes y docentes del grado sexto.
- ✓ Realizar una estrategia comunicativa desde la perspectiva de los estudiantes que contengan información sobre la violencia escolar, las causas, consecuencias y cómo prevenirlo en la población objeto de estudio.

2. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

2.1 VIOLENCIA

En el nivel coloquial del lenguaje, el concepto de violencia se utiliza comúnmente como sinónimo de agresividad. La violencia interpersonal es la respuesta a experiencias de socialización que en lugar de proporcionar a los individuos afectos positivos y modelos basados en la empatía personal ofrecen claves para la rivalidad, la insolidaridad y el desafecto (Fernández, 2008)¹.

Perea (2010)², señala que la violencia interpersonal o intergrupal se puede dar en cualquier contexto interactivo en el que intervengan seres humanos, como individuos o como grupos. Así, los ámbitos familiar, escolar, laboral, lúdico, deportivo o institucional son marcos psicosociales en los que pueden surgir dichas conductas. Los actores y receptores de ese tipo de actuación pueden ser de cualquier edad y género.

En la sociedad actual son demasiadas las situaciones en las que los niños, niñas y adolescentes están expuestos a la violencia en su vida cotidiana. Muchos viven en barrios en los que son comunes la presencia de pandillas juveniles y los enfrentamientos violentos entre ellas, o asisten a escuelas en las que encuentran constantemente altos índices de violencia, como lo confirman diferentes medios de comunicación.

Chaux (2012, p. 43)³ agrega que muchos sufren la violencia dentro de sus hogares, sea como observadores de violencia y maltrato cotidiano entre familiares

¹ Fernández, I. (2012). *La educación entre pares: los modelos del alumno ayudante y mediador escolar*. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1067>

² Perea, C. (1996). *Porque la sangre es espíritu: discurso de las elites capitalinas*. Santillana. Bogotá.

³ Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Editora Aguilar.

o como víctimas directas. Así mismo, se puede añadir que la exposición a la violencia que se transmite en los medios de comunicación aunada a la de los videojuegos completa el escenario en que se desenvuelven cotidianamente nuestros niños, niñas y adolescentes.

Toda esta exposición a violencia tiene efectos graves en el desarrollo social de los niños, así como las consecuencias negativas que tiene tanto para las víctimas como para los agresores (Estévez, Musitu y Herrero, 2005⁴; Guterman, Hahn y Cameron, 2002⁵). Uno de estos efectos negativos es el desarrollo de comportamientos agresivos y es lo que ha propiciado el incremento de investigaciones dirigidas a analizar qué factores influyen en su desarrollo.

2.2 VIOLENCIAS ESCOLARES

Las conductas agresivas que los niños pueden manifestar en el contexto escolar pueden ser diversas. A continuación, y siguiendo los trabajos de Dot (1988) citado por García et al (2010)⁶, se exponen seis tipos de violencia escolar, así:

- Agresión física: arañar, morder, empujar, dar un puntapié.
- Destrucción de los objetos o de las cosas de los demás.
- Apropiación de objetos ya sea por la fuerza o bien a través del típico robo que se produce en las aulas.
- Agresiones verbales en forma de insultos e ironías hirientes.,
- El famoso chivatazo que consiste en denunciar al adulto una falta real o falsa de un niño lo que implica, en ocasiones, recurrir a la represión.

⁴ Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behaviour and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196.

⁵ Guterman, N.B., Hahn, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health*, 30, 336-345.

⁶ García, J. A. et al. (2010). *Psicología del desarrollo I*, Volumen I. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Agresiones dirigidas al adulto. Por lo común aparecen como un desafío: mala voluntad, desobediencia, infracción de las reglas de juego del grupo.

Echeita et al. (1988)⁷, siguiendo la tipología antes descrita añaden que los tipos de violencia escolar señalados en el trabajo de Dot (1988) son descriptivos y no explicativos, y además el tipo de violencia constituido por “el famoso chivatazo” lo enmarcan dentro del tipo de violencia “exclusión y rechazo social”.

A los seis tipos de violencia escolar antes reseñados, Perea, Calvo & Anguiano (2010⁸), reseñan en un artículo titulado “la familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar”, que Ekblad (1986)⁹ había manifestado que “un niño es víctima de violencia escolar desde el momento en que padece determinadas conductas repetitivas de hostigamiento que le exponen al riesgo de generar daños físicos y/o psicológicos”, y que esas conductas pueden resumirse en ocho tipos:

- Comportamientos de desprecio y ridiculización.
- Coacciones.
- Restricción de comunicación y ninguneo (menosprecio).
- Agresiones físicas.
- Comportamientos de intimidación y de amenazas.
- Exclusión y bloqueo social.
- Maltrato y agresiones verbales.
- Robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias.

⁷ Echeita, G. et al. (1988). Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. C.N.R.E.E Serie Documentos, No. 7, Madrid.

⁸ Perea, M. B.; Calvo, A. L. y Anguiano, a. M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. *Margen* 58, edición No. 58 – junio. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen58/perea.pdf>

⁹ Ekblad, S. (1986). Social determinants of aggression in a sample of Chinese Primary School Children, *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 53 (5): 515-523.

Quizhpe, Rojas & Sozoranga (2013)¹⁰ en su trabajo “Desórdenes conductuales entre escolares de la escuela Lauro Damerval Ayora No. 2 de la ciudad de Loja y el rol del trabajador social”, reseñan los tipos de violencia escolar así:

- **Bloqueo social:** agrupa las acciones de acoso escolar que buscan bloquear socialmente a la víctima. Todas ellas buscan el aislamiento social y su marginación impuesta por estas conductas de bloqueo.

Son ejemplos las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicar con otros, o de que nadie hable o se relacione con él, pues son indicadores que apuntan un intento por parte de otros de quebrar la red social de apoyo del niño.

Se incluye dentro de este grupo de acciones el meterse con la víctima para hacerle llorar. Esta conducta busca presentar al niño socialmente, entre el grupo de pares, como alguien flojo, indigno, débil, indefenso, estúpido, llorón, etc.

El hacer llorar al niño desencadena socialmente en su entorno un fenómeno de estigmatización secundaria conocido como mecanismo de chivo expiatorio. De todas las modalidades de acoso escolar es la más difícil de combatir en la medida que es una actuación muy frecuentemente invisible y que no deja huella. El propio niño no identifica más que el hecho de que nadie le habla o de que nadie quiere estar con él o de que los demás le excluyen sistemáticamente de los juegos.

- **Hostigamiento:** agrupa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio, falta de respeto y “envenenar” a otros contra él. Con ellas se trata de presentar una

¹⁰ Quizhpe, M. E., Rojas, M. C. y Sozoranga, J. P. (2013). Desórdenes conductuales entre escolares de la escuela Lauro Damerval Ayora No. 2 de la ciudad de Loja y el rol del trabajador social. Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3682/1/QHIZPE%20MARIA%20%2c%20ROJA%20MARY.pdf>

imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente de la víctima. Se exagera todo cuanto hace o dice la víctima, o todo lo que no ha dicho ni ha hecho.

No importa lo que haga la víctima, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros. A causa de esta manipulación de la imagen social de la víctima acosada, muchos otros niños se suman al grupo de acoso de manera involuntaria, percibiendo que el acosado merece el acoso que recibe, incurriendo en un mecanismo denominado “error básico de atribución”.

- **Coacción:** agrupa aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que la víctima realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad.

El que la víctima haga esas cosas contra su voluntad proporciona a los que fuerzan o tuercen esa voluntad, diferentes beneficios, pero sobre todo poder social.

Los que acosan son percibidos como poderosos, sobre todo, por los demás que presencian el doblegamiento de la víctima.

Con frecuencia las coacciones implican que el niño sea víctima de vejaciones, abusos o conductas sexuales no deseadas que debe silenciar por miedo a las represalias sobre sí o sobre sus hermanos.

- **Exclusión social:** agrupa las conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación al niño acosado.

El “tú no”, es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa segrega socialmente al niño.

Al ningunearlo, tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno.

- **Intimidación:** agrupa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ellas quienes acosan buscan inducir el miedo en el niño. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio, acoso a la salida del centro escolar.
- **Amenaza a la integridad:** agrupa las conductas de acoso escolar que buscan amedrentar mediante las amenazas contra la integridad física del niño o de su familia, o mediante la extorsión.
- **Verbales:** se presentan con insultos, apodos, humillaciones o amenazas.
- **Físicos:** golpes, empujones, trabadas, pinchazos, patadas, o bien hurtos o deterioro de los objetos propiedad de la víctima. Se da con más frecuencia en la etapa de la primaria que en secundaria.
- **Daños Materiales:** romper las ropas, libros, etc., o robar sus pertenencias.
- **Sociales:** exclusión, difusión de rumores y calumnias contra la víctima marginando, ignorando su presencia y no contando con él /ella en las actividades normales entre amigos o compañeros de clase.
- **Psicológicos:** acecho, gestos de asco, desprecio o agresividad dirigidos contra la víctima.

Con lo que se acaba de afirmar se rompe con el primer error que se está cometiendo y es, pensar que la violencia escolar es únicamente físico y /o

psicológico. La violencia entre escolares se diferencia de las burlas, tomaduras de pelo, juegos bruscos y peleas características del patio del colegio pues en el caso del maltrato de conducta es continua y el agresor, por lo general, es más grande, más fuerte y más poderoso que la víctima.

2.3 ENFOQUE PSICOSOCIAL

Abello y Gallego (2007)¹¹, al buscar la relación entre el concepto psicosocial y el Trabajo Social, señalan que al revisar la bibliografía se percató de que lo psicosocial puede nombrarse de diversas formas: enfoque, modelo de intervención, atención psicosocial e intervención psicosocial. Así mismo que el modelo psicosocial se construye históricamente, desde la primera forma de Case Work Social (trabajo de caso), el cual está caracterizado por dos elementos principales: tiene en cuenta el aspecto psicológico y social que conforma cada caso, es decir, la persona en su situación.

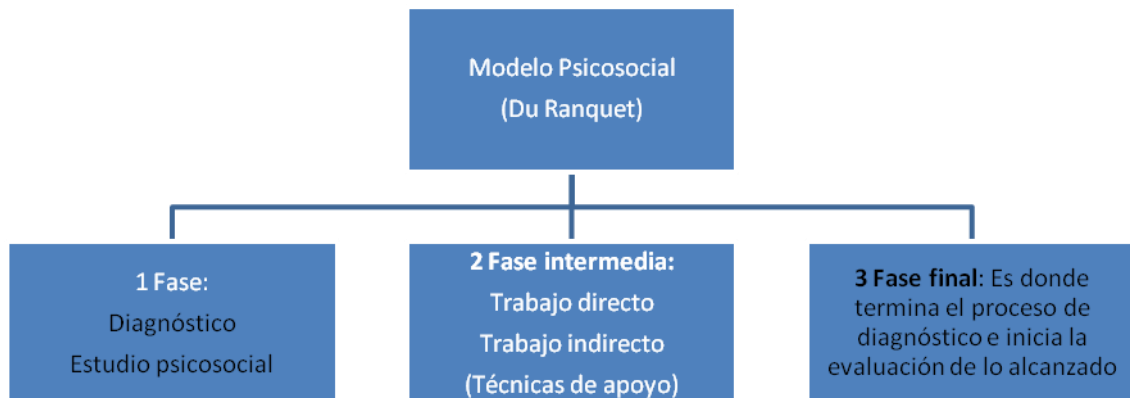
Abello y Gallego (2007), también advierten que en el rastreo bibliográfico se encontró que Matilde Du Ranquet, conceptualiza lo psicosocial como un modelo de intervención, que parte del método de caso, esta autora se remite al campo del tratamiento y de asistentes sociales en una conceptualización tradicional de la profesión.

Según Du Ranquet (1996)¹² el modelo Psicosocial se fundamenta en el análisis de la práctica, y aunque cuando inició, operaba desde el psicoanálisis, hoy lo hace desde la Teoría de Sistemas y el Construccinismo.

¹¹ Abello M. y Gallego J. (2007). *Intervención Psicosocial, una Aproximación desde el Trabajo Social* (tesis pregrado) Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Medellín, Colombia.

¹² Du Ranquet, M. (1996). *Los Modelos en Trabajo Social: El Modelo Diagnostico o Psicosocial*. México: Editores Siglo Veintiuno. España.

Figura 1. Fases del modelo Psicosocial desde Matilde Du Ranquet



Fuente: Abello M. y Gallego J. (2007). *Intervención Psicosocial, una Aproximación desde el Trabajo Social* (tesis pregrado) Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Medellín, Colombia.

Estas fases permiten identificar y analizar las situaciones problema del sujeto social, observando los motivos que le obligan a buscar ayuda profesional; por lo tanto, las fases en esta intervención como estructura de trabajo, han permitido al Trabajador Social asociarse con la naturaleza del problema y emplear las herramientas que ofrece el modelo para el manejo adecuado de la relación con el sujeto social, con todo esto, se busca una relación donde haya una interacción entre el trabajador social y el sujeto, lo cual puede facilitar el cambio.

Según Matilde Du Ranquet (1996)¹³ desde el estudio psicosocial tanto el Trabajador Social como el sujeto social en el tratamiento, comprenden de dónde y cómo se genera el problema. La autora recomienda que todo profesional de las Ciencias Sociales que aplique este modelo, deba considerar que el tratamiento parte desde la percepción y posición que tenga el sujeto frente a la situación. Por consiguiente, la experiencia y el conocimiento del Trabajador Social son definitivos

¹³ Du Ranquet, M. (1996). *Los Modelos en Trabajo Social: El Modelo Diagnostico o Psicosocial*. México: Editores Siglo Veintiuno. España.

a la hora de una buena intervención psicosocial (p. 44). Para Du Ranquet (1996) este modelo aporta: mecanismos de intervención con individuos y grupos, herramientas para entender de forma racional las situaciones de las personas y su relación con el medio, técnicas de apoyo y orientación y la evaluación del plan de acción.

Acorde con lo hasta ahora expuesto, se puede afirmar que el enfoque psicosocial conlleva a tratar a sujetos que están en condiciones traumáticas, a través de una propuesta de superación que les permita reconocerse como sujetos de derechos y que pueden superar esas dificultades y continuar con su proyecto de vida, contribuyendo con procesos de intervención a la inmediatez por solucionar el problema facilitando que los sujetos involucrados superen la situación y replanten la forma de afrontarlo.

Por otra parte, desde el ámbito institucional el enfoque psicosocial de las intervenciones está mediado por la asignación de las funciones que cumplen las instituciones según las leyes. Por ejemplo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) creado en 1968, es una entidad del Estado colombiano, que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia.

En cuanto a la intervención psicosocial de la crisis, bien sea en las situaciones de urgencia o en proceso de las mismas, constituye un elemento central de la atención por varias razones la primera es que el apoyo disminuye el sufrimiento y la incertidumbre, permite restituir (aunque sea parcialmente) la confianza en los demás y en sí mismo, despeja el camino para la continuidad del proceso de intervención y las referencias a que haya lugar (aun para la recolección de evidencias en los casos pertinentes) y previene males mayores. Además, en su versión de ayuda inicial constituye una herramienta que, con entrenamiento adecuado, está al alcance de profesionales y de agentes de la comunidad.

Todas estas bondades se potencian cuando se trata de niños, niñas y jóvenes, en quienes el impacto de los eventos de tensión emocional y traumáticos suele tener efectos amplios en todas las esferas y con respecto a la vida futura, obedeciendo al principio de que los efectos negativos son inversamente proporcionales al estadio de desarrollo; es decir, a menor maduración y recursos, más grave e indiferenciado el daño, aunque, paradójicamente por las mismas razones, es también mayor el potencial y la flexibilidad para la reparación, con apropiada atención.

Ahora bien, las crisis parecen ser un lugar común en la vida cotidiana, tanto en lo que respecta a la historia individual, como a la familiar y a la de las comunidades. En el caso específico de los niños, niñas, jóvenes (y sus familias), estas se asocian con la vulneración de sus derechos y demandan apoyo del Estado por medio de los Centros Zonales del ICBF y otras entidades como Comisarías de Familia. La atención en crisis constituye, entonces, la respuesta oportuna e inmediata al sufrimiento emocional derivado de estos eventos, la cual debe articularse con otras labores terapéuticas y sociales encaminadas a la resolución de la crisis y a la recuperación psicosocial de los problemas asociados con su génesis (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar , 2006).

Por lo anterior, se puede decir que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar es la institución encargada por velar por la familia colombiana, y a través de una intervención psicosocial en la que participa un grupo interdisciplinario de profesionales, busca el restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados a causa de los distintos tipos de violencia que existen, entre ellas la intrafamiliar, el abuso sexual, el abandono, etc., lo que implica acciones como la custodia o brindar un hogar seguro a los niños afectados, la denuncia ante las autoridades competentes de los actos delictuosos de que ha sido víctima el niño, y garantizarle que esos hechos no se repitan.

No obstante lo anterior, es claro que muchos niños, niñas y adolescentes son víctimas de violencia intrafamiliar y esos hechos no son denunciados ni por ellos, ni por sus amigos, familiares o vecinos. Es la sociedad entera la que debe velar por la protección de esos niños, que en su condición de vulnerabilidad exige que todos estén alertas a cualquier indicio de acto violento, o a escucharlos cuando lo requieran.

En Colombia la atención a la violencia intrafamiliar es competencia directa de las comisarías de familia, pero la atención de esta problemática social requiere la intervención intersectorial, entre los que se cuentan las instituciones educativas, que al identificar los casos de violencia, los notifica y pone en conocimiento de las Comisarías de Familia. La comisaría gestiona el traslado de la víctima a otra institución educativa de ser necesario. Gestiona la inclusión de la víctima a programas de revinculación al sistema educativo. Realiza el seguimiento de los casos (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2014).

La Defensoría del Pueblo, como institución del Estado colombiano responsable de impulsar la efectividad de los derechos humanos de los habitantes del territorio nacional y de los colombianos en el exterior ha venido dando permanente apoyo psicosocial a las víctimas en el marco de la Ley de Justicia y Paz, por medio de asistencia o consultas individualizadas y de talleres grupales que tienen como objetivo mejorar el nivel de calidad de vida de las personas lesionadas por el desplazamiento y desaparición forzada. Las actividades de acompañamiento psicosocial están dirigidas a proteger a las víctimas de los posibles impactos emocionales que su participación en el proceso de justicia y paz pudiera suscitar, a través de actividades psicoeducativas y de intervención en crisis (cuando ha sido necesario).

La Defensoría del Pueblo, apoyándose en textos especializados en derechos humanos, ofrece una atención integral a las personas afectadas por actos violentos, ya que en el marco del litigio de derechos humanos –especialmente tratándose de familiares de personas ejecutadas o desaparecidas y de quienes han sufrido directa o indirectamente la tortura, o tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes– la búsqueda de justicia establece como imperativo estratégico la necesidad de un enfoque integrado, al menos, entre el derecho y la psicología que permita comprender esas realidades, sus implicaciones y consecuencias. Desde un punto de vista descriptivo, entonces, se denomina a ese abordaje estrategia psicojurídica en el litigio.

Desde un enfoque psicosocial, se considera que las personas que han sufrido la violación de sus derechos deben ser vistas y consideradas como sujetos de su propia vida y como actores sociales, y no solo como objetos del mal de sus violadores. No respetar ese derecho a ser consideradas como personas valiosas por sí mismas antes que víctimas, durante el largo tiempo que dura el proceso y por parte de las personas que están ahí para defender sus derechos, podría generar una revictimización. Catalogar a alguien con la etiqueta de víctima abre la posibilidad de que la persona perciba que se daña su identidad como un todo.

Por lo tanto, la Defensoría del Pueblo a través de una intervención psicosocial, le brinda a las víctimas herramientas individuales y familiares que les permite afrontar de manera asertiva, si así lo deciden, la ruta judicial o administrativa (presentar una demanda) para ser reparadas en forma integral; en este proceso, la familia fortalece sus lazos y se ha evidenciado una actitud participativa y solidaria en desarrollo de actividades de información, trámites y recopilación de documentación. El fortalecimiento de los lazos familiares, constituyen un soporte emocional importante que las víctimas requieren ante los impactos emocionales

que se han generado como consecuencia de revivir experiencias traumáticas y dolorosas del pasado (Defensoría del Pueblo, 2008)¹⁴.

De acuerdo con lo expuesto, se puede afirmar que el actuar de la Defensoría del Pueblo se enmarca en los derechos humanos, entendidos estos como todos los derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todas las personas tienen los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna (Organización de las Naciones Unidas, 2014)¹⁵. Por lo tanto, las intervenciones psicosociales que realiza con las víctimas y sus familiares, es la búsqueda del restablecimiento de esos derechos, recuperar la confianza en la persona y las instituciones para obtener una reparación integral, la que no es fácil, toda vez que ese proceso exige el recordar los hechos violentos y lo que es peor aún contárselos a personas desconocidas que pueden llevar a la revictimización, situación que para el caso de los niños, niñas y adolescentes debe ser muy cuidadosa de manejar, toda vez que se trata de personas en formación y que a muy temprana edad han sido sujetos de actos violentos.

La Defensoría del Pueblo ha adelantado en Colombia jornadas de promoción y divulgación de la ley de convivencia escolar con el fin de articular acciones del Estado, garantizar protección integral y mecanismos de prevención y protección para evitar que se sigan presentado casos como los mostrados en medios de comunicación de peleas de menores de edad y denuncias de matoneo.

¹⁴ Defensoría del Pueblo. (2008). *Defensor presentó al Congreso informe sobre asesoría prestada a víctimas*. Recuperado de <http://www.defensoria.gov.co/es/nube/noticias/839/Defensor-present%C3%B3-al-Congreso-informe-sobre-asesor%C3%ADa-prestada-a-v%C3%ADctimas-asesor%C3%ADa-v%C3%ADctimas-informe-atenci%C3%B3n-orientaci%C3%B3n-Educaci%C3%B3n-Grupos-armados-ilegales-Congreso-V%C3%ADctimas.htm?ls-art0=210>

¹⁵ Organización de las Naciones Unidas. (2014). *¿Qué son los derechos humanos?* Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>

Ahora bien, es difícil establecer cuáles son los orígenes o cuáles son las causas de las conductas agresivas en los niños en edad escolar, pero si se parte de la premisa que los niños agresivos se muestran así porque se encuentran mal (García et al, 2010, p. 319)¹⁶ se deben analizar entonces los factores psicosociales que favorecen el que se encuentren enmarcados en alguno de los tipos de violencia escolar.

2.4 FACTORES PSICOSOCIALES

Andrade, Bonilla & Valencia (2011)¹⁷, permiten hacer una aproximación a la conceptualización de los “factores psicosociales” para el contexto de la violencia escolar, en los siguientes términos: la violencia escolar es un problema cada vez más relevante, lo que hace necesaria la identificación de factores desencadenantes, con el fin de generar planes de acción y contención frente a esta problemática. Cuando se habla del comportamiento agresivo, se hace referencia a una policausalidad, ya que la agresividad se ve influenciada por diferentes factores (social, cultural, genético, político, psicológico y biológico).

Asimismo, el punto de inicio del análisis psicosocial respecto a la violencia escolar “lo constituye la comprobación de que buena parte del ser y del hacer humanos, no puede ser adecuadamente explicada sin acudir a las relaciones del sujeto con otras personas y grupos, es decir, con sus raíces sociales” (Baró, 1988, p. 53)¹⁸. Éstas incluyen acciones tanto destructivas, como aquellas en las que “ser hombre significa ‘estar - en - el - mundo’, [...] un mundo de valores y de sentidos que [...]

¹⁶ García, J. A. et al. (2010). *Psicología del desarrollo I*, Volumen I. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

¹⁷ Andrade, J.; Bonilla, L. & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, vol. 7 (12).

¹⁸ Baró Martín, I. (1988). La intimidación y el maltrato en los centros escolares”. En: *Journal of Personality and Social Psychology*.

son las ‘razones’, que mueven al hombre a un determinado comportamiento y acción” (Frankl, 1979, p. 57)¹⁹.

Para Albert Bandura (1977) y Seymour Feshbach, el grado en que un individuo tiende a ser agresivo y antisocial dependerá en gran medida del entorno social en el que se haya desarrollado. Asimismo, Patterson, DeBaryshe y Ramsey (1989) consideran que el ámbito familiar puede ser la esfera principal en el aprendizaje del comportamiento agresivo, por ser el más cercano al niño y el que mayor influencia produce en él. Inicialmente los niños no son generosos, respetuosos, considerados o altruistas, puesto que estas características del comportamiento socializado deben ser aprendidas, asumidas e incorporadas a través de la familia.

Por otra parte, Perea (2010)²⁰, señala que en distintas instituciones sociales se produce la violencia porque se entretajan sistemas de convivencia que la permiten, la ignoran o la potencian e incluso llegar a generar un cierto abuso de poder, tal es el caso de los reclusorios, hospitales psiquiátricos, o el ejército.

Los docentes de psicología de la Universidad de Valladolid: Carbonero, Antón y Rojo (2002)²¹ destacan entre los factores más significativos que favorecen el desarrollo de la agresión en la infancia, los siguientes:

1. **Factores biológicos:** predisposición biológica hacia las conductas desadaptadas.
2. **Factores ambientales:** la influencia primera está en la familia porque es el ambiente en la que se inicia la conducta del sujeto. La mayoría de los estudios

¹⁹ Frankl, L. (1979). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Editorial Herder.

²⁰ Perea, M. B.; Calvo, A. L. y Anguiano, A. M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. *Margen* 58, edición No. 58 – junio. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen58/perea.pdf>

²¹ Carbonero, M.; Antón, L. & Rojo, J. (2002). Visión de la violencia escolar desde la familia. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, 5 (1).

intentan precisar las características de las relaciones familiares y el alcance de su implicación en las conductas agresivas de los niños.

3. Factores cognitivos y sociales: los sujetos agresivos no tienen en su repertorio respuestas a situaciones adversas que no sean agresivas, y sugieren que la conducta agresiva, como forma de interactuar con el medio, es el resultado de una inadaptación debida a problemas en la codificación de la información que dificulta la elaboración de respuestas alternativas.

4. Factores de personalidad: se trata de establecer las características de personalidad que estén asociadas a las conductas agresivas de los niños. Algunas de estas características serían: despreocupación por los demás, gusto por burlarse de los demás y ponerles en ridículo e incluso crueldad e insensibilidad ante los problemas de los demás.

Por lo antes señalado, se adoptó en esta investigación el concepto de Andrade, Bonilla & Valencia (2011)²² de los factores psicosociales, toda vez que la población objeto de esta investigación serán niños y niñas del grado sexto, que afrontan un cambio educativo, cual es pasar de la primaria a la secundaria como sinónimo de crecimiento e independencia que comporta la transición entre la niñez y la adolescencia, en el cual la familia es el entorno y fuente primaria de valores, conocimientos y afecto que fortalecerán las habilidades sociales en los estudiantes, ya que la influencia social en el colegio permitirá la adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de los años, la mayor parte de ellos a través de otras personas y se mantendrá durante todo el ciclo de vida.

²² Andrade, J.; Bonilla, L. & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, vol. 7 (12).

2.5 PARES

Brigido (2006) en su obra “Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales”²³, señala que por definición, los grupos de pares son grupos formados por personas de aproximadamente la misma edad, que comparten actitudes similares frente a los adultos y las figuras de autoridad, y poseen un status social semejante. Cuando el niño es pequeño, la integración de los grupos de pares está muy ligada a las relaciones de sus padres; más tarde estos grupos se forman casi accidentalmente, en torno a circunstancias de interacción que se generan en diferentes contextos: la escuela, el barrio, etc., pero poco a poco, se vuelven más selectivos en función de determinadas condiciones: intereses, actividades, afinidades personales, etc.

Morris y Maisto (2001)²⁴, señalan que un grupo de pares es la red de amigos y conocidos de la misma edad que se brindan apoyo emocional y social. Y agregan, las influencias de los pares fuera de la familia se incrementa considerablemente cuando los niños empiezan a ir a la escuela. Ahora están bajo gran presión para formar parte de un grupo de pares. En los grupos de pares los niños aprenden muchas cosas valiosas, como participar en actividades cooperativas dirigidas a metas colectivas y a negociar los roles sociales de líder y seguidor.

Fernández (2012)²⁵, citando a Slomkovski y Dunn (1996), amplía el concepto de pares al hecho no solo de compartir afinidades, sino de que se pueden hacer cosas por los demás, lo cual repercute en la amistad. A través de la amistad, los jóvenes aprenden a practicar las habilidades de interacción social que se requieren para mantener relaciones cercanas, para controlar la comunicación, el

²³ Brigido, A. M. (2006). Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales. Córdoba: Brujas.

²⁴ Morris, Ch. G. y Maisto, A. A. (2001). *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación.

²⁵ Fernández, I. (2012). *La educación entre pares: los modelos del alumno ayudante y mediador escolar*. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1067>

conflicto y a confiar en el otro. Por ello la relación de amistad sensibiliza a los muchachos hacia las necesidades de los otros y favorece la adaptación social. A la vez ayuda a crear una imagen más ajustada de su propia persona al verse a sí mismos reflejados en la reacción de los otros. Esta interacción social promueve el desarrollo cognitivo, al permitir a los niños o niñas predecir el comportamiento de los otros, controlar su propia conducta y consecuentemente a regular su interacción social.

Crispo (2002)²⁶ señala que un grupo de pares es un conjunto de personas que comparten intereses, edades, ocupaciones o estatus social. Y agrega que se trata de un grupo de amigos con los que se comparten la forma en que visten, la manera de hablar, ciertas preferencias musicales, deportivas, políticas, etc., los cuales se caracterizan por contener jerarquías (muchas veces informales) y distintos patrones de comportamiento, además de ser capaces de influenciar el carácter y conducta de cada miembro individual.

Para esta investigación se tomará el concepto de pares expuesto por Crispo (2002), toda vez que se trata de un grupo de niños y niñas que están en grado sexto, y que por ende, según las definiciones consultadas están en proceso de fortalecer los lazos de amistades entre compañeros, si es que existen, ya que la violencia escolar que es el tema de investigación, incluye entre sus tipos el de hostilidad y aislamiento social, el que puede conducir a que no todos los estudiantes tengan amigos en su entorno educativo, y puede inferir en que sean aislados de actividades grupales, dificultándoles el manejo de las relaciones interpersonales, y por ende, ser víctimas de agresiones por parte de aquellos que los observan como personas vulnerables. Sustento teórico que permite especificar que se denominarán pares a las personas que tienen el mismo rol dentro del ámbito escolar independientemente de la edad que ya correspondería al concepto de contemporaneidad.

²⁶ Crispo, R. (2002). La adolescencia: manual de supervivencia. Barcelona: Gedisa.

Al-Momani (2003)²⁷ refiere que no cabe ninguna duda que el valor comunicativo del vídeo desvela su capacidad de presentar situaciones comunicativas completas y aprovecharlo como una estrategia comunicativa para evidenciar la realidad. Con ello, al estudiante se le permite la posibilidad de crear alternativas de abordaje a la violencia escolar. En ese sentido, Alfaro (1995)²⁸ afirma: asumir el rol de creador de imágenes, del que propone a otros, de quien selecciona lo qué se quiere decir, de quien se acomoda a las demandas de otros, son aventuras comunicativas difíciles, pero altamente seductoras y gratificantes, de gran significación educativa. De esta manera, se da paso a los estudiantes del grado sexto a la identificación de la formas en que se presenta o vivencia la violencia escolar en la Institución Educativa José María Cabal; por lo tanto, el video se constituye en una herramienta de participación comunicativa, democrática y de convivencia que posibilita la socialización de ideas y puntos de vista respecto a las vivencias de los actores de la violencia escolar.

²⁷ Al-Momani, R. (2003). La comprensión comunicativa y el rasgo paralingüístico que ofrece el vídeo para la dinámica docente y para la enseñanza del español en Jordania. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0839.pdf

²⁸ Alfaro, R. (1995). Seducidos por la tele: huellas educativas de la televisión en padres y niños. Lima: Calandria.

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

3.1 TIPO DE ESTUDIO

La forma en que se va a proceder en la realización de la investigación será de tipo mixta, en la que se utiliza el método cualitativo y cuantitativo teniendo en cuenta los objetivos planteados anteriormente.

3.1.1 Investigación multimodal o mixta. La investigación multimodal o mixta es un proceso investigativo que implica recolección, análisis y articulación de datos cuantitativos y cualitativos o en un mismo estudio o serie de investigaciones para responder a un planteamiento de problema.

Se usan métodos de los enfoques cuantitativos y cualitativos y puede involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos o viceversa.

3.2 EL CUESTIONARIO

Mario Tamayo (2004) define el cuestionario como un “instrumento formado por una serie de preguntas que se contestan por escrito a fin de obtener la información necesaria para la realización de una investigación”.

Está constituido por un conjunto de preguntas a través de las cuales el investigador precisa la información que pretende para el trabajo. El cuestionario es una encuesta, una entrevista, un sondeo de opinión o un test. El que los hace diferentes es la forma como se aplican, su extensión e intensidad, al igual que su objetivo.

Con base en esta precisión es que para identificar los factores de riesgo psicosociales que inciden en la violencia escolar entre los estudiantes del grado

sexto de la Institución Educativa José María Cabal, durante el año 2014, se determinó usar la encuesta y la entrevista semiestructurada.

3.3 LA ENCUESTA

La encuesta es un método de recolección de datos a través de cuestionarios estandarizados; administrados por entrevistadores o distribuidos para su autoadministración. La información se adquiere mediante *observación indirecta* a través de las respuestas verbales. Por lo tanto, pueden no reflejar la realidad; de ahí la importancia de determinar la veracidad de los datos obtenidos.

Puede abarcar información de *diferente tipo*, aspectos objetivos y subjetivos del presente y/o del pasado. La información puede compararse porque se recoge de modo *estructurado*. Con este instrumento se obtendrán datos sociodemográficos, actitudes y comportamientos de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal ante la violencia escolar y se pueden incluir preguntas abiertas y cerradas, lo que permitirá obtener datos cuantitativos e información cualitativa (Ver Anexo A).

3.4 LA ENTREVISTA

La entrevista semiestructurada en la investigación cualitativa es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. Se determina de antemano cuál es la información relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, permite ir entrelazando temas, pero requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar y estirar los temas. (Actitud de escucha).

Kvale (1996) señala que el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. En el caso de la investigación que se adelantará en la Institución Educativa José María Cabal, permitirá conocer la vivencia y percepción de la violencia escolar por parte de los docentes de los estudiantes del grado sexto (Ver Anexo B).

3.5 LA REVISIÓN DOCUMENTAL

La investigación social basada en documentos se dedica a reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de “documentos” producidos por la sociedad para estudiar un fenómeno determinado. Por lo tanto, la revisión bibliográfica comprende todas las actividades relacionadas con la búsqueda de información escrita sobre un tema demarcado previamente y sobre el cual, se reúne y discute críticamente, toda la información recuperada y utilizada.

Una vez que se ha delimitado la pregunta de investigación, resulta pertinente examinar lo que otros han estudiado acerca de la violencia escolar mediante una revisión bibliográfica. La revisión de los estudios previos permitirá:

- Ahondar en la explicación de las razones por las que se ha elegido la violencia escolar como tema de investigación.
- Conocer el estado actual del tema: qué se sabe, qué aspectos quedan por investigar.
- Identificar el marco de referencia, las definiciones conceptuales y operativas de las variables estudiadas.

- Descubrir los métodos para recoger y analizar los datos utilizados.
- Contar con elementos para la discusión, donde se compararán los resultados que obtenidos con los de los estudios previos.

3.6 ESTRATEGIA COMUNICATIVA

Las estrategias comunicativas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje. Consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven la personas para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta.

En el proceso de formación tanto la información y la adquisición de habilidades son necesarias, especialmente para actividades profesionales tan complejas como las que implica la acción social, aquí se referencia al profesional en Trabajo Social, sin embargo éstas están sujetas al proceso comunicativo, dado que mejorar la calidad comunicativa en los sujetos participantes en la formación lleva en sí la pretensión de mejorar las relaciones sociales y los procesos de comunicación social.

En este sentido, se desarrolló una estrategia comunicativa para que los niños y niñas del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal expresen sus conocimientos sobre la violencia escolar y los visibilicen a través del arte, expresando además sus conocimientos y estrategias para solucionarla. Se trata de la protagonización de un vídeo por parte de los mismos estudiantes, para que interactuando entre sí y alternado con el resto de estudiantes del plantel educativo se visibilice el fenómeno de la violencia escolar en la institución (Ver Anexo C).

4. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

La sociodemografía se remite a un mundo de vida de la población. La sociodemografía estudia entonces a la población y su mundo, a la población en interacción con su mundo; ya no se trata de estudiar el estado de la población, su composición, los fenómenos y factores intervinientes, sino la situación del mundo de la población, su configuración, los procesos y prácticas intervinientes.

Las características sociodemográficas se refieren a la población sin dejar de lado las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales. La caracterización sociodemográfica, dentro de este estudio de la violencia escolar, pretende generar y analizar información de variables demográficas y sociales, que sirvan de base para identificar las condiciones socioeconómicas de los niños y niñas del grado sexto para afrontar la problemática objeto de estudio.

Esta categoría se refiere a las características biológicas y sociales que están presentes en la población sujeta a estudio, tomando aquellas que puedan ser medibles, entre las que se encuentran: sexo, edad, barrio en que viven, tipo de vivienda y número de personas que duermen en el cuarto con el estudiante.

4.1 SEXO

Es un concepto cultural que apunta a la clasificación social en dos categorías: el masculino y lo femenino. En ese sentido, a los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal del Distrito de Buenaventura se les indagó sobre su condición orgánica. Al respecto, se puede decir que la población estudiantil del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal del Distrito de Buenaventura está conformada por hombres y mujeres, y su proporción es del 50% cada una. Al existir un equilibrio porcentual en la subcategoría sexo, teóricamente, se puede analizar qué tipo de violencia, directa e indirecta, es la que

se produce en el entorno educativo, independientemente del sexo del agresor o agresores.

Lo anterior, debido a que de los resultados de los hallazgos señalan que de los 30 estudiantes encuestados, el 50% correspondió al sexo masculino y el otro 50% al femenino.

El análisis de los factores que influyen en la manifestación de la violencia escolar ha sido uno de los aspectos que más ha preocupado a investigadores en este campo. Entre los factores personales, el sexo ha sido utilizado como predictor de las diferencias en las conductas de violencia de hombres y mujeres (Anderson y Bushman, 2002)²⁹. En términos generales, la investigación ha señalado que los hombres tienden a manifestar más actos de violencia directa que las mujeres, ya sean de tipo físico o verbal (Archer, Holloway y Mclouglin, 1995³⁰; Knight, Guthrie, Page, y Fabes, 2002³¹; Ramírez, Andreu y Fujihara, 2001³²). En este sentido, las revisiones realizadas sobre las diferencias por sexo en la violencia han concluido que existe una clara evidencia de la existencia de diferencias entre hombres y mujeres (Hyde, 2005³³; Maccoby, 2004³⁴). Sin embargo, cuando se analizan las formas de violencia indirecta, actos como calumniar, chismes, difundir rumores, los resultados no parecen ser tan claros (Björkqvist, Österman y Lagerspetz, 1994³⁵).

²⁹ Anderson, C. & Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, vol. 53, Feb., 27-51.

³⁰ Archer, J.; Holloway, R. & Mclouglin, K. (1995). Self-reported physical aggression among young men. *Aggressive Behavior*, vol. 21, 325-342.

³¹ Knight, G.; Guthrie, I.; Page, m. & Fabes, R. (2002). Emotional arousal and gender differences in aggression. En: J. Juvonen y S. Graham. (eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 52-72). New York: Guilford.

³² Ramírez, J., Andreu, J. & Fujihara, T. (2001). Cultural and sex differences in aggression: A comparison between Japanese and Spanish students using two different inventories. *Aggressive Behavior*, 27, 313- 322.

³³ Hyde, J.S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.

³⁴ Maccoby, E. E. (2004). Aggression in the context of gender development. En M. Putallaz y K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls* (pp. 3-22). New York: The Guilford Press.

³⁵ Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1993). Styles of aggression and sex differences: a developmental study. *Aggressive Behavior*, 19, 11-12.

Las investigaciones que han indagado sobre ambos tipos de violencia encuentran que durante los primeros años de vida, niños y niñas utilizan en mayor medida las formas de violencia directa (física, verbal y social) y en muy pocos casos la violencia indirecta (Ortega y Monks, 2005³⁶). A medida que la edad aumenta y se encaminan hacia la adolescencia, los muchachos utilizan más estrategias de violencia directa, entre las que destaca la agresión física; mientras que las muchachas utilizan en mayor medida la violencia indirecta (Owens, Shute y Slee, 2004³⁷).

Las diferencias por sexo en la violencia escolar, por tanto, parecen depender del tipo de agresión examinado, aunque también debe considerarse el sexo de los implicados en la interacción y la relación que el agresor mantenga con la víctima. En general, parece que la violencia directa es más frecuente entre hombres y la indirecta entre mujeres (Richardson y Green, 1999³⁸).

4.2 EDAD

Es el tiempo que ha vivido la niña o el niño que estudia en el grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal al momento de responder un cuestionario semiestructurado sobre violencia escolar.

La reflexión relativa a esta subcategoría es que las edades de los estudiantes del grado sexto no son similares, presentan unas diferencias sustanciales frente a la edad teórica que deben tener los estudiantes del grado sexto que es de 11 años; por lo tanto, sólo el 17% de la población objeto de estudio se encuentra en la edad

³⁶ Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.

³⁷ Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2004). Girls' aggressive behaviour. *The Prevention Researcher*, 11(3), 9-10.

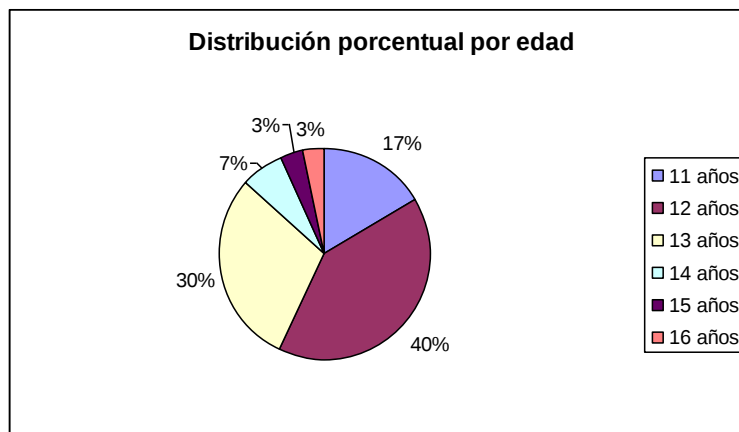
³⁸ Richardson, D.S. y Green, L.R. (1999). Social Sanction and Threat Explanations of gender effects on direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 425-434.

teórica según grado educativo, y el 83% de los estudiantes están en edades superiores a esa edad (Ver Gráfica 1). No obstante las diferencias de edades que existe entre los estudiantes del grado sexto el concepto de pares utilizado en esta investigación se enmarca al hecho de que todas estas personas tienen el mismo rol dentro del ámbito escolar.

Las edades de los estudiantes del grado sexto oscilan entre los 11 y los 16 años de edad y se consideran pares porque tienen el mismo rol dentro del ámbito escolar independientemente de la edad que ya correspondería al concepto de contemporaneidad. La clasificación que el Ministerio de Educación ha realizado de los niveles educativos indica que el grado sexto hace parte del nivel básica secundaria, y que para este nivel la edad del estudiante oscila entre los 11 a 14 años de edad; el nivel medio de educación está conformada por estudiantes entre los 15 y 16 años de edad. En consecuencia, se advierte que existe un 13% de estudiantes matriculados en el grado sexto cuya edad supera en dos años o más la edad teórica para cursarlo, lo que el Mineducación denomina extraedad, evidenciándose un atraso escolar y por ende una situación de riesgo por deserción o abandono.

De acuerdo con la gráfica 1 se puede observar que el mayor porcentaje de estudiantes con un 40% tienen 12 años, seguidos por los estudiantes que se encuentran en los 13 años con un porcentaje del 30%. Así mismo, el 17% de los estudiantes tenían 11 años al momento de la encuesta, y el resto, o sea el 13%, son mayores de 14 años de edad.

Gráfica 1. Distribución porcentual por edad



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Se nota de esta manera, que las edades de los estudiantes del grado sexto no son homogéneas, y que existen estudiantes entre los 14 y 16 años, lo que indica que han tenido un bajo rendimiento escolar y además comparten con otros mucho menores, lo que físicamente representa un desequilibrio que para el tema objeto de estudio puede incidir de manera significativa, toda vez que en la violencia escolar, por lo general, el agresor se aprovecha de sus ventajas para violentar al más débil.

Teóricamente los implicados en la violencia escolar mantienen una relación de poder desigual. Poder que puede provenir de ciertas características personales como mayor edad (Olweus, 1993)³⁹. La violencia escolar no es uniforme a lo largo de toda la escolaridad, ya que su manifestación difiere de acuerdo a la edad de los implicados. En general, la investigación coincide en señalar que el índice de victimización es menor cuanto mayor es la edad de los implicados (Salmivalli, 2002⁴⁰). De este modo, las tasas de victimización son más elevadas durante la educación primaria, produciéndose un incremento durante los años de transición

³⁹ Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. (Trad. Cast.: Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998).

⁴⁰ Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in the victimization by peers at school? *Educational Research*, 44(3), 269-277.

entre la escuela primaria y la educación secundaria obligatoria (11-13 años). Parece que este hecho está relacionado con la búsqueda de una adecuada posición social y la aceptación de los compañeros en el nuevo contexto escolar (Eslea y Rees, 2001⁴¹; Pellegrini, 2001⁴²).

En un estudio retrospectivo dirigido por Eslea y Rees (2001), se afirma que la edad en la que se concentra un mayor número de víctimas es la que va desde los 11 años a los 13 años. Tales resultados son similares a los encontrados por Ramírez (2006) quien indica en su estudio, que es la franja de edad con mayores tasas de alumnos victimizados. Esta horquilla etaria coincide con el paso de la educación primaria a la secundaria, que puede ser especialmente difícil para algunos niños dada la aparición de los efectos de la pubertad, los cambios en la jerarquía social en la que está inmerso, la disminución del apoyo social recibido, y que puede explicar el aumento de las tasas de victimización en estas edades (Pellegrini y Long, 2002)⁴³.

4.3 BARRIOS EN QUE VIVEN LOS ESTUDIANTES

Esta subcategoría se refiere al barrio donde habita la población objeto de estudio, entendido este como una subdivisión de una ciudad que suele tener identidad propia y cuyos habitantes cuentan con un sentido de pertenencia. Como asiento de una determinada comunidad, el barrio sirve como marco de vida para el desenvolvimiento de la actividad humana. Su escala permite la interacción y solidaridad entre individuos, el aprendizaje, la expresión política, el desarrollo de una base económica y diversos niveles de privacidad (Buraglia, 1998) necesarios

⁴¹ Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.

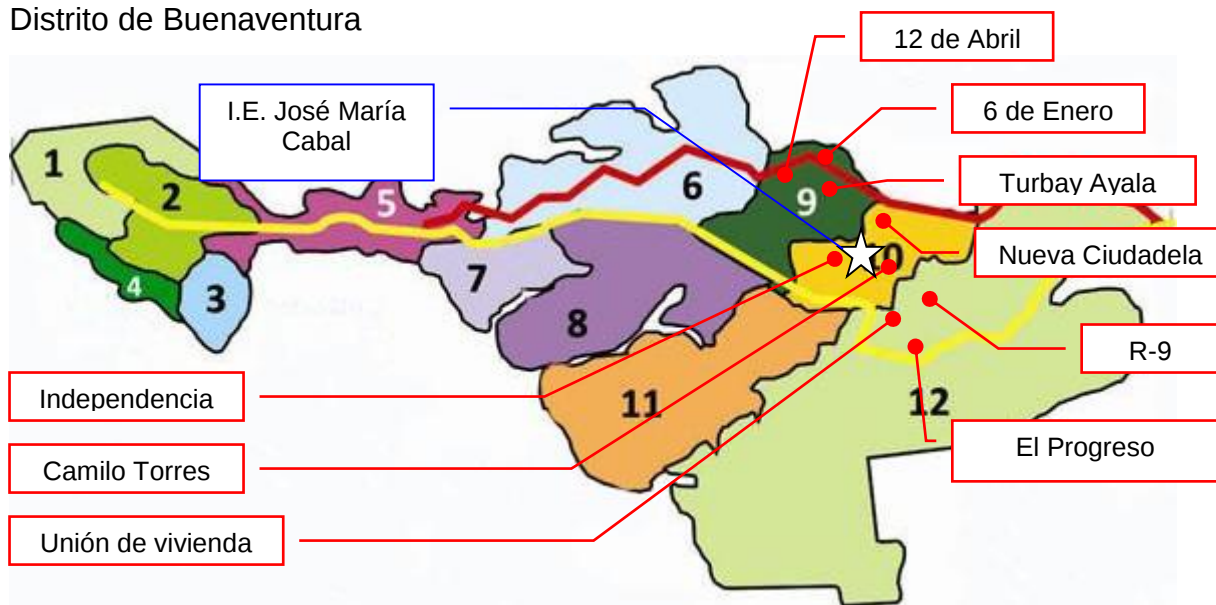
⁴² Pellegrini, A.D. (2001). The Roles of Dominance and Bullying in the Development of Early Heterosexual Relationships. En R.A. Geffner, M. Loring, y C. Young (Eds.), *Bullying Behavior: current issues, research, and interventions* (pp.63-73). New York: The Haworth Press.

⁴³ Pellegrini, A. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.

para la vida familiar y doméstica. Una pregunta de la encuesta aplicada a la población objeto de este estudio permitió identificar el barrio en que residen los estudiantes.

Los barrios en que residen los niños y niñas del grado sexto están localizados en la zona continental del Distrito de Buenaventura y pertenecen a las comunas 9, 10 y 12. No obstante estar la Institución Educativa José María Cabal en el barrio La Independencia, sólo el 17% de los estudiantes del grado sexto residen en ese barrio; el resto, o sea 83% residen en otros barrios, en su mayoría en el 6 de Enero, 12 de Abril y Unión de Vivienda (Ver Gráfica 2).

Figura 2. Ubicación del colegio y los barrios de los estudiantes en el mapa del Distrito de Buenaventura



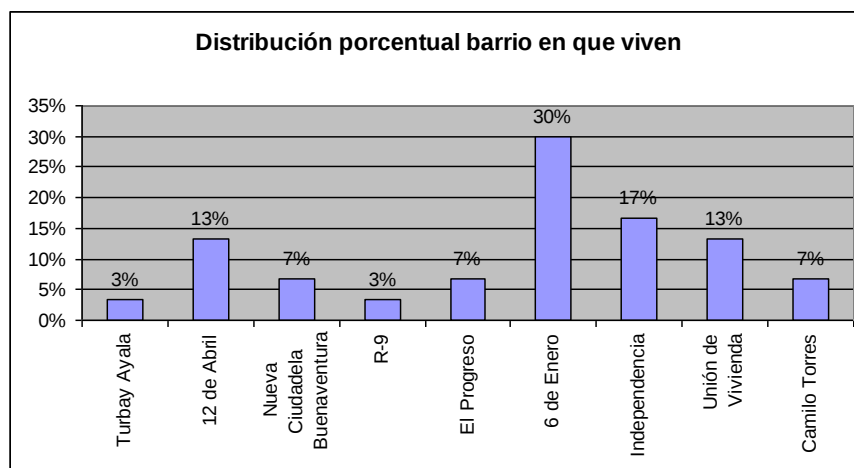
Fuente: adaptación de http://4.bp.blogspot.com/_uUCZbelTZ1A/TNly3vg73ZI/AAAAAAAAADS/-pJ5NLU7tag/s640/COMUNAS+copia.jpg

El barrio opera como el eslabón de una cadena entre el ser individual y el ser social, facilita la convivencia solidaria, la interacción entre grupos y personas; es también el espacio para el aprendizaje y formación del ser social, ya que opera como el lugar para iniciarse en una determinada actividad trascendiendo el marco

puramente familiar, por ejemplo, los primeros contactos sociales o deportivos o las primeras relaciones amorosas. En ese sentido, tanto el barrio La Independencia y 9 de Enero han sido foco desde hace años de la delincuencia organizada en el Distrito de Buenaventura, lo que afecta el desarrollo de la convivencia pacífica de sus habitantes, y puede incidir en el comportamiento social de los estudiantes que residen en barrios violentos frente a otros compañeros que habitan en barrios distintos.

Los hallazgos indican que en cuanto al barrio de residencia de los estudiantes el 30% habita en el 6 de Enero, el 17% en el barrio Independencia, el 13% lo comparten los barrios 12 de Abril y Unión de Vivienda, respectivamente. En igual sentido, en los barrios Nueva Ciudadela Buenaventura y el Progreso residen el 7% de los estudiantes, respectivamente. Tanto el barrio Turbay Ayala como en el R-9 viven el 3% de los estudiantes, correspondientemente (Gráfica 2).

Gráfica 2. Distribución porcentual barrios en que viven



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Torres (2011)⁴⁴ señala que en su construcción social, el barrio juega un papel importante para determinar qué tan significativas son las manifestaciones de violencia escolar y tal vez en su estructura y sus dinámicas sea posible encontrar una serie de indicadores que faciliten la comprensión de la violencia desde los factores de riesgo y de protección existentes en su ámbito comunitario. Para este efecto, el barrio ha de considerarse como la unidad ambiental, con unas características propias y una subcultura particular, que fortalece en sus habitantes un modo de vida propio en el que entran en juego los fenómenos sociales, la estructura y el soporte físico que tenga.

En el barrio se encuentran “ámbitos claramente identificables por su homogeneidad interna”... “se comparten sistemas simbólicos o culturales comunes”, que le dan la particularidad y las características con las cuales los miembros de otras comunidades barriales lo identifican (Franco-Silva, 1999⁴⁵). Así, una mirada del barrio en su contexto social y en su identificación plena será una tarea que ayude a definir los elementos que eventualmente se asocien a violencia y agresión manifiesta en los niños y niñas y su consecuente repercusión en el ambiente escolar.

La escuela está permeada por las dinámicas sociales y vive en pequeña escala los fenómenos inherentes a estas dinámicas; esto es aplicable precisamente a la forma como el barrio en su conjunto y estructura, influye en la vida de sus habitantes, muchos de ellos, miembros de una comunidad educativa que comparte con su sector un modo de vida y una forma particular de cultura.

⁴⁴ Torres, C. B. (2011). Pandillismo y violencia escolar femenina en el barrio y su proyección a la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8). Edición Especial *La violencia en las escuelas*, 338-398.

⁴⁵ Franco-Silva, F. (1999). El barrio como el lugar de vida, entre lo apropiado y lo enajenable. Algunas definiciones de barrio. *Ciudad II, Serie Ciudad y Hábitat*, 6. Recuperado de www.barriotaller.org.co/publicaciones/barrio_vida.rtf

4.4 VIVIENDA

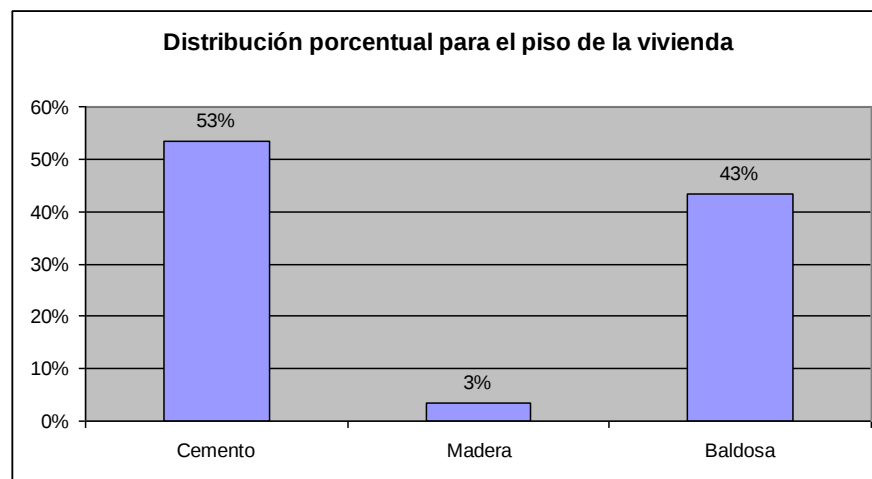
Esta subcategoría es el lugar cerrado y cubierto construido para ser habitado por personas. Esta dimensión social se incluyó en algunas preguntas de la encuesta aplicada a los estudiantes y permite conocer aspectos como el tipo de vivienda: casa, apartamento, cuarto eninquilinato. Así como el piso de la vivienda si es de cemento, madera o baldosa. Si la vivienda es propia, alquilada o familiar. La cobertura de la infraestructura social (saneamiento básico, servicios públicos) y finalmente, el número de personas que duermen en el cuarto de los niños y niñas del grado sexto.

La reflexión en torno a la vivienda es que todos los estudiantes del grado sexto residen en casas, las cuales en su gran mayoría son propias, pero que en su infraestructura física carece de piso en baldosa, siendo así, el 56% de las casas tiene piso en madera o cemento (Ver Gráfica 3). Todas las casas cuentan con los servicios sanitarios básicos, tales como energía eléctrica, acueducto, alcantarillado y recolección de basuras, sólo el 17% de las casas cuenta con el servicio de gas. Respecto al hacinamiento que se presenta en las casas, se pudo detectar que en el 13% de las casas se utilizan habitaciones para dormir más de tres personas (Ver Gráfica 4). Las casas en que habitan los estudiantes cuentan con los servicios básicos para una subsistencia cómoda. El hecho de que la mayoría de las casas sean propias, transmite cierta seguridad económica para sus residentes y no se observa una asociación de la pobreza con la violencia escolar. Se observa que existe un 13% de hacinamiento en los dormitorios de las casas de los estudiantes, factor que propicia en gran medida el desarrollo de conductas agresivas.

Lo anterior, según los hallazgos respecto a los datos de la vivienda en que viven los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, indican que el 100% habitan en casa. El 73% de los estudiantes refirió que la casa

donde viven es propia y 27% que es alquilada. Estas casas no cuentan con el servicio de acueducto las 24 horas del día toda la semana en un 83%, sólo el 17% cuentan con el servicio de agua permanente. En las casas el piso es en cemento en un 53%, en baldosa el 43% y en madera el 3%, como se aprecia en la Gráfica 3.

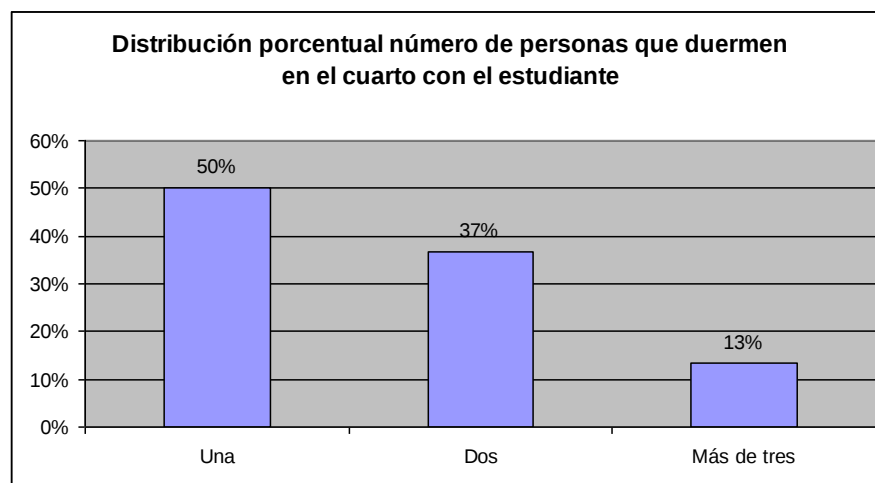
Gráfica 3. Distribución porcentual para el piso de la vivienda



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Respecto a las condiciones de hacinamiento en el hogar en que viven los estudiantes encuestados, el 50% duerme solo en una habitación, el 37% comparte su habitación con otra persona y el 13% aseguró que en su habitación duermen más de tres persona. Por lo tanto, se descarta que el hacinamiento sea un factor de riesgo para la violencia escolar en los estudiantes del grado sexto (Gráfica 4).

Gráfica 4. Distribución porcentual de personas que duermen en el cuarto con el estudiante



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Según UNICEF (2001), “la vivienda es un lugar donde se socializa con los demás. La cultura de cualquier grupo está anclada en un modelo de vida hogareña y se configura por el eterno material”. En éste sentido la vivienda debe cumplir con unos requisitos mínimos de infraestructura y servicios públicos que garanticen la calidad de vida de las personas.

Gómez, Cruz, Gómez y Alcántara (2005)⁴⁶ señalan que el arquitecto mexicano Díaz, dentro de su breve marco teórico, afirmaba que la arquitectura debe exigir el acto humano perfecto, esto es, que las múltiples condiciones y ambientes que genera la vivienda deben tener la tarea fundamental de propiciar, fomentar, impulsar o provocar en las personas que se encuentran bajo su cobijo, las mejores actitudes, las acciones más nobles, humanas y solidarias; valores como la tolerancia, la paz, el amor, en suma, el acto humano perfecto.

⁴⁶ Gómez, G.; Cruz, S. L.; Gómez, A. y Alcántara, A. (2005). El entorno arquitectónico como factor asociado a la violencia doméstica en Colima. *La familia visiones y enfoques*. 1 (2), febrero. Irida de la Universidad de Colima.

Las condiciones de hacinamiento, caracterizada mediante la disponibilidad de dormitorios, son propias de viviendas donde ocurre algún evento de violencia, pues son más los habitantes que tienen que compartir dormitorio. Independientemente de la cantidad de habitaciones que la vivienda tiene, las personas reclaman espacios suficientes y aptos para realizar sus actividades, las cuales, al verse invadidos o compartidos en demasía, alientan las posibilidades de violencia.

Se concluye que todos los estudiantes encuestados residen en casas, las cuales están ubicadas en un 30% en el barrio 6 de Enero que pertenece a la Comuna 9 del Distrito de Buenaventura, que las viviendas cuentan con los servicios básicos de salud pública y están construidas en su mayoría en cemento, y que no se presenta hacinamiento. Realizada la caracterización socio-demográficamente a los niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal se puede advertir que no existen factores socioeconómicos que influyan en el comportamiento agresivo de la población estudiada.

5. ASPECTOS PSICOSOCIALES

Para entender la naturaleza multi-causal de la violencia escolar, es necesaria la revisión obligatoria sobre las distintas trayectorias en las cuales se configura el pensamiento psicosocial que demuestra dos enfoques. Uno de ellos, el sujeto y la subjetividad que lo constituyen como punto de referencia y análisis. El segundo, el contexto social y entidades supraindividuales. Sobre estos dos enfoques se asienta y constituye la psicología social, que muestra una serie de hechos que se producen en la vida social como resultado de fenómenos (costumbres, conformidad, comportamiento, creencias), que es donde se manifiesta con su máxima fuerza este fenómeno y precisa el objetivo de la psicología social en el estudio de aquellos fenómenos que surgen como resultado de la asociación e interacción entre individuos y cómo esos fenómenos tienen una existencia independiente pero determinan el propio comportamiento individual. Es claro el nexo que tiene la influencia del contexto social sobre las conductas individuales.

Por ello se ha planteado la necesidad de conocer qué factores de riesgo psicosocial inciden en la violencia escolar entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal. Estos factores psíquicos y sociales que hacen referencia a fenómenos observables directamente o, como en este caso, reconstruidos a través de un instrumento metodológico es el que se presenta a continuación.

5.1 PELIGROSIDAD DEL ENTORNO

Esta subcategoría se refiere a la percepción que tienen los estudiantes respecto a la seguridad de los barrios donde vive. Se confronta la incidencia del entorno en que convive el estudiante y su proceder hacia la violencia escolar, como reflejo del aprendizaje adquirido al desenvolverse en sitios con alto grado de violencia, o por el contrario, lugares pacíficos.

El entorno social en que conviven a diario algunos estudiantes se caracterizan por ser violentos. Esta apreciación surge no sólo de la respuesta al instrumento de investigación aplicado a estudiantes, sino además de un oficio recepcionado del Comandante del Distrito Especial de Policía Buenaventura (Ver Anexo D), en el que le informa a los investigadores que durante el año 2014 los barrios Independencia, R-9, 6 de Enero y Unión de Vivienda se caracterizaron por presentar altas cifras en homicidios, lesiones personales y hurtos a personas, respecto al resto de barrios en que residen los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal.

Aunque el 23% de los estudiantes considera que su barrio es peligroso (Ver Gráfica 5) no coincide con el porcentaje de estudiantes que residen en los barrios Independencia, R-9, 6 de Enero y Unión de Vivienda, por lo que se puede asegurar que su percepción de la inseguridad es casi la misma que la de un ciudadano del común, pues es innegable, sin entrar en la especulación y lanzar juicios de valor, que la inseguridad reina en el Distrito. Por lo tanto, no se puede afirmar que el hecho de residir en un barrio considerado peligroso influya para que los estudiantes asuman comportamientos de violencia contra sus compañeros.

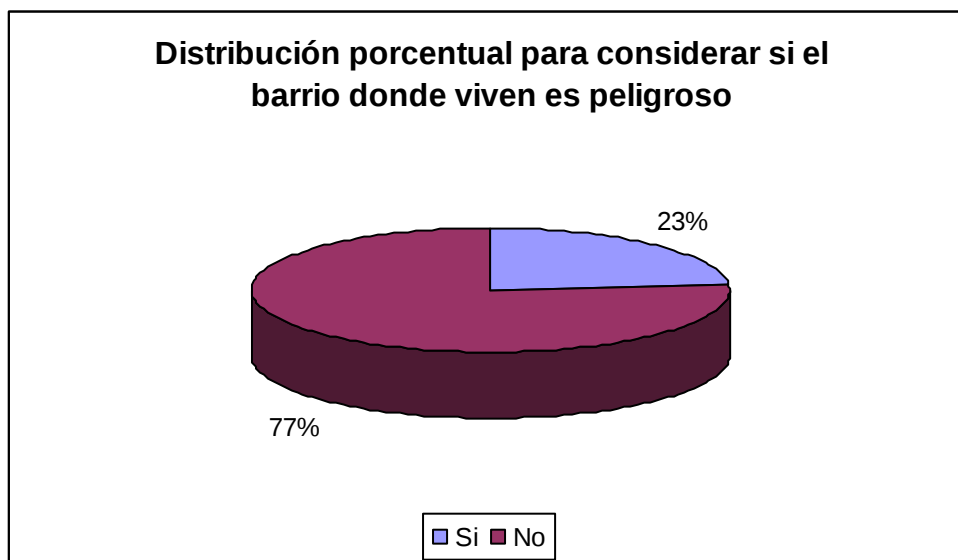
Cuadro 1. Información delincriminal de los barrios donde viven los estudiantes durante el año 2014

Barrio	Homicidios	Lesiones comunes	Hurto a personas
12 de Abril	1	2	2
6 de Enero	5	6	0
Camilo Torres	0	3	1
El Progreso	2	6	0
Independencia	4	37	20
Nva. Ciudadela B/tura	1	3	0
R-9	2	8	4
Turbay Ayala	1	3	1
Unión de Vivienda	2	12	0

Fuente: Policía Nacional. Distrito Especial de Policía Buenaventura, No. S-2015-008252/DIEGO 8 – UENIC.29, 27 de febrero de 2014.

Los hallazgos indican que el 77% de los estudiantes encuestados consideran que el barrio donde viven no es peligroso, mientras que el 23% si lo considera. Los argumentos que respaldan el hecho de considerar el barrio seguro, son: “es tranquilo”, “es muy tranquilo y no se ve violencia”, “todos nos defendemos juntos”, “porque no hay bandas ni gente peligrosa”, “porque en mi barrio no hay malos”. Por otra parte, los argumentos que esgrimen los que consideran que el barrio es violento, son: “es muy peligroso, se enfrentan pandillas”, “matan a las personas”, “hay varias balaceras y atracos”. Los estudiantes que contestaron que el barrio es peligroso residen en los barrios 12 de Abril, R-9, El Progreso, Unión de Vivienda y 6 de Enero, lo que llama la atención de esta respuesta es que otros estudiantes que residen en los mismos barrios manifestaron todo lo contrario. Lo anterior significa que existe una problemática social o de vulnerabilidad social en la comunidad en que viven los estudiantes que posiblemente pueda relacionarse con el fenómeno de violencia escolar en la institución educativa (Gráfica 5).

Gráfica 5. Distribución porcentual para considerar si el barrio donde viven es peligroso.



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Teóricamente en el ámbito comunitario, varios estudios han encontrado que niños y adolescentes que viven en barrios violentos tienen más probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos (Brookmeyer, Henrich y Schwab-Stone, 2005⁴⁷; Flannery, Wester y Singer, 2004⁴⁸; Gorman-Smith, Henry y Tolam 2004⁴⁹).

En los estudios de Bogotá y El Salvador, Chaux y Velásquez (2008)⁵⁰ encontraron que los estudiantes que viven en barrios con mayores índices de violencia, es decir más peleas callejeras, atracos y disparos, son también los más agresivos entre sus compañeros. Encontraron ese mismo resultado respecto a distintos tipos de agresión: verbal, exclusión, violencia física, riñas, robos y acoso sexual. Esto no quiere decir que todos los que viven en los contextos más violentos son agresivos, ni que todos los que viven en los contextos menos violentos son pacíficos; pero sí indica que en un contexto violento hay un mayor riesgo de comportamientos agresivos entre niños, niñas y adolescentes.

5.2 SOCIALIZACIÓN

Esta subcategoría se refiere a la forma en que los estudiantes tienen o mantienen relaciones de amistad con otros niños y niñas en su entorno de convivencia diaria o sea en sus barrios. De esta manera se puede obtener información que permita conocer si existen habilidades sociales que se aplican por fuera de la institución educativa que sirvan en la adquisición de reforzamientos sociales y culturales al niño durante su comportamiento interpersonal.

⁴⁷ Brookmeyer, K.A.; Henrich, C.C. y Schwab-Stone, M. (2005). Adolescents who witness community violence: can parent support and prosocial cognitions protect them from committing violence? *Child Development*, 76, 917-929.

⁴⁸ Flannery, D.J.; Wester, K.L. y Singer, M.I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32, 559-573.

⁴⁹ Gorman-Smith, D.; Henry, D.B. y Tolam, P.H. (2004). Exposure to community violence and violence perpetration: the protective effects of family functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 439-449.

⁵⁰ Chaux, E. y Velásquez, A.M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 13-37.

La reflexión acerca de la subcategoría socialización conlleva a manifestar que es importante destacar que aunque se considera a la institución educativa como el primer entorno donde se desarrollan las primeras interacciones sociales fuera del ámbito familia, todos los estudiantes del grado sexto cuentan con amigos en sus barrios. Lo anterior demuestra que existen habilidades sociales que son utilizadas por los niños y niñas para interactuar con sus pares.

No en vano, se ha señalado que un sujeto con habilidades emocionales y sociales, que conoce y controla sus propios sentimientos, que interpreta los estados de ánimo de otros, es aquel que puede operar en su entorno de tal manera que redunde positivamente en su calidad de vida. En consecuencia, los estudiantes del grado sexto, según lo reseñado por ellos mismos en la encuesta aplicada, tienen comportamientos sociales aptos para afrontar los retos en la escuela, sin que esta sea una razón definitiva para prevenir la vivencia de la violencia escolar.

Los hallazgos indican que el 100% de los estudiantes encuestados tienen amigos en el barrio donde viven. Esto significa que todos los estudiantes cuentan con algunas habilidades sociales y que tienen un amigo y no se trata de niños o niñas aislados, que serían más vulnerables a la violencia escolar.

Romero (2012)⁵¹ señala que teniendo en cuenta que los protagonistas de la violencia escolar son niños y adolescentes y que son ellos los que sufrirán de las graves consecuencias de la violencia que viven es necesario profundizar sobre los procesos de socialización. Según Berger y Luckmann (2001)⁵², la socialización se define como el proceso ontogenético de inducción amplia y coherente de un individuo a un mundo objetivo, durante este proceso el individuo asume y aprehende el mundo en el que ya viven otros, primero lo comprende y luego lo

⁵¹ Romero, D. R. (2012). Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca. Bogotá: Universidad Nacional.

⁵² Berger, P. Luckman, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

hace suyo. Este proceso de socialización se divide en dos etapas, primaria y secundaria la primera se vive al interior de la familia en la que el niño inicia su conocimiento sobre el mundo al que pertenece. La segunda etapa induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, es la interiorización de submundos, esta etapa es conocida como socialización secundaria enmarcada en la escuela o los amigos.

El niño en el proceso de socialización tomará los elementos de su cultura y su mundo social necesarios para entender el mundo en el que se desenvuelve y para actuar en él durante toda su vida. Por esto el proceso de socialización, es central en el desarrollo humano pues en este las personas adquieren el conocimiento de las normas y valores básicos para la buena y la mala convivencia dentro de la sociedad (respeto por los otros, control de impulsos, el respeto por los sentimientos de otros, valoración de las cosas), aprenden lo que es y no es aceptado socialmente. Por esta razón las experiencias vividas durante este proceso, siendo en este caso la violencia escolar, le darían una visión particular al niño sobre el mundo y lo formarían para actuar en ese mundo (Berger y Luckmann, 2001).

5.3 PERSONAS CON QUIEN VIVE EL ESTUDIANTE

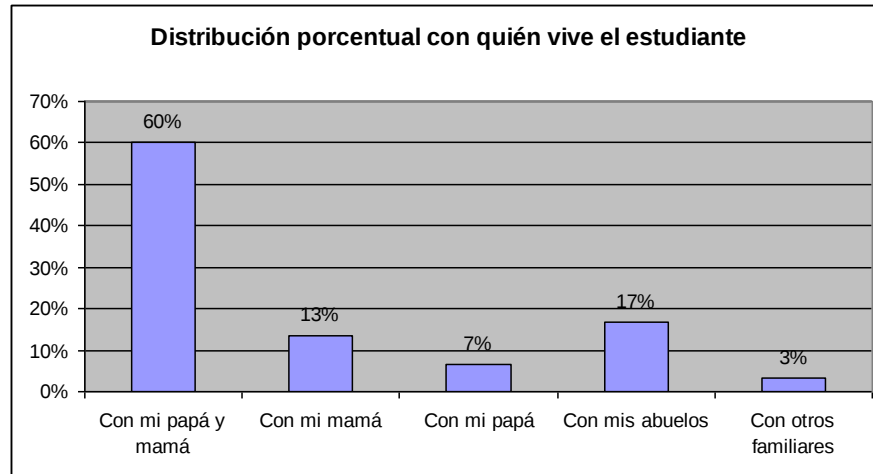
Esta subcategoría psicosocial se refiere a la persona o personas que cuidan al estudiante. Es una aproximación cuantitativa de la familia del estudiante, que permite visualizar los cambios que esa institución ha tenido en los últimos años en Colombia, pues se ha pasado de tener comúnmente una familia nuclear y familia extensa a constituirse familias monoparentales con jefaturas masculinas o femeninas. Los cambios en la estructura familia reflejan influencias sociales y culturales que le permiten a las personas optar por vivir en familia, pareja o solas, las cuales pueden incidir en la violencia escolar.

Del estudio de la subcategoría personas con quien vive el estudiante se puede reflexionar que todos los niños y niñas del grado sexto cuentan con una familia, y que esa institución, en algunos casos, es la tradicional o sea la familia nuclear. No obstante, persiste un 20% de estudiantes que hacen parte de familias monoparentales en las cuales es evidente la inexistencia de la figura paterna o materna, según el caso, al igual que existen un 20% de estudiantes que conviven con familiares distintos a sus progenitores (Ver Gráfica 6).

Aunque teóricamente no se puede afirmar que la ausencia de uno de los progenitores sea razón suficiente para que los niños y niñas sean agresores, tampoco lo es que la convivencia con los dos progenitores sea garantía para que los estudiantes no sean violentos. En consecuencia, no se ha podido detectar si los agresores como actores de la violencia escolar pertenecen a familias nucleares o monoparentales, pero si se puede avizorar, que la familia disfuncional es un factor que favorece la violencia escolar.

Los hallazgos señalan con respecto a la vida familiar, que el 60% de los estudiantes encuestados conviven con papá y mamá, el 17% con los abuelos, el 13% sólo con la mamá, el 7% sólo con el papá y el 3% con otros familiares (tíos). Tras la ruptura de las relaciones entre parejas, es muy común en ciertas culturas, que los hijos sean entregados a los abuelos para su crianza, mientras la mamá o el papá, según el caso, se dedican a trabajar y garantizarle el sustento a su familia. Aunque el hecho de que los niños y niñas convivan en una familia nuclear, como ya se dijo, no significa que sean exentos de convertirse en agresores, lo cierto es que el 40% de los estudiantes del grado sexto, viven en hogares disfuncionales, lo que en teoría, los haría más propensos a ser víctimas o agresores, pues esta característica de hogares se considera como un factor de riesgo para la violencia escolar (Gráfica 6).

Gráfica 6. Distribución porcentual con quién vive el estudiante



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Como aspectos problemáticos respecto al origen familiar del estudiante aparecen la alteración de las relaciones familiares (“falta de cariño”), separación y divorcio de los padres, ser hijo único, pobreza y privaciones, educación inestable, agresiva, excesivamente estricta o por el contrario permisiva por parte de los padres, falta de control, trabajo (doble) de los padres o de aquél a cuya tutela esté el estudiante, etc. (Funk, 1997)⁵³.

Una educación percibida como controladora y estricta va acompañada de la comisión de más actos violentos (mentir/insultar, pelear, vandalismo, amenazas/acoso). Cuanto más apoyo se cree recibir de los padres y mejor es la relación social con ellos, menos se miente e insulta, menos actos vandálicos se cometen y menos se amenaza o acosa (Funk, 1997)

Funk no ha podido constatar diferencia alguna entre los estudiantes a cargo de uno solo de los padres y los que provienen de familias completas en lo que se refiere a mentir/insultar, pelear, actos vandálicos y amenazas/acoso.

⁵³ Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.

También Dopfner y otros (1996)⁵⁴ constatan la ausencia de diferencias entre los niños y niñas pertenecientes a familias completas o a familias con un solo progenitor en lo que respecta a su agresividad. Por el contrario, las niñas a cargo de uno solo de sus progenitores son más agresivas que las de familias completas.

Andrade, Bonilla & Valencia (2011)⁵⁵ hacen una conceptualización de los factores psicosociales para el niño apoyados en una amplia literatura; la cual desde el punto de vista social y psicológico, permite concluir que el comportamiento del niño está influenciado en primer lugar, por el entorno familiar, y es desde ahí donde parten los comportamientos y la manera de afrontar las situaciones que se presentan en el devenir diario; por lo que esos factores pueden ser tanto protectores como de riesgo. Para el tema objeto de esta investigación: la violencia escolar en el entorno escolar, es claro que la familia se convierte en factor determinante para que la violencia se reproduzca o los niños se preparen para afrontarla de manera adecuada a través del diálogo con sus padres.

5.4 TRATO PERSONAL

Esta subcategoría permite conocer cómo se realiza el ejercicio de la autoridad en la casa o sea la denominada justicia familiar. En la casa, la justicia asegura el desarrollo de sus integrantes en armonía, felicidad y en igualdad de condiciones. Aunque la autoridad en la casa es una mezcla de amor, rigor, exigencia y flexibilidad y su proporcionalidad depende de la situación concreta, no menos raro es que de esta se pase fácilmente a la violencia intrafamiliar, o al maltrato infantil.

Se puede afirmar que el entorno familiar puede convertirse en un caldo de cultivo favorable para el desarrollo de tendencias violentas y antisociales para los

⁵⁴ Dopfner, M. et al. (1996). Aggressivitat und Dissozialitat von Kindern und jugendlichen in Deutschland, Harnburg, Zeitschrift Brigitte.

⁵⁵ Andrade, J.; Bonilla, L. & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, vol. 7 (12).

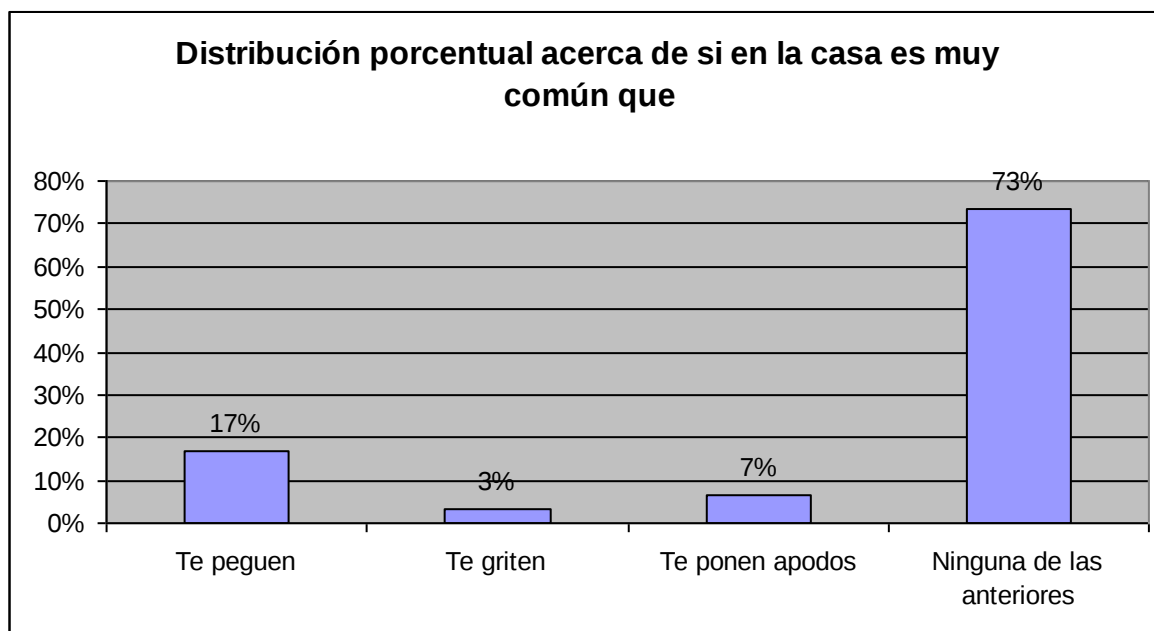
estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, pues es evidente que el 27% de los niños y niñas son maltratados en sus hogares (Ver Gráfica 7).

El uso de agresiones físicas y verbales contra los estudiantes por parte de los residentes en sus casas es un factor psicosocial de violencia escolar que se explica por el comportamiento generacional de transmitir violencia, y el hecho de que pegar o agredir verbalmente a los más pequeños, en algunos hogares, es reflejo de una autoridad familiar mal manejada,

La violencia en la familia trae consecuencias desestructurantes para sus vínculos y por ende en los sentimientos de quienes la padecen. En el caso de los estudiantes maltratados en sus hogares, persiste la violencia cuando se produce la violación de algún derecho, cuando se irrumpe por la fuerza el cuerpo de los niños y niñas, los cuales, teóricamente, serán reproductores de más violencia en su entorno inmediato, o sea el educativo.

Los hallazgos muestran que al indagar la vida familiar de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, el 17% respondió que es muy común que en la casa le peguen, el 7% señaló que es muy común que pongan apodos y para el 3% es muy común que le griten en su hogar. Así mismo, el 73% aseguró que estas situaciones no se presentan en sus casas. Como se puede apreciar, existe un 27% de la población estudiantil encuestada que enfrentan en sus hogares diferentes tipos de agresión, tanto física como psicológica, lo que puede generar una baja autoestima por el maltrato intrafamiliar. Se tiene entonces, que allí donde el niño esperaba de uno de sus padres o acudientes una manifestación amorosa, un encuentro tierno o un cuidado de su cuerpo y de su ser, recibe un acto violento que le ocasiona un trauma (Gráfica 7).

Gráfica 7. Distribución porcentual relación intrafamiliar



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado

En el contexto familiar, se ha encontrado que quienes sufren maltrato físico tienen una probabilidad mayor de maltratar a sus hijos de manera similar a como fueron maltratados, por lo que la violencia se transmite de generación en generación (Thornberry et al., 2003)⁵⁶. Además, haber sufrido maltrato en la niñez parece aumentar el riesgo de involucrarse en otros tipos de violencia. Por ejemplo, Widom (1989)⁵⁷ encontró que quienes sufrieron maltrato físico, psicológico o negligencia en sus familias presentan una mayor probabilidad de terminar involucrados en delincuencia y violencia en la adultez.

⁵⁶ Thornberry et al. (2003). Linked lives: the intergenerational transmission of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 171-184.

⁵⁷ Widom, C.S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244, 160-166.

Duke et al. (2010) encontraron que quienes fueron maltratados físicamente en su niñez tienen un riesgo sustancialmente más alto de involucrarse, durante la adolescencia, en delincuencia, peleas, violencia escolar. González (2013)⁵⁸ señala que los niños y niñas, necesitan creer y crecer en entornos afectuosos, de buenos tratos (familia, amistad, escuela, etc.), que sean entornos positivos que ofrezcan protección y cuidado. Son estos ámbitos donde se vive la violencia. Por ello, es fundamental diseñar intervenciones que asuman la posibilidad de visibilizar la violencia (no negarla) en las relaciones afectivas y no educar a los niños y niñas haciéndoles creer que cuando alguien “les quiere, les pega” por “su bien”. Sino cuando alguien les “quiere bien”, los cuida, los escucha y protege.

5.5 RELACIONES FAMILIARES

Las relaciones familiares se refieren a las manifestaciones de cariño que les profesan los progenitores o acudientes en el hogar a los estudiantes del grado sexto y la forma en que estos pueden comunicarles sus problemas escolares.

Dentro de esta subcategoría se usaron algunas preguntas en el instrumento aplicado a los estudiantes que permiten conocer quién es la persona que más le muestra cariño en la casa al estudiante y las expresiones de afecto que recibe el niño o niña; así mismo, esta subcategoría permite analizar la influencia de la comunicación familiar en su contexto social y la forma en que se comunican los problemas que tiene el estudiante en el ámbito escolar.

Aunque el 60% de los niños y niñas encuestados conviven con ambos progenitores, las manifestaciones de cariño se diversifican y apuntan a que es la mamá quien expresa más muestras de amor hacia los estudiantes del grado sexto. Las manifestaciones de cariño se realizan a través de los abrazos y los

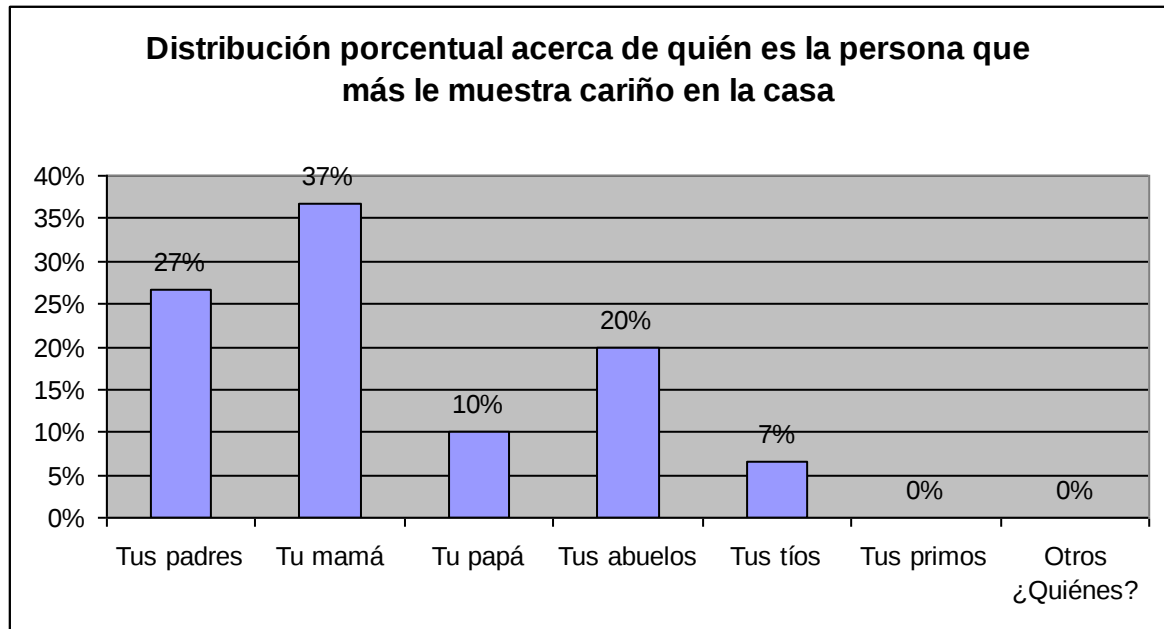
⁵⁸ González, M.I. (2013). Estudio de los factores psicosociales asociados a la violencia escolar en una escuela primaria del sector público, jornada matutina en el municipio de Sololá, Sololá, ciclo 2013. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

mimos, pero estas no son suficientes para ganar la confianza de los estudiantes cuando tienen problemas en el colegio, lo que demuestra una confusa comunicación familiar, la cual es más bien el reflejo de una inequívoca manifestación del poder autoritario que ostenta el progenitor o responsable del cuidado de los niños y niñas.

Un contexto de relevancia incuestionable en el desarrollo de los niños y niñas es la familia, dentro del cual se pueden subrayar las relaciones familiares como uno de los factores de mayor importancia en el ajuste psicosocial de los niños. En consecuencia, el análisis de la relación entre esas variables individuales y el contexto familiar de los estudiantes del grado sexto permite un conocimiento más amplio sobre el modo en que la familia influye en la violencia escolar. A partir de esta premisa, se considera que las relaciones familiares de los niños del grado sexto, en términos generales, son buenas porque todos reciben manifestaciones de cariño pero persiste una carencia de comunicación verbal entre algunos padres de familia-estudiante, los cuales pueden conllevar a manifestaciones de violencia escolar.

Los hallazgos dan cuenta que en lo referente a las manifestaciones de cariño por parte de los familiares a los estudiantes del grado sexto, son las mamás las que más lo manifiestan en un 37%, seguidamente los padres en un 27%, los abuelos en un 20%, los papás en un 10% y los tíos en un 7%. Como se observa, el 73% de los niños y niñas encuestados reciben muestra de afecto por parte de sus padres o alguno de ellos; no obstante, se debe tener en cuenta que previamente se había indagado con quién viven y se encontró que el 60% convivían con ambos padres, y que el hecho de que se perciban muestras de cariño puede posiblemente favorecer la confianza y el diálogo para comunicar situaciones de violencia escolar que se estén padeciendo o viviendo en el entorno educativo (Gráfica 8).

Gráfica 8. Distribución porcentual acerca de quién es la persona que más le muestra cariño en la casa

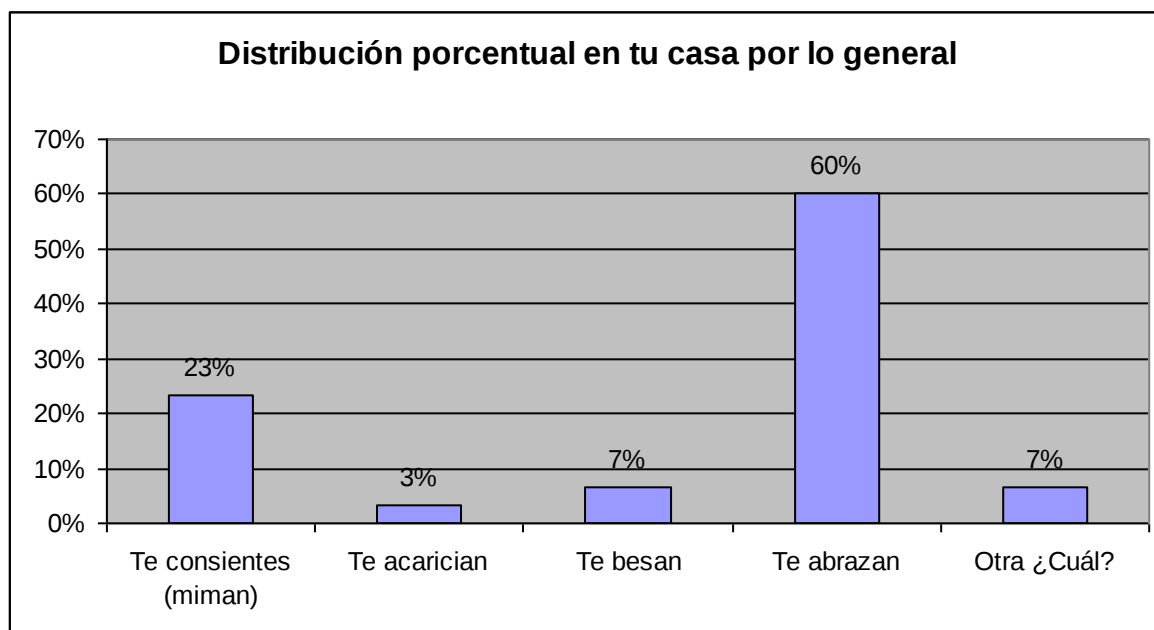


Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Las manifestaciones de cariño en la casa de los estudiantes las reciben por lo general a través de abrazos en un 60%, los consienten o miman en un 23%, los besan o cuidan en un 7% respectivamente, en menor porcentaje se registran las caricias con un 3% (Ver Gráfica 9).

El hecho de que todos los niños hayan manifestado que reciben muestras de cariño indica que la familia puede ser protectora por el solo hecho de generar esos lazos de afecto, aunque cada uno tiene su estilo particular (abrazos, mimos, besos, caricias), se constituyen en identidad y esta es protectora en la medida en que los estudiantes pueden reconocerla, apreciarla y nutrirse de ella (Gráfica 9).

Gráfica 9. Distribución porcentual muestras de afecto en la casa



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Se ha demostrado la existencia de una estrecha relación entre la socialización parental y la implicación en dinámicas de acoso escolar (Smith y Myron-Wilson, 1998)⁵⁹. En concreto la falta de control parental, la utilización de modelos autoritarios, el rechazo, la escasa implicación, las pobres relaciones familiares y el maltrato infantil, serían variables a tener en cuenta en la utilización de la violencia en la adolescencia y en la edad adulta (Baldry y Farrington, 2005⁶⁰; Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002⁶¹). Además, las experiencias familiares de

⁵⁹ Smith, P. K. y Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.

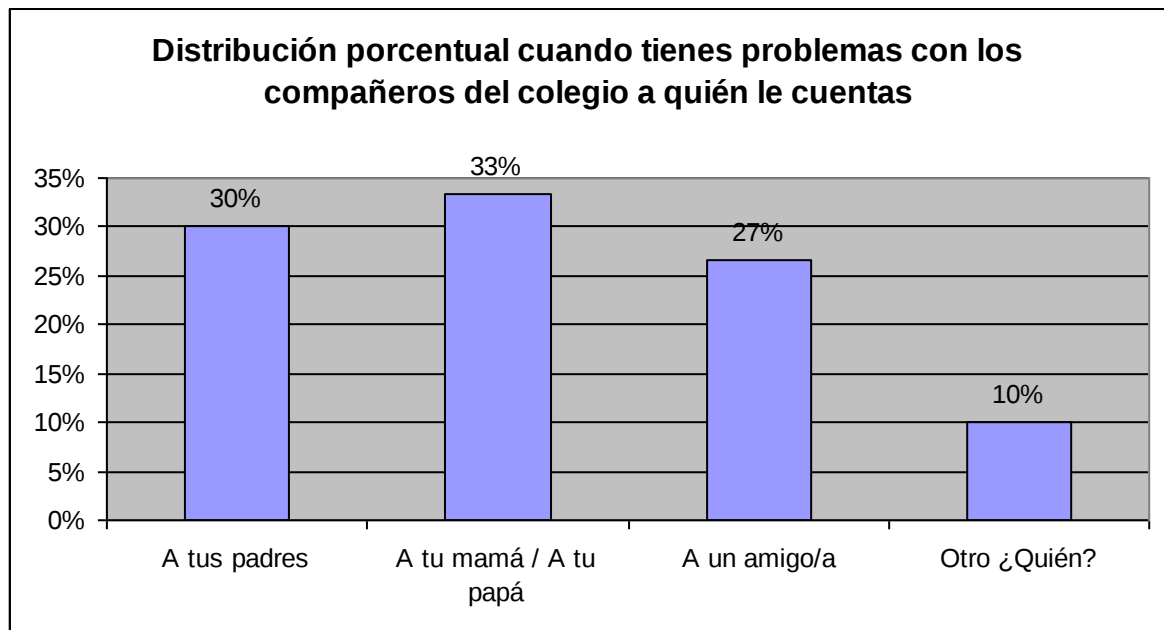
⁶⁰ Baldry, A.C. y Farrington, D.P. (2005). Protective factors of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology of education*, 8(3), 263-284.

⁶¹ Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.

violencia, también pueden ser la base para el comportamiento agresivo en la escuela (Shields y Cicchetti, 2001⁶²).

En cuanto a la comunicación de los problemas que se tienen con los compañeros del colegio los estudiantes encuestados manifestaron que se lo cuentan a la mamá o al papá en un 33%, a ambos padres en un 30%, a un amigo(a) en un 27%, y en menor medida a otros en un 10% quienes pueden ser abuelos o tíos. Esta gráfica muestra la existencia de una relación de confianza entre los estudiantes y sus progenitores, lo que se convierte en un factor positivo para evitar o descubrir la violencia escolar. No obstante, existe desconfianza por parte del 27% de los niños, quienes prefiere contarle a los amigos sus problemas en el colegio (Gráfica 10).

Gráfica 10. Distribución porcentual persona a la que le cuentan los problemas que se tienen en el colegio



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

⁶² Shields, A. y Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion deregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 349-363.

Respecto a la comunicación por parte de los niños y niñas de sus problemas con los compañeros de colegio, algunos estudios han dirigido su atención hacia la familia como un factor explicativo de dicha violencia y, de hecho, existen estudios en los que se constata la influencia que la familia sigue ejerciendo en los hijos adolescentes, tanto en su adecuado ajuste psicosocial como en su implicación en conductas problemáticas tales como la violencia escolar.

Las relaciones familiares, por tanto, continúan siendo un elemento relevante en el análisis de la conducta y estilo de vida del adolescente (Rodrigo et al, 2004⁶³). Una constatación que, sin embargo, contrasta con nuestro menor conocimiento sobre los mecanismos concretos a través de los cuales esta influencia se produce. Así, por ejemplo, una de las variables que con mayor frecuencia suele relacionarse con el ajuste psicosocial de los adolescentes es la comunicación familiar (Musitu et al, 2001⁶⁴; Rodrigo et al, 2004).

González (2013)⁶⁵ explica que la relación de diálogo es fundamental por parte de la figura de autoridad con los diversos actores: padre de familia-estudiante, director-docente, docente-estudiante-padre de familia-director. El diálogo es esencial para llegar a un juicio personal de lo que es verídico en lo que se piensa, hace y se vive, y por otra parte, busca la resolución del conflicto. Pero esta capacidad se aprende a través de escuchar al otro con un interés real, siendo el camino para establecer una comunicación asertiva y encontrar alternativas de solución.

⁶³ Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.

⁶⁴ Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

⁶⁵ González, M.I. (2013). Estudio de los factores psicosociales asociados a la violencia escolar en una escuela primaria del sector público, jornada matutina en el municipio de Sololá, Sololá, ciclo 2013. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Una vez revisados los factores psicosociales que favorecen la aparición de la violencia escolar en los niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal, se puede colegir que las personas con quien viven los estudiantes, el trato personal que reciben y sus relaciones familiares son factores de riesgo para propiciar la violencia escolar porque existe un 40% de niños y niñas que viven en hogares disfuncionales, el 27% de los estudiantes son víctimas de maltratos intrafamiliares y el 37% de los estudiantes no tiene la suficiente confianza con sus progenitores o acudientes para comentarles sus problemas escolares.

6. VIOLENCIA ESCOLAR

Esta categoría se refiere a la agresión repetida y sistemática que ejercen una o varias personas contra alguien que usualmente está en una posición de menos poder que sus agresores (Olweus, 1993)⁶⁶, es una forma de maltrato y violación de la dignidad humana. Este tipo de situaciones puede ser difícil de identificar como una violencia escolar, porque existe el supuesto de que los amigos se tratan bien, buscan lo mejor para el otro y su poder es similar. En algunos casos, las víctimas de violencia escolar no identifican esta situación como tal, al igual que sus padres o docentes. Por lo tanto, puede con facilidad confundirse con conflictos o con bromas que se presentan con frecuencia entre amigos. La diferencia está en el desequilibrio de poder y en que lo que puede ser divertido para uno de los amigos no lo sea para el otro (Villarreal, 2011)⁶⁷. La violencia escolar se presenta por el deseo del agresor de divertirse a costa de la víctima y la relación entre estos no es una relación entre iguales, prevalece un claro desequilibrio de poder. En el caso de este trabajo, la violencia escolar será la que se presenta entre estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, durante el año 2014.

Se realizó una estrategia comunicativa que consta de un vídeo en el que los estudiantes diseñan, crean y protagonizan sociodramas de las distintas formas en qué se presenta la violencia escolar al interior de la institución y su punto de vista para afrontar los conflictos. La estrategia comunicativa se propuso como una forma de expresión individual y grupal en el que los y las estudiantes del grado sexto a partir de sus vivencias transmitieran la forma en qué se produce la violencia escolar. La producción de sociodramas se refiere a la profundización de la violencia escolar, tema previamente tratado con los estudiantes, con el fin de

⁶⁶ Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. (Trad. Cast.: Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998).

⁶⁷ Villarreal, M. E., Sánchez, J. C., Veiga, F. H. y Del Moral, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes Mexicanos. *Psychosocial Intervention*. No. 20, pp.171-181.

concretar en situaciones reales las ideas, las motivaciones, y los principales argumentos de la discusión. La representación teatral netamente producida y elaborada por los estudiantes deja la inquietud para profundizar más en nuevos aspectos.

Al utilizar esta técnica comunicativa se le explicó al grupo de estudiantes que participaron en él que debían tener presente que el sociodrama no es una comedia para hacer reír, ni una obra teatral perfecta, pues el sociodrama es un instrumento de estudio en grupo, que permite conocer una problemática social, a través de los diversos puntos de vista de los participantes, quienes hacen una representación de cómo han visto o vivido cierta situación, y posteriormente, se establece una discusión acerca de los diversos puntos de vista expuestos.

Es por esa razón, que el video muestra escenas desde la puerta de ingreso de la institución educativa hasta el patio de la misma. Es una visualización de los distintos escenarios en que se reproduce la violencia y enseña cómo esta se va transformando desde la violencia indirecta hasta la directa. Al inicio los estudiantes del grado sexto recrean cómo se distribuyen los niños y niñas en la puesta, en el exterior se conforman grupos mixtos, pero luego de traspasar la puerta los niños se ubican a un lado y las niñas al otro, o sea que no comparten el mismo espacio en ese sector de la institución educativa. De esa manera son las niñas las que se agraden entre ellas y el tipo de violencia utilizado es la violencia indirecta, en la que predominan las burlas. En el patio de recreo los niños juegan de manera brusca en el que se visualiza cómo un niño intenta arrojar a otro desde las barras paralelas, visualizando así la violencia directa.

El vídeo fue elaborado por los niños y niñas de tal forma en que fueron alternando las escenificaciones por sexo. Inicialmente son las niñas las que inician mostrando como juegan en grupo pero a medida que se desarrolla la acción se presenta el conflicto entre dos de ellas, las cuales se agraden verbalmente sin que

intervengan las otras niñas que asisten como espectadoras de actos de violencia, se puede inferir que el hecho de ofender y humillar no se ve como símbolo de agresión, sino como algo natural. Así mismo, se muestra en el video que la violencia escolar no necesariamente se produce a partir del juego; por ejemplo, una niña que está sola sentada en una banca revisando su teléfono celular es agredida sin ninguna razón o motivo aparente por otra niña que se encuentra en compañía de una amiga. La forma de agresión inicia con la destrucción del teléfono celular y algunas burlas sobre el estado del celular que ya no le servirá para nada. No contenta con este acto, la agresora le tira del pelo a la propietaria del celular, simplemente porque esta se había puesto a llorar por el daño infringido. Se percibe cómo la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones (agresividad, abuso de poder, toma de control), representa en sí misma un fenómeno social y psicológico: social, porque se desarrolla en un clima de relaciones humanas y psicológicas porque afecta directamente a los sujetos que se ven involucrados en cualquiera de estas situaciones.

La destrucción de los objetos o de las cosas de los demás es otro de los tipos de violencia escolar que los niños y niñas que participaron de la estrategia comunicativa visualizan en el video. La destrucción de la cartelera que pacientemente elabora una niña por parte de otra más grande es una agresión directa, en la que la víctima llora por el daño material infringido y la agresora se burla, pateo y escupe la cartelera insistentemente. Cuando la víctima reacciona manifestando su inconformidad por el trato recibido la niña más grande se burla más de esta. El video revela que la víctima no tiene capacidad de reaccionar ante la agresión física y que utiliza el lenguaje para quejarse por el maltrato recibido, pero en esta reacción ni siquiera insulta a la agresora por lo que la víctima recibe más agresiones en forma de burlas por su incapacidad de defenderse.

El video muestra como los niños se agraden físicamente de forma violenta. En el video los niños más pequeños son molestados por los más grandes. Ante esta

situación la víctima busca ayuda en sus amigos más grandes para que lo defiendan. Un amigo de la víctima asume el rol de justiciero y busca al agresor para hacerle el debido reclamo sin que logre ningún resultado aparente, por lo que proceden a agredirse físicamente pero esta vez de una forma violenta. El resultado de esta confrontación es que el agresor es fuertemente golpeado y los estudiantes que presenciaron el conflicto no intervienen para parar la agresión, simplemente guardan silencio y esperan el desenlace de la pelea. Se observa como algunos niños socorren al agresor que está inconsciente por la golpiza recibida, y de esta forma buscan que los docentes no se den cuenta de lo sucedido. El sitio de la pelea es un corredor solitario de la institución educativa y la pelea fue presenciada por varios estudiantes de ambos sexos.

En otra escena del video se muestra que la pelea es comentada por las niñas quienes además manifiestan su incapacidad de para intervenir o evitarla. Ante esta situación piensan que deben hacer algo para que la violencia escolar no se siga presentando dentro del colegio. Proponen reunir al salón para comentar la problemática y que cada uno de los estudiantes proponga una idea para prevenir la violencia escolar.

En la parte final del sociodrama se realiza una discusión. Aquí todo el grupo participa, proponiendo distintas acciones pedagógicas para afrontar los diversos problemas representados. Las propuestas individuales son: elaborar una cartelera, una canción, un poema, realizar una marcha o sembrar un árbol que represente la paz que debe existir entre los niños y niñas del salón.

El resultado final es la comprensión del problema desde diferentes puntos de vista y experiencias, y los posibles medios de solución. La estrategia comunicativa tiene el fin de obtener una vivencia más exacta de la situación y encontrar una solución adecuada, la cual se presenta en forma de compromiso individual para fortalecer

distintos valores como la amistad, la unión, el amor, la tolerancia, responsabilidad, amabilidad y el respeto.

Se elaboró un taller denominado “NO a la violencia escolar” en la que los participantes realizaron carteleras alusivas al tema, el cual se constituye en un instrumento adicional que le aporta a la investigación diferentes puntos de apreciación de la violencia escolar desde el ámbito del estudiantado (Ver Anexo E).

Para el análisis de la violencia escolar se dividió este estudio en siete subcategorías, así: 1) Relaciones con los compañeros de estudio; 2) Vivencia de la violencia escolar; 3) Características de los agresores; 4) Identificación de los sitios dónde se produce la intimidación escolar; 5) Identificación de la forma de hacer la intimidación; 6) Identificación del tipo de violencia escolar más usual; y 7) Comportamiento ante la intimidación escolar. Las cuales se explican a continuación.

6.1 RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS DE ESTUDIO

Con algunas preguntas de las encuestas aplicadas a los niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal durante el año 2014 se buscó que los estudiantes identificaran la forma en que se relacionan entre sí, el número de amigos y si en algún momento se han sentido solos en el recreo por el rechazo de sus compañeros.

Con algunas de las preguntas incluidas en las entrevistas realizadas a los docentes de los niños y niñas del grado sexto se pretende que a partir de su propia percepción identifiquen cómo es la relación entre los estudiantes, si algún estudiante ha sentido rechazo por el Colegio por ser víctima de violencia escolar, y

si los docentes tienen conocimiento de quién o quiénes son los estudiantes que intimidan a los demás en el colegio.

Con el instrumento de investigación “No a la violencia escolar” se propuso a los estudiantes elaborar carteleras alusivas a qué se debe hacer y qué no, para que las relaciones interpersonales no generen conflictos y la mejor forma de convivir en comunidad. Estas carteleras fueron expuestas por los alumnos y finalizada la actividad se fijaron en sitios visibles dentro de la Institución Educativa.

Las reflexiones sobre este punto son que algunos niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal presentan comportamientos sociales retraídos y revelan tener dificultades para relacionarse con sus pares en el mismo salón de clases, esto se evidencia en la encuesta aplicada a los estudiantes la que reveló que el 10% de ellos sólo tienen entre dos y cuatro amigos en el salón. La carencia de habilidades sociales es uno de los factores, según los teóricos, para que algunos niños o niñas puedan ser víctimas de la violencia escolar. La falta de amigos o el sentirse aislados hace que algunos niños (7%) de los encuestados, sean más propensos a agresiones; en igual sentido, el 50% de los docentes manifiestan que las relaciones interpersonales entre los estudiantes no es buena, y es llamativo que en el instrumento de investigación del “Trabajo en equipo” fueron los mismos niños y niñas los que a través de carteleras promocionaran un SI por la amistad y la convivencia pacífica.

Al no existir unos verdaderos lazos de unión, amistad o fraternidad entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal imposibilita la erradicación de la violencia escolar. No se está hablando de terminar con los conflictos, normales en toda relación humana, sino de disminuir la agresión, que en este caso, tanto para la víctima como para el agresor, repercute negativamente, tanto en su comportamiento actual como en el desarrollo de su vida adulta.

El aislamiento al que se ven sometidos algunos niños y niñas del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal conlleva a que algunos estudiantes sientan rechazo por el colegio. De esa manera se pudo constatar, a través de los docentes, que el 50% de ellos se ha dado cuenta de estudiantes que no quieren volver a estudiar. Esta cifra ha de llamar la atención de toda la comunidad educativa porque las consecuencias de la violencia escolar que está presente en el salón de clases conducen a extremos tales como el abandono de la educación por parte de las víctimas, lo que origina una deserción escolar temprana, toda vez que se trata del primer grado de la educación básica secundaria (grado sexto).

Los mensajes alusivos a la amistad y al amor plasmados en las carteleras elaboradas por los niños y niñas del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal con motivo del instrumento de investigación del “No a la violencia escolar” son un reflejo del deseo por superar el ambiente hostil o encontrar soluciones pacíficas a los conflictos entre compañeros que no conlleven a la agresión. Esta predisposición debe ser utilizada por la comunidad educativa para proponer nuevos cambios en la forma de interrelacionarse los unos con los otros, en la construcción de espacios incluyentes, donde todos los niños y niñas se sientan en igualdad de condiciones y con capacidad de discernir los distintos puntos de vista sin que esto conlleve a la violencia escolar.

De los hallazgos obtenidos con las encuesta aplicada, se puede inferir que un 3% sostiene que sus relaciones sociales con los compañeros de estudio son malas, el 33% consideran que ni bien ni mal, y el 64% afirmó que bien. Así mismo, al indagarse cuántos amigos tenían cada estudiante en el salón de clases, el 10% señaló que entre 2 y 4, y el 90% aseguró tener más de 5 amigos en el aula. Cuando se preguntó cuántas veces el estudiante se había sentido solo en recreo porque sus amigos no querían estar con él, el 7% manifestó que muchas veces, el

13% que pocas veces y el 80% manifestó que nunca se ha sentido solo en el descanso.

De las entrevistas realizadas a los docentes se infiere que el 17% señaló que las relaciones entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal es mala, el 33% aseguró que son regulares y el 50% manifestó que buenas. De lo anterior se puede inferir que para el 50% de los docentes su percepción de las relaciones sociales de sus estudiantes no son buenas, lo que teóricamente puede conllevar a que se presenten casos de violencia escolar entre los niños y niñas. Además, cuando se les preguntó a los docentes si algún alumno había sentido rechazo hacia la institución educativa por haber sido víctima de la violencia escolar el 50% aseveró que si se ha presentado esa situación. Al indagar si los docentes conocían quiénes eran los agresores dentro del colegio, el 50% identificó a un grupo de muchachos, el 33% asegura que se trata de un grupo conformado por hombres y mujeres, y el 17% no sabe quiénes son los estudiantes que frecuentemente intimidan a los demás en el colegio.

Cuadro 2. Relaciones sociales con los compañeros según estudiantes y docentes

Ítem	Estudiantes	Docentes
Bien	64%	50%
Ni bien ni mal	33%	33%
Mal	3%	17%
Total	100%	100%

Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

De las carteleras elaboradas por los niños y niñas del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal con motivo de la aplicación del instrumento de investigación del “NO a la violencia escolar” se pueden destacar mensajes que

dicen: “Si al amor”, “Si a la honestidad”, “Si a la buena amistad”, “Si al respeto y colaboración”, “No a las malas amistades”.

Teóricamente se conoce como violencia escolar a las conductas que ocurren en entornos escolares entre pares y que se basan esencialmente en relaciones de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen de forma reiterada y focalizada hacia un blanco (otro compañero), que termina asumiendo el papel de víctima dentro del grupo, con la finalidad de hacerle daño físico, humillarlo psicológicamente y/o aislarlo, por medio de insultos, golpes, rechazos, exclusiones sociales, amenazas, etc. (Lowenstein 1977⁶⁸; Olweus, 1978 citado por Avilés, 2005)⁶⁹. La desigualdad de fuerza entre el agresor y la víctima es una de las características encontradas por la mayoría de investigadores del acoso escolar (Besag, 1989⁷⁰; Smith y Thompson, 1991⁷¹; Farrington, 1993⁷²; Rigny, 1996; Cerezo, 1997; Olweus, 1998 citado por Calvo y Ballester, 2007⁷³). La desigualdad de fuerza se evidencia en la Gráfica 13.

Se suelen observar determinadas características en los participantes de este fenómeno. Los agresores tienden a presentar mayor tendencia a presentar trastornos mentales al llegar a la adultez, que aquellos que no juegan ese rol. Por otro lado, las víctimas suelen presentar tendencias elevadas hacia la introversión y una baja autoestima. Es por ello, que los principales grupos involucrados en este fenómeno parecen reunir una serie de características personales que propician el

⁶⁸ Lowenstein, L.F. (1977). Who is the bully?. *Home and School*, 11, 3-4

⁶⁹ Avilés, J. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de psicología*, 21(1), 27-41.

⁷⁰ Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia: Open University Press

⁷¹ Smith, P. y Thompson, D. (1991). *Practical Approaches to Bullying*. London: David Fulton Publishers.

⁷² Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed), *Crime and Justice*, 17, pp. 381-458, Chicago: University Chicago Press.

⁷³ Calvo, A. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid, España: EOS.

mantenimiento de esas conductas de agresión (Kolko, 1992⁷⁴; Berkowitz, 1993⁷⁵; Cerezo, 1997⁷⁶; Barudy, 1998 citado por Cerezo, 2001⁷⁷). La víctima puede ser pasiva, provocativa, reactiva, agresiva; el agresor: seguro, ansioso, secuaz.

En lo que respecta a las víctimas, los chicos suelen ser menores que sus agresores, débiles físicamente, se consideran a sí mismos tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social y con una alta tendencia al disimulo. De acuerdo a los resultados obtenidos en las investigaciones de Olweus (1978 citado por Ma, 2001⁷⁸), las víctimas de este fenómeno no están situadas en dicha situación por estar subidos de peso, usar lentes o por el color de sus ojos o pelo; sino, principalmente, por carecer de habilidades sociales, y raramente defenderse y enfrentar a sus agresores.

En lo referente al contexto escolar, las víctimas tienden a presentar una fuerte infelicidad en dicho ámbito, lo cual se traduce en un deseo de evitar acudir a la escuela (Kochenderfer y Ladd, 1996 citado por Ortega y Mora Merchán, 2000). La falta de amigos y la pérdida de confianza y autoestima son algunas de las consecuencias que se mantienen a largo plazo, cuando un sujeto ha sido expuesto a una situación de acoso escolar por un largo periodo (Ortega y Mora Merchán, 2000).

⁷⁴ Kolko, D. J. (1992): Characteristics of child victims of physical violence: Research findings and clinical implications. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 244-276.

⁷⁵ Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill

⁷⁶ Cerezo, F. (Dir.)(1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide

⁷⁷ Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.

⁷⁸ Ma, X., Stewin, L.L. y Mah, D.L. (2001). Bullying in school: nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270.

6.2 VIVENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

En la encuesta aplicada a los niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal durante el año 2014 se planteó el padecimiento de la violencia escolar, permitiendo así que los mismos estudiantes contestarán si han sido víctimas de violencia escolar, el número de veces que se sufre esta violencia, y si le ponen apodos en el Colegio.

Esta subcategoría tiene como única fuente informativa la encuesta aplicada a los estudiantes, pues ni las entrevistas realizadas a los docentes, la actividad lúdica del vídeo realizado en el Colegio y el instrumento de investigación del “NO a la violencia escolar” permiten conocer el comportamiento individual de la vivencia de la violencia escolar.

La reflexión de la subcategoría vivencia de la violencia escolar es que algunos de los niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal han sido víctimas de violencia escolar física y verbal. Es preocupante que un 30% de los estudiantes no identifiquen como violencia escolar el ponerse apodos. Se pudo comprobar que cuando se indagó el tipo de violencia más frecuente, el 17% respondiera que era el verbal (ver Gráfica 11); pero luego, al preguntárseles si se ponían apodos, el 47% aseguró que es víctima de esta violencia (ver Gráfica 12).

La falta de claridad para algunos niños y niñas del grado sexto sobre lo qué es y no es violencia, por ejemplo en la no identificación de los apodos como violencia indirecta, conlleva a pensar que para ellos la violencia escolar es inofensiva, realmente no hace daño. A pesar de que algunas personas pueden vivir la experiencia de ser víctima sin repercusiones graves, Chaux (2012) señala que las investigaciones han demostrado de manera concluyente que quienes sufren la

violencia escolar tienen un riesgo mayor de problemas serios de largo plazo, como ansiedad, depresión o desmotivación académica.

En este contexto, donde los apodos como naturaleza de violencia escolar indirecta pasa inadvertida para algunos estudiantes (el 30% de los estudiantes no lo identifica como agresión) conlleva a reflexionar que la violencia escolar puede ser asumida por la víctima y, posiblemente, por el agresor que se trata de un acto “sólo por molestar”, donde no se dimensionan las repercusiones que tanto para uno como para otros, acarrea el acto de violencia. En ese sentido, creerán erróneamente que ya que ellos y otros presentes se divierten escuchando los apodos, a la víctima también le debe parecer divertido. Sin embargo, para nadie es divertido que se burlen de forma permanente o lo golpeen de modo sistemático. Incluso si una víctima de violencia escolar física o verbal dice que no le ve problema a que lo traten así, es muy probable que lo diga por la misma situación de sumisión y subvaloración en la que se encuentra.

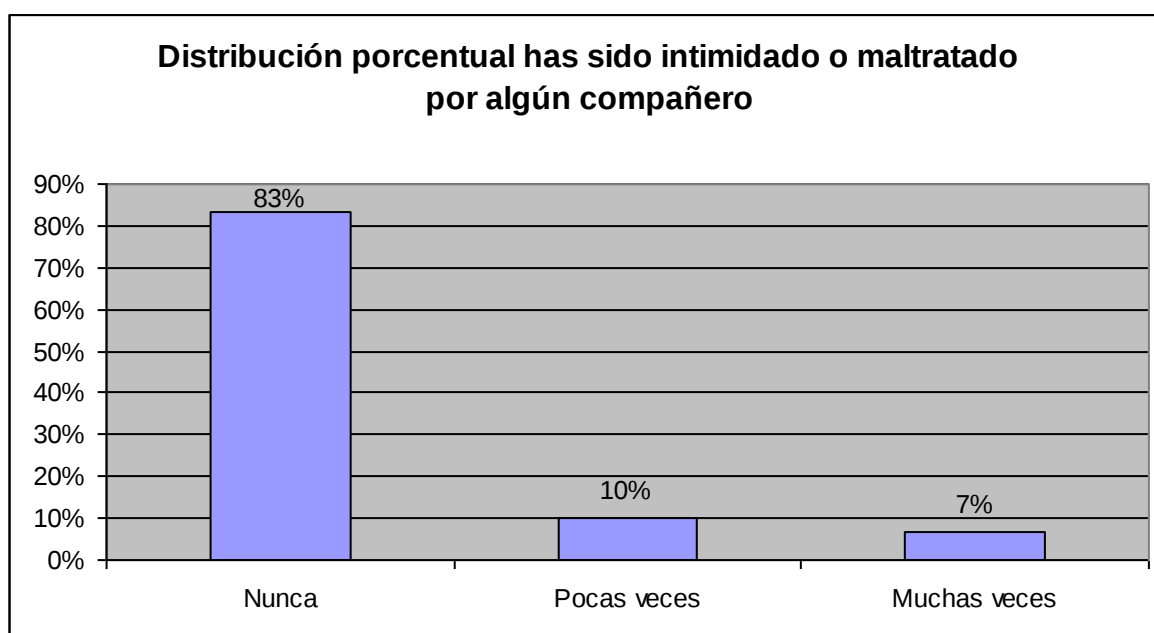
Por lo tanto, la comunidad educativa no reconoce las distintas formas de violencia escolar, por lo que se debe hacer énfasis en aquellas que al parecer son inofensivas y divertidas, como los apodos, que pueden luego trascender en actos de violencia física, sin hacer distinción entre cuál de las dos, física o verbal, es más dañina para la víctima, pues se necesitaría de un estudio individualizado para conseguirlo, y ante la dificultad para hacerlo, tanto por la falta de medios logísticos como de personal capacitado, es más conveniente que todos los estudiantes, padres de familia y educadores se ilustren en las distintas características de la violencia escolar y las formas que puede tomar y hasta mimetizarse en medio de las relaciones personales de los estudiantes.

Lo anterior, en razón a los hallazgos obtenidos en la investigación, pues al indagar por el tipo de violencia directa o indirecta que el estudiante encuestado había sufrido, se encontró que el 17% de los niños y niñas habían sido víctimas de la

intimidación verbal, seguida por la intimidación física en un 10%, y el resto, o sea el 73%, manifestó no haber sido víctima de la violencia escolar.

No obstante, es curioso que al indagar a los niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal si habían sido intimidados o maltratados por algún compañero, estos manifestaran que pocas veces (10%), muchas veces (7%) y nunca (83%), contradiciendo los hallazgos de la pregunta anterior en el que el 27% padeció algún tipo de violencia (Gráfica 11).

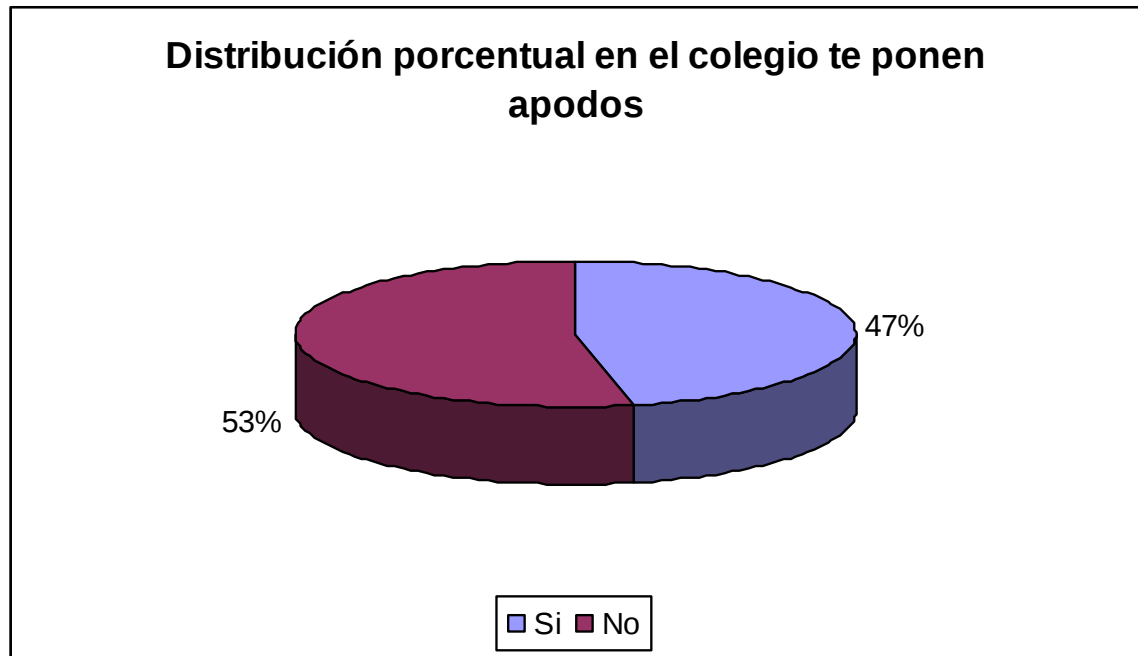
Gráfica 11. Distribución porcentual vivencia violencia escolar



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Cuando se preguntó si en el colegio le ponían apodos al estudiante de grado sexto, se encontró que de los 30 estudiantes encuestados el 47% manifestó que si les ponían apodos, mientras que el 53% aseguró que eso no sucede en la institución educativa. Se observa que la violencia escolar es física y verbal (gráfica 12).

Gráfica 12. Distribución porcentual en el colegio te ponen apodos



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

La violencia escolar se puede clasificar de distintas maneras. Dos maneras muy relevantes para esta investigación son por su forma y su función (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003⁷⁹), como se describe a continuación:

La agresión física que corresponde a acciones que buscan hacerle daño físico a otros o a sus pertenencias, por ejemplo, con patadas, cachetadas, mordiscos, golpes con objetos, rompiendo sus pertenencias, etc.

La agresión verbal (apodos), es hacerle daño a otros con las palabras, por ejemplo, con insultos o burlas que hacen sentir mal al otro. Para Ortega y Mora-Merchán (2000) un estudiante es víctima de violencia escolar cuando otro, o un

⁷⁹ Little, T.D., Jones, S.M, Henrich, C.C. y Hawley, P.H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.

grupo de alumnos se expresan de forma mezquina o desagradable, se ríen de él o lo llaman por nombres molestos e hirientes; lo golpean, patean y empujan.

Respecto a los tipos de agresión en relación a su naturaleza y dirección, algunas investigaciones marcan la conveniencia de distinguir entre la agresión directa y la indirecta. Concretamente, los estudios que emplean informaciones de los iguales (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992⁸⁰; Crick, 1996⁸¹), encuentran una clara estructura de dos factores y una moderada correlación entre la agresión directa (física) e indirecta (apodos), lo que apoya su distinción. La elección de una u otra estrategia agresiva depende de las habilidades sociales que posee el individuo, la densidad de su red social y el análisis de costos-beneficios realizado con anterioridad a la elección de una u otra forma (Archer y Coyne, 2005⁸²).

Los estudios sobre la aparición y mantenimiento de la agresión física de Tremblay y colaboradores, recogidos en Tremblay (2000)⁸³, muestran que niños y niñas comienzan a utilizar la agresión física entre el final del primer y tercer año de vida, produciéndose un declive paulatino de esta forma de agresión entre los 3 y 11 años. Junto a ello, la investigación sobre la agresión indirecta señala que entre los 4 y los 8 años se produce un aumento de estas formas de agresión y, a partir de los 11 años, su uso es más frecuente (Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Kaukiainen, 1992), de forma que la agresión indirecta reemplaza a las formas directas de agresión, especialmente a la agresión física.

⁸⁰ Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Björkqvist y P. Niemelä (Eds), *Of Mice and Women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.

⁸¹ Crick, N.R. y Dodge, K. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.

⁸² Archer, J. y Coyne, S. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230.

⁸³ Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: what have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.

6.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS AGRESORES

Las características de los agresores además de individualizarlos por sexo, también permiten saber si se trata de actos promovidos por un o una sola estudiante, o en su defecto por grupos de niños, niñas o grupos mixtos. Así mismo, permite identificar si se tratan de estudiantes de otros grados escolares distintos al curso sexto, o si se tratan de individuos asociados a pandillas. Esta caracterización conlleva también preguntas sobre la disposición personal del estudiante para intimidar a los compañeros de estudio y las veces en que ha participado en intimidaciones. Esta información se recogió con la encuesta aplicada a los niños y niñas del grado sexto que asisten a clases en la Institución Educativa José María Cabal.

A los docentes del grado sexto también se les indagó sobre quién o quiénes son los estudiantes que frecuentemente intimidan a los demás dentro del colegio, lo que permitirá contrastar los dos hallazgos y realizar una oportuna reflexión sobre este comportamiento atípico dentro de la institución educativa.

El vídeo en el que participaron los niños y niñas del grado sexto permite identificar visualmente la forma en que individual o en grupo, tanto niños como niñas, se agraden físicamente y la forma en que intervienen otros niños, de forma pasiva, como espectadores de la agresión.

La reflexión de la subcategoría características de los agresores es que en la violencia escolar que se presenta entre los niños y niñas del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal se identifican a los agresores como grupos de niños y niñas, este hallazgo contraviene las teorías consultadas que generalmente han manifestado que el agresor es un individuo, o sea que actúa solo contra su víctima; por lo que el fenómeno que se presenta en el colegio tiene un matiz característico, y es que los agresores actúan en grupo, y dado que el

comportamiento es grupal, se debe atender o afrontar de la misma manera. Esto significa que los esfuerzos por intervenir y prevenir la violencia escolar deben contar con actividades grupales para que tengan más acogida, en ese sentido Chau (2012) enseña que si la violencia escolar es un fenómeno grupal, las intervenciones necesarias para prevenir y manejarla cuando ocurre también deben ser grupales. Además, si nuestro comportamiento dependen tanto de lo que hagan los que están alrededor, una posibilidad de frenar la violencia escolar es tratando de cambiar eso que hagan los que están alrededor. O sea, que se debe actuar de manera activa y no pasivamente, para que los testigos de las violencias escolares actúen o intervengan para que pare la violencia.

Otra reflexión y que pareciera dificultar la intervención para prevenir la violencia escolar, radica en el hecho que además de que los agresores actúan en grupo, se componen por niños y niñas más grandes y que andan con pandillas como se evidencia en la Gráfica 13. Esta situación frente a la percepción que tienen los docentes de la violencia escolar, quienes identifican sólo a los hombres como agresores, excluyendo a las mujeres, conlleva a que se tomen medidas de intervención que involucre a todos los niños, niñas y adolescentes que estudian en la Institución Educativa, haciendo que tanto grandes como pequeños, indistintamente del sexo, se comprometan a erradicar la violencia escolar de su colegio. Y como se dijo antes, que los testigos de esos actos violentos intervengan en su prevención.

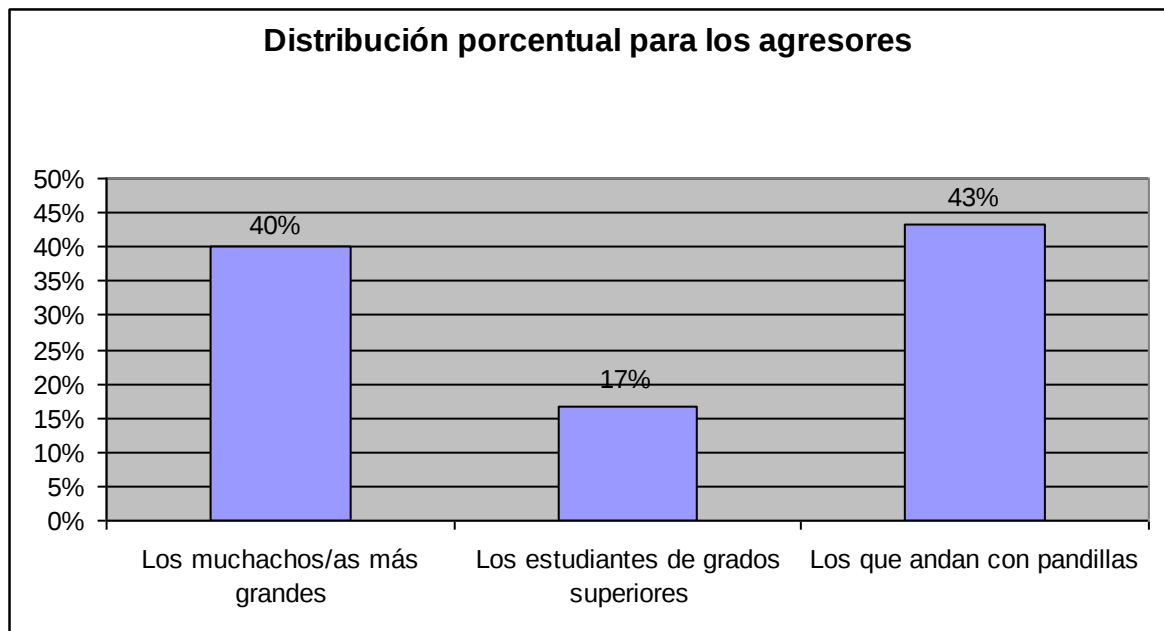
La anterior reflexión se visualiza en el vídeo protagonizado por los estudiantes del grado sexto, quienes muestran cómo los niños o niñas más grandes intervienen para que el agresor deje de intimidar a la víctima, o si es el caso lo defienden y la violencia se suspende. El vídeo permite identificar que tanto hombres como mujeres son agresores, y que las víctimas de estos pueden ser de cualquier sexo, lo que prevalece es la contextura física del agresor sobre la víctima.

El hecho de que la mayoría de los niños y niñas del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal no estén dispuestos a ejercer la violencia escolar sobre sus compañeros, como se evidencia en la Gráfica 14, es un factor de suma importancia que puede ser utilizado para prevenirla, pues siendo la característica física la que prevalece en el agresor, no será raro que con el transcurrir del tiempo estos estudiantes agredan a los más pequeños, convirtiéndose en un ciclo vicioso, en donde los estudiantes de grados superiores violentarán a los grados inferiores.

Los hallazgos de este estudio permiten identificar que el grupo de niños y niñas que frecuentemente intimidan a los estudiantes dentro del colegio corresponde a un grupo mixto (17%), y a un grupo de muchachos (10%).

Así mismo, se identificó que los agresores son los que andan con pandillas (43%), los muchachos y muchachas más grandes (40%) y los estudiantes de grados superiores (17%). (Gráfica 13).

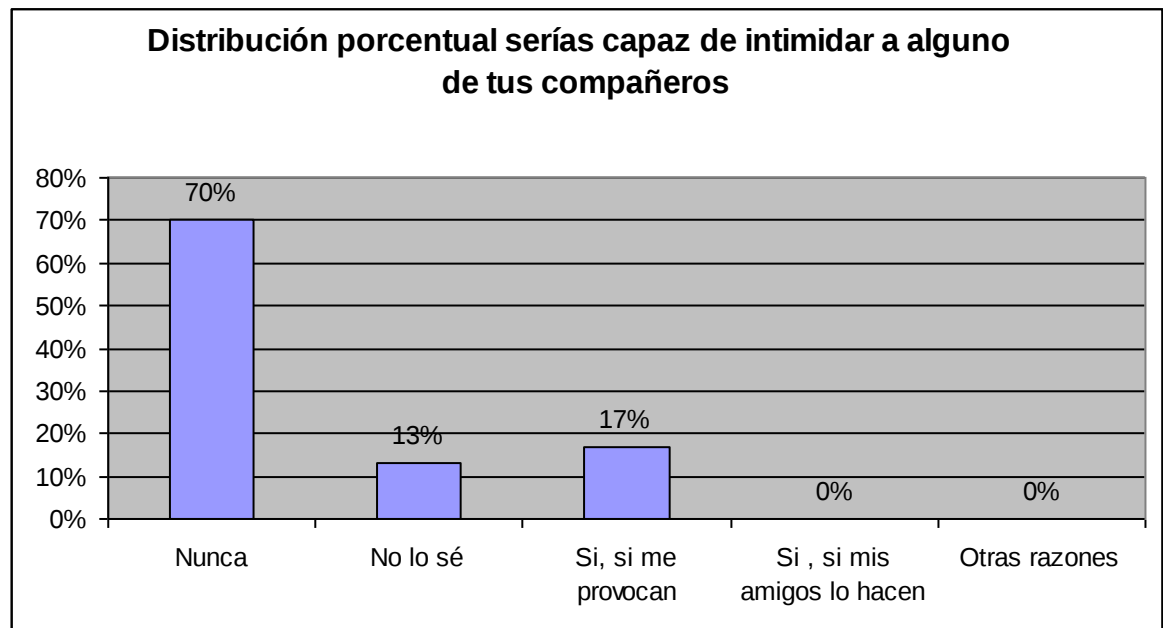
Gráfica 13. Distribución porcentual para los agresores



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Para los estudiantes encuestados es muy posible que intimiden a un compañero en el caso de una provocación (17%), algunos manifiestan no saber si serían capaces de intimidar a otro (13%), y el 70% aseveró que nunca sería capaz de intimidar a alguno de sus compañeros (Gráfica 14).

Gráfica 14. Distribución porcentual serías capaz de intimidar



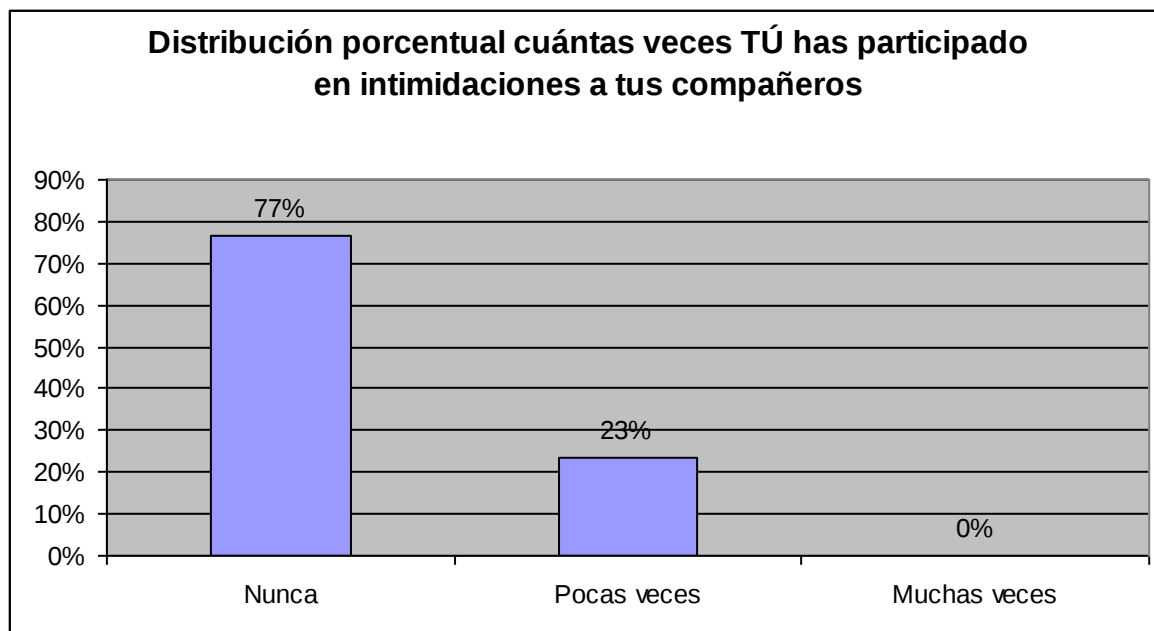
Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

En cuanto a la pregunta de cuántas veces el estudiante encuestado ha participado en intimidaciones a los compañeros, el 77% aseguró que nunca, y el 23% señaló que pocas veces (Gráfica 15).

Cuando se le preguntó a través de una entrevista semiestructurada a los docentes del grado sexto sobre su conocimiento de quiénes eran los estudiantes que frecuentemente intimidaban a los demás dentro del colegio, el 50% aseguró que se trataba de un grupo de muchachos (50%), mientras que para el 33% de los docentes, aseveró que se trataba un grupo mixto de muchachos y muchachas.

Los resultados obtenidos, tanto de estudiantes y docentes, se presentan en el cuadro 3.

Gráfica 15. Distribución porcentual participación en intimidaciones



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Cuadro 3. Quiénes son los compañeros que frecuentemente intimidan a los demás según estudiantes y docentes

Ítem	Estudiantes	Docentes
No lo sé	73%	17%
Un muchacho	0%	0%
Un grupo de muchachos	10%	50%
Una muchacha	0%	0%
Un grupo de muchachas	0%	0%
Muchachos y muchachas	17%	33%
Total	100%	100%

Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

En el cuadro 3 se observa que respecto al conocimiento de quiénes son los intimidadores para los docentes y para los estudiantes este varía sustancialmente. Por ejemplo, mientras que para los estudiantes el 10% de los agresores está conformado por un grupo de muchachos, para los docentes tal característica representa el 50% de los agresores. En cuanto a que los agresores están conformados por grupos de muchachos y muchachas, los estudiantes aseveran que estos son los victimarios en un 17%, mientras que los docentes aseguran que este grupo mixto representa el 33% de los agresores. No obstante, siendo la violencia escolar implícita a la actividad académica es de resaltar que el 73% de los estudiantes afirman que no saben quién o quiénes son los agresores. El 17% de los docentes aseguró no saber quiénes son los agresores.

Del vídeo realizado por los niños y niñas del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, se puede identificar visualmente que lo más frecuente es que sea un solo muchacho o muchacha la que agrade a los compañeros de clases, esa representación de la violencia escolar contradice las respuestas aportadas por los mismos estudiantes en la encuesta y la de los docentes en la entrevista. Otra característica del agresor es que se trata de un muchacho o muchacha más grande que la víctima. En el vídeo no se visualiza agresiones de grupos de muchachos, muchachas o mixto a un estudiante. Se observa cómo los estudiantes más grandes muchas veces intervienen para parar la violencia escolar.

Al pensar en la violencia escolar, muchas personas se imaginan situaciones entre niños, no entre niñas. Esto es entendible, dado que la intimidación directa o visible, la que involucra la agresión física (empujones, patadas, puños, etc.) es más común entre niños que entre niñas. Sin embargo, según Chaux (2012) la violencia escolar a través de modos más encubiertos, como los rumores o la exclusión, puede ser igual o incluso más frecuente entre niñas. La experiencia de

sufrir violencia escolar indirecta (apodos, chismes) puede ser tan dolorosa como la física (Archer y Coyne, 2005).

Los agresores actúan movidos por el deseo de poder controlar e intimidar a los más débiles que en este caso serían las víctimas. Con la agresión los agresores buscan el aseguramiento o el incremento de su evaluación personal para así ganar más status (Heinsohn, Chaux y Molano 2011⁸⁴). Suelen tener mayor estatus que las víctimas, porque tienen mayor poder en el grupo, y por la evaluación positiva que el grupo de compañeros les atribuye, pues se les percibe como personas fuertes, mientras que a las víctimas se les percibe como personas indefensas (Cerezo 2006).

En la dinámica escolar, los agresores suelen estar en cursos más avanzados, y con frecuencia se caracterizan por ser altos y de contextura gruesa (Garaigordabil y Oñederra 2009). Los agresores desarrollan conductas agresivas contra personas vulnerables en su medio y utilizan diferentes formas de agresión contra las víctimas que pueden ser de forma directa (insultos, humillaciones, etc.) o indirectas (socavar autoconfianza o la seguridad con burlas) (Díaz, Prado y Ruiz, 2004)⁸⁵.

Se suele establecer diferencias entre las víctimas, en función a su modo de responder a la agresión. Por un lado, están las víctimas pasivas, quienes usualmente evitan el conflicto, lloran con mayor frecuencia, son más ansiosas y tienden a sufrir más rechazo de parte de sus pares. En contraste, se encuentran las víctimas denominadas provocativas o agresivas. Usualmente, estas son descritas como altamente conflictivas y contraatacan cuando son agredidas por

⁸⁴ Heinsohn, R.; Chaux, E. & Molano, A. (2011). La chispita que quería encender todos los fósforos: percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 1, 5-22.

⁸⁵ Díaz F., Prado M., Ruiz M., (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*. 4 (1); 10-19.

sus pares, pero no suelen tener éxito al momento de enfrentarse a sus agresores. La distinción entre estos dos grupos es importante, ya que evidencian dos formas totalmente distintas de enfrentar los conflictos, lo cual puede marcar el modo como en el futuro estos sujetos lidian con los conflictos y situaciones de violencia (Mahadi y Craig, 2000)⁸⁶.

La desigualdad de fuerzas entre el agresor y la víctima es una de las características encontradas por la mayoría de investigadores del acoso escolar (Besag, 1989; Smith y Thompson, 1991; Farrington, 1993; Rigny, 1996; Cerezo, 1997; Olweus, 1998 citado por Calvo y Ballester, 2007).

El desequilibrio entre el agresor y la víctima es usualmente físico y psicológico. Las diferencias físicas son más fáciles de identificar, y en cuanto a las psicológicas, las más frecuentes están relacionadas con el papel preponderante y dominante que posee el agresor dentro del grupo, lo cual contrasta con la situación de aislamiento de la víctima (Calvo y Ballester, 2007).

6.4 IDENTIFICACIÓN DE LOS SITIOS DÓNDE SE PRODUCE LA INTIMIDACIÓN ESCOLAR

Esta subcategoría de la violencia escolar se indagó mediante la elaboración de preguntas tanto a estudiantes como docentes, para saber cuál o cuáles eran los lugares de la Institución Educativa José María Cabal o de sus alrededores donde más se presenta más la intimidación.

Los niños y niñas del grado sexto realizaron un vídeo en el que utilizan sitios específicos del colegio para realizar sus actuaciones, información visual que

⁸⁶ Mahady, M.M.; Craig, W. y Pepler, D.J. (2008). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, No. 9, 2000. pp. 226-245. Citado por Elliot, M. Intimidación. *Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: FCE.

puede corroborarse con la entregada por los estudiantes en la encuesta y la entrevista realizada a los docentes del grado sexto.

La reflexión de esta subcategoría es que la percepción que tiene cada grupo de la comunidad educativa es distinta, por ejemplo, los docente en un 50% dicen que la violencia se presenta en todas partes (Ver Cuadro 4); sin embargo, los niños en un 7% apoyan esta percepción, lo que puede llevar a pensar que dado que los niños no consideran ciertos comportamientos como violentos puede estar relacionado directamente con la no identificación de lugares específicos para el ejercicio de violencia en el ámbito escolar. Se hace énfasis en esta percepción porque es claro que para los estudiantes como para los docentes existe una clara y marcada diferenciación de lo que es violencia escolar.

Otro hallazgo que llama la atención, es que el salón de clases es el sitio donde se produce la violencia escolar en un 23% para los estudiantes y en un 33% para los profesores (Ver Cuadro 4). Estas cifras no pueden pasar desapercibidas pues indican que a pesar de la vigilancia y presencia del docente, esta no es suficiente, pues los estudiantes se agraden delante de ellos. Los actos de violencia escolar en presencia de los docentes y dentro del salón de clases conllevan a una falta de apreciación de la autoridad por parte de los estudiantes que ejercen violencias.

Así mismo, se debe considerar la violencia escolar que tiene manifestación dentro del salón de clases como un tema preocupante, pues algunos investigadores destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001)⁸⁷: desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias-, y provoca también el

⁸⁷ Trianes, V.; Sánchez, A. & Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, No. , agosto, 73-93.

abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina.

Ante esta situación serán las directivas de la Institución Educativa José María Cabal las que tendrán que decidir sobre la forma de ejercer control y disciplina, pues si las competencias ciudadanas se desarrollan en la práctica, esto resalta la importancia de ambientes que permitan y promuevan esa práctica. Por esta razón, es fundamental que el clima del salón de clases y el clima de la institución educativa sean coherentes con las competencias que se busca implementar. Chaux (2012) explica que el clima del salón de clases se refiere a la atmósfera de trabajo y a la calidad de las relaciones entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes en el aula; lo que conduce a que los docentes deben revalorar los estilos con que manejan sus clases y no permitir que estas se conviertan en sitio para violencia escolar, más bien como sitio de orientación para el manejo de conflictos, si es que existen, o por el contrario, los docentes establezcan normas y exijan su aplicación constante.

Los hallazgos del estudio revelan que para los estudiantes (ver Cuadro 4) los sitios donde más se presentan actos de violencia escolar son el salón de clases (23%), en la calle (10%), algunos refieren que no existe un lugar específico, presentándose que un 7% de ellos dice que la violencia se presenta en todas partes, también un alto porcentaje de estudiantes manifiestan no saber dónde se presenta la violencia escolar (60%) lo cual refleja los resultados encontrados, pues desde que se indagó la vivencia de la violencia escolar, punto 6.2 de esta monografía, existe un alto porcentaje (más del 70%) de estudiantes que nunca ha sido intimidado.

En igual sentido, para los docentes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal la violencia escolar se presenta con mayor incidencia en todas partes (50%), en el salón de clases (33%), y un pequeño número de docentes aseveró no saber (17%).

Cuadro 4. Lugares en que se suelen producir las situaciones de intimidación según estudiantes y docentes

Ítem	Estudiantes	Docentes
No lo sé	60%	17%
En el salón de clases	23%	33%
En el patio	0%	0%
En la calle	10%	0%
En todas partes	7%	50%
Total	100%	100%

Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

El vídeo realizado por los estudiantes permite visualizar como sitios de violencia escolar la entrada del colegio, el patio de recreo, los corredores de la institución y los sitios más apartados dentro del perímetro del colegio.

La violencia escolar puede ocurrir en cualquier lugar del centro educativo, en los alrededores del colegio o en espacios distintos en donde se desarrollan actividades como paseos, competencias deportivas y culturales, etc., pero esencialmente la mayoría de sus acciones se producen en los siguientes lugares: en el patio durante el recreo, en el salón de clases, en los baños, en los pasillos, en los alrededores del colegio, en el transporte escolar. Sin embargo, debemos tener claro que los actos de intimidación pueden ocurrir en cualquier lugar del colegio, aunque obviamente los episodios de violencia son menos frecuentes en aquellos lugares que se encuentran vigilados por los docentes (Carozzo, Benites, Zapata y Horna, 2012⁸⁸).

⁸⁸ Carozzo, J.; Benites, L.; Zapata, L. & Horna, V. (2012) *El Bullying no es un juego. Guía para todos*. Perú: Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela

La conducta violenta en la escuela es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento, aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos, es decir, en escenarios donde permanecen juntos varias horas al día y durante varios años. Por tanto, un alumno violento/agresivo en la escuela es aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás (Marín, 1997)⁸⁹.

Las agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas obedecen a distintas razones, como por ejemplo: 1. Conseguir o mantener un estatus social elevado; algunos líderes de grupo son precisamente aquellos adolescentes que más destacan por sus conductas violentas. 2. Obtener poder y dominación frente a otros compañeros. 3. Ejercer de “justicieros” imponiendo sus propias leyes y normas sociales frente a las ya existentes y que consideran inaceptables o injustas. 4. Desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos y que ellos interpretan como opresores. 5. Experimentar conductas nuevas y de riesgo, para lo que seleccionan ambientes donde se brindan oportunidades para ejercer comportamientos violentos (Fagan y Wilkinson, 1998)⁹⁰.

En el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y aquellos dirigidos directamente hacia personas -el profesorado y los compañeros-. Entre los primeros se pueden distinguir actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro (Trianes, 2000)⁹¹. Entre los segundos destacan las

⁸⁹ Marín, M. (1997). Psicología social de los procesos educativos. Sevilla: Algaida.

⁹⁰ Fagan J. y Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and functions of adolescents violence. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.

⁹¹ Trianes, M. V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.

agresiones físicas y verbales hacia el profesor o entre compañeros, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior escolar (Iglesias, 2000)⁹². De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre pares o entre pandillas.

La violencia escolar, por tanto, es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre estudiantes y docentes.

6.5 IDENTIFICACIÓN DE LA FORMA DE HACER LA INTIMIDACIÓN

Las formas en que se presentan los actos de violencia escolar fueron evaluadas en la encuesta aplicada a los niños y niñas de la Institución Educativa José María Cabal y permiten indagar si estas se manifiestan a través de gestos, escritos, escribiendo en el tablero o directamente agrediendo. En igual sentido, se les preguntó a los docentes, siendo ellos quienes conocen de primera mano la situación de violencia escolar en la institución lo que permite tener una visión institucional de la problemática.

A través del vídeo realizado por los estudiantes se pudo observar dos formas de hacer la intimidación: una es agrediendo directamente (la más usada) y la otra, es la de hacer gestos (muecas) a los compañeros de clases.

La reflexión de la subcategoría identificación de la forma de hacer la intimidación es que aunque pareciera que la forma más común de hacer violencia escolar es a través de los gestos (hacer muecas) según lo reportado por los estudiantes en la encuesta aplicada (43%), la percepción de los docentes difiere de tal respuesta, aseverando que es la violencia física la que más se manifiesta con un 67% (Ver

⁹² Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. *El Correo de la UNESCO*. Enero. Pp. 14-16.

Cuadro 5). La percepción que los docentes tienen, coincide con lo mostrado por los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal en el vídeo que grabaron y que hace parte de este estudio.

Se han elaborado muchos estudios de la violencia directa (agresión física) como una de las manifestaciones más claras y realmente, la más visible, de la violencia escolar. Pero la Institución Educativa José María Cabal no puede quedarse limitada a afrontar este tipo de agresión, nuevo cambios tecnológicos están invadiendo la intimidad de los hogares y su uso es común para un gran número de niños y niñas, tales como las aplicaciones que usan el Internet como medio de comunicación oral, escrito o visual (fotos o vídeos).

Si actualmente la agresión física es la más común entre los niños y niñas del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, este tipo de violencia puede evolucionar a otras formas más sofisticadas, como el uso indebido de la tecnología. Por lo tanto, antes que esta situación tome más ventaja, es necesario que la comunidad educativa se empodere de sus atribuciones y facultades legales, para que diseñe mecanismos de intervención, en los cuales son necesarios la intervención de autoridades que contribuyan con su conocimiento en las distintas áreas de conocimiento humano para fortalecer las estrategias de intervención que a bien le parezca necesario realizar el colegio.

En cuanto a la agresión con gestos, esta no debe ser asumida como un juego inofensivo. Lo peor que se puede hacer es asumir cualquier forma de violencia escolar como forma de recreación propia de una edad o de un sexo. La categorización de las forma de violencia a través de gestos para niñas no desconoce que este tipo de agresión sea usada por los niños, pues aunque en el video se presenta como propia de mujeres, en la encuesta aplicada se revela que también la utilizan hombres. Y aquí es donde nuevamente se insiste en que la violencia puede cambiar su matiz con el transcurso del tiempo, pasar de un mero

gesto a un golpe, o como se pronosticó ante los avances tecnológicos, de la agresión física a la agresión virtual.

Los hallazgos sugieren que para los estudiantes la forma de hacer intimidación más frecuente es con gestos (43%), seguida por la agresión directa (40%), con escritos (10%) y escribiendo en el tablero (7%) (Ver Cuadro 5).

La percepción que tienen los docentes sobre la forma en que se hace la intimidación entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal es agrediendo directamente (67%) y con gestos (33%) (Ver Cuadro 5). Este resultado concuerda con lo grabado en el vídeo por parte de los niños y niñas, donde claramente se identifica que la agresión física es más utilizada que la de hacer gestos. Igualmente, en el vídeo se pudo apreciar que la agresión física puede ser ejercida de niño a niño, de niña a niña, y de niña a niño. Las agresiones físicas mostradas en el vídeo se producen tanto entre niños como niñas, los gestos son utilizados únicamente por las niñas.

Las respuestas aportadas por los estudiantes y los docentes a la forma de hacer intimidación se resumen en el Cuadro 5.

El vídeo también permite visualizar que la agresión física se puede realizar sin ningún tipo de aviso, puede ser intempestiva y de forma anónima, por ejemplo, cuando se golpean en la tienda, o el niño que estando de espaldas a otro, recibe una agresión física, y esta es considerada como una chanza, porque la víctima no sabe quién lo golpeó. Otro aspecto que revela el vídeo es que entre las niñas la agresión física se inicia con gestos, luego con palabras y finalmente se golpean con puños y patadas.

Cuadro 5. La intimidación se hace según estudiantes y docentes

Ítem	Estudiantes	Docentes
Con gestos	43%	33%
Con escritos	10%	0%
Escribiendo en el tablero	7%	0%
Directamente agrediendo	40%	67%
Total	100%	100%

Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

En el cuadro 5 al comparar la forma en que se hace la intimidación escolar, se puede resaltar el hecho de que los docentes no reconocen la manifestación de la violencia a través de escritos, tanto en el tablero como en notas. Respecto al uso del tablero es notorio que los docentes ignoren o pasen por alto textos agresivos o burlescos que se consignan en las pizarras, toda vez que el tablero es el espacio donde los docentes desarrollan la mayoría de sus actividades académicas y es el punto visual más importante en un salón de clases.

Teóricamente la violencia física ha sido la más visibilizada, a tal punto de agotar la descripción del fenómeno en sus características. Esta forma de operar la violencia, hace uso del golpe, la bofetada, el ataque con armas, es decir utiliza la agresión física para causar daño y según su propósito puede ser reactiva o instrumental. Por otro lado, está la violencia psicológica, que no utiliza la fuerza física y por lo tanto, las heridas que causa no son de naturaleza material, afectan principalmente la autoestima, la dimensión emocional y las relaciones sociales (Cerezo, 2009). Esta forma de ejercer la violencia fue por mucho tiempo invisibilizada, sus mecanismos más comunes de operación son los insultos, las humillaciones, las burlas y la exclusión social; según su intención puede ser también reactiva o instrumental (Suckling y Temple, 2006)⁹³.

⁹³ Suckling, A. Temple, C. (2006): Herramientas contra el acoso escolar. España. Editorial Morata.

Diversos autores han coincidido en definir la violencia como la agresión que provoca un daño físico. Entre ellos, Felson⁹⁴ se refiere a la violencia como las “acciones agresivas que involucran el uso de la agresión física o la amenaza de utilizarla” (2002). Anderson y Huesmann (2003)⁹⁵ analizan la agresión como un continuo en relación a la menor o mayor intensidad de las formas desplegadas. La violencia sería la conducta de mayor intensidad dentro de ese continuo, donde la intención de dañar a la víctima adquiere formas físicas. Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003)⁹⁶ entienden la violencia como una conducta agresiva caracterizada por una alta intención destructiva y en la misma línea Olweus (2006) considera la violencia como una conducta agresiva en la que el actor utiliza su propio cuerpo o un objeto para infligir daño o malestar.

Un estudio de naturaleza observacional concluye que una vez que el género se introduce en el análisis de formas y motivos, la dirección y naturaleza de la agresión predomina por encima del motivo que la guía (Ostrov y Crick, 2007)⁹⁷. Las niñas utilizan en mayor medida en sus conductas agresivas formas indirectas y los niños formas directas, independientemente de la función predominante.

6.6 IDENTIFICACIÓN DEL TIPO DE VIOLENCIA ESCOLAR MÁS USUAL

Con las preguntas de esta subcategoría se buscó conocer los dos tipos de violencia escolar que más se presentan en la población estudiada. Para recopilar la información se les preguntó a estudiantes y docentes, lo que permitió categorizar la violencia escolar en: insultos, poner apodos, hacer daño físico, robo, amenazas, rechazo o aislamiento y burlas.

⁹⁴ Felson, R.B. (2002). *Violence and Gender. Reexamined*. Washington: American Psychological Association.

⁹⁵ Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.

⁹⁶ Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

⁹⁷ Ostrov, J.M. y Crick, N.R. (2007). Forms and functions of aggression during early childhood: a short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36(1), 22-43.

El vídeo elaborado por los niños y niñas del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal permite documentar cómo es que se ejerce la violencia escolar, visualizando el hacer daño físico y las burlas como manifestaciones de un comportamiento violento entre compañeros de clases.

La reflexión de la subcategoría identificación del tipo de violencia escolar más usual es que aunque inicialmente se había mostrado que la violencia física era el tipo más común de manifestación de la violencia escolar, al indagar las dos formas más frecuentes de intimidación entre compañeros del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, es claro que la violencia verbal (insultos y poner apodos) es la que más prevalece en la tipología de la violencia que se presenta dentro del contexto estudiado. Así mismo, la teoría no indica que la violencia verbal hace parte de otras categorías que lo que los autores han estudiado: la violencia física, psicológica y social. En ese orden de ideas, tanto el hacer daño físico como el robo, las burlas, las amenazas y el rechazo o aislamiento, no reportan cifras significativas para la muestra estudiada. Pero esta situación no se debe menospreciar, porque se evidencia que existe un 2% de los estudiantes que se siente rechazado o aislado socialmente, un 16% consideran que se burlan de ellos, y un 2% manifiesta ser víctimas de robos.

El sólo hecho que exista un estudiante vulnerable como es el caso del rechazado socialmente debe ser motivo para que la comunidad educativa intervenga, en beneficio de los derechos de ese menor agredido que puede hallar en la institución el apoyo que no encuentra en la familia, o viceversa, pero que necesariamente debe ser identificado para tomar las acciones correspondientes.

Los insultos y el poner apodos son las dos formas más frecuentes de intimidación entre compañeros de estudio que es una manifestación de incivilidad. Al respecto

Ayarza y otros (2009)⁹⁸, consideran importante destacar la agresión verbal, considerada como una forma de incivilidad que viola los derechos humanos fundamentales como la salud física y mental, la integridad de las víctimas y su interferencia en el funcionamiento de la institución, por el daño que causan. Las groserías, las humillaciones y los insultos, se encuentran dentro de esta categoría y hacen parte de la transgresión de las normas de sana convivencia ya que el uso del vocabulario soez, las palabras ofensivas y los empujones, se constituyen en la antesala para el pacto de las peleas

Los hallazgos revelan que al indagar cuáles son los dos tipos de violencia escolar más usuales, los estudiantes encuestados manifestaron que son poner apodos (30%) e insultarse (28%). Seguidamente está el hecho de hacerse daño físico (15%) y las burlas (15%). Finalmente las amenazas (8%), el robo (2%) y el rechazo o aislamiento social (2%) (Ver Cuadro 6).

Los resultados expuestos son similares a las respuestas previamente analizadas, en el sentido de que los apodos y los insultos son considerados como las formas más usuales de hacer violencia, pero no debe perderse de vista que el hacerse daño físico y las burlas son también parte de ese conjunto de manifestaciones verbales o físicas con que se agraden los estudiantes, y que en menor medida, no dejan de ser preocupantes pues evidentemente existe una disparidad entre el individuo agresor y la víctima que permite que esta se presente.

Respecto a la identificación de los dos tipos de violencia escolar más usual entre los estudiantes del grado sexto, los docentes respondieron que estas se presentan poniéndose apodos (33%) e insultándose (25%); seguidamente están las

⁹⁸ Ayarza, R., et al. (2009). Convivencia. El centro educativo como espacio de aprendizajes. Apoyo al fortalecimiento de las políticas educativas Programa conjunto ANEP-OPP-UnaONU. Proyecto Prevención de la violencia y emergentes de riesgo en los Centros Educativos. Montevideo: Presidencia República Oriental del Uruguay, Sistema de las Naciones Unidas Unidos en la acción, ANEP, UNESCO, UNICEF.

amenazas (17%) y las burlas (17%). El hacer daño físico representa el 8%. Los apodos o sobrenombres son la forma más habitual de causar intimidación escolar, confirmando que la violencia verbal está en mayor forma presente entre los estudiantes que la física.

Las respuestas aportadas por los estudiantes y los docentes a las dos formas más frecuentes de intimidación entre compañeros, se resumen en el Cuadro 6.

En el vídeo se percibe como el daño físico es el más usado, pero las encuestas y entrevistas aplicadas a estudiantes y docentes, respectivamente, contradicen las imágenes, lo que conlleva a pensar si los autores del vídeo encontraron en la acción de la agresión física una mejor forma de expresión visual, desestimando las burlas y los apodos como un acto violento, tal y como lo han manifestado en el transcurso de esta investigación, pues para una parte de los estudiantes las agresiones verbales no son consideradas como violencia, según se desprende de los resultados de las encuestas antes analizados.

Cuadro 6. Las dos formas más frecuentes de intimidación entre compañeros según estudiantes y docentes

Ítem	Estudiantes	Docentes
Insultos	28%	25%
Poner apodos	30%	33%
Hacer daño físico	15%	8%
Robo	2%	0%
Amenazas	8%	17%
Rechazo, aislamiento	2%	0%
Burlas	15%	17%
Total	100%	100%

Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

En la subcategoría de tipos de violencia, algunos estudiantes relacionan la violencia física (golpes, puños, patadas) como la práctica más común de la violencia con motivos basados en las diferencias y conflictos; a su vez la violencia verbal directa es también frecuente (apodos) muchas veces como un estado previo a la violencia física, pero llama la atención que no incluyan en sus relatos otras formas de violencia, casi que invisibles para ellos, lo que se puede ir entendiendo como la dificultad para reconocer formas no físicas de la violencia (Romero, 2012).

Lo anterior se pudo evidenciar en los procesos de observación y acompañamiento en el aula de clases que se realizaron en el mes de marzo de 2015 (Ver Anexo E), durante el cual algunas estudiantes manifestaron que se sentían mal porque algunos de sus compañeros les ponen apodos. Por ejemplo, se comentó que una estudiante que participó en un concurso de modelaje que se llevó a cabo en la institución, al momento de salir a desfilas fue agredida con botellas que fueron arrojadas por estudiantes por que la consideraban demasiado gorda para ser modelo y no contentos con eso, se burlaron porque ellos no le habían dicho a ella que participara ya que los hacia quedar mal. También se pudo cómo una estudiante le decía palabras soeces a otra compañera porque no le entregaba un celular que ella le había dejado para que se lo guardara. Otra niña comentó que durante la clase de educación física, en medio de un ejercicio que consistía en bajar la cabeza, una estudiante le ventoseó la cara a una compañera (le tiro un pedo). Así mismo, se pudo presenciar cómo se divertían los estudiantes poniéndose apodos entre sí, ridiculizándose o amenazándose.

Según Olweus, para que la violencia escolar sea considerada como un acoso escolar debe cumplir cuatro cosas: presentarse entre compañeros, pares o iguales; darse en un marco de desequilibrio de poder; ser reiterativa y finalmente,

ser intimidatorio. Sin embargo cabe resaltar que hablar de violencia escolar, es un tema bastante amplio, por lo que se han revelado 4 tipos de acoso escolar: Físico: empujones, patadas, agresiones con objetos, entre otros; Verbal: insultos y apodos principalmente, también menosprecios en público, resaltar defectos físicos, entre otros; Psicológico: profundizan la autoestima del estudiante y animan su temor; y Social: aislamiento del estudiante del resto del grupo y compañeros (Menéndez, 2001)⁹⁹.

La violencia como fenómeno complejo y estructural de nuestro contexto histórico y cultural, cuenta además de la violencia escolar con otros tipos de violencia con relación entre sí (Perea, 1996)¹⁰⁰; teniendo como factor común un desbalanceo de poder en la relación violenta, el poder se entiende como la capacidad que tiene un individuo para influenciar en las acciones de otro (Foucault, 1998)¹⁰¹. Este mismo autor señala la existencia de diferentes formas de poder, presentes en las dinámicas de interacción, de las cuales algunas son notablemente lesivas y se mencionan a continuación:

Violencia verbal: que se manifiesta a través de insultos, palabras de desprecio o infravaloración, palabras soeces y, en general, desagradables o hirientes, como nombres ridículos o apodos (Ortega et al., 2006)¹⁰².

Violencia física: son los actos mediante la agresión directa hacia las personas y se pone de manifiesto a través de golpes, patadas, puñetazos, etc. (Ortega, 2006).

⁹⁹ Menéndez, I. (2001). *Bullying: Acoso Escolar*. Recuperado en agosto 22, 2015, de <http://www.psicologoinfantil.com/articuloacosoescolar.htm>

¹⁰⁰ Perea C. (1996). *Porque la sangre es espíritu: discurso de las elites capitalinas*. Santillana. Bogotá.

¹⁰¹ Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (27ª ed.). Madrid: siglo XXI.

¹⁰² Ortega, s. et al. (2006). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 147-169.

Violencia psicológica: se expresa mediante el ataque a la identidad personal, la imagen, el autoconcepto y la autoestima de la víctima a través de juegos perversos de dominio-sumisión que buscan atemorizar como el chantaje y la amenaza, y que producen daño moral o psicológico.

Violencia relacional y exclusión social: se concreta en las acciones violentas que van destinadas al aislamiento social de la víctima como son ignorar y excluir, además de dañar los vínculos que la víctima tiene, o puede tener con otras personas. A veces la violencia relacional deja a la víctima en altas dificultades para recomponer un entorno grupal que necesita para salir de la situación de victimización.

Violencia sobre propiedades y robos: la destrucción o sustracción de pertenencias si se acompaña de agresión o intimidación se convierte en violencia física y psicológica, directa o indirecta, aunque no siempre se ejerza directa y abiertamente (Ortega et al., 2006).

6.7 COMPORTAMIENTO ANTE LA INTIMIDACIÓN ESCOLAR

En esta subcategoría se indagó por el comportamiento de los niños y niñas ante la intimidación escolar, teniendo en cuenta si han asumido el rol de agresores o testigos de la violencia. Las razones que se enumeran para saber por qué se ha realizado violencia escolar son: porque me provocan, porque son distintos en algo (las víctimas), porque son más débiles, por hacer una broma o porque todos los hacen. En cuanto al comportamiento que asumen los estudiantes cuando presencian un acto de violencia escolar las posibles respuestas son: nada, aviso a alguien que pueda parar la situación e intervengo para parar con la situación.

El vídeo protagonizado por los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal permite visualizar el comportamiento de los testigos de los actos de violencia escolar en dos situaciones concretas: atizan o motivan el conflicto y en otros casos, intervienen para parar la violencia.

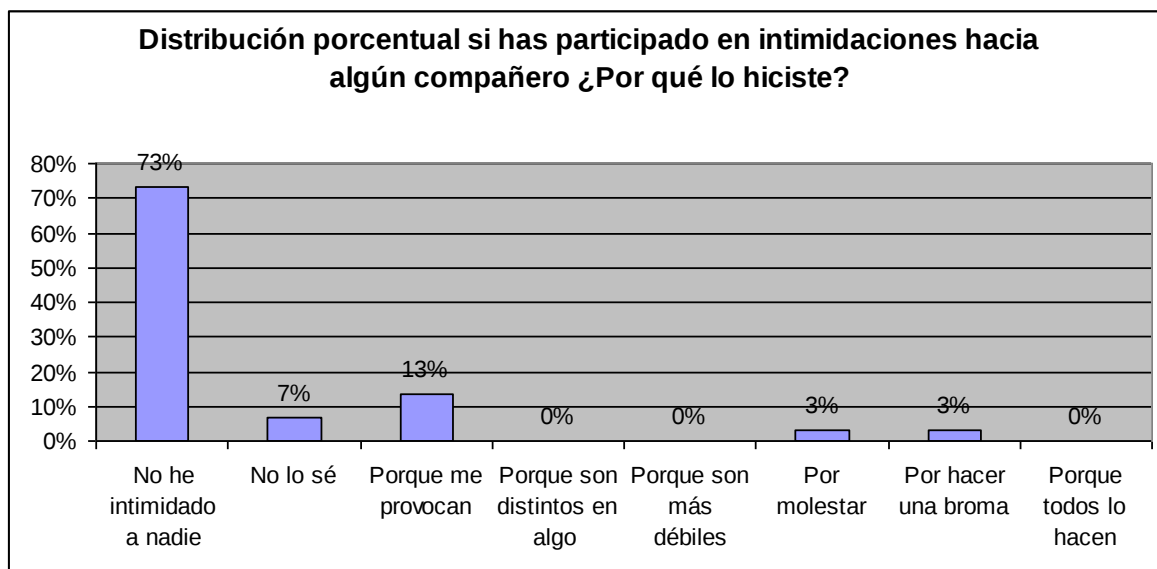
La reflexión de la subcategoría comportamiento ante la intimidación escolar es que a primera vista pareciera muy satisfactorio que un gran porcentaje (73%) de los niños y niñas del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal aseveran no haber intimidado a nadie, pero es necesario recalcar que en el colegio existen unos estudiantes (27%) dispuestos a violentar a sus compañeros, por motivos que van desde la provocación, por molestar o hasta por hacer una broma (ver Gráfica 16). Estos estudiantes representan el potencial de agresores que existe en el grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, los cuales deben ser individualizados para afrontar la situación de violencia que se vive de manera integral.

La gravedad o no de las manifestaciones de violencia escolar entre los estudiantes no debe estar supeditada a los resultados de la misma; se considera que con los hallazgos que esta investigación ha obtenido es suficiente para implementar un trabajo interinstitucional que provoque cambios en el comportamiento ante la violencia escolar. De esa manera, sin ser impositivos el programa de intervención debe contener estrategias para perdonar, el saber escuchar y reflexionar sobre las situaciones que acontecen en el colegio. Así mismo, es claro que los distintos tipos de violencia escolar son asimilados de formas distintas por los estudiantes encuestados y por los docentes entrevistados, quienes no encuentran en la agresión verbal una violencia escolar y quienes ignoran que las niñas son capaces también de ejercer violencia física.

De los hallazgos concernientes a la subcategoría comportamiento ante la intimidación escolar se destaca la alta intervención de los niños y niñas del grado sexto (77%) para frenar la violencia escolar (Ver Gráfica 17). Esto quiere decir que a pesar de convivir con la violencia escolar existen un número significativo de estudiantes que ya están reaccionando contra este tipo de comportamiento. Si la cultura era golpearse, la contracultura es intervenir para dar a viso o parar la agresión. Este comportamiento no ha podido surgir de manera espontánea, debe ser producto de valores y enseñanzas aprendidas en los entornos en los que se desenvuelven los estudiantes, y que merecen ser valorados como comportamientos civilizados, es decir, asociar la violencia escolar a la incivilidad, para que los futuros ciudadanos en formación, asuman su rol de mediadores en conflictos, que busquen soluciones alternativas a los problemas y que logren erradicar la violencia de su entorno educativo.

Los hallazgos del estudio revelan que respecto al comportamiento ante la intimidación escolar, el 73% de los estudiantes del grado sexto no han intimidado a nadie. El 13% de los estudiantes que han participado en intimidaciones lo han hecho porque los provocan. El 7% ha intimidado a un compañero pero no sabe porque lo ha hecho. El 3% ha participado en una intimidación a un compañero por molestar, en igual porcentaje, otro lo ha hecho por hacer una broma (3%) (Gráfica 16).

Gráfica 16. Distribución porcentual motivo por el que se participa en la intimidación

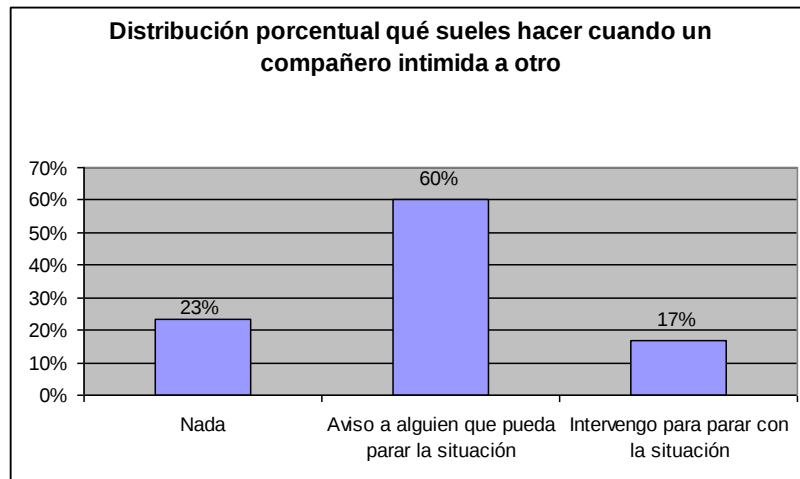


Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Aunque esta pregunta permitía averiguar si las diferencias físicas era motivo para realizar intimidaciones y ningún estudiante lo reconoció, es claro que persiste un 27% de estudiantes que se autorreconocen como agresores, y que como ya se evidenció, lo hacen en grupo. Así mismo, dentro de ese porcentaje enunciado, existen estudiantes que no tienen forma de justificar su actuar violento.

Continuando con el comportamiento ante la intimidación, se indagó sobre qué suele hacer el estudiante cuando un compañero intimida a otro, encontrando que el 60% afirmó que da aviso a alguien que pueda parar la situación. Igualmente, el 23% manifestó no hacer nada y el 17% dijo que interviene para parar con la situación (Gráfica 17).

Gráfica 17. Distribución porcentual comportamiento ante la intimidación



Fuente: elaboración propia Shirley Dayana Cerezo y Yohana Hurtado.

Aunque es relevante que la mayoría de los estudiantes encuestados buscan apoyo en otros para parar la violencia o intervienen personalmente, existe un pequeño grupo de estudiantes que no hace nada o sea que permanecen pasivos ante las situaciones de violencia, lo que podría tener varias explicaciones, como por ejemplo el desinterés ante un hecho concreto y real de agresión entre sus propios compañeros, lo que podría indicar que es “común” esta clase de situaciones o es más, que al observar actos de violencia en forma cotidiana ya no le llame la atención. Igualmente, puede proceder el “sentido de auto conservación”, pues con el solo hecho de intervenir los puede convertir en víctimas de los agresores.

De manera teórica, aunque no muchos investigadores han analizado las consecuencias para el grupo de agresores/víctimas (víctimas-agresivas), estos son quienes sufren un mayor detrimento en su bienestar psicológico y social si se considera que poseen características de ambos roles y, por ende, sufren también sus efectos. Se ha relacionado este grupo con factores de riesgo psicosocial tales como una alta ansiedad social, depresión y baja autoestima. De igual modo, se asocia con problemas en las relaciones con los pares (rechazo, conflictividad, etc.)

y con actitudes positivas hacia la agresión (Marini, Dane, Bosacki y YLC-CURA, 2006)¹⁰³.

Los estudiantes que son testigos de estas conductas, aunque se encuentran implicados indirectamente en ellas, se hallan inmersos en un clima de relaciones moralmente perverso (Ortega, 1994). Además, la propia dinámica de acoso se configura como un elemento de socialización dentro del contexto escolar, con especial importancia para el grupo de pares. Si el acoso escolar es percibido como habitual por los estudiantes y no es penalizado, se puede estar enseñando que la agresión es un medio para ganar poder y estatus entre los pares (Olweus, 1993; Rodkin y Hodges, 2003¹⁰⁴).

Hawkins, Pepler y Craig (2001)¹⁰⁵ señalan que muy pocas veces los estudiantes intervienen a favor de la víctima, pero que estas intervenciones son muy efectivas. De hecho, en los casos en los que los compañeros intervinieron contra la intimidación lograron frenarla en menos de diez segundos. Por otro lado, si los que están alrededor daban muestras de apoyo a la violencia escolar, la agresión de los intimidadores se recrudecía. Este efecto es aún más marcado cuando la intimidación es entre niños y las niñas observadoras daban señales de apoyo (O'Connell, 1999)¹⁰⁶. Es decir los que están alrededor tienen el poder de parar la violencia escolar o de agravarla, y este poder es aún mayor para las niñas.

¹⁰³ Marini, Z.A., Dane, A.V., Bosacki, S.L y YLC-CURA. (2006). Direct and Indirect bullyvictims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.

¹⁰⁴ Rodkin, P. C. y Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.

¹⁰⁵ Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.

¹⁰⁶ O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.

Hernández (2005)¹⁰⁷ encontró que la principal razón que daban los testigos para no defender a las víctimas era el temor a ser agredidos física o verbalmente por los agresores. Para Chaux (2012) es posible también que no haya más defensores porque no saben cómo hacerlo o porque no creen que tendrían mucho impacto. Esto quiere decir que si en las instituciones educativas se aprenden estrategias efectivas y no riesgosas de defender, es posible que muchos que en la actualidad son asistentes o reforzadores empiecen a asumir más el rol de defensores. Además aprenderían una lección muy importante de responsabilidad social: si veo algo injusto y no hago nada, estoy de cierta manera contribuyendo a que esa situación se mantenga (Chaux, 2012).

Identificadas las manifestaciones de la violencia escolar al interior de la Institución Educativa José María Cabal percibidas por los niños y niñas del grado sexto se puede plantear que este fenómeno se presenta a través agresiones directas e indirectas, representadas en violencia física y verbal (insultos, apodos, burlas, gestos) y que los agresores son grupos conformados por muchachos y muchachas más grandes.

¹⁰⁷ Hernández, L. (2005). Rol de terceros pares en el matoneo escolar. Bogotá: Universidad de los Andes, departamento de Psicología.

7. CONCLUSIONES

Los aspectos psicosociales que favorecen la aparición de la violencia escolar en los niños y niñas del grado sexto son multicausales, y se circunscriben a las personas con quienes vive el estudiante, al trato personal que recibe por parte de sus familiares y las relaciones de comunicación con los mismos. En ese orden de ideas, se detectó que muchos de los niños y niñas hacen parte de familias monoparentales o están bajo el cuidado de familiares distintos a sus progenitores, situación que teóricamente puede converger en que los menores se vean involucrados en actos de violencia. Así mismo, se descubrió que algunas de las familias de los estudiantes son conflictivas, o sea que las relaciones entre progenitores o cuidadores y los hijos son difíciles, tanto así que se presentan agresiones físicas y verbales en contra de los menores. Estas situaciones dificultan la comunicación entre los miembros de la familia, tal y como se evidencia en la desconfianza de algunos niños para comentar los problemas que puedan tener con sus compañeros de colegio.

Las manifestaciones de violencia escolar al interior de la Institución Educativa José María Cabal identificadas o percibidas por los estudiantes y docentes del grado sexto son las siguientes: directamente agrediendo y con gestos. Las dos formas más frecuentes de intimidación entre compañeros es poniendo apodos e insultándose entre sí.

Los agresores de los estudiantes de sexto grado son grupos de muchachos y muchachas que andan con pandillas, físicamente son más grandes que las víctimas y pertenecen a los grados superiores, según se evidencia en los resultados consignados en la Gráfica 13.

Los actos de intimidación entre los estudiantes de grado sexto tienen origen en que sus relaciones sociales son débiles. Para algunos estudiantes estas no son ni

bien ni mal pero para otros las relaciones son malas. Aunque a los estudiantes encuestados no se les indagó sobre factores de cotidianidad vinculados a episodios de violencia escolar como la repitencia escolar, cómo se las llevan con los estudios o el grado de satisfacción con la escuela, se puede advertir que el 50% de los docentes manifestó conocer alumnos que han sentido rechazo a la institución educativa por haber sufrido violencia escolar. El lugar donde más se presentan violencias es el salón de clases. Las víctimas de la violencia escolar son agredidos muchas veces a través de insultos, burlas y apodos.

Algunos estudiantes del grado sexto son capaces de agredir a sus compañeros de clases si los provocan, pero se detectó un grupo de alumnos que participan en las intimidaciones y aunque aseguran que lo han hecho en pocas ocasiones, esta violencia se produce por hacer una broma, por provocación y otros ni siquiera saben porque lo hacen.

La violencia escolar a través de la agresión física es el único tipo de violencia que es intervenido por los estudiantes del grado sexto. De esta forma la gran mayoría de los alumnos están dispuestos a dar aviso o a intervenir directamente para que cese la violencia. No obstante, existe un grupo de estudiantes que participan como espectadores de las agresiones físicas y no están dispuestos a hacer nada para evitarla.

A partir de la observación de la violencia escolar entre los estudiantes del grado sexto, a pesar de la intervención efectiva de la gran mayoría para prevenirla o detenerla, esta situación puede ser contraproducente para las relaciones sociales entre los mismos, pues la exposición a la violencia escolar puede incidir en que los estudiantes sean más agresivos y se produzca un círculo vicioso de la misma al interior de la Institución Educativa.

Aunque no se saben los motivos que han originado la violencia escolar entre algunos estudiantes del grado sexto, si es claro que en la vida cotidiana de un grupo social los conflictos pueden surgir, y a veces, esas situaciones se manejan de manera tales que alguna de las partes o ambas resultan lastimadas emocional o físicamente. Por lo que se puede concluir que existe un desconocimiento por parte de los estudiantes de maneras pacíficas o constructivas de manejar sus conflictos.

Desde el punto de vista psicosocial es claro que existen factores que inciden para que se manifieste la violencia escolar entre los estudiantes del grado sexto de la institución Educativa José María Cabal y que desde el Trabajo Social se pueden abordar e intervenir para promocionar el desarrollo humano de la población afectada por esta problemática, la cual debe partir de la individualización de cada uno de los casos, para identificar a las víctimas y el o los agresores; al igual que informar a los padres de familia de los estudiantes involucrados.

Del video protagonizado por los estudiantes del grado sexto, el cual corresponde a la estrategia comunicativa, permite visualizar que la violencia escolar se produce agrediendo directamente o a través de burlas. Que los agresores pueden ser hombres y mujeres; las víctimas son físicamente más pequeñas que los agresores, y las causas varían desde hacer una broma hasta sentir gusto por hacerlo. Como consecuencia, las víctimas terminan siendo humilladas, golpeadas y manifiestan dolor a través del llanto.

8. RECOMENDACIONES

Realizar charlas pedagógicas a los estudiantes del grado sexto por parte del cuerpo docente de la Institución Educativa José María Cabal en el que se expongan y expliquen los distintos tipos de violencia escolar. En la investigación se evidenció el desconocimiento que tienen los estudiantes para diferenciar lo qué es una agresión de una chanza, y aceptar las burlas y apodos sin asociarlas a la violencia escolar.

Encargar a un docente que junto con los estudiantes del grado sexto revisen el manual de convivencia de la Institución Educativa José María Cabal para que el respeto por el otro sea uno de los baluartes en las relaciones interpersonales que se producen diariamente en el salón de clases. A los docentes, que intervengan cuando se produzcan agresiones verbales en frente de ellos, que se inculque el respeto mutuo y que reciban pautas para intervenir, las cuales deben ser concertadas entre las directivas y los padres de familia para tomar acciones preventivas y correctivas cuando se presenten agresiones en el salón de clases.

El hecho de que para algunos estudiantes y docentes la violencia escolar está presente en todas partes de la institución debe llamar la atención de la comunidad educativa que busca cumplir con unos objetivos académicos y de formación y preparación humana para que un sitio dedicado a la enseñanza no se vuelva un campo de batalla. Así mismo, es notorio que la percepción ofrecida por los docentes significa una total ausencia de disciplina dentro de las instalaciones del Colegio, como quien dice, los estudiantes hacen lo quieren y dónde quieran. Esta aseveración se sustenta con las imágenes captadas en el vídeo realizado por los estudiantes, que utilizaron distintas áreas del colegio para escenificar la violencia escolar, y de esta forma transmitir el mensaje de que la violencia está en todas partes, que no existe un solo lugar exclusivo para su manifestación. Por lo anterior, cualquier tarea de intervención promovida por la comunidad académica

debe tener en cuenta a la hora de examinar la conducta problemática que el contexto donde esta surge puede ser cualquier parte del colegio.

Respecto al fenómeno de las pandillas, es necesario que la institución educativa identifique a cada uno estos estudiantes, y que esta información sea compartida con las autoridades competentes para realizar una efectiva intervención, donde la familia y el colegio propongan soluciones con la orientación de una entidad estatal que pueda suministrar los medios o recursos necesarios para que estos niños y niñas no queden atrapados en el pandillismo como forma social de convivir. La identificación de los estudiantes vinculados a pandillas se puede hacer mediante la realización de trabajos pedagógicos y de investigación académica que puede contar con el respaldo de la psicóloga de la institución educativa y la participación de la comunidad educativa.

Se debe resaltar la intervención familiar y el compromiso que los padres de familia o los responsables de los niños y niñas deben tener respecto de las actuaciones de los estudiantes del grado sexto, pues no pueden presentarse excusas para evadir sus deberes de crianza y orientación, esto significa que se deben reforzar los contenidos de las escuelas de padres, tal y como se propuso en el instrumento adicional aplicado en la investigación (No a la violencia) y que corresponde al taller realizado en marzo del 2015, donde se expusieron algunas situaciones que aquejan a los padres de familia en torno a sus hijos (estudiantes); tales como: “qué debemos hacer para mejorar; debemos darles identidad a nuestros hijos; lo más importante es que aprendan a escoger las amistades; enseñarles los valores y respeto. ¡Saberlos orientar!; y enseñarles a decir No a aquellas situaciones que sabemos que los van a perjudicar”.

Desde Trabajo Social se propone el fortalecimiento disciplinario y organizacional de la institución educativa para la promoción social de los estudiantes en los cuales se evidencian dificultades a la hora de solucionar sus conflictos y generar iniciativas que les permitan transformar sus situaciones de conflicto como posibilidad educadora. Esto se puede lograr realizando: i) programas para afrontar la violencia escolar el cual puede estar conformado por un sistema de intervención individual que implica trabajar específicamente con la víctima con el objetivo de enseñarle a desarrollar estrategias de afrontamiento; ii) aplicar sistemas de apoyo y mediación de pares que consisten en modos de insertar a los pares como partes integrantes de la intervención, a través de sistemas de mediación y grupos de ayuda; o iii) la realización de programas en la totalidad del colegio que puede abarcar los anteriores, y que consiste en realizar intervenciones en los diversos niveles de la Institución Educativa José María Cabal.

La estrategia comunicativa puede ser instaurada como una herramienta para el desarrollo de procesos formativos en la asignatura de ética y valores con el fin de que los estudiantes logren empoderar, conocer y ejercer sus derechos, sean capaces de ayudar a los demás, logren un fortalecimiento personal, cultural y social. Adquieran competencias que les permita reconocer sus propias capacidades, habilidades para de esta forma liderar acciones en busca de un fortalecimiento individual y colectivo, en relación a sus necesidades de la institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Abello M. y Gallego J. (2007). *Intervención Psicosocial, una Aproximación desde el Trabajo Social* (tesis pregrado) Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Medellín, Colombia.

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2014). *Ruta de atención a niñas y mujeres víctimas de violencia*. Recuperado de <http://www.aecid.org.co/?idcategoria=2141&download=Y>

Aguilera, M.A.; Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2007.

Aldeas Infantiles SOS. (2014). *La intimidación escolar no es un juego de niños*. Recuperado de <http://www.aldeasinfantiles.org.co/getmedia/c95b8cc1-ad87-45e1-8dc5-1d97eb8c018d/la-intimidacion-escolar-no-es-un-juego-de-ninos.pdf>

Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.

Archer, J. y Coyne, S. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230.

Archer, J., Holloway, R. y McLoughlin, K. (1995). Self-Reported physical aggression among young men. *Aggressive Behavior*, 21, 325-342.

Baldry, A.C. y Farrington, D.P. (2005). Protective factors of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology of education*, 8(3), 263-284.

Berger, P. Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Björkqvist, K., Österman, K. y Lagerspetz, K. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-33.

Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.

Brookmeyer, K.A.; Henrich, C.C. y Schwab-Stone, M. (2005). Adolescents who witness community violence: can parent support and prosocial cognitions protect them from committing violence? *Child Development*, 76, 917-929.

Buraglia, P. (1998). *El barrio, desde una perspectiva socio-espacial. Hacia una redefinición del concepto*. Recuperado de http://www.barriotaller.org.co/publicaciones/barrio_socio.rtf

Calvo, A. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid, España: EOS.

Carozzo, J., Benites, L., Zapata, L. y Horna, V. (2012). *El bullying no es un juego. Guía para todos*. Lima: Impresiones & empastes.

Castillo, N.; Cruz, N.; Peña, D. y Cujiño, M. A. (2012). *Descripción de los factores de riesgo y de protección frente al bullying de los estudiantes de bachillerato de un colegio de Acacías (Meta)*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Cerezo F. (2001). Variables de personalidad asociada en la dinámica bullying (agresor versus victimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*. Vol 17, 37- 43.

Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas, análisis y propuesta de intervención*. Madrid. Editorial pirámide.

Chaux, E. y Velásquez, A.M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 13-37.

Congreso de la República. (2013). *Ley 1620* (15, marzo, 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. Diario Oficial, Bogotá D.C., no. 48.733.

Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behaviour in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.

Defensoría del Pueblo. (2008). *Defensor presentó al Congreso informe sobre asesoría prestada a víctimas*. Recuperado de <http://www.defensoria.gov.co/es/nube/noticias/839/Defensor-present%C3%B3-al-Congreso-informe-sobre-asesor%C3%ADa-prestada-a-v%C3%ADctimas-asesor%C3%ADa-v%C3%ADctimas-informe-atenci%C3%B3n-orientaci%C3%B3n-Educaci%C3%B3n-Grupos-armados-ilegales-Congreso-V%C3%ADctimas.htm?ls-art0=210>

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2011). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan – ECECA, para estudiantes de 5º A 11º de Bogotá, año 2011*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_Co nvivenciaEscolar_2011.pdf

Díaz F., Prado M., Ruiz M., (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*. 4 (1); 10-19.

Du Ranquet, M. (1996). *Los Modelos en Trabajo Social: El Modelo Diagnostico o Psicosocial*. México: Editores Siglo Veintiuno. España.

Duke, N.N. et al. (2010). Adolescent violence perpetration: Associations with multiple types of adverse childhood experiences. *Pediatrics*, 125, e778-e786.

Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.

Fagan J. y Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and functions of adolescents violence. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.

Felson, R.B. (2002). *Violence and Gender. Reexamined*. Washington: American Psychological Association.

Fernández, I. (2012). *La educación entre pares: los modelos del alumno ayudante y mediador escolar*. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1067>

Flannery, D.J.; Wester, K.L. y Singer, M.I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32, 559-573.

Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (27ª ed.). Madrid: siglo XXI.

Franco, Francisco (1999). El barrio como el lugar de vida, entre lo apropiado y lo enajenable. Algunas definiciones de barrio. *Ciudad II, Serie Ciudad y Hábitat*, 6. Recuperado de www.barriotaller.org.co/publicaciones/barrio_vida.rtf

Fundación Agencia de Comunicaciones Periodismo Aliado de la Niñez, el Desarrollo Social y la Investigación, (2014). *La niñez en los medios*. Recuperado de <http://www.agenciapandi.org/la-ninez-en-los-medios-30/>

Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.

Garaigordabil M. & Oñederra J.A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*. 15(2-3), 193-205.

García, J. A. et al. (2010). *Psicología del desarrollo I*, Volumen I. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García, X.; Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gac Sanit.*; 24 (2):103–108.

Gómez, G.; Cruz, S. L.; Gómez, A. y Alcántara, A. (2005). El entorno arquitectónico como factor asociado a la violencia doméstica en Colima. *La familia visiones y enfoques*. 1 (2), febrero. Irida de la Universidad de Colima.

González, M.I. (2013). Estudio de los factores psicosociales asociados a la violencia escolar en una escuela primaria del sector público, jornada matutina en el municipio de Sololá, Sololá, ciclo 2013. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Gorman-Smith, D.; Henry, D.B. y Tolam, P.H. (2004). Exposure to community violence and violence perpetration: the protective effects of family functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 439-449.

Hyde, J.S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.

Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. *El Correo de la UNESCO*. Enero. Pp. 14-16.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). *Lineamientos y estándares del ICBF para la atención de la crisis*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/LineamientosYEstandaresDeIICBFParaLaAtencionDeLaCrisis.pdf>

Klevens, J. et. Al. (2001). Risk factors for adult male criminality in Colombia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11, 73-85.

Knight, G.P., Guthrie, I.K., Page, M.C. y Fabes, R.A. (2002). Emotional arousal and gender differences in aggression: a meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 28, 366-393.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Little, T.D.; Henrich, C.C., Jones, S.M. y Hawley, P.H. (2003). Disentangling the whys from the whats of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.

Maccoby, E. E. (2004). Aggression in the context of gender development. En M. Putallaz y K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls* (pp. 3-22). New York: The Guilford Press.

Madriaza, P. (2007). *Violencia escolar y sintomatología en salud mental: un estudio del impacto psicológico de la violencia escolar entre estudiantes de enseñanza media*. En: Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Violencia y Delincuencia. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Madriaza, P. (2008). *Violencia escolar en Chile*. En: C. Guajardo. *Seguridad y prevención: la situación de Argentina, Chile y Uruguay durante 2007*. Santiago de Chile: Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad.

Mahadi, M. y Craig, W. (2000). *Emotional regulation and display in classroom victims of Bullying*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers.

Mahady, M.M.; Craig, W. y Pepler, D.J. (2008). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, No. 9, 2000. pp. 226-245. Citado por Elliot, M. Intimidación. *Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: FCE.

Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.

Marín, M. (2014). *Cómo acabar con el "bullying"*. Recuperado de <http://www.mariamarin.com/como-acabar-con-el-bullying/>

Marini, Z.A., Dane, A.V., Bosacki, S.L y YLC-CURA. (2006). Direct and Indirect bullyvictims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.

Mathus, R. (2012). *Escuelas en la mira: no uno si no varios porqués*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1539740-escuelas-en-la-mira-no-uno-si-no-varios-porques>

Menéndez, I. (2001). *Bullying: Acoso Escolar*. Recuperado en agosto 22, 2015, de <http://www.psicologoinfantil.com/articuloacosoescolar.htm>

Mesones, M. L. (2010). *Cólera y acoso escolar en un grupo de adolescentes de un colegio estatal en Lima metropolitana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Mishna, F.; Wiener, J. y Pepler, D. (2008). *Algunos de mis mejores amigos: experiencias de maltrato entre iguales en las amistades*. Escuela Internacional de Psicología.

Morris, Ch. G. y Maisto, A. A. (2001). *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación.

Navarro, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. (Trad. Cast.: Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998).

Organización de las Naciones Unidas. (2014). *¿Qué son los derechos humanos?* Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen*. Washington, D.C. Organización Panamericana de la Salud. Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.

Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares, *Revista de educación*, 313.

Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.

Ortega, R., Calmaestra, J., Mora-Mercha, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and psychological therapy*. Vol. 8, No. 2, págs. 183-192. ISSN 1577-7057. Recuperado de <http://www.iipsy.com/>

Ostrov, J.M. y Crick, N.R. (2007). Forms and functions of aggression during early childhood: a short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36(1), 22-43.

Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2004). Girls' aggressive behaviour. *The Prevention Researcher*, 11(3), 9-10.

Paredes, M. T.; Álvarez, M. C.; Lega, L. I. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 6, pp. 295-317

Pelegri, A. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.

Pellegrini, A.D. (2001). The Roles of Dominance and Bullying in the Development of Early Heterosexual Relationships. En R.A. Geffner, M. Loring, y C. Young (Eds.), *Bullying Behavior: current issues, research, and interventions* (pp.63-73). New York: The Haworth Press.

Perea C. (1996). *Porque la sangre es espíritu: discurso de las elites capitalinas*. Santillana. Bogotá.

Perea, M. B.; Calvo, A. L. y Anguiano, a. M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. *Margen 58*, edición No. 58 – junio. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen58/perea.pdf>

Perren, S. y Alsaker, F.D. *Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies on kindergarten*; Schwartz, D. *Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups*; Toblin, Schwartz, Hopmeyer-Gorman y Abou-Ezzeddine. *Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying, 2005*. Citado por Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, No. 9, vol. 4(2), pp. 151-170.

Pinheiro, P. S. (2010). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. New York: ONU – UNICEF.

Quizhpe, M. E., Rojas, M. C. y Sozoranga, J. P. (2013). *Desórdenes conductuales entre escolares de la escuela Lauro Damerval Ayora No. 2 de la ciudad de Loja y el rol del trabajador social*. Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3682/1/QHIZPE%20MARIA%20%2c%20ROJAS%20MARY.pdf>

Ramírez, J.M., Andreu, J.M. y Fujihara, T. (2001). Cultural and sex differences in aggression: a comparison between Japanese and Spanish students using two different inventories. *Aggressive Behavior*, 27, 313-322.

Ramírez, S. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Richardson, D.S. y Green, L.R. (1999). Social Sanction and Threat Explanations of gender effects on direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 425-434.

Rodkin, P. C. y Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.

Romero, D. R. (2012). *Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca*. Bogotá: Universidad Nacional.

Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in the victimization by peers at school? *Educational Research*, 44(3), 269-277.

Shields, A. y Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion deregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 349-363.

Smith, P. K. y Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.

Suárez, O. L. (2012). *El matoneo al tablero en la Comisión Sexta* Recuperado de <http://comision6senado.files.wordpress.com/2013/04/acta-21-de-noviembre-de-2012.pdf>

Suckling, A. Temple, C. (2006): *Herramientas contra el acoso escolar*. España. Editorial Morata.

Tamayo, M. (2004). *Diccionario de la investigación científica*. México: Limusa, 2004.

Thornberry et al. (2003). Linked lives: the intergenerational transmission of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 171-184.

Torres, C. B. (2011). Pandillismo y violencia escolar femenina en el barrio y su proyección a la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8). Edición Especial *La violencia en las escuelas*, 338-398.

Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: what have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.

Trianes, M. V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.

UNICEF (2001). Ciudades para la niñez. Madrid: Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF (TACRO).

Villarreal, M. E., Sánchez, J. C., Veiga, F. H. y Del Moral, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes Mexicanos. *Psychosocial Intervention*. No. 20, pp.171-181.

Widom, C.S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244, 160-166.

Anexo A. Encuesta estudiantes

FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIALES QUE INCIDEN EN LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MARÍA CABAL, DURANTE EL AÑO 2014

Entrevista realizada por estudiantes de la Universidad del Valle Sede Pacífico del programa Trabajo Social, con el objetivo de identificar los factores de riesgo psicosociales que inciden en la violencia escolar entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, durante el año 2014.

“Hay intimidación cuando algún muchacho o muchacha toman por costumbre meter miedo o abusar de sus compañeros. Estas situaciones crean rabia y miedo por no poder defenderse. Cuando en el cuestionario hablamos de intimidación, nos referimos a esto”

CARACTERIZACIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICAMENTE Y FAMILIAR

1. Sexo

1.1 Masculino _____

1.2 Femenino _____

2. Edad _____

3. ¿En qué barrio vives? _____

4. Datos de la vivienda

4.1 Tipo de vivienda a) Casa ☐ b) Apartamento ☐ c) Cuarto eninquilinato ☐ d) Otro Cuál? ☐ _____	4.4 ¿El piso de tu vivienda es? Tierra, arena a) Cemento ☐ b) Madera ☐ c) Baldosa ☐
4.2. La vivienda es? a) Propia ☐ b) Alquilada ☐ c) Otra ¿Cuál? ☐ _____	4.5 ¿Con cuáles de los siguientes servicios cuenta la vivienda? a) Energía eléctrica ☐ b) Acueducto ☐ c) Alcantarillado ☐ d) Gas ☐ e) Recolección de basuras ☐

4.3 El agua del acueducto llega las 24 horas del día toda la semana? a) Si ☐ b) No ☐	
---	--

Datos del barrio:

5. ¿Consideras que el barrio donde vives es peligro? ¿Por qué?

5.1 Si

5.2 No

Por qué _____

6. ¿Tienes amigos en tu barrio?

6.1 Si

6.2 No

Datos del hogar:

7. ¿Con quién vives?

7.1 Con mi papá y mamá

7.2 Con mi mamá

7.3 Con mi papá

7.4 Con mis abuelos

7.5 Con otros familiares

8. ¿Cuántas personas duermen en tu cuarto?

8.1 Una

8.2 Dos

8.3 Más de tres

9. En tu casa es muy común que:

9.1 Te peguen

9.2 Te griten

9.3 Te ponen apodos

9.4 Ninguna de las anteriores

10 ¿Quién es la persona que más te muestra cariño en la casa?

10.1 Tus padres

10.2 Tu mamá

10.3 Tú papá

10.4 Tus abuelos

10.5 Tus tíos

10.6 Tus primos

10.7 Otros, ¿quiénes? _____

11 ¿Cuándo tienes problemas con los compañeros del colegio a quién le cuentas?

11.1 A tus padres

11.2 A tu mamá/A tu papá

11.3 A un amigo/a

11.4 Otro ¿Quién? _____

12 ¿Qué te recomiendan en tu casa cuando manifiestas que has tenido alguna dificultad con tus compañeros?

Relaciones familiares

13 En tu casa por lo general

13.1 Te consienten (miman)

13.2 Te acarician

13.3 Te besan

13.4 Te abrazan

13.5 Otra ¿Cuál? _____

IDENTIFICACIÓN DE LAS MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Relación con los compañeros de estudio:

14. ¿Cómo te la llevas con la mayoría de compañeros?

14.1 Bien

14.2 Ni bien ni mal

14.3 Mal,

¿Por qué? _____

15. ¿Cuántos amigos tienes en tu salón?

15.1 Ninguno

15.2 1

15.3 Entre 2 y 4

15.4 Más de 5

16. ¿Cuántas veces te has sentido solo en el recreo porque tus amigos no han querido estar contigo?

16.1 Nunca

16.2 Pocas veces

16.3 Muchas veces

¿Por qué? _____

Vivencia de la violencia escolar:

17. En el colegio ¿Te han intimidado?

17.1 Físicamente

17.2 Verbalmente

17.3 Ninguna de las anteriores

¿Por qué? _____

18. ¿Has sido intimidado o maltratado por algún compañero?

18.1 Nunca

18.2 pocas veces

18.3 Muchas veces

¿Por qué? _____

19. En el colegio ¿Te ponen apodosos?

19.1 Si

19.2 No

¿Por qué? _____

Características de los agresores:

20. ¿Quiénes son los compañeros que frecuentemente intimidan a los demás dentro del colegio?

20.1 No lo sé.

20.2 Un muchacho

20.3 Un grupo de muchachos

20.4 Una muchacha

20.5 Un grupo de muchachas

20.6 Un grupo de muchachos y muchachas

21. Los agresores son;

21.1 Los muchachos/as más grandes

21.2 Los estudiantes de grados superiores

21.3 Los que andan con pandillas

22. ¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros?

22.1 Nunca

22.2 No lo sé

22.3 Sí, si me provocan

22.4 Sí, si mis amigos lo hacen

22.5 Otras razones

23 ¿Cuántas veces TÚ has participado en intimidaciones a tus compañeros?

23.1 Nunca

23.2 Pocas veces

23.3 Muchas veces

Identificación de los sitios dónde se produce la intimidación escolar:

24. ¿En qué lugares se suelen producir las situaciones de intimidación?

24.1 No lo sé

24.2 En el salón de clases

24.3 En el patio

24.4 En la calle

24.5 En todas partes

Identificación de la forma de hacer la intimidación

25. Por lo general, la intimidación se hace:

25.1 Con gestos

25.2 Con escritos

25.3 Escribiendo en el tablero

25.4 Directamente agrediendo

Identificación del tipo de violencia escolar más usual:

26. ¿Cuáles son las DOS formas más frecuentes de intimidación entre compañeros? (marca solo dos opciones)?

26.1 Insultos

26.2 Poner apodos

26.3 Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar)

26.4 Robo

26.5 Amenazas

26.6 Rechazo, aislamiento, no juntarse

26.7 Burlas

26.8 Otros

Comportamiento ante la intimidación escolar:

27. Si has participado en intimidaciones hacia algún compañero ¿Por qué lo hiciste?

27.1 No he intimidado a nadie

27.2 No lo sé

27.3 Porque me provocan

27.4 Porque son distintos en algo (raza, condición social)

27.5 Porque son más débiles

27.6 Por molestar

27.7 Por hacer una broma

27.8 Porque todos lo hacen

27.9 Otros

28 ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro?

28.1 Nada

28.2 Aviso a alguien que pueda parar la situación

28.3 Intervengo para parar con la situación

Anexo B. Entrevista a docentes

Entrevista realizada por estudiantes de la Universidad del Valle Sede Pacífico del programa Trabajo Social, con el objetivo de identificar los factores de riesgo psicosociales que inciden en la violencia escolar entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal, durante el año 2014.

Si requiere más espacio para responder las preguntas le sugerimos utilizar el respaldo de cada hoja de esta entrevista.

Fecha: _____

Entrevista No. _____

IDENTIFICACIÓN DE LAS MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Relación entre compañeros de estudio:

1. ¿Cómo es la relación entre los estudiantes del grado sexto?

- 1.1 Buena
- 1.2 Regular
- 1.3 Mala

¿Por qué? _____

2. ¿Algún(a) alumno(a) suyo ha sentido rechazo hacia la institución educativa por haber sufrido de forma continuada violencia escolar?

- 2.1 Si
- 2.2 No

3. ¿Sabe quién o quiénes son los estudiantes que frecuentemente intimidan a los demás dentro del colegio?

- 3.1 No lo sé
- 3.2 Un muchacho
- 3.3 Un grupo de muchachos
- 3.4 Una muchacha
- 3.5 Un grupo de muchachas
- 3.6 Un grupo de muchachos y muchachas

Identificación de los sitios dónde se produce la intimidación escolar:

4. ¿En qué lugares se suelen producir las situaciones de intimidación?

- 4.1 No lo sé
- 4.2 En el salón de clases
- 4.3 En el patio
- 4.4 En la calle
- 4.5 En todas partes

Identificación de la forma de hacer la intimidación

5. Por lo general, la intimidación se hace:

- 5.1 Con gestos
- 5.2 Con escritos
- 5.3 Escribiendo en el tablero
- 5.4 Directamente agrediendo

Identificación del tipo de violencia escolar más usual:

6. ¿Cuáles son las DOS formas más frecuentes de intimidación entre compañeros? (marca sólo dos opciones)

- 6.1 Insultos
- 6.2 Poner apodos
- 6.3 Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar)
- 6.4 Robo
- 6.5 Amenazas
- 6.6 Rechazo, aislamiento, no juntarse
- 6.7 Burlas
- 6.8 Otra ¿Cuál?

7. ¿Por qué razón considera ud. se presenta la violencia escolar en su institución educativa?

8. En su concepto, ¿Cuál sería la mejor estrategia para informar sobre la violencia escolar y la manera de afrontarla entre los estudiantes de grado sexto?

- 8.1 A través de un taller
- 8.2 A través de una obra de teatro
- 8.3 A través de un vídeo
- 8.4 A través de un folleto o plegable
- 8.5 Otra ¿Cuál? _____

Anexo C. Estrategia Comunicativa – Vídeo

En el mes de julio de 2015 se realizó un vídeo desde la perspectiva de los estudiantes como estrategia comunicativa que contiene información sobre la violencia escolar, las causas, consecuencias y cómo prevenirlo en la población objeto de estudio.

El vídeo fue protagonizado por estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José María Cabal quienes voluntariamente accedieron a participar y proponer ideas de las escenas, sitios y personajes que deben aparecer en el vídeo.

El vídeo constituye un esfuerzo mancomunado de la comunidad estudiantil y de los investigadores para promover conciencia de los efectos negativos de la violencia escolar. Este vídeo se promocionará en todos los salones de la institución educativa y busca que a partir de su proyección, se generen debates en torno a la violencia escolar.

Anexo D. Oficio Comandante del Distrito Especial de Policía Buenaventura



MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL
POLICÍA NACIONAL
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN CRIMINAL E INTERPOL
SECCIONAL VALLE



No. S-2015 - 008252 / DIEPO 8 – UEINC .29

Buenaventura, Valle del Cauca, 27 de Febrero de 2014

Señora
SHIRLEY DAYANA CEREZO RIVAS
Carrera 64 No. 8 – 05 B/Independencia
Buenaventura, Valle.

Asunto: Respuesta oficio S/N de fecha 20/01/2015

Respetuosamente me permito remitir, la información delincriminal del municipio de Buenaventura durante el año 2014 de acuerdo a su solicitud emitida, así:

BARRIOS	HOMICIDIO	LESIONES COMUNES	HURTO A PERSONAS	TERRORISMO
12 de Abril	1	2	2	0
6 de enero	5	6	0	0
Camilo Torres	0	3	1	0
El progreso	2	5	0	0
Independencia	4	37	20	0
Nueva Ciudadela	1	3	0	0
B/tura				
R – 9	2	8	4	0
Turbay Ayala	1	3	1	0
Unión de vivienda	2	12	0	0

Es de anotar que las cifras manejadas en la Policía Nacional, es de muertes violentas en cuanto a las diferentes muertes la fuente oficial es el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.

Atentamente

Teniente Coronel **MARCELO NAPOLEÓN RUSSI CARDENAS**
Comandante Distrito Especial de Policía Buenaventura

Elaborado por: PT Diego Olaya Ballesteros
Revisado por: LT José María Muñoz Valdez
Fecha de elaboración: 27/02/2015
Ubicación: MIO Documental 22-5

Calle 8 No. 4 – 63 Barrio El obrero
Teléfono(s): 3213947010
Devsat.diebu-si@policia.gov.co
www.policia.gov.co



Anexo E. “Trabajo en Equipo”

INFORME - TALLER

06-marzo-2015.

Para llevar a cabo este taller se realizaron unas actividades con el fin de conocer como se refleja el trabajo en equipo entre los estudiantes de 6º, para ello se tuvo en cuenta como actividad inicial una dinámica llamada **cristo le dijo a Lázaro** para el desarrollo de esta se conformaron cuatro grupos, los cuales se dividieron en dos de ocho y dos de siete con el fin de que se desarrollaran simultáneamente dos enfrentamientos musicales cada uno integrado por dos equipos. Para ello se selecciona a dos participantes para que fueran los jueces uno del primer enfrentamiento y el otro del segundo.

Después de haber seleccionado los grupos que se enfrentarán entre sí, todos los participantes entonarán el siguiente canto: “Cristo le dijo a Lázaro: levántate, levántate y Lázaro le contestó”, en ese instante los grupos deben ponerse de acuerdo para entonar una canción cualquiera que entre todos decidan. Si se identifica que el grupo no se puso de acuerdo entonces el punto será para el equipo contrario. A continuación se entona nuevamente el canto y se repite la actividad. Los dos grupos que logren 10 puntos serán los ganadores.

Observaciones: es de resaltar que en esta actividad hubo varios estudiantes que no participaron, entre ellos una niña manifestó que no lo hacía debido a que su creencia religiosa no le permitía entonar todo tipo de canciones, otro niño porque no lo querían dejar participar dando su opinión, y 2 niñas porque no se sentían bien con otros compañeros que estaban en el grupo.

Por otro lado se pudo notar que entre los cuatro grupos hubo uno que al principio estaban presentando dificultad, debido a que varias niñas estaban aisladas de los demás miembros del grupo, pero luego lograron entenderse y consolidarse llegando al punto de ser nombrados como el mejor grupo porque rompieron esa barrera que no les permitía trabajar en equipo logrando así una excelente comunicación y trabajo en equipo.

Actividad central: **(Venciendo obstáculos).**

Objetivo: Reconocer la importancia de vencer obstáculos como fortalecimiento del proceso interpersonal.

Analizar sus capacidades, habilidades, virtudes y talentos a través del trabajo en equipo.

El enfoque de esta dinámica (venciendo obstáculos), se visualiza a través de la capacidad de poder interactuar y crear estrategias como líneas de acción en el caminar diario de cada individuo (estudiantes).

Para el desarrollo exitoso y eficaz de la actividad donde se obtendrán resultados de acuerdo a los intereses de experiencias significativas.

Desarrollo.

Se requiere de elementos indispensables como: (vendas, cinta, costal, lazo).

Participantes.

El primer participante es la persona que guía a los demás integrantes del grupo, este es una persona que aprovecha al máximo sus capacidades; debe ser estratega, cuidadoso con los demás participantes, el segundo participante lleva su ojos vendados, el tercero tiene cinta en los labios, el cuarto las manos amarradas y, el quinto los pies dentro de un costal o amarrados. Después de que cada participante tenga el elemento en cada lugar de su cuerpo, el guía debe desplazarse con ellos en gusano (fila) venciendo todos los obstáculos que se encuentren en el espacio donde se desarrolla la actividad, La idea principal es que por ninguna dificultad el gusano se divida, se debe tener confianza para llegar a la meta en la cual cada equipo encontrara un rompecabezas que debe armar teniendo en cuenta la partición de todos los participantes de su equipo.

Luego de la experiencia vivida por todos los participantes se realiza un conversatorio de lo ocurrido; las emociones y sentimientos que despertó los sucesos.

Observaciones.

En el desarrollo de la actividad se evidenció que los que tenían la responsabilidad de guiar a su equipo lo hicieron bien, en ciertos grupos hubo apoyo para los que tenían la limitante de utilizar las manos, los pies la boca y, los ojos; en otros grupos no se evidencio el apoyo para aquellos que tenían dichas limitantes, y esto fue evidente en el momento en que uno de ellos se quitó la venda de los ojos ya que sus compañeros no los ayudaban, otros que no podían hablar se quitaron la cinta de la boca debido a que sus compañeros no los tenían en cuenta; al momento de armar los rompecabezas se escucharon palabras hirientes como, (usted es un bruto, usted no sabe nada, cállese la boca,).

Posteriormente se realiza una reflexión en la que se indica a los participantes que en la vida cotidiana nos enfrentaremos a pruebas y obstáculos en los que necesitaremos a los demás y/o ellos a nosotros, o si se tiene metas en familia, o con los compañeros del colegio y demás, se requiere del apoyo de los unos con los otros. Para ello debemos respetar el pensamiento de los demás y el propio, no imponer, saber escuchar, tolerar y así llegar a un acuerdo.

Actividad de cierre (La historia de las herramientas) Duración:15 minutos

Se narró la siguiente historia al grupo:

En un pequeño pueblo, existía una diminuta carpintería famosa por los muebles que allí se fabricaban. Cierta día las herramientas decidieron reunirse en asamblea para resolver sus diferencias. Una vez estuvieron todas reunidas, el martillo, en su calidad de presidente tomó la palabra.

Queridos compañeros, ya estamos constituidos en asamblea. ¿Cuál es el problema? Tienes que desistir - exclamaron muchas voces.

-¿Cuál es la razón? – indagó el martillo. -¡Haces demasiado ruido!- se oyó al fondo de la sala, al tiempo que las demás afirmaban con sus gestos. -Además -agregó otra herramienta-, te pasas el día golpeando todo.

El martillo se sintió triste y frustrado. _Está bien, me iré si eso es lo que queréis. ¿Quién se propone como presidente?.

-Yo, se autoproclamó el tornillo -De eso nada -gritaron varias herramientas-.Sólo sirves si das muchas vueltas y eso nos retrasa todo.

-Seré yo -exclamó la lija- -¡Jamás!-protesto la mayoría-. Eres muy áspera y siempre tienes fricciones con los demás.

-¡Yo seré el próximo presidente! -anuncio el metro. -De ninguna manera, te pasas el día midiendo a los demás como si tus medidas fueran las únicas válidas – dijo una pequeña herramienta.

En esa discusión estaban enfrascados cuando entró el carpintero y se puso a trabajar. Utilizó todas y cada una de las herramientas en el momento oportuno. Después de unas horas de trabajo, los trozos de madera apilados en el suelo fueron convertidos en un precioso mueble listo para entregar al cliente. El carpintero se levantó, observó el mueble y sonrió al ver lo bien que había quedado. Se quitó el delantal de trabajo y salió de la carpintería.

De inmediato la Asamblea volvió a reunirse y el alicate tomó la palabra: “Queridos compañeros, es evidente que todos tenemos defectos pero acabamos de ver que nuestras cualidades hacen posible que se puedan hacer muebles tan maravillosos como éste”. Las herramientas se miraron unas a otras sin decir nada y el alicate continuó: “son nuestras cualidades y no nuestros defectos las que nos hacen valiosas. El martillo es fuerte y eso nos hace unir muchas piezas. El tornillo también une y da fuerza allí donde no actúa el martillo. La lija lima aquello que es áspero y pule la superficie. El metro es preciso y exacto, nos permite no equivocarnos las medidas que nos han encargado. Y así podría continuar con cada una de ustedes.

Después de aquellas palabras todas las herramientas se dieron cuenta que sólo el trabajo en equipo les hacía realmente útiles y que debían de fijarse en las virtudes de cada una para conseguir el éxito.

Observaciones.

Esta dinámica despertó en los estudiantes el interés por seguir trabajando en equipo manifestaron que no se debe discriminar a las personas por su apariencia física, que todos somos importantes en este mundo, que necesitamos de la ayuda de otras personas para hacer muchas cosas bien, que debemos estar unidos como lo están algunos animales tales como; las Hormigas, las Abejas, los chimpancés, los delfines, que los seres humanos debemos tomar ejemplos de estos animales y trabajar unidos para alcanzar nuestras metas. Además propusieron realizar un drama para resaltar la importancia de trabajo en equipo.

09 Marzo; 2015.

Este día teníamos reunión con los estudiantes para coordinar lo relacionado con el drama pero los estudiantes nos pidieron el favor de regresar el día siguiente porque querían ensayar y presentarnos el drama.

10 Marzo; 2015.

Este día se tomó el listado de los estudiantes que iban a realizar el drama, nos mostraron lo que habían ensayado pero no se llegó a concluir lo que habían preparado porque alguno de sus compañeros terminaron haciendo cosas diferentes a lo que habían ensayado y se disgustaron mucho pidiendo que se pusieran de acuerdo sobre lo que iban hacer y luego presentarlo bien, en realidad se escuchaban muchos gritos y no se entendía bien lo que decían.

Tuvimos la oportunidad de hablar con algunas estudiantes quienes manifestaban que se sentían mal porque algunos de sus compañeros les ponen apodos, además a una de sus compañeras que participo en un modelaje que se llevó a cabo en la institución por el hecho de estar subida un poco de peso algunos de sus compañeros en el momento que salió a modelar le lanzaron botellas y la insultaron, porque ellos no le habían dicho a ella que participara ya que los hacia quedar mal. También pudimos presenciar como una estudiante le decía palabras soeces a otra compañera porque no le entregaba un celular que ella le había dejado para que se lo guardara, comentaban que durante la clase de educación física efectuada ese día en medio de un ejercicio que consistía en bajar la cabeza una estudiante le ventoseó la cara a una compañera (le tiro un pedo), presenciamos como se divertían poniéndose apodos, ridiculizándose, se amenazan.

Unas estudiantes manifestaron que se querían ir de la casa porque no soportan a su mamá, otra estudiante decía que cuando a uno se le muere la mamá pasa mucho trabajo; vive con la abuela y la tía y dice que no ve la hora de terminar de estudiar para irse porque la tratan mal. Otras hablan mal de los padres una dice que no lo conoce y lo detesta lo culpa de haber abandonado a la mamá y que por esa razón ellos han pasado mucho trabajo, otra dice que al padre lo mataron que no le hace falta que si estuviera vivo por ella que se volviera a morir.

Dicen que hay un profesor muy autoritario que no le importa lo que piensan sus estudiantes, que no los deja expresarse, los hace callar.

Nota.

Una estudiante manifiesta que algunos de sus compañeros aparte de ponerle apodos la han maltratan físicamente, (dándole puños y patadas) dejándola con moretones en su cuerpo, esta estudiante le ha manifestado a su madre lo sucedido pero la madre se niega a creerlo dice que ella se golpea, o se cae, además nos dijo que su padre la maltrata físicamente, nos mostró las marcar o cicatrices que él le ha hecho ya que le da plan de machete, dice que cuando sus compañeros la molestan o le pegan ella se queda tranquila porque es capaz de matar a alguno y que en ocasiones ha pensado hasta en matarse y otra de sus compañeras dice que ella es una pendeja que por eso ella de nadie se deja porque los compañeros por todo molestan. Esta estudiante a la que han agredido tanto además comento que el profesor autoritario sabiendo que ella sufre de asma en la clase de educación física le dice que haga los ejercicios sin importarle las consecuencias que esto puede acarrear.

Por ultimo cuando nos dirigimos a acompañar a los (a) estudiantes al salón de clases y al entrar el docente que le tocaba con ellos a esa hora le hicieron mofa (NOOOOOOOOOOOOOOOOO!) y unas estudiantes decían váyase que aquí nadie lo quiere. (Hablamos con ellas al respecto).

12 Marzo 2015.

Reunión con la escuela de padres.

En esta reunión se expusieron algunas situaciones que aquejan a los padres de familia en torno a sus hijos (estudiantes); tales como:

- Que debemos hacer para mejorar.
- Debemos darles identidad a nuestros hijos.
- Lo más importante es que aprendan a escoger las amistades.
- Enseñarles los valores y respeto. ¡Saberlos orientar!
- Enseñarles a decir No a aquellas situaciones que sabemos que los (a) van perjudicar.

17 de Abril de 2015.

Reunión de padres de familia.

Esta reunión se llevó a cabo para informarle a los padres de familia las razones por las cuales se iba a realizar el paro de profesores, y además para informales el comportamiento de algunos estudiantes ya que hay estudiantes que amenazan a los docentes, estudiantes se intimidan entre ellos con los nombres de los barrios donde viven, se habló de un incidente que ocurrió en la institución el día viernes 10 de abril del año en curso, donde una estudiantes de grado 11° agredió a tres compañeros con arma blanca, por cuestiones de ciberbullying, este caso se reportó a las autoridades, la estudiante por decisión del comité de convivencia escolar fue retirada de la institución, por ser mayor de edad el caso paso a fiscalía. Por otro lado también se resaltó el comportamiento de dos madres de familia que se agredieron físicamente en la institución, por problemas que habían tenido en el barrio donde viven (son vecinas), este episodio influyo en el comportamiento de unas estudiantes ya que se pusieron a imitar la forma como se agredieron las señoras.