

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE FAVORECEN LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR. UN ESTUDIO DE CASO

HILDA SOLEDAD MUÑOZ ROJAS  
MARÍA CRISTINA RODRÍGUEZ PATIÑO  
SANDRA PATRICIA GÓMEZ FLÓREZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y POLÍTICO

Bogotá, septiembre de 2014

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE FAVORECEN LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR. UN ESTUDIO DE CASO

HILDA SOLEDAD MUÑOZ ROJAS

MARÍA CRISTINA RODRÍGUEZ PATIÑO

SANDRA PATRICIA GÓMEZ FLÓREZ

INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

DIRECTORA

KATHERINE BARRETO MONTERO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EDUCACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y POLÍTICO

Bogotá, septiembre de 2014

Artículo 23, Resolución # 13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios Misericordioso que nos regaló la fuerza en momentos de debilidad y angustia.

A nuestras familias que solidariamente colaboraron y con su compañía y aliento nos ayudaron a mantenernos firmes.

A nuestra tutora Katherine Barreto, nuestros amigos, amigas, compañeros y compañeras de trabajo y todos aquellos que de alguna manera nos animaron en este proceso.

A los directivos, docentes y estudiantes del Gimnasio Manuel María Camargo que generosamente nos abrieron sus puertas y siempre estuvieron dispuestos a colaborarnos.

Al Padre Arturo Silva que desde el primer momento nos atendió y ofreció su ayuda para llevar adelante este trabajo.

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>RESUMEN</b> .....	7
<b>ABSTRACT</b> .....	8
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	13
<b>Planteamiento del Problema</b> .....	13
<b>Justificación</b> .....	15
<b>OBJETIVOS</b> .....	17
<b>General</b> .....	17
<b>Específicos</b> .....	17
<b>ANTEDECENTES</b> .....	18
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	27
<b>Convivencia Escolar</b> .....	27
<i>Definición y Características</i> .....	27
<i>Principales Problemas de Convivencia en el Ámbito Escolar</i> .....	29
<i>El Conflicto en el Ámbito Escolar</i> .....	32
<i>Violencia Escolar</i> .....	34
<i>Intimidación Escolar</i> .....	36
<i>Definición y Características</i> .....	36
<i>Tipos</i> .....	39
<i>El Papel y Responsabilidad de la Escuela en el Abordaje de la Intimidación Escolar</i> .....	40
<i>Programas para Prevenir e Intervenir la Intimidación Escolar y Lograr la Mejora de la Convivencia Escolar</i> .....	48
<b>Prácticas Educativas para la Construcción de la Convivencia Escolar</b> .....	61
<i>Prácticas que Permiten la Formación de los Estudiantes para la Convivencia Escolar</i> .....	62

<i>Relación entre Procesos de Socialización y Formación para la Convivencia Pacífica en el Ámbito Escolar</i> .....	67
<i>Estrategias Formales para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar</i> .....	70
<b>MÉTODO</b> .....	<b>76</b>
<b>Población</b> .....	<b>76</b>
<b>Diseño</b> .....	<b>76</b>
<b>Instrumentos</b> .....	<b>78</b>
<b>Procedimiento</b> .....	<b>81</b>
<i>Fase I Selección de la Institución</i> .....	81
<i>Fase II Recolección de Información para el Estudio de Caso</i> .....	83
<i>Fase III Análisis de Resultados</i> .....	85
<b>Consideraciones Éticas</b> .....	<b>86</b>
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>87</b>
<b>Encuesta de Sondeo y Cuestionario de Validación</b> .....	<b>87</b>
<b>Revisión y Análisis Documental</b> .....	<b>91</b>
<b>Entrevistas Semi - Estructuradas</b> .....	<b>96</b>
<b>Grupos Focales</b> .....	<b>97</b>
<b>DISCUSIÓN</b> .....	<b>114</b>
<b>Gimnasio Manuel María Camargo, un Enfoque Ecológico de la Convivencia.</b>	<b>114</b>
<b>Proyecto Transversal de Vida: de la Teoría a la Práctica</b> .....	<b>116</b>
<b>Debilidades de la Propuestas PTV</b> .....	<b>123</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>125</b>
<b>ANEXO 1 CUESTIONARIO DE SONDEO</b> .....	<b>135</b>
<b>ANEXO 2 CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN</b> .....	<b>139</b>
<b>ANEXO 3 ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA - DOCENTE</b> .....	<b>143</b>
<b>ANEXO 4 ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA - ESTUDIANTE</b> .....	<b>145</b>
<b>ANEXO 5 CUESTIONARIO GRUPO FOCAL DOCENTES</b> .....	<b>147</b>
<b>ANEXO 6 FORMULARIO GRUPO FOCAL ESTUDIANTES</b> .....	<b>149</b>
<b>ANEXO 7 MATRIZ ENTREVISTAS Y REVISIÓN DOCUMENTAL</b> .....	<b>150</b>
<b>ANEXO 8 MATRIZ DE ANALISIS GRUPOS FOCALES</b> .....	<b>152</b>

## RESUMEN

El presente estudio permitió realizar un análisis de las prácticas educativas que favorecen la convivencia escolar en el Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, institución educativa perteneciente a la Confederación Nacional Católica de Educación. Esta institución es de carácter mixto, ubicada en la localidad Antonio Nariño y recibe estudiantes de los estratos 1, 2 y 3 de la ciudad de Bogotá. La institución fue seleccionada de acuerdo con los criterios establecidos por el grupo investigador así: tener un programa de fortalecimiento de la convivencia prestando especial atención a procesos de prevención de la intimidación escolar, estar sistematizado, con un mínimo de dos años de implementación y que estuviera incluido en el Proyecto Educativo Institucional.

La investigación está realizada desde un paradigma cualitativo con un diseño de estudio de caso a partir del análisis del plan de convivencia desarrollado en la institución seleccionada. Los instrumentos utilizados fueron: encuesta de sondeo, aplicado al universo de colegios de Conaced Bogotá-Cundinamarca; cuestionario de validación aplicado a los colegios que tienen iniciativas, programas o proyectos en ejecución; entrevistas semiestructuradas a un coordinador, un docente y un estudiante, así como cuestionario para grupos focales de docentes y estudiantes. Los datos obtenidos permitieron evidenciar algunas estrategias pedagógicas institucionales, así como aquellas prácticas que hacen parte de la cultura institucional como consecuencia de la interacción de los actores sociales y que fortalecen la convivencia escolar. Los resultados del estudio sugieren prácticas educativas que se puedan implementar en colegios oficiales y privados previa contextualización de la Comunidad Educativa.

**Palabras Clave:** Convivencia Escolar, Prácticas Educativas, Conflicto Escolar, Intimidación Escolar, Estrategias para la Convivencia.

## ABSTRACT

This study able to perform an analysis of the educational practices favored in the school life of Gimnasio Manuel María Camargo, an educational institution which is a member of the National Confederation of Catholic Education (CONACED Bogotá). This is a co-educational institution, located in social strata 1, 2 and 3 in the city of Bogotá. The institution was selected according to the criteria established by the investigating, as follows: to have a strengthening program for school coexistence, putting special attention to the processes of preventing the bullying, to be systemetised, with a minimum of two years of implementation, and to be included in the Institutional Education Project.

The research is conducted from a qualitative paradigm, the case study design based on the analysis of the coexistence plan development in the selected institution. The instruments used were: a polling survey, applied to all the schools of CONACED Bogotá; a validation questionnaire applied to those schools that have initiatives, programmes or projects in progress; semi-structurated interviews with a coordinator, a teacher, and a student, and also questionnaires with focus groups of teachers and students. The data obtained was able to highlight some institutional pedagogical strategies, as well as those practices of social actors to strengthen school coexistence. The results of the study suggest educational practices that can be implemented in the public and private schools, prior to contextualization by the educational community.

**Key words:** School coexistence, Educational Practices, School conflict, Bullying, Strategies for coexistence.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación denominada “ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE FAVORECEN LA CONVIVENCIA ESCOLAR. UN ESTUDIO DE CASO” se inscribe en la Línea de Investigación en Educación para el Conocimiento Social y político, cuyos propósitos han sido definidos para ampliar y comprender la formación para la ciudadanía a partir de la formación moral, la socialización política y la educación para la convivencia.

Esta investigación parte del concepto de convivencia escolar entendida como la necesidad de una vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar así como en el tejido de relaciones que se dan entre los actores sociales de la comunidad educativa; esto es, entre docentes, docentes y estudiantes y padres de familia e institución educativa. La convivencia escolar armónica deberá darse con pautas de respeto de los unos sobre los otros; también se entiende como la necesidad de que las normas democráticas que la escuela establece se dinamicen de forma tal que el conocimiento de la comunidad educativa acerca de las reglas, incluya el principio de respeto por el bien común que comparten todos.

De otra parte, se entiende la convivencia escolar como un proceso en donde se dan interacciones cuya característica principal es la flexibilidad en el modo de relación entre los actores; no hay medidas precisas ni parámetros exactos, antes bien, la incertidumbre, la aleatoriedad y la indeterminación es una constante a tener en cuenta. Es partiendo de este concepto que se puede establecer que la convivencia escolar no se puede sustentar bajo fórmulas estables, ni esquemas rígidos. La

convivencia escolar debe ser pensada desde la complejidad de las relaciones interpersonales y los procesos mismos que esta conlleva.

De lo complejo que es el proceso de la convivencia escolar y de la existencia de múltiples miradas y recomendaciones derivadas de estudios e investigaciones en torno al tema; el grupo de investigadoras, responsable de ésta investigación, optó por desarrollar un estudio de caso que integra teoría y práctica. En cuanto a la metodología utilizada el grupo de investigadoras desarrolló la investigación en tres fases así:

Fase de selección de la institución educativa objeto del estudio, para lo cual se aplicaron dos encuestas a un universo de doscientos treinta instituciones educativas pertenecientes a la Confederación Nacional Católica de Educación de la cual se pudo seleccionar al Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo institución que cumplió con los criterios establecidos por las investigadoras para realizar el estudio.

Fase de Recolección de la información para el estudio de caso que consistió en consultar por un lado fuentes documentales y por el otro, se realizó el trabajo de campo para consultar las fuentes primarias a través de las entrevistas semi-estructuradas. Este ejercicio permitió obtener información relevante que fue registrada en una matriz de análisis diseñada por el equipo investigador. El resultado de dicho análisis permitió identificar nuevas categorías, las cuales fueron la base para el posterior diseño de las preguntas orientadoras, dirigidos a los dos grupos focales y cuyo fin era principalmente conocer el tipo de prácticas en convivencia escolar que se

desarrollan en el colegio, para encontrar su coherencia respecto del proyecto de convivencia.

Fase de Análisis de Resultados, esta fase se desarrolla en dos momentos; en primer lugar, se caracteriza la institución educativa seleccionada para el estudio de caso y su propuesta de convivencia escolar y en segundo lugar, se efectúa el análisis de los datos obtenidos en los grupos focales a partir de cuatro categorías definidas por las investigadoras. En la parte final de esta fase, se lleva a cabo el análisis de las prácticas en convivencia escolar, de acuerdo con las categorías definidas por las investigadoras.

Los resultados obtenidos en la tercera fase se presentan al finalizar la sección de resultados y son analizados en el apartado dedicado a la discusión, que se desarrolla posteriormente; permitiendo con ello establecer aprendizajes significativos que posibilitan asumir la convivencia escolar desde la corresponsabilidad y el empoderamiento de los diferentes actores sociales, partiendo de un trabajo interdisciplinario a través del diálogo de saberes que permite asumir el conflicto y otros problemas de la convivencia escolar como una oportunidad de reconocimiento de la diferencia y el fortalecimiento de los valores, tales como la tolerancia, el respeto y la solidaridad entre otros.

Con este trabajo, el grupo de investigadoras pretende visibilizar las estrategias utilizadas en la práctica de la convivencia escolar del Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, así como realizar el análisis de las mismas, con lo cual se espera que

se conviertan en un elemento de iluminación para otras instituciones educativas que se encuentran en el proceso de consolidación de su propia cultura institucional en torno a la convivencia escolar.

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **Planteamiento del Problema**

La formación de docentes, estudiantes, padres de familia y directivos docentes es fundamental para garantizar y facilitar ambientes de aprendizajes colectivos constructivos desde una convivencia armónica en las comunidades educativas. Esto exige la construcción de conocimientos específicos y el desarrollo de habilidades que les permitan vivir un proceso de convivencia escolar que promueva el adecuado desarrollo de los niños y adolescentes en medio de una comunidad justa e incluyente.

Las comunidades educativas se ven enfrentadas en el quehacer pedagógico, a dar solución a diversos problemas relacionados con la convivencia. Es muy frecuente encontrar en las instituciones educativas estudiantes que a menudo tienen conductas agresivas o utilizan palabras despectivas para referirse a sus compañeros o docentes, situaciones de exclusión o diversos tipos de conductas amenazantes, ante las cuales es muy importante saber actuar y no todas pueden ni deben abordarse bajo los mismos protocolos de intervención y tampoco puede dejarse todo en manos de la normatividad pues son situaciones que deben asumirse desde un horizonte más amplio del acto educativo.

Otro de los aspectos relacionados con esta situación es la cultura escolar actual, con sus diversas manifestaciones de conexión e interacción permanente, desde la cual se proyecta un nuevo esquema de violencia que excede la atención de los docentes y padres de familia. En la actualidad, el uso frecuente de medios electrónicos y redes sociales, se convierte en uno de los factores detonantes del fenómeno de la intimidación escolar y otras formas de violencia. Con el uso inadecuado de diversos

recursos electrónicos se puede desestabilizar psicológica y emocionalmente a una persona.

De otro lado, si bien es cierto que la intimidación escolar de acuerdo con estudios realizados por Chaux (2012), se presenta en casi todas las instituciones escolares, también es necesario que el fenómeno sea estudiado no sólo desde sus elementos conceptuales sino por supuesto, aprender a identificar el fenómeno; conocer y comprender los elementos que le son propios para que de esta manera se pueda hacer frente al problema y percibir más ampliamente sus dimensiones, estableciendo diferencias en los mecanismos de abordaje respecto a otros problemas de convivencia que se presentan en las instituciones escolares.

Por lo anterior, se puede afirmar que muchas comunidades educativas no saben cómo actuar, ni saben cómo prevenir, abordar, resolver e intervenir y establecer diferencias entre los múltiples problemas que afectan la convivencia escolar. Por ejemplo, la intimidación escolar suele confundirse con un problema de convivencia normal que se presenta al interior de las instituciones entre los niños y adolescentes, catalogándolo como meros actos de indisciplina o agresión, sin tener en cuenta las graves consecuencias que el fenómeno puede desencadenar en el contexto escolar, dado que este problema suele ser silencioso y se desarrolla en periodos de tiempo prolongados.

En este sentido se sabe que los problemas de convivencia se abordan en muchos casos a partir de acciones correctivas, coercitivas, dejando de lado la función preventiva e invisibilizando el problema u otorgándole un sentido equivocado. Es pues en la medida en que se identifique el problema, cualquiera que sea, que se

pueden generar propuestas que permitan hacer frente a éstos desde el nivel preventivo. Evitar la coersión y dar cabida al diálogo y escucha a los miembros de la comunidad educativa es la más valiosa iniciativa para la construcción de acuerdos de convivencia y el desarrollo de prácticas que ayuden a la disminuir los diversos problemas relacionados con la cultura del maltrato, su emergencia y su desarrollo, muchos de los cuales dan pie a acciones violentas que pueden generar graves consecuencias en el ámbito personal e institucional.

De lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de prácticas se desarrollan en una institución educativa de la ciudad de Bogotá en torno al fortalecimiento de la convivencia escolar constructiva en el marco de un programa institucionalizado?

### **Justificación**

Son pocas las instituciones educativas reconocidas por el desarrollo de proyectos en convivencia escolar ya que en las últimas décadas, el interés prioritario ha sido el de desarrollar proyectos que mejoren la calidad educativa centrandolo en el plano académico, dejando de lado lo correspondiente a la mejora de las condiciones de convivencia de los estudiantes, lo que en últimas termina por ser la condición de posibilidad de un adecuado proceso educativo académico. En este sentido, la presente investigación es significativa en tanto que se propone recuperar una práctica de los

procesos convivenciales que se adelantan en una institución que se asume como un caso digno de ser analizado y sistematizado para hacer un aporte en esta perspectiva.

De otro lado hay un reconocimiento de los grandes problemas de relación entre compañeros que han surgido en los últimos años, muchos de ellos fruto del sistema económico en donde prevalece un clima de competencia e individualidad que desconoce la importancia de los vínculos humanos, a no ser que éstos puedan significar una ganancia personal. Esta realidad ha tocado a la escuela, lo que ha generado múltiples problemas de convivencia que merecen ser caracterizados y solucionados desde acciones pluralistas y solidarias.

En la ciudad de Bogotá son pocos los centros educativos que han afrontado este problema desde la formulación de programas concertados por las comunidades educativas, tampoco es muy frecuente que los colegios realicen procesos de sistematización de experiencias en convivencia y cuando lo hacen no son difundidos suficientemente. La tarea entonces es encontrar entre un universo de colegios, alguna propuesta que merezca ser analizada para comprender la naturaleza y fundamento de diversas prácticas educativas que surgen alrededor de dichas propuestas.

Asimismo, los conocimientos que emergen a la luz de la cotidianidad en relación con la trayectoria académica de docentes y directivos docentes, se pueden convertir en campos a partir de los cuales construir verdaderas alternativas pedagógicas, que contribuyan en la prevención de problemas de convivencia escolar en sintonía con las exigencias de la sociedad actual.

## **OBJETIVOS**

### **General**

Analizar las prácticas educativas convivenciales que se desarrollan en una institución educativa de la ciudad de Bogotá, que propenden por el fortalecimiento de la sana convivencia escolar en dicha institución.

### **Específicos**

Definir las categorías conceptuales pertinentes para la comprensión y valoración de las prácticas convivenciales que hacen posible la mejora de la convivencia escolar en las instituciones educativas.

Identificar el tipo de prácticas educativas formativas para el fortalecimiento de la convivencia escolar que se desarrollan en una institución educativa de la ciudad de Bogotá.

Valorar las prácticas que se adelantan en la institución objeto de la investigación para el fortalecimiento de la convivencia escolar para determinar la pertinencia de las mismas.

## ANTEDECENTES

En este apartado se contemplan los resultados de diversas investigaciones realizadas, con el fin de visibilizar aquellas prácticas que ayudan al fortalecimiento de la convivencia escolar o que revelan información importante en torno a las prácticas educativas que se desarrollan en algunos centros educativos. Teniendo en cuenta que convivencia es uno de los elementos centrales de la vida escolar, son diversas las maneras de comprenderla y conceptualizarla. Desde este estudio, se asume una perspectiva ecológica, porque desde este enfoque se comprende la convivencia como un sistema que nos permite “conceptualizar las condiciones de riesgo y de protección en función de la interacción entre el individuo y el entorno a distintos niveles, prestando una especial atención a la forma de estructurar las actividades escolares, así como a la colaboración de la escuela con las familias y con el resto de la sociedad” (Díaz, 2005, p.553).

De otro lado, prestar especial atención a la intimidación escolar dentro de los procesos de convivencia obedece a que en los últimos años se ha generado un incremento del interés por el tema y han sido desarrolladas diversas investigaciones alrededor de este fenómeno. Asimismo se observa una mayor consciencia y preocupación por parte del gobierno por la prevención de éste fenómeno y en general en combatir la violencia escolar, en Colombia, prueba de ello es la sancionada Ley 1620 del 15 de marzo de (2013). “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” y

la posterior emisión por parte del Ministerio de Educación Nacional del Decreto 1965 del 11 de septiembre del mismo año “Por el cual se reglamenta la ley 1620 de 2013”.

A continuación se relacionan algunas de las investigaciones que aportan importante información sobre las prácticas educativas en convivencia escolar:

En una investigación realizada en Colombia en el año 2009 denominada “Sistematización de buenas prácticas en convivencia escolar”, desarrollada en dos fases, se identifica y sistematizan en primera medida las buenas prácticas tomando en cuenta tres criterios básicos de selección de las mismas: logros demostrables, apertura a la sistematización y ser reconocidas como prácticas innovadoras. Posteriormente, se realiza un proceso de socialización en algunos colegios de excelencia con el fin de que de la recontextualización de éstas buenas prácticas se deriven nuevas propuestas de convivencia (Aristizábal et al., 2009).

La investigación, resalta la importancia de las prácticas en convivencia escolar, permitiendo a los investigadores seleccionar experiencias educativas como buenas prácticas, para extraer y reconstruir propuestas de acción en los contextos educativos de los colegios de excelencia que fueron objeto de estudio en la tercera fase de esta investigación. De acuerdo con el interés de nuestro estudio de investigación se relacionan sólo los aspectos relacionados con la primera fase del proyecto, es decir, la sistematización de buenas prácticas.

De los resultados derivados de la sistematización se encuentra que hay coincidencias en las tres instituciones catalogadas como buenas prácticas. Así por ejemplo, éstas asumen el conflicto como una oportunidad en donde la valoración por la diferencia es clave para el reconocimiento de los sujetos, y asimismo el diálogo es

la herramienta fundamental tanto para la solución de los conflictos como para el empoderamiento de los estudiantes. En consecuencia, las prácticas se plasman en las normas que son construidas de manera colectiva de acuerdo con las necesidades, intereses y estilos de la comunidad educativa, permitiendo que sea la comunicación el eje central para la construcción de la convivencia escolar. Es desde aquí en donde los sujetos son reconocidos y en donde el diálogo se reaviva como una herramienta que visibiliza las diferencias por medio de la argumentación, consensos y disensos, desde un ambiente edificante de las relaciones, la democracia y la participación.

De otro lado, Oquendo (et al., 2013), presenta su investigación denominada “Las Prácticas educativas para la formación de los estudiantes en relación con la apropiación de la norma en el Colegio Benedictino de Santa María” que tiene como objetivo principal, comprender las prácticas educativas de los maestros y cómo están orientadas a la formación de los estudiantes, en relación con la apropiación de la norma en una institución educativa. Utilizó para su propósito el método etnográfico, que permitió la observación y detección de las situaciones que se establecen fruto de la interacción y las relaciones entre docentes y estudiantes (Oquendo, et al., 2013). Esto permitió la identificación, significación, interpretación y particularización de las prácticas educativas que se presentan en el interior de la institución educativa.

En la citada investigación, se presenta hallazgos y resultados que indican el interés de las prácticas docentes, por formar a sus estudiantes a partir del uso razonable de la norma, sin embargo, el mayor interés se concentra en una formación que privilegie el diálogo y el consenso frente a la misma norma, por lo que algunos elementos del horizonte institucional quedan en entredicho pues al interior del aula de

clase los maestros hacen concesiones, como frente al uso de uniforme o escuchar música, por citar un ejemplo. Así es como aunque la normativa institucional tiene algunas exigencias, diversas normas terminan por no cumplirse, pues para los docentes carecen de relevancia.

Respecto a lo anterior, aunque es importante el consenso y la construcción de la norma a partir del diálogo, también es importante la apropiación de las mismas pues la carencia de formación en este sentido puede convertirse en una limitante para el desempeño en la vida social de los estudiantes. Las prácticas educativas de algunos maestros que desdeñan la norma conllevan a la formación de estudiantes anómicos, estudiantes con poco espíritu formado a partir de la apropiación de las normas, estudiantes con unas limitaciones importantes frente al cumplimiento de algunas normas comunitarias, normas que son menester para el desempeño social de cualquier persona. En este sentido hay que recalcar que el estudio también muestra cómo para los estudiantes desde su pensamiento crítico, se evidencia la necesidad de una formación que enfatice la apropiación de la norma, como elemento primordial para su formación académica y social.

Por último, se halló que el tema de la horizontalización en la educación cada vez tiene más eco dentro de este ámbito, es la necesidad de tener una educación igualitaria desde el punto de vista de los derechos de los maestros y estudiantes, es la manera como se llevan las relaciones desde lo formativo, la enseñanza y la experiencia del maestro desde la práctica educativa.

Por otra parte, Boada, Agudelo, González, Hernández & Moreno (2014), presentaron la investigación “La Convivencia Escolar. Una vida, un aprendizaje”

desarrollada en el Centro Educativo Distrital Rómulo Gallegos de la ciudad de Bogotá y su enfoque metodológico es la Investigación Acción. Ésta, tenía entre sus propósitos el reconocimiento de las prácticas individuales y colectivas que favorecen o dificultan la convivencia escolar. Para llevar a cabo su objetivo, se dieron a la tarea de dar cuenta de aquellas acciones de aula desarrolladas por los mismos maestros, maestras, directivos y estudiantes. El análisis de las prácticas, se llevó a cabo, a partir de registros de diarios de campo, relatos, videos, recolección de información, grupos de discusión, para luego finalmente, triangular y soportar la información a la luz de la teoría.

Los resultados revelan que muchas de las prácticas obstaculizan la convivencia, privilegiaban la exclusión, las acciones autoritarias, la sumisión, entre otras. Sin embargo, otras toman en cuenta el sentido de lo humano, los afectos, el diálogo y la solidaridad, avanzado hacia la transformación. Por otro lado, se halló que la problematización en torno a las prácticas de convivencia escolar, les permitió reconocer limitaciones, posibilidades y propuestas para transformar las actividades que forman parte de la cultura escolar como: clases, recreos, izadas de bandera, talleres que se realizan en la institución educativa, y que son abordados por los docentes y los estudiantes de diversas formas, sentidos y significados. De esta manera se visualizó, que las prácticas formales de aula o institucionales pueden posibilitar la solidaridad la responsabilidad, la justicia y el desarrollo de la autonomía justa de los conflictos y los dilemas morales, pero deben llenarse de sentido.

Finalmente se encuentra que frente a la convivencia y el conflicto, hay que dar gran importancia a las tensiones que se presentan en las comunidades por la

diversidad de necesidades e intereses de sus miembros. Es así que visto el conflicto como una situación cultural contradictoria, no se supone una eliminación del mismo sino la búsqueda de soluciones justas y consensuadas. Hay sin embargo algunos hechos que dificultan la superación obstaculizan un desarrollo positivo de la convivencia en la institución, estos son: el robo, peleas, agresión física y verbal, interrupción, inasistencias entre otros más algunos que tienen que ver con el compromiso académico de los estudiantes. Hechos ante los cuales producto de la investigación se genera una propuesta de intervención, tomando en cuenta los siguientes principios de convivencia: dignidad humana, valores, derechos humanos y tramitación justa del conflicto.

De otro lado, el proyecto “Prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de Pereira en el año 2012: Grado 7 de Colegio Liceo Merani, y grado 5 de la Institución José Antonio Galán. Macro – proyecto de investigación, desarrollado por Gomez & Rojas (2013) permite comprender las prácticas educativas que median la convivencia en el aula. Esta investigación, permitió reconocer que los actores asumen discursos y posiciones a partir de los cuales, se legitiman comportamientos dentro del aula. En algunos casos, éstos promueven el diálogo dentro de las temáticas de la clase, generando aprendizajes tanto en el ámbito académico como convivencial. En otros, la naturalización de situaciones de la agresión (como el juego brusco, la agresión verbal) y la permisividad frente a las normas establecidas para la coexistencia en comunidad, que impiden el desarrollo de procesos de sana convivencia, y que perjudican directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, fueron algunos aspectos encontrados.

Los resultados más importantes de esta investigación, ponen de manifiesto que “la convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo en el que son múltiples los factores, situaciones y participantes implicados” (Torres & Lorenzo, 2011, p. 245). Este factor, permitió demostrar cómo las prácticas educativas de los docentes, estudiantes y padres de familia, son protagonistas en los procesos de convivencia escolar y se relacionan directamente con ella. Se encontró, que las prácticas educativas en torno a la convivencia escolar, arrojan resultados tanto positivos como negativos, que se evidencian a partir de las actuaciones por parte de los docentes para fortalecer y prevenir situaciones que afectan el desarrollo de los procesos de convivencia en la institución educativa.

Dentro de los resultados finales de la investigación se resaltan, el aumento de la interacción entre docentes y estudiantes que caracterizan como esencial cuando las prácticas educativas procuran el desarrollo de pensamiento reflexivo. Otros resultados, muestran que los estudiantes apuntan a una concepción de igualdad y trato digno para todos independiente de su cultura o etnia. También se evidencia la necesidad de que las normas disciplinarias sean elaboradas, de tomar en cuenta herramientas de diálogo y negociación democrática por parte de todos los miembros de la comunidad educativa para un espacio real de convivencia armónica.

Finalmente, vale la pena resaltar el siguiente estudio llevado a cabo en Argentina denominado “Estar en la escuela: un estudio sobre la convivencia escolar en la Argentina”. Esta investigación de corte cuantitativo coordinado por Jason Beech & Álvaro Marchesi (2008), tenía por objeto conocer y contrastar aquellos factores que los estudiantes consideran importantes para la convivencia escolar, el tipo de

conflictos escolares que se presentan y cómo se originan y de otro lado, conocer la opinión de los estudiantes sobre las acciones institucionales para la mejora de la convivencia.

Los resultados respecto al clima escolar, demostraron que un 72,5% de los estudiantes encuestados está de acuerdo con que la escuela da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse mutuamente de forma positiva y a su vez un 83,2% de los jóvenes afirma estar de acuerdo con que se siente muy bien en la escuela y que tiene muchos amigos en ella. Se encuentra sin embargo un foco de respuestas negativas en donde un 15% afirman que la escuela no da importancia a las buenas relaciones entre sus miembros y un 30% afirman no sentirse bien en la escuela ni tener muchos amigos, así como también tienen un visión negativa de la relación con sus docentes. De otro lado, mientras el 71,4% de los estudiantes dice que existe una buena relación con los profesores, un porcentaje significativo de los mismos (54,9%) expresa que los profesores tratan de modo desigual a sus alumnos y tienen preferencias en la clase.

De otro lado, la percepción de los alumnos sobre las normas institucionales y el grado de orden existente en la misma institución, aporta en gran medida a evaluar como es el funcionamiento del sistema de convivencia. En ese sentido, si bien un porcentaje significativo de estudiantes expresan que en tanto en la institución como en el manejo del docente en el aula se mantiene el orden, y las normas existente en la institución son adecuadas, uno de los hallazgos importantes de este estudio evidencia que un alto porcentaje (58%) manifiestan que hay conflictos al interior de la institución y que ha venido en aumento y un porcentaje similar percibe que la

aplicación de la normativa por parte de los docentes es injusta. De los hallazgos se da especial relevancia a un grupo de estudiantes que está entre el 15% y el 30% que tienen una visión negativa de la escuela y del sistema de convivencia.

En relación con el nivel de agresión escolar se percibe por los propios estudiantes como bajo. Sin embargo cerca de 12% de estudiantes expresan haber sido víctimas de alguna forma de agresión, un 8% padecieron alguna forma de exclusión o marginación y un porcentaje del casi el 3% afirmó haber sido víctima de acoso sexual físico. Finalmente, respecto de los porcentajes que arrojan una mirada negativa de la escuela y el sistema de convivencia escolar, así como éstos últimos que arrojan importante información sobre posibles riesgos, la escuela por un lado debería pensar en cómo convertirse en una institución más amigable y por otro, debería poder encontrar maneras para que aprendan a convivir pacíficamente con sus pares, con la autoridad y aquella población en riesgo de convertirse en víctima se sienta más segura.

## MARCO TEÓRICO

### Convivencia Escolar

#### *Definición y Características*

El significado de convivencia tiene un sentido positivo y forma parte de los principios básicos de la educación, de acuerdo con Ortega, del Rey & Feria, (2009) “La convivencia en el ámbito escolar surge como la necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar y en el entramado de todos los sistemas de relación (profesorado/alumnado, relaciones entre los propios escolares, y relaciones familia/escuela), discurra con pautas de respeto de los unos sobre los otros; y como la necesidad de que las normas democráticas que la escuela propicia se dinamicen de forma tal que la propia convencionalidad de las reglas incluya un principio de respeto por el bien común que se comparte” (p. 3).

De otro lado, Arístegui, Bazán, Leiva, López, & Muñoz, (2005) mencionan que la convivencia escolar, es un proceso en donde intervienen diversos elementos e interacciones cuya principal característica es la no rigidez de éstos; no hay medidas precisas ni parámetros exactos, antes bien, la incertidumbre, la aleatoriedad y la indeterminación es una constante a tener en cuenta. Cuando se habla de seres humanos no se puede hablar de un objeto fácilmente descifrado, por el contrario, los grupos humanos van construyendo múltiples formas de relacionarse que no siempre son positivas. Es partiendo de este hecho que se puede establecer que la convivencia escolar no se puede sustentar bajo fórmulas estables, ni esquemas rígidos. La convivencia escolar debe ser asumida desde la complejidad de las relaciones humanas y los procesos mismos que esta conlleva.

A partir de los conceptos presentados, entendemos la Convivencia Escolar como un dispositivo de construcción colectiva de un modo de relación entre las personas de una comunidad, que se sustenta en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca y la búsqueda del bien común, con la conciencia de que los vínculos humanos se están creando y recreando no siempre de manera positiva; por tanto, más allá de fórmulas rígidas e inflexibles se requiere de la construcción de ambientes de diálogo permanentes, que propicien el pluralismo y la valoración de la diferencia entre los distintos actores y jerarquías presentes en la comunidad educativa.

Así mismo, la convivencia escolar se nutre a partir de la idea de que una escuela que sólo transmite datos, hechos, acontecimientos, pero no valores morales, es una escuela inhumana, “los valores son un componente de la vida humana, no son un aditamento que, de vez en cuando añadimos(...) Los valores son, por tanto, cualidades de las cosas, de las acciones, de las personas, que nos atraen porque nos ayudan a hacer un mundo habitable” (Cortina, 2001, p. 44). Esto nos permite afirmar que para hablar de convivencia, no se pueden desconocer los valores morales, no hay convivencia posible si no se ha llevado a la experiencia real y concreta la vivencia de ciertos valores.

En relación con lo anterior, Cortina (2001) se pregunta acerca de aquellos valores que se pueden considerar como imprescindibles en el ámbito educativo, y sobre los cuales no debería retrocederse, pues dinamizan las relaciones en su sentido pluralista, tanto en la escuela, como en la familia y la sociedad. En este sentido, la autora en mención propone 5 valores morales que, a su juicio, merecen ser descritos especialmente y que para objeto del presente estudio se resaltan, estos son:

La libertad entendida como independencia, como participación, como autonomía.

La igualdad en términos de dignidad, economía y nivel de competencia.

La solidaridad desde el “compromiso arraigado”

El respeto más allá de la tolerancia y el diálogo como reconocimiento. (Cortina, 2001)

### ***Principales Problemas de Convivencia en el Ámbito Escolar***

Si bien algunos autores coinciden en torno a los valores morales que deberían dirigir el rumbo de la convivencia escolar desde un marco muy general, también es necesario asumir desde la realidad social los problemas a que se enfrenta la escuela en la construcción de dicha convivencia, pues tal como lo indica Díaz (2003) “los mecanismos tradicionales de control, basados en la obediencia incondicional al profesorado, ya no funcionan, probablemente porque su contradicción con los valores democráticos, sea hoy, en la sociedad de la información, más evidente e insostenible que nunca” (p. 21).

De la misma forma, como ha sido señalado por Onetto (2005) “la caída de los indicadores sociales y los procesos masivos de empobrecimiento que acontecen en el entorno social de la escuela, incursionan en su interior como malestar colectivo. Hay una probabilidad de que este malestar se ponga “en acto” en múltiples manifestaciones de violencia” (P. 1127). Esto es producto de la ya mencionada frustración ante la imposibilidad de tener acceso a todo lo que el sistema promueve como buen vivir. Asimismo, el debilitamiento de los vínculos afectivos que ha sumergido en el individualismo y la competencia inclemente por el reconocimiento

propio por encima del bienestar colectivo, acrecienta la indiferencia por lo que acontece con el otro, a no ser que éste pueda generar algún beneficio (Bauman, 2001). Sin lugar a dudas, esto ha repercutido en la cotidianidad de las escuelas, en el discurso oficial que legitima las competencias, la calidad, el éxito y los indicadores de gestión como pruebas de que las cosas se están haciendo bien.

Por otra parte, la diversidad de sentidos que se otorga a la escuela o la pérdida de los mismos, generan tensiones, pues las posiciones de sus actores son, en muchos de los casos opuestas, aunque no de manera explícita, si tácitamente. En relación con esto, algunas de las dificultades para hallar un sentido claro a la función de la escuela, en función de la convivencia, nos lo expresa Onetto (2005) de la siguiente manera:

“los motivos son muchos y complejos: la extensión masiva del sistema que desafía a todos los modelos de gestión imaginables, el desajuste cultural entre el modelo homogéneo escolar con la explosión plural de lenguajes, historias y sentidos que las rodea, el desajuste de la escuela con el sistema productivo y laboral, la rigidez de la organización escolar para salir de su distribución atomizada del tiempo y del espacio, el desajuste de la escuela con los múltiples agentes de construcción de sentido, subjetividad, valores que compiten con ella”. (p. 1128)

Estos elementos mencionados por Onetto (2005) en el párrafo anterior, pueden constituirse en atomizadores de la violencia en la escuela y por tanto, poner en grave riesgo la convivencia escolar. En este punto, es importante resaltar también las débiles condiciones para la participación en la escuela (dimensión política); es así como en la agenda de las políticas educativas, podemos mencionar estamentos como: la personería estudiantil, la contraloría estudiantil, el concejo estudiantil, los concejos

de padres de familia y los concejos académicos y comités de convivencia e incluso el gobierno escolar, entre otras figuras. El impacto de estas en la cotidianidad escolar, tiene que ver fundamentalmente con la necesidad de fortalecer las estructuras democráticas, la institucionalidad, pero en ocasiones solo sirve como coartada para postergar el desarrollo de hábitos que favorezcan las posibilidades de una participación verdaderamente democrática (Martín, 2010). Lo que desconoce el papel educativo -transformador de la escuela.

Sin embargo, a pesar de los múltiples problemas ya mencionados, apostamos por valorar la escuela en su condición social como un espacio de formación política, entendida esta desde su función democratizadora desde procesos que ayuden a dar forma a la interacción entre los ciudadanos, establecer valores y condiciones que hagan posible el verdadero desarrollo de una cultura democrática (Tallone, 2010). La escuela, puede favorecer la construcción de subjetividades, ateniendo a los ámbitos individual y social, y en este orden de ideas apoyar la afirmación que ubica a la escuela en un primer espacio para la participación política. Las instituciones educativas pueden contribuir en la transformación social, a partir de procesos internos de democratización, en los que afectividad, comunicación, valoración de la diversidad y el diálogo dinamicen y hagan frente a los múltiples conflictos y dificultades que afectan la convivencia, pero que sin lugar a dudas no son obstáculos sino desafíos a la creatividad (Cortina, 2001).

### *El Conflicto en el Ámbito Escolar*

Si se entiende la convivencia como relacionalidad, es conveniente resaltar, que las relaciones necesariamente implican una afectación de los actores o agentes, quienes se acercan con diferentes paradigmas al mundo de las relaciones. En este orden de ideas, las relaciones de convivencia se ven afectadas por un sinnúmero de factores entre los cuales el conflicto y la violencia resultan de vital interés, pues en la escuela como institución social, diariamente se ve enfrentada a un sin número de situaciones de conflicto que forman parte de las dinámicas institucionales (Campelo et al, 2010). Para tal efecto es preciso señalar que significado tiene tanto el conflicto como la violencia en la escuela y cuál es su incidencia en el marco de la convivencia escolar.

En primer lugar se aborda el tema del conflicto, que Funes (2000), define como actividad, en la cual hay diversidad de objetivos y fines, debido a la mirada diferente de los actores cada participante está dispuesto a generar una fuerza en sentido contrario a la que su oponente está ejerciendo. La definición más precisa la da la autora en el siguiente texto:

“Conflicto es toda actividad en la que unos hombres contienden con otros por la consecución de un/os objetivo/s. Implica desarmonía, incompatibilidad, pugna entre dos partes interdependientes. Es un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas. Puede originarse simplemente en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación, también por competencia o por escasez de recursos.” (Funes, 2000, p. 92)

Tradicionalmente los términos que se utilizan en esta definición han tenido una connotación negativa, pero necesariamente el conflicto no tiene que constituirse en un acto de violencia o agresión, cuyas características se señalarán más adelante. En este sentido, Chica (2007) afirma que el conflicto puede seguir un curso constructivo o destructivo. En el primer caso genera transformación y permite reformular y construir el diálogo para llegar a consensos fundamentales más allá de valores que obedezcan a grupos o a opiniones paradigmáticas.

La misma autora, sustenta el concepto de conflicto en la diversidad y en la diferencia; esto significa que por principio las bases del conflicto están presentes al interior de las sociedades, las personas al intentar reafirmar su singularidad y expresar sus valores y creencias van a entrar necesariamente en divergencia de opiniones (Chica, 2007). En este sentido, se requiere por un lado resaltar nuevamente la importancia de educar en valores, entendidos como cualidades de las cosas que requieren de los sujetos para ser estimados, por tanto son relacionales (Cortina, 2010). Por otro lado, resulta difícil contemplar los complejos cambios sociales de la actualidad, cuando no se ha asumido la presencia de las situaciones de conflicto como necesarias para el crecimiento de cualquier ser humano o cuando se ha formado en verdades absolutas que no admiten el disenso, como si solo existieran certezas (Díaz, 2003).

De acuerdo con lo anterior es fundamental destacar la presencia del conflicto como posibilidad, dado que este no es necesariamente negativo, se debe tomar en cuenta que lo que puede conducir a la aparición de la violencia o la agresión es el

cómo enfrentar el conflicto. Así, cuando se utiliza la deliberación y el consenso se puede llegar a soluciones benéficas y evitar altercados pero sucede también que se puede llegar a una confrontación de poderes que se reduzcan a la confrontación física y aparezca claramente la violencia (Vera, 2012). El conflicto en este caso deja de ser un oportunidad para la configuración de lo social.

Ahora bien, en el aula los conflictos pueden ser resueltos de manera preventiva o punitiva, dicha resolución puede convertirse en una oportunidad o un riesgo (Moreno & Romero, 2012). La apuesta es por tanto asumir el conflicto como una oportunidad pedagógica de cambio para mejorar y ello solo se logra a partir de la manera cómo se aborden los mismos (Lucio, 2012). Para ello es indispensable contar con que ayuden a los actores educativos a resolver conflictos de forma pacífica y negociada con lo que se fortalecen los procesos de prevención de la violencia escolar en sus diferentes manifestaciones.

### ***Violencia Escolar***

Para referirse a la violencia escolar, es conveniente en primera medida, definir qué es la violencia sin asociarla al ámbito educativo. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, se entiende por violencia: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (2002, p. 3).

En el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (O.M.S, 2002), se clasifica la violencia en: Violencia auto infligida, que refiere a actos suicidas o de auto

aniquilamiento; Violencia interpersonal, que ocurre entre la familia, la pareja y la comunidad; Violencia colectiva, surge en ambientes sociales, políticos y económicos. De acuerdo con esta clasificación, la violencia escolar se puede ubicar dentro de la violencia colectiva ya que ésta se caracteriza además de los elementos ya mencionados, porque ésta “se comprende a partir de lo social y cultural, que dan cierta legitimidad al uso del arte, la religión, la ciencia, el derecho, la ideología, los medios de comunicación, la educación, ya que por medio de ellos se violenta la vida” (Castillo 2011, p. 418).

Así pues tomando en cuenta que la violencia escolar es un forma de violencia colectiva, es claro que el aumento de acciones antisociales en la escuela obedece a diversos factores que se presentan en el entorno. Estos factores pueden ser de tipo personal, interrelacional, familiar o sociales ambientales (Matínez & Pérez, 2005). La siguiente clasificación también ofrece luces para comprender el fenómeno de la violencia escolar, esta es: la violencia directa (física, verbal, psicológica), que se caracteriza porque no hay mediaciones entre quien realiza la acción violenta y quien la recibe; la violencia estructural, que tiene que ver con acciones en las cuales sí hay mediación, particularmente de las instituciones o estructuras sociales; la violencia cultural, que hace referencia a aquellas prácticas culturales que de una u otra forma apoyan o justifican las acciones violentas (la discriminación); la violencia simbólica, relacionada con el ejercicio del poder y la necesidad de legitimación a partir del uso de la violencia (Jiménez, 2012).

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que las formas de violencia imperante entre las comunidades educativas son fundamentalmente de tipo directo y simbólico, según la siguiente clasificación:

*Violencia directa.* Acciones desafiantes, amenazantes y agresivas del estudiante hacia el maestro o viceversa y entre pares; agresión física, porte de armas; vandalismo y daños materiales.

*Violencia simbólica.* Disrupción en las aulas de clase que son las acciones tendientes a bajar el ritmo de las clases (Matínez & Pérez, 2005).

### ***Intimidación Escolar***

***Definición y Características.*** Se presentan a continuación tres conceptos de intimidación escolar que pueden ser complementarios entre sí y que hemos querido resaltar. Dan Olweus, reconocido por ser uno de los pioneros en la investigación y estudio de la intimidación escolar, plantea que “el maltrato entre iguales se ha descrito como “un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctima de sus compañeros, así como también “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus 1998, p. 10).

Por otra parte, Rosario Ortega afirma que el fenómeno de la intimidación escolar, consiste en reiteradas acciones negativas dirigidas a un niño concreto por parte de uno o más estudiantes y no se puede entender verdaderamente con independencia de los

contextos sociales en los que tiene lugar (Ortega, 2010). Tal como lo afirma la profesora Ortega, el fenómeno se debe comprender en el ámbito escolar como un fenómeno grupal si queremos entender la complejidad de este problema.

Finalmente, es importante mencionar los referentes conceptuales aportados por Enrique Chauv, a partir de los cuales se define la intimidación escolar como “la agresión repetitiva y sistemática que ejercen una o varias personas contra alguien que regularmente está en una posición de menos poder que sus agresores” (Chauv, 2012, p. 126).

De los conceptos presentados, vale la pena resaltar aquellos elementos comunes que se pueden encontrar en los tres autores. Así, la intimidación escolar se entiende como una serie de agresiones de diferente tipo que permanecen por periodos considerables de tiempo, en contra de un estudiante, por parte de uno o más compañeros y que se constituye en un fenómeno de carácter grupal. Sin embargo, de acuerdo con lo expuesto en la Ley 1620 “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (2013) recientemente sancionada en Colombia, se define el acoso escolar así:

“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.” (p. 1)

De acuerdo con esta última definición, es conveniente resaltar que la Ley 1620 contempla que la intimidación escolar también ocurre de docentes contra estudiantes y viceversa. Sin embargo esta es una imprecisión, pues como ya se ha dicho al comienzo de este apartado con los conceptos aportados por Olweus (1998), Ortega (2010) y Chaux (2012), este fenómeno sólo se da entre pares. El presente estudio toma en cuenta estos conceptos complementarios entre sí.

Se puede afirmar entonces, que la intimidación escolar se refiere a todas las formas y actitudes agresivas, intencionales y repetidas, adoptadas por uno o más estudiantes contra otro u otros, quien realiza el acto de intimidación, tiene la intención de ejercer su poder sobre el otro a través de constantes amenazas, insultos, agresiones, vejaciones, etc., y así someterlo por periodos prolongados de tiempo y la víctima sufre en silencio la mayoría de los casos.

Así mismo, la intimidación escolar esta estrechamente relacionada con la edad. Las edades en que más concentra el problema esta entre los 8 y los 14 años, siendo el punto máximo en las edades de los 12 a los 15 años (Avilés, 2005). Asimismo, se debe resaltar que los comportamientos agresivos que forman parte de la intimidación escolar, implican un tipo de violencia con cuatro características particulares: “es variada, aparecen diversos tipos de agresión que van desde la exclusión sistemática,

pasando por la burla, las amenazas y los insultos e incluso puede llegar hasta el maltrato físico” (Garaigordobil, 2010, p. 2). Además de que las actitudes agresivas por parte del acosador o acosadores son permanentes, sistemáticas, y en muchos de los casos el agresor no considera sus acciones como dañinas (Chaux, 2012). Por lo anterior, es importante, no confundir los conflictos inherentes a las relaciones interpersonales con la intimidación escolar.

**Tipos.** Se conocen diferentes tipos o manifestaciones de intimidación escolar, algunos autores como Avilés (2006), explican que este fenómeno adopta diferentes formas, pero por lo general sucede en ausencia de los adultos. La clasificación ofrecida por este autor en torno a los tipos de intimidación es una de las más completas en relación con otros estudios.

**Intimidación física:** Es la forma más evidente de intimidación, se da cuando la víctima sufre daños en su integridad física como golpes, patadas, arañazos, entre otros (Sánchez, 2011).

**Intimidación Verbal:** Cuando se difama, insulta, se siembran rumores o se habla mal de alguien (Asturias, 2006).

**Intimidación social:** cuando se pretende menoscabarse el estatus social o grupal de la víctima mediante el aislamiento, el rechazo o evitando a la persona (Avilés, 2002).

**Cyberbullying:** cuando se agrede de manera permanente a una persona por medios electrónicos como internet por medio de las redes sociales o teléfonos celulares (Chaux, 2012).

## *El Papel y Responsabilidad de la Escuela en el Abordaje de la Intimidación*

### *Escolar*

Cuando se utiliza el término de intimidación escolar o maltrato entre iguales se hace alusión a una forma de violencia con características particulares y que se desarrolla en el contexto escolar; es por tanto, la escuela como institución y sus actores quienes deben hacer frente a este problema. Comprender la intimidación como un fenómeno grupal es fundamental para prevenir la violencia y como tal debe asumirse pues las responsabilidades son compartidas entre la familia, la escuela y la sociedad en general y se necesita que cada uno cumpla su parte para que puedan surgir cambios de fondo (Barragán et al., 2010) de lo contrario continuará deteriorándose el clima escolar.

Al ser las relaciones interpersonales y la interacción social un asunto complejo, que incluye una mirada total de la sociedad, su estructura e instituciones, en el que convergen diversas dimensiones psicológicas, sociales y culturales (Barragán et al., 2010). La mejor forma de prevenir la violencia es desde la construcción de acuerdos de convivencia desde las primeras etapas educativas y favorecer la identificación de valores universales como el respeto mutuo la empatía y la cultura de la no violencia (Díaz, 2005), donde se tome en cuenta la multiplicidad de códigos y rituales sociales así como también los marcos espacio temporales donde surgen las manifestaciones de violencia.

Es así como en el marco de la cultura escolar, todas aquellas actuaciones que se encaminen hacia el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad, son no solo útiles sino determinantes en la generación de

ambientes positivos de convivencia (Jordán, 2009), que permitan hacer frente a la violencia escolar y actos intimidatorios dentro de las instituciones educativas. De esta manera, los programas y estrategias desde un marco de la educación en valores pueden ser fundamento para combatir al intimidación escolar (Benítez & Justicia, 2006), siempre que dichas estrategias reparen en diversos frentes como la sensibilización, concienciación, análisis, prevención, intervención y evaluación del maltrato entre iguales (Avilés, 2013).

De otro lado, es importante tener en cuenta que hay dinámicas escolares que pueden provocar la aparición de la intimidación o bien agravar el problema. Entre los rasgos que han sido identificados están: ausencia de referentes comunes entre el profesorado, problemas de organización escolar, aparición de valores culturales diferentes debido a inmigración o el desplazamiento, los roles y la relación profesor alumno, las dimensiones de los centros y las estrategias punitivas y sancionatorias utilizadas para controlar los actos violentos (Benítez & Justicia, 2006).

Una vez identificados algunos detonantes de la intimidación escolar, se hace necesario no sólo alertar a los adultos sobre la importancia de estos hechos para que permanezcan atentos y vigilantes, sino además, se deben definir claramente cuales son aquellas actitudes que no se pueden permitir pues atentan contra el ambiente escolar en general. Es así como uno de los elementos evaluados como positivo ha sido el entrenamiento en observación de situaciones de maltrato para el profesorado, el alumnado y los adultos y adultas que están con los chicos y chicas tal como ha sido señalado por Smith (citado por Avilés, 2002).

Una vez identificado el problema, debe reiterarse la necesidad de trabajar en esto de manera integral, logrando incluir a los estudiantes, profesores, orientadores y otros profesionales, directivas y familias (Chaux, 2011). Como ya se ha dicho anteriormente la intimidación escolar es un fenómeno grupal por tanto el abordaje no puede ser individual, se debe intervenir de manera grupal y los miembros de la comunidad escolar deben comprender y asumir sus responsabilidades.

Así pues, en la escuela se deberían tener en cuenta diversos factores que obedecen al contexto de sus estudiantes, porque estos pueden aumentar los casos de intimidación escolar o bien cuando la presencia de la intimidación es un hecho, se debe contar con protocolos de abordaje adecuados para contribuir con la disminución y control. Estos factores, de acuerdo con Avilés (2002), deben ser diferenciados en los ámbitos familiar, social, grupal, personal, escolar. Acercarse entonces en primera medida a la realidad de cada estudiante debe hacerse tomando en cuenta los contextos, familiar, social, individual. En este sentido, se presentan en las líneas siguientes, algunos factores que la escuela debe tener en cuenta para asumir dicha responsabilidad en el manejo de la intimidación escolar de una manera oportuna y eficaz:

*Procesos personales.* Como es de esperarse las relaciones intra e inter personales que se implican en el fenómeno de la agresividad, tanto en el caso de la víctima como para el agresor y los espectadores con sus diferentes matices, son uno de los principales focos para dar luz a posibles soluciones al fenómeno. También, estudios socio-pedagógicos han aportado mediante la descripción de factores sociales vinculados a estos fenómenos. Comprender los diferentes elementos asociados al

contexto se que describen condiciones de riesgo, como la pobreza, las características de la juventud, los fenómenos migratorios y su incidencia en estos problemas (Blaya, 2004). Las tres líneas mencionadas, permiten concluir que un ámbito de trabajo interdisciplinar podría radicarse en el análisis del clima escolar, pues no basta solo la aplicación de programas que han arrojado resultados exitosos en otros contextos culturales, aunque estos sirven para orientar nuevos procesos siempre deben adecuarse a los nuevos contextos sociales donde se implementen (Blaya, 2004).

*Escucha a los estudiantes.* Además de los elementos que la escuela debe conocer sobre el contexto del estudiante, es fundamental tomar las perspectivas y recomendaciones de los estudiantes, siempre pasando por un proceso de análisis de las mismas, pues algunos adolescentes parecen considerar la agresión como la mejor manera de mantener la disciplina y parar la agresión, que los padres pueden maltratar, o que en ocasiones la agresión hacia las víctimas es merecida (Chaux, 2011). Se puede decir entonces que la visión de los estudiantes es determinante para evitar interpretaciones sesgadas y limitadas sobre la realidad del fenómeno, pero también se necesita que las sugerencias de los mismos actúen como hipótesis que se contrastarán con nuevos estudios que preferentemente involucren diversas perspectivas y metodologías (Chaux 2011).

*Ámbito familiar.* Los diversos rasgos que estructuran las dinámicas familiares influyen en el hecho de que los estudiantes se vean implicados en actos violentos. Actitudes como el descuido, rechazo, negligencia, aumentan el riesgo en los estudiantes de estar propensos a la delincuencia y el resentimiento que pueden observarse a través del bajo rendimiento académico y los comportamientos

antisociales (Benítez & Justicia, 2006). Por el contrario, cuando el ambiente familiar es favorable, es decir, a través de la supervisión de los hijos y los padres se muestran interesados y se implican de una forma más activa en las diversas actividades de su hijos, se puede generar en ellos mayores competencias desde el ámbito social.

*Responsabilidad del docente.* Si bien no puede desconocerse la voz de los estudiantes, tampoco puede evadirse el compromiso que debe asumir el docente como formador, pues es muy difícil llevar adelante procesos de convivencia escolar si el docente considera que los problemas de convivencia obedecen solamente a la presencia de estudiantes problemáticos o padres despreocupados y que la solución es prescindir del estudiante (Chaux, 2011). Tampoco se puede otorgar toda la responsabilidad al docente, pues como ya se ha dicho, la intimidación es un fenómeno grupal, con multiplicidad de factores, antes bien, lo que debe garantizarse por parte de la escuela y una de sus principales responsabilidades es la formación de éstos tomando en cuenta que los profesores de una misma institución opinan de formas muy diferentes pues lo que para algunos puede resultar un problema grave, para otros no es un problema (Cerezo, 2007).

Como lo afirma Chaux (2011), es importante dentro de los procesos formativos del docente que se enseñe a diferenciar la intimidación escolar de otras situaciones de agresión que no son repetidas ni sistemáticas, pues el abordaje de otras formas de agresión o conflictos de diversa naturaleza pueden abordarse a través de estrategias como la mediación entre pares y que para el caso de la intimidación escolar, no son recomendables. Uno de los puntos fundamentales es aprender a manejar de manera

particular la intimidación que no debe tener el mismo tratamiento que otra clase de problemas de convivencia o acciones agresivas.

*Formación para todos.* Si bien el docente cumple una labor determinante en la identificación del problema, cada uno de los actores como los estudiantes y padres a través de programas formativos en torno a la intimidación escolar puede adquirir herramientas que les ayuden no sólo a identificar signos de la presencia del fenómeno sino además apropiarse de mecanismos que ayudan a la promoción de ambientes de aula pacíficos. Por ejemplo, la capacitación en el manejo de conflictos a toda la comunidad educativa es clave para aprender abordar tempranamente los casos de agresión (Chaux 2011).

Se puede afirmar entonces, cualquier tipo de programa que tenga como objetivo la formación en convivencia escolar y la prevención de la violencia en los centros escolares deben abordarse en forma integral, es un error tratarse como algo generado exclusivamente por personas problemáticas. De hecho se trata de un asunto mucho más complejo que requiere el compromiso real de todos los actores de la comunidad educativa, en donde las acciones tomadas influyan en las dinámicas del aula y de los grupos y de este modo el clima escolar general.

Asimismo, el desarrollo de programas basados en estudios científicos adaptados para la realidad de cada institución, representa un gran desafío para quienes investigan en este campo y para la escuela también representa un reto la búsqueda de nuevas formas de mirar el fenómeno de la intimidación escolar, analizando los diferentes discursos de quienes protagonizan episodios de intimidación escolar para

que desde ellos mismos se puedan encontrar elementos de comprensión (Barragán et al., 2010).

*No solo lo académico.* Siguiendo esta línea formativa, es imprescindible que la escuela asuma su responsabilidad más allá de hecho meramente académico, pues además de este proceso ella también debe preocuparse por desarrollar habilidades sociales en los estudiantes. Estos dos elementos, permiten una visión más integral desde los elementos que conforman el fenómeno de la intimidación escolar, “sus diferentes actores y la multidisciplinareidad e interinstitucional para abordarlo, sin dejar de lado a la familia, lo que puede aumentar las posibilidades de intervenciones exitosas, encaminadas a preservar la salud mental durante su paso por la adolescencia, a través el aprendizaje social” (Barragán et al., 2010).

*Llenar de vida los documentos y concretar las iniciativas.* Como se sabe, en Colombia, hay multiplicidad de documentos, programas y estamentos tales como, personería estudiantil, contraloría estudiantil, comités de convivencia, acuerdos y manuales de convivencia, proyectos en resolución de conflictos, entre muchos, algunos de ellos regulan la vida escolar y otros son estrategias para la convivencia; sin embargo, el gran peligro ha sido que todos estos puedan quedarse en simples documentos almacenados o acciones que no trascienden al papel. Esto ocurre muy a menudo y entonces la realidad de la escuela queda envuelta en la cotidianidad por reglas informales, muchas veces contradictorias, rutinarias y desorientadoras, no solo para los docentes sino, en mayor medida, carentes de sentido para los escolares, quienes necesitan pautas solidas (Jordán, 2009).

Es necesario entonces llenar de vida estos documentos y programas, por ello deben ser elaborados, analizados y evaluados constantemente y a profundidad por toda la comunidad educativa. Es claro que no es fácil generar conciencia colectiva en torno a estos asuntos; los criterios y valores educativos no son fáciles de consensuar, pero son éstos los que le otorgan a la letra menuda de los documentos todo el valor y la coherencia.

*Funcionalidad en la agresión.* Cuando se hace referencia a la funcionalidad en la agresión no se habla de una aceptación de la misma, más bien se busca comprender que en alguna medida quien utiliza la agresión encuentra en ella ciertos beneficios en los grupos a los que pertenece; este análisis es central pues de allí se deriva un análisis más amplio de los orígenes de los actos de agresión e intimidación y su prevención (Chaux 2011).

La agresividad como acción individual o colectiva debe prevenirse siempre porque puede traer graves consecuencias que van desde daños emocionales o físicos hasta daños sociales que permean no solo a quienes la reciben directamente sino a toda la comunidad. Es así como todas aquellas iniciativas que promuevan en los estudiantes el rechazo a la agresión de sus compañeros y que del mismo modo les sirvan para valorar las actitudes pacíficas y prosociales pueden ser efectivas porque apuntan al reconocimiento de sus pares (Chaux, 2011) pues lograr la filiación colectiva favorece el autoconcepto de niños y jóvenes, esto les ayuda a construir una identidad social, por ello siempre la gran necesidad de conseguir aceptación dentro de sus grupos (Barragán et al., 2010), pero hay que hacerlo en una dirección constructiva.

### ***Programas para Prevenir e Intervenir la Intimidación Escolar y Lograr la Mejora de la Convivencia Escolar***

La prevención del acoso escolar debe ser uno de los principales objetivos de cualquier programa de convivencia, teniendo en cuenta que las investigaciones en este campo cada vez más arrojan datos que inducen a sumar esfuerzos en esta dirección. En este apartado se tomarán en cuenta algunos programas preventivos que han sido en su mayoría reconocidos por los resultados obtenidos, así mismo se relacionarán aquellos elementos comunes que pueden servir como estrategias orientadoras de nuevas propuestas. Lo primero que debe tenerse en cuenta y que la mayoría de estos programas de prevención contemplan, es que para prevenir la violencia escolar es una condición contar con los dos principales contextos educativos, la familia y la escuela, y a su vez hacer una lectura de estos dos contextos desde los actuales cambios sociales, de manera que la estructuración de relaciones y actividades que se generen estén coherentemente formulados (Díaz, 2005). Además de esta coherencia y relación entre contextos y cambios sociales, también se deben contemplar claramente los valores democráticos que tanto la sociedad como la institución en particular pretenden transmitir.

Interesantes aportes para la prevención de la intimidación escolar se pueden encontrar, uno de ellos es la guía “*Orientaciones Sobre el Acoso Escolar*”, un trabajo colectivo elaborado por el Equipo Técnico de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (2006): “Entender los conflictos, aprender a afrontarlos y a resolverlos

civilizadamente exige a la sociedad y a los sistemas educativos madurez suficiente para interpretarlos en el marco de un valor fundamental: el aprendizaje de la convivencia” (p. 9). Este programa muestra como se inician los procesos de prevención desde todo el planteamiento estructural del centro educativo y su filosofía institucional, apoyada en procesos organizados y claros que permitan definir responsabilidades. Este programa propone cinco líneas de acción y cada uno de ellos con objetivos y acciones concretas, así:

*Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre Compañeros y Compañeras*

Este es uno de los programas más reconocidos, liderado por la profesora Rosario Ortega, se incluyen diversas estrategias y modelos de prevención del maltrato entre iguales o intimidación escolar, que se valoran como favorables para el mejoramiento de la convivencia escolar y en que se aclara que para llevar adelante un proceso que pretenda minimizar los índices de maltrato entre iguales, requiere asumir que se tratará de un proceso lento, reflexivo y secuenciado (Ortega, 1998).

Para Ortega (1998), es importante asumir la convivencia desde un modelo ecológico, se denomina de este modo porque integra diversidad de procesos para llegar a una comprensión amplia del problema; así, se tienen en cuenta factores biológicos, sociales, políticos, económicos y otros emergentes (O.M.S., 2002). En el caso de la convivencia escolar, se tienen en cuenta diversos niveles de análisis, como los procesos interpersonales, que hacen referencia a la interacción que se da entre los subsistemas personales, en este caso, docentes, estudiantes y familia, dando lugar a la convivencia; y otro nivel referido a los diversos procesos de actividad, a los que por su naturaleza da lugar el desarrollo del currículo. La unidad y reflexión entre del

plano humano y el plano de la actividad llena de sentido la convivencia como proceso y aporta una visión de mayor complejidad y coherencia sobre la organización de la misma (Ortega, 1998).

Las estrategias que se proponen son:

*Gestión democrática de la convivencia.* Cuando se habla de este tipo de gestión se hace referencia a una tensión tanto en la institución como en el aula, propios de la interacción entre múltiples factores, que requiere del análisis de los acontecimientos de la convivencia diaria; esto permite ir profundizando en equipo sobre lo que tanto el cuerpo docente como el estudiantado comprenden acerca de la participación cooperativa y democrática. Vale la pena resaltar, que gestionar la convivencia impacta positivamente en los ambientes de aprendizaje y el rendimiento escolar, así como en el clima escolar y la disposición de profesorado, tal como lo afirman Mena, Burgueño & Valdés (2008).

Otro elemento importante, es la constante búsqueda de la simetría en el poder, particularmente en la relación docente-estudiante, esta puede irse desarrollando desde la participación plena de los estudiantes en el diseño y consenso de las normas y el establecimiento de un modelo disciplinar transparente y sencillo, en donde las prohibiciones hayan sido plenamente aceptadas por todos (Donoso, 2012). Además se debe favorecer también un ambiente que propicie el desarrollo de valores tales como la libertad, la igualdad y la solidaridad entre todos los miembros de la comunidad educativa. Lo anterior sin duda, permite la apertura de caminos que progresivamente van acercando a todos, profesores y estudiantes particularmente, a una tarea común;

porque tal como dice Ortega (1998) “la convivencia no es patrimonio de nadie en particular, sino de todos los que viven juntos” (p. 85).

*Trabajo cooperativo.* La cooperación es una de las vías más efectivas para llevar a cabo objetivos de aprendizaje comunes, cuando se habla de cooperar se hace referencia a la unidad ya sea de ideas, actividades, tareas, críticas, etc. desde acciones conjuntas (Ortega, 1998). Así pues, cuando se aprende algo nuevo, ésta acción no se produce a partir de la explicación del profesor, además debe ser elaborado, utilizado en función de la solución de problemas y relacionarlo con conocimientos previos, de manera que se pueda aplicar a diversos contextos y situaciones. Por otro lado, de acuerdo con Rincón (2002), el gran valor de esta estrategia es evidente pues conlleva a una valoración del diálogo y el desarrollo de la responsabilidad, superación del conflicto e incremento de la tolerancia, así como para la mejora de las relaciones en comunidades escolares multiétnicas

En una institución puede prevalecer bien sea el carácter competitivo o bien el carácter cooperativo y esta prevalencia determina en gran medida como se comprende el problema de las malas relaciones entre el estudiantado y los brotes o no de violencia e intimidación. En un ambiente competitivo, lo natural es que prevalezca la rivalidad; mientras que en un ambiente cooperativo, lo que florece es la ayuda y la solidaridad (Ortega, 1998). Tomando en cuenta lo anterior, esta propuesta se fundamenta en el desarrollo del trabajo cooperativo, pues no sería coherente formular una propuesta de prevención de la intimidación escolar que intenta afianzar valores como la solidaridad y los vínculos afectivos entre los estudiantes desde un marco competitivo, que por el contrario, estimula el individualismo y la rivalidad (Rincón

2002). Se requiere entonces para desarrollar un trabajo preventivo contra el maltrato entre estudiantes dirigir los estilos de enseñanza y aprendizaje hacia el modelo cooperativo.

*Educación de sentimientos, actitudes y valores.* En la sociedad actual de la información, se favorece escasamente el mundo de la razón. Además de la actividad instructiva propia del proceso de enseñanza aprendizaje, surgen formas de interrelación atravesadas por diversos sentimientos, actitudes y valores en las formas que cada quien puede dar; por ello, la vida afectiva juega un papel determinante para mantener la motivación por el saber (Buxarrais & Martínez, 2009). Por tanto, una propuesta en torno al mejoramiento de la convivencia escolar debe contar con un trabajo específico desde la emocionalidad y el conocimiento interpersonal, que permita la comprensión del ser humano como un ser cuyos sentimientos, actitudes y valores, afectan su vida relacional.

*Un proyecto global e integrado para mejorar la convivencia.* El proyecto educativo para prevenir los malos tratos entre estudiantes “supone asumir la gestión de la vida cotidiana, el trabajo de enseñanza y aprendizaje y los sentimientos, actitudes y valores, como objeto mismo de planificación educativa” (Ortega, 1998, p. 91). Quiere decir, que se debe considerar a la totalidad de la comunidad educativa como un agente global protagonista y responsable directo en el que cada microsistema tiene claramente establecido su papel y funciones tanto de agente como de beneficiario del proyecto.

De acuerdo con evaluaciones del programa de Ortega, se ha detectado que éste logra obtener resultados favorables siempre que se logre la participación real de todos

los actores de la comunidad, no debe ser rígido, por el contrario, se debe trabajar en un clima de consenso porque se parte de la idea de que todos son protagonistas, cuando se llega a este grado de corresponsabilidad frente al fenómeno, los resultados son favorables. Así, el aspecto más destacado del programa es la toma conjunta de decisiones (Ortega, 2006). Su impacto ha permitido la implementación del mismo en una importante cantidad de centros educativos de España.

Para continuar con una mirada en torno a programas centrados en la intervención para la mejora de la convivencia escolar y la mitigación de la intimidación escolar, es necesario tener claro que nos referimos, en esta última, a un fenómeno grupal, que se presenta de acuerdo con diversos estudios internacionales en casi la totalidad de los centros escolares. Por esto, para ser intervenida debe tomar en cuenta no sólo la perspectiva individual de los sujetos implicados en la agresión, sino además una perspectiva grupal, como ya se ha dicho anteriormente, que permita el análisis del grupo y que aporte información valiosa sobre las características y valoración que hacen de las situaciones de intimidación (Cerezo, 2006).

Para una intervención apropiada es necesario contar con instrumentos de medición de la intimidación escolar; un diagnóstico claro es fundamental para proyectar una intervención. En este punto, diferentes investigaciones desarrolladas en países de Europa, coinciden respecto de algunos elementos que permiten estimar la presencia de intimidación (Garaigordobil, 2007), estos son:

La existencia de una o más de las conductas de hostigamiento internacionalmente reconocidas como tales.

La repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no meramente incidental, sino como parte de algo que le espera sistemáticamente en el entorno escolar en la relación con aquellos que le acosan; y la duración en el tiempo, con el establecimiento de un proceso que va a ir minando la resistencia del niño y afectando significativamente a todos los órdenes de su vida (académico, afectivo, emocional, familiar).

Una vez se han establecido los índices de agresión entre los estudiantes y se requiere conocer la magnitud del problema en determinada institución, es necesario tomar medidas contra la violencia y la agresión, que deben ser concertadas por todos actores de la comunidad educativa. Asimismo deben establecerse objetivos claros para minimizar el problema, siguiendo además, de acuerdo con Cerezo (2006) niveles para una intervención apropiada, así:

Concienciación del problema entre estudiantes, docentes y padres de familia.

Período de consultas y recogida de información.

Elaboración del programa a través de asambleas de curso y acuerdos generales.

Comunicación del plan a toda la comunidad y compromiso de cumplimiento.

Puesta en funcionamiento, revisión y mantenimiento.

Asimismo “la intervención debe adecuarse a cada realidad y tipos de personalidad. Al ser un fenómeno relacional, no sólo hay que intervenir con la víctima y el agresor, sino también con los miembros del entorno” (Garaigordobil, 2007, p. 11). Se deben tomar en cuenta dos elementos: primero la estructuración del plan de acción para intervenir, que son las líneas de acción que lo fundamentan y por

otro lado, los frentes intervenir, es decir: la institución, el curso, los estudiantes en riesgo (trabajo con víctimas, trabajo con agresores, trabajo con implicados).

Los tres programas que se presentan a continuación, tienen elementos en común y otros elementos específicos que pueden servir como fundamento para la elaboración de nuevas propuestas de intervención, una vez identificados los índices de intimidación escolar de la institución y las características particulares que toma dentro de la misma:

*Programa CIP (concienciar, informar, prevenir)*

Este programa destaca dos frentes de trabajo, por un lado, los niveles de intervención y por el otro los elementos del programa. Inicialmente este programa incorpora un análisis sociométrico del problema, éste resulta muy útil para llevar a cabo una intervención acorde a las características de cada grupo (Rodríguez & Mejía, 2012) Los niveles se abordan de manera grupal, individual, familiar e institucional. Los elementos que indican el desarrollo del proceso se definen, en 5 categorías, concienciación del problema, período de consultas, confección del programa, comunicación – realización y revisión - mantenimiento (Cerezo, 2006).

*Concienciación del problema.* En esta categoría se incluyen diversas reflexiones que aportan al conocimiento del problema y sus características en cada institución, indagando sobre el tipo de conductas que favorecen la intimidación, cómo afecta este problema a los estudiantes, qué señales pueden alertar a padres, profesores y compañeros, cómo se pueden generar cambios para impedir la agresión entre pares. Así mismo se toman en cuenta unas pautas para concienciar a los adultos (padres y docentes) partiendo de la diferencia de opiniones respecto al problema pero con la

intención de establecer criterios comunes, se analizan situaciones reales como punto de partida que puede ser a partir de encuestas. También con los estudiantes se utiliza este instrumento, para conocer la percepción que tiene sobre el tema aunque con un enfoque diferente, cuyos resultados se contrastan en el curso para establecer la presencia o no del problema (Sánchez & Cerezo, 2013).

*Período de Consultas.* En este paso básicamente se indaga sobre la orientación que podría tener el programa de intervención y se consulta a los estudiantes sobre posibles estrategias para frenar las conductas agresivas en los diferentes escenarios del colegio, las formas para evitar el silencio de víctimas y espectadores y la manera en qué se espera que intervengan los profesores, padres y dirección de la institución (Cerezo, 2006).

*Diseño del programa.* Se puede iniciar este diseño una vez adaptado a la realidad y que se tenga claros elementos como tiempos, espacios y personas implicadas con sus respectivas responsabilidades. El diseño debe contar con la información recogida durante el período de consultas (Martínez, Méndez, & Cerezo, 2011).

*Comunicación – Realización.* Una vez diseñado el programa debe ponerse en marcha, de lo contrario es un esfuerzo inútil la formulación del mismo. Esto tiene que ir acompañado de un calendario aterrizado contando con la realidad institucional, de modo que sea factible su aplicación.

*Revisión y Mantenimiento.* Es fundamental un momento de evaluación de resultados y revisión que sea incluido dentro del calendario con el fin de introducir las modificaciones a que haya lugar (Martínez et al., 2011).

De otro lado se encuentran las estrategias para la intervención según dos niveles:

*Intervención grupal.* Son las medidas del aula; el objetivo que se propone es aumentar la cohesión y tolerancia de los miembros del curso, se fundamenta desde la dimensión grupal y los roles que ejercen los diversos actores del grupo, los cuales tiene distinta importancia tanto en el mantenimiento como en la cesación de las conductas agresivas (Orte, 2008). Las estrategias que se proponen son, los círculos de discusión, grupos pequeños que se reúnen semanalmente para identificar y debatir problemas y encontrar posibles soluciones; el drama y el rol-play, ayuda a explorar el problema directamente, le permite a los estudiantes sentir de un modo diferente al propio para ponerse en el lugar de otros; esta estrategia no tiene reglas específicas, se trata de utilizar la imaginación, el diálogo y la interpretación de situaciones (Grouling, 2005); y finalmente, las actividades de discusión a través de textos para movilizar experiencias y emociones, buscando llegar a conclusiones consensuadas (Cerezo, 2006).

*Intervención Individual.* En este nivel es fundamental trabajar específicamente con cada implicado, esto quiere decir que las acciones deben ser diferenciando las estrategias que se utilizarán para la víctima o el agresor.

Respecto a los resultados e impacto del programa se ha encontrado que es una gran herramienta para que los estudiantes particularmente comprendan mejor las características del fenómeno de la intimidación escolar y por tanto se favorece la detección del problema (Rodríguez & Mejía, 2012). Así mismo algunas intervenciones desarrolladas en primaria reflejan un aumento en los esquemas de actuación y estrategias para hacer frente al problema una vez pasada la fase de concienciación (Martínez et al., 2011).

### *Método Pikas o Método de Preocupación Compartida*

Este método parte de la idea de que por lo general la intimidación escolar se mantiene debido a ciertos efectos que se dan en la dinámica propia del grupo. El objetivo de este programa de intervención es conseguir que los miembros del grupo tomen conciencia en forma individual de las situaciones en que participan, por medio de charlas con cada estudiante donde se pueden desentrañar las causas de la conducta agresiva y desde el trabajo particular con el estudiante agresor evitar la satanización de su conducta, de manera que no se ponga el acento del programa sobre la culpa sino en el desarrollo de la empatía y la asertividad (Chaux, 2009). El método incluye tres etapas, que se debe desarrollar necesariamente una seguida de la otra. A continuación se describen brevemente cada una de ellas.

Etapa 1. Entrevistas individuales con los intimidadores: aquí quien este dirigiendo al intervención, bien sea el orientador o un docente de la institución, entrevista individualmente a cada uno de los agresores, con el único fin de iniciar un proceso de relación en medio de una clima de confianza (Chaux, 2009). Este diálogo debe ser un primer acercamiento a las posibles soluciones para un cambio de conducta y se logra mediante un guión que poco a poco va llevando al agresor a formular dicha solución (Avilés, 2002).

Etapa 2. Entrevistas de seguimiento. Se realiza una vez lo estudiantes implicados han conseguido aceptar los acuerdos establecidos durante la primera entrevista. Se preparan para un encuentro de grupo siempre que la situación haya mejorado y la víctima se sienta preparada para hacerlo (Avilés, 2002).

Etapa 3. Encuentro de grupo. Es el primer encuentro entre víctima y agresores y el objetivo es que las partes puedan establecer acuerdos constructivos, a favor de ambas partes y del curso en general. Los acuerdos a los que se llegue deben oficializarse pero además el profesor líder debe guiar a las partes a que se defina que sucede en caso de incumplimiento de lo acordado (Chaux, 2009).

Sobre el impacto del método Pikas, estudios de investigación adelantada por Jiménez, Castellanos & Chaux (2009) en un colegio de la ciudad de Bogotá, tomando como categorías de análisis: coherencia del método, reconocimiento de responsabilidad y empatía, se encontró que el método es más efectivo sobre unos intimidadores que sobre otros pero no se puede establecer con claridad el por qué de esta diferenciación. De otro lado, se logra una mejora de la empatía entre los asistentes más evidente que de los mismos intimidadores, por lo que los investigadores sugieren un tratamiento con mayor énfasis en la norma para el caso del intimidador (Jiménez et al., 2009).

#### *Modelo del Alumno Ayudante*

Este modelo de intervención ha sido implementado particularmente en países anglosajones y en España se fundamenta sobre la base de la construcción de un buen clima escolar y la responsabilidad de todas las partes dentro del mismo y se sitúa dentro de los enfoques de abordaje de la convivencia escolar centrados en la resolución de conflictos y el diálogo (Fernández, 2008). En especial, se considera que los alumnos cumplen un papel fundamental a la hora de formular propuestas de intervención que procuran una mejora de la convivencia del centro educativo (Izquierdo, 2007). Este modelo incluye la atención directa a la persona o personas, en

este caso estudiantes, tomando como principios la resolución de conflictos, la reparación y la búsqueda de acuerdos que favorezcan la reconciliación entre las partes, sin desconocer la aplicación normativa y procedimientos de convivencia establecidos en el centro escolar (Fernández, 2008).

Se puede considerar este modelo como una propuesta con diversas dimensiones que incluyen actividades con el curso e intervenciones individuales (Orlandini & Fernández, 2001). Los objetivos son la mejora de la convivencia, la reducción de casos de maltrato, promover la toma de decisiones por parte de los mismos estudiantes ante situaciones de conflicto, incrementar valores en torno a la responsabilidad social compartida y la colaboración (Fernández, 2008). El programa es llevado a cabo por un grupo de estudiantes que desean ayudar en la mejora de la convivencia escolar y son preparados y formados, así como acompañados por un grupo de profesores y se fundamenta en tres principios: en el diálogo, el respeto y la negociación (Izquierdo, 2007).

¿Qué significa ser un alumno ayuda? Son estudiantes que tienen ganas de ayudar a sus demás compañeros de clase cuando presentan diversas dificultades de convivencia, se caracterizan por ser respetuosos, discretos y empáticos. Pueden ayudar en diversas situaciones como conflictos entre estudiantes, en la integración de los compañeros nuevos al curso, malentendidos y rumores, pequeñas extorsiones y absentismo escolar, entre otros. También tienen claridad sobre las situaciones que superan sus posibilidades de actuación y derivan a quien corresponda. Las funciones de estos estudiantes son, observar, registrar en una guía los problemas detectados, poner en común aproximadamente cada dos semanas y derivar las situaciones a quien

corresponda (Izquierdo, 2007). Son estudiantes elegidos por sus compañeros de acuerdo con sus características prosociales (Andres & Barrios, 2006), éstos reciben formación sobre el manejo de las situaciones de conflicto tanto teórica como prácticamente. Los elementos centrales de dicha formación son: La observación, empatía, escucha activa, comunicación asertiva, análisis y resolución de conflictos (Izquierdo, 2007).

Respecto a investigaciones realizadas sobre el impacto de este modelo en las instituciones educativas, se encontró que los estudiantes valoran de manera positiva el programa, tanto los alumnos ayudantes, como sus beneficiarios; sin embargo, los estudiantes también reflejan la necesidad de mejorar las formas de selección de los alumnos ayudantes, que en la mayoría de los casos se hace por votación entre quienes se postulan voluntariamente pero que no necesariamente éstos estudiantes cuentan con las aptitudes para cumplir con el rol a que aspiran (Andres & Barrios, 2006). Otra dificultad es que no siempre se conoce en qué consiste el programa, falta de difusión. De otro lado, quienes han sido beneficiarios del programa aluden que ha sido de ayuda, más del 45% de los estudiantes indican una mejora del clima escolar con este modelo de intervención y la participación de los estudiantes como alumnos ayuda es señalado en general como beneficioso particularmente en el plano emocional de quienes son beneficiarios, con lo que aumenta la percepción positiva ante el programa por parte de los profesores (Del Barrio et al., 2011).

### **Prácticas Educativas para la Construcción de la Convivencia Escolar**

## ***Prácticas que Permiten la Formación de los Estudiantes para la Convivencia***

### ***Escolar***

La escuela debe considerarse como una atmósfera para que las prácticas formativas, se conviertan en un conjunto de prácticas sociales, ya que la educación consiste en socializar mediante la enseñanza de conocimientos, “Nadie se socializa si no conoce y nadie conoce sino socialmente”. Por tanto, “educar para el juicio moral autónomo, para la participación democrática, para el cuidado de sí mismo y el otro, es el resultado, más el proceso mismo de su construcción, es una larga historia de la educación como proceso complejo de socialización mediante el conocimiento” Cullen (2004, p.16), como construcción de la ética y la ciudadanía.

De acuerdo con lo anterior, para Blanco (2008), la tarea fundamental está en fortalecer desde la escuela, la coherencia entre sus principios, propósitos y prácticas cotidianas y la intervención para la formación en convivencia, en donde se aborde desde los procesos educativos en su conjunto, la organización y participación escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el clima y las normas de convivencia. Esto explica por qué se debe abarcar el plano programático, sus estructuras y formas de funcionamiento, el desarrollo curricular y los roles e interacciones que se construyen en la escuela. Después de este breve preámbulo, se presentan a continuación algunas de las propuestas más conocidas para el abordaje de la convivencia escolar:

*Educación para la paz.* Esta propuesta plantea la reestructuración de las injusticias, violencia y todo tipo de discriminaciones o formas de exclusión que surgen de las mismas estructuras propias de las instituciones (Herrero, 2003). Educar

para la paz es asumir la responsabilidad colectivamente, entendiendo la paz en una vinculación directa con los conceptos de justicia y desarrollo.

La educación para la paz se instala desde un enfoque socioafectivo que implica una mirada positiva de la paz y una perspectiva creativa frente al conflicto, desde la transformación de estructuras violentas en favor del cambio social (Herrero, 2003). Sin embargo, para lograr esto los programas de educación para la paz requieren por una lado, que el maestro realmente interiorice destrezas, conocimientos, actitudes y valores que implican una cultura de paz. Por otro lado, se requiere de una estructura curricular que de cuenta de una construcción gradual de conceptos donde el principio sea el aprendizaje basado en derechos (Baxter & Vick, 2004).

La estructura curricular que se plantea desde la educación para la paz incluye unas prácticas asentadas en el juego como mecanismo para potenciar desde la infancia valores relativos a la paz, como el respeto por la diversidad, la empatía, el diálogo y la cooperación (Herrero, 2003). Además también se destaca el carácter transversal que debe asumirse desde esta propuesta, pues no se trata de una asignatura sino una manera de ser y estar en la escuela. Por lo anterior, el clima escolar debe ser coherente, esto se logra fundamentalmente a través de la actitud de los adultos, de la responsabilidad compartida, la formación de maestros, entre otras.

*Comunidad Escolar Justa.* Esta propuesta fue desarrollada por Lawrence Kohlberg, su finalidad es que el estudiante se atenga a unos principios validados moralmente y asumidos como correctos (Lazarte, 2005). La propuesta surge como fruto de su trabajo sobre educación moral en el que destaca tres niveles en el desarrollo moral: preconvencional, convencional y postconvencional (Linde, 2009). En

el primer nivel, aún el individuo no comprende las normas sociales convencionales y se respetan las normas solo para evitar el castigo. El segundo nivel, se caracteriza por el mantenimiento de las normas y acuerdos ya que esto preserva no sólo la imagen propia sino el buen funcionamiento de los colectivos, llámese instituciones o la sociedad en general. La etapa posconvencional se reconoce porque si bien se aceptan las normas sociales basadas en principios morales generales, cuando estos segundos entran en conflicto con la norma, los individuos juzgan y actúan más por sus principios que por convenciones sociales.

De acuerdo con Linde (2009), para Kohlberg, hay tres elementos esenciales para la atmósfera moral en la escuela y tienen una gran influencia sobre el juicio moral: discusión abierta, centrada en la justicia y la moral, participación en la construcción de reglas, en el ejercicio del poder y la responsabilidad y el desarrollo de una comunidad que favorezca llegar a una etapa superior. Pero para hablar entonces de comunidad justa, se requiere del respeto por las normas institucionalizadas que son consideradas como valores y que han sido establecidas por consenso (Lazarte, 2005). Esto implica para la escuela una responsabilidad compartida y la participación del estudiante, apuntando además al equilibrio entre el individuo y sociedad y por tanto un equilibrio en la relación estudiante y profesor y entre pares. Esto se logra principalmente desde una ética dialógica y un ética del deber.

En las comunidades justas se utilizan para su desarrollo, mecanismos propios de la democracia: reuniones de estudiantes para discutir sobre las políticas y problemas educativos, elección de representantes para rendición de cuentas, consejos y comisiones escolares. Estas actividades cuentan con tiempos concretos para su

ejecución. Es importante además, destacar que el papel del docente consiste en propiciar el desarrollo moral en sus estudiantes mediante estrategias como el diálogo, los dilemas morales, los role-playing, juegos de simulación y resolución de conflictos entre otros (Lazarte, 2005). Estas estrategias siempre encaminadas a conseguir la coherencia el consenso y la justificación válida de las normas institucionalizadas.

*Educación en valores.* Este programa ha sido uno de los más difundidos en el ámbito escolar y adquiere un gran interés al estar presente como un contenido específico, en muchos casos, en los currículos de las instituciones educativas (Parra, 2003). La educación en valores se puede entender como un proceso de construcción en el que el lenguaje educativo crea las condiciones pedagógicas y sociales para articular las relaciones sociales desde la moral, la formación ciudadana, y la democracia. Cuando se habla de educar en valores, se hace referencia a algo complejo y multidireccional, pues se trata de la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de conductas y comportamientos, por lo tanto, sólo se puede educar en valores a través de conocimientos, habilidades de valoración, reflexión en la actividad práctica con un significado asumido (Arana & Tejada, 2011).

Se trata de alcanzar comportamientos como resultado de aprendizajes conscientes y significativos en lo racional y lo emocional. Una vez aceptada esta estrategia se debe trabajar alrededor de dos problemas: cuáles valores y actitudes deben ser contenidos del proceso educativo y cuáles son los medios o técnicas a través de los cuales se van a transmitir estos valores (Parra, 2003). Algunas estrategias de aprendizaje para la educación en valores ya han sido mencionadas, por ejemplo: la

enseñanza de los valores mediante la discusión de dilemas morales, la enseñanza de los valores mediante el juego y trabajo colaborativo, y finalmente, la enseñanza de los valores mediante consignas (Campelo et al., 2010).

De otro lado, no basta que la educación en valores se convierta en una disposición legal dentro de una sociedad, no se puede tampoco establecer una auténtica escuela que educa en valores cuando sólo se transmiten conocimientos y pautas culturales sin realizar ningún ejercicio crítico, ni compromisos de mejora (Santos, 2010). Esto quiere decir que no es suficiente promulgar una ley, se debe tomar en cuenta el contexto para su desarrollo, pues la educación en valores debe contrarrestar otros valores que contribuyen a perpetuar estructuras de injusticia e inconformismo, esto se logra por un lado con el respeto y participación tanto de profesores como estudiantes y familia así como a través del desarrollo de propuesta de acción, previamente consensuadas (Fuentes, 2009).

*Ética del cuidado.* Esta propuesta fue desarrollada por Nell Noddings y durante los últimos años ha sido ampliamente difundida en Colombia. Desde la perspectiva de cuidado se parte de la idea de que el ser humano desde su nacimiento para sobrevivir necesita del cuidado, además esos cuidados se traducen en lazos afectivos que con el tiempo se traducen en calidez y alegría para la vida. La escuela, es un lugar privilegiado para la formación de relaciones de cuidado, siempre que en el aula se enfatizan los procesos de interacción tomando en cuenta el contexto social. Es importante que los estudiantes se sientan queridos, atendidos en sus necesidades para que esto les facilite de igual forma establecer relaciones de cuidado con otros (Chaux, Daza, & Vega, 2005). En ello la actitud del docente es fundamental.

Pero ¿cómo desarrollar relaciones de cuidado en el aula? Existen algunas estrategias, algunas de ellas son innovaciones que están es proceso de consolidación (Chaux et al., 2005), estas son:

Construcción colectiva de normas y acuerdos

Prevención de la agresión y el matoneo

Desarrollo de estrategias pedagógicas que favorecen el cuidado

Evaluación cuidadosa del desempeño de los estudiantes

### ***Relación entre Procesos de Socialización y Formación para la Convivencia***

#### ***Pacífica en el Ámbito Escolar***

Para crear una cultura de paz, una tarea esencial, es reorientar el aprendizaje y los procesos de socialización que se dan a través de la convivencia en el ámbito escolar, (Alzate, 1998). Fomentar una cultura de paz en la escuela, permite que se cultive la cooperación y la interdependencia de valores, de igualdad, diversidad, justicia social. Para llevar a cabo esta tarea, es importante que el modelo educativo implementado en la escuela, no olvide que además del aprendizaje académico también debe tener en cuenta la necesidad de enseñar a los niños y jóvenes a vivir juntos y a resolver conflictos propios de la cotidianidad (García, 1998). Lo que permitirá que aprendan de manera más efectiva el sentido y la importancia de la convivencia pacífica. En la actualidad, las instituciones educativas desde una perspectiva socio-critica, abordan de nuevas formas los conflictos que se producen al interior de la escuela tratando de mejorar la convivencia escolar, ya que esta es entendida como la interrelación que se da entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, con una incidencia muy

significativa para el desarrollo ético, moral, y socio afectivo de los alumnos (García, 1998).

En este sentido, Tallone (2010) afirma que la escuela tiene una importante función tanto socializadora como individualizadora, estos dos aspectos son fundamentales dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje y en la vida de los sujetos. Comprendiendo la naturaleza y función de estos dos elementos se puede encontrar o no la posibilidad de aprender a ser mejores personas que interactúan ineludiblemente. Por esto, la importancia de una formación para la convivencia pacífica en el ámbito escolar (Funes, 2001), ayuda a los estudiantes a conocer los problemas, así como a la toma de decisiones, a practicar dinámicas de grupo, aplicar con habilidad la disciplina y a valorar la diversidad y el pluralismo.

Cabe señalar que la función y los procesos de socialización de la convivencia escolar al interior de la escuela, se manifiestan en las interrelaciones que se generan a partir de las acciones cotidianas y en las actividades habituales en la institución educativa; como resultado, se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar precisamente sobre estas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso y de aceptar el disenso como parte de la formación para la convivencia pacífica (Wendler, 2013). Una escuela que intenta responder a su cometido de ser formadora de ciudadanas y ciudadanos, está comprometida crítica y activamente, con la enseñanza y aprendizaje y la práctica de valores democráticos: la promoción de la solidaridad, la paz, la justicia, la responsabilidad individual y social más allá de los muros escolares.

De igual forma, para Ezquinazi & Navarro (2011), la convivencia escolar supone un aprendizaje progresivo y permanente en que la comunidad educativa, particularmente los docentes y las familias, tienen el rol fundamental y decisivo de constituirse en modelos de comportamiento y acompañantes en esta etapa crucial del proceso de socialización de los y las estudiantes. Para estos autores, se hace necesario incluir en el compromiso por una convivencia pacífica, solidaria y participativa a todos aquellos que tienen influencia o algún tipo de impacto en el conjunto de la formación de niños, niñas y jóvenes tanto en el ámbito local como nacional, de tal modo que se pueda construir en colectivo, una cultura de paz y de participación responsable y solidaria.

En el mismo sentido, para mejorar la convivencia escolar es importante que se desarrollen procesos de formación con la comunidad educativa, que contribuyan a la socialización de futuras generaciones. En este proceso debe darse la convivencia e inclusión de los niños y jóvenes la posibilidad para construir una sociedad plural, de ciudadanos más activos y participativos, de modo que las aulas y la escuela se conviertan en aquellos espacios en los cuales se establezcan relaciones humanas de armonía, cooperación, confrontación, y tratamientos de los conflictos escolares (Sánchez, 2004).

Considerando lo planteado previamente, en países como Chile, el Ministerio de Educación (2013) propone que el sentido de la convivencia escolar supone un desafío para las comunidades educativas, ya que se debe conocer y comprender el enfoque formativo de la convivencia escolar e implica una mirada integradora y transdisciplinaria, dado que requiere de la participación de todos los actores de la

comunidad educativa, capaces de aportar desde sus respectivas áreas y roles a la formación personal y social de los y las estudiantes.

De igual forma, dentro del trabajo realizado en Chile (MINEDUC, 2013), se encontró que la cultura escolar otorga especial relevancia a este contenido transversal, dado que transmite una serie de aprendizajes referidos al tipo de convivencia que propone y reproduce la escuela en sus prácticas cotidianas (formas de comportamiento, normas de conducta, valores aceptados o rechazados, etc.). Mucho de lo que sucede en el espacio escolar no está escrito y puede dejarse de lado sin la reflexión necesaria. Considerando las implicancias que tiene en el proceso formativo este último punto, se hace necesario que estos conocimientos, habilidades y actitudes, que se transmiten de un modo más bien mecánico, sean identificadas, para evaluarlas y direccionarlas coherentemente con los aprendizajes en convivencia escolar, esta cuestión se ampliará en el siguiente apartado.

### ***Estrategias Formales para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar***

*Manual de Convivencia Escolar.* De acuerdo con la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (2013), el manual de convivencia es una herramienta de carácter normativo, que tiene como propósito regular los procesos de convivencia de cada institución educativa. En diversos centros educativos se manifiesta el interés por trabajar en torno a la convivencia, se plantean las normas y se evalúa su cumplimiento a través de comisiones o comités de convivencia, sin embargo, de acuerdo con diversos estudios, es que el análisis y esfuerzos se centran en la normativa, a través de la imposición de sanciones (Bizcocho Ruiz & Bizcocho Tocón,

2003). Sin embargo, el Manual o plan institucional de convivencia debe trascender la norma, debe pensarse en función de varios elementos como la construcción de una comunidad escolar democrática, el fortalecimiento de la confianza mutua, el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, el respeto por la diferencia, entre otros (MINEDUC, 2008).

En este orden de ideas, el Manual de Convivencia debe constituirse en una herramienta adscrita al Proyecto Educativo Institucional que no se limita a responder reactivamente ante los problemas de convivencia escolar; al contrario, debe formularse pensando en la prevención de los problemas y plantear una educación para la convivencia en positivo (Uruñuela, 2008). Sin embargo, el manual de convivencia es solo una herramienta del proceso que implica la convivencia escolar, prevenir e intervenir ante situaciones de intimidación y otras formas de conducta agresiva implica además de la normativa, otras estrategias concretas dirigidas al control de estas acciones (Avilés, 2013).

*Comité Escolar de Convivencia.* El Comité Escolar de Convivencia en Colombia, conforme con la Ley 1620 (2013), es conformado por el rector, el personero, un docente, un coordinador, un presidente del consejo de padres, un presidente del consejo estudiantil y un docente a cargo de los procesos de convivencia.

Dentro de las funciones de este Comité están: ayudar a resolver los conflictos que se presenten dentro de la institución, fomentar la convivencia escolar a través de diversas estrategias, promover la conciliación y la vinculación de la institución a programas que ayuden a la mejora de la convivencia escolar.

*Asambleas de Aula.* Las Asambleas de Aula son una actividad escolar que tiene por objeto conseguir que los estudiantes y el docente hagan un ejercicio de análisis y reflexión en torno a temas vinculados con la convivencia escolar (Otero, 2009). Desde esta práctica educativa se puede desarrollar diversas capacidades en los estudiantes como, el diálogo, la comunicación de opiniones y sentimientos, la argumentación, el debate, entre otras. La búsqueda de la participación de todos, lo principal en una asamblea de aula, para ello se desarrollan diversas acciones partiendo de criterios sencillos, útiles y consensuados (Gordo, 2001). Lo anterior se fundamenta teniendo en cuenta que el estudiante debe involucrarse en la construcción de los acuerdos de convivencia y normas para que éstos cobren sentido. De la misma forma, es necesario que participe del establecimiento de las consecuencias ante el cumplimiento o incumplimiento de los acuerdos del grupo (Valverde, 2013).

Se puede decir que las asambleas de aula son una estrategia que actúa como modelo de participación democrática, que se logra desde el diálogo y la toma de decisiones en colectivo (Perú, 2009). Sin embargo, para aprovechar esta estrategia es necesario que los docentes, estén alerta a todas las situaciones que surgen dentro del aula y fuera de ella, que pueden convertirse en motivo de debate, no siempre tiene que ser a partir de un conflicto interno que se debe resolver.

Para que esta herramienta funcione, se debe prestar principal atención a tres elementos: La organización de aula, estableciendo tiempos y espacios concretos, además cuando los cursos son numerosos se puede trabajar por comisiones para que la participación sea más alta. El valor educativo de la asamblea, su funcionamiento es un proceso, no hay que desanimarse cuando al principio las cosas no salen bien, poco

a poco los estudiantes van comprendiendo el valor de la misma, por ello vale la pena desarrollar éstas desde los primeros grados. El papel del docente en la asamblea es de orientador y ayuda en el diseño de la agenda pero debe ir reduciendo sus intervenciones al mínimo necesario para lograr el empoderamiento de los estudiantes (Pérez, 1999).

*Direcciones de Curso.* Es una herramienta fundamental para el docente, el acompañamiento del docente “director de curso” o tutor, es transversal, si bien se establecen unos momentos concretos para el desarrollo de actividades específicas, el docente tutor debe dedicar muchas horas al acompañamiento de su curso y no existe un tiempo determinado para su realización. Hay momentos de acompañamiento grupal y otros que requieren acompañamiento individual, pero es el centro educativo y en especial los directivos quienes deben garantizar los tiempos y espacios dentro de un marco organizativo para llevar a cabo dicho acompañamiento (López & Fernández, 2012).

Para que la dirección de curso cobre sentido, el tutor, debe sentirse como tal y establecer un vínculo que le permita hacerse cargo de la maduración, orientación y aprendizaje de su grupo estudiantes. Éste debe conocer el contexto escolar, familiar y personal del grupo. (Segovia & Fresco, 2000). Las funciones de quien realiza el ejercicio de tutoría de un curso son de dos tipos: una de tipo burocrático y mecánico y otra asociada a las actividades de intervención.

La primera, se refiere a datos, expedientes, firma de libros y todo lo referido a la documentación del estudiantado; la segunda, supone una relación directa con los estudiantes, en la que se busca recabar información de los mismos y el desarrollo de

programas de intervención y orientación para su desarrollo personal y adaptativo al grupo (Segovia & Fresco, 2000). Un elemento importante que actúa independientemente del concepto que se tenga sobre la dirección de curso es la forma en la que el docente comprende y asume la educación, así los estilos docentes influyen mucho en las acciones y resultados del grupo (Roa & Del Río, 2010).

*Escuela de Padres.* En la actualidad el conocimiento de la realidad familiar, los dilemas, tensiones, rangos comunicativos entre padres e hijos, roles tradicionales y nuevos roles, adaptación y cohesión familiar y los diferentes tipos de familia que hoy por hoy se identifican, debe ser objeto de estudio y atención por parte de las instituciones educativas (García, Díaz, Peral, & Serdio, 2004). En este orden de ideas, la escuela de padres, es una estrategia que se considera fundamental en el proceso educativo de los estudiantes y tiene por objeto incrementar la conciencia de los padres de familia en torno a sus aptitudes y compromiso como tales. Asimismo se caracteriza por desarrollar diversas actividades voluntarias en las que se promueven modelos apropiados de prácticas educativas en el contexto familiar y modificar o mejorar prácticas ya existentes con el fin de promover comportamientos positivos en sus hijos y erradicar aquellos que son considerados negativos (Bartau, Maganto, & Etxeberría, 2001).

*Convivencias.* Son salidas pedagógicas que tienen como fin mejorar la convivencia entre los estudiantes de un grupo-clase. El valor pedagógico de este tipo de salidas tiene que ver con un ejercicio experiencial que, “conecta la escuela con el medio y facilita la vivencia directa y el descubrimiento del entorno, con un fin en sí misma” (Tejada, 2009, p. 3). Éstas deben enmarcarse dentro de un plan de aula y

contar con objetivos bien definidos que deben desarrollarse antes, durante y después de la salida. Las convivencias deben ser lideradas por el director de curso, quien debe gestionarlas y preparar a los estudiantes en los diferentes momentos para el logro del objetivo (Proyecto Alda, 2007).

## **MÉTODO**

### **Población**

El estudio fue realizado en el Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo fundado en el año 2004, éste surge de la fusión de los Colegios San Antonio y el Inter-parroquial del Sur Santo Cura de Ars, fundado en 1965; el nombre lo toma de Monseñor Manuel María Camargo fundador de la Fundación San Antonio, entidad cuyo propósito es trabajar por la infancia y adolescencia en condiciones de vulnerabilidad a partir de programas de educación formal y aprovechamiento del tiempo libre enmarcados en valores cristianos.

Esta institución educativa mixta, se encuentra ubicada en el sur de Bogotá, en la localidad Antonio Nariño, ofrece educación pre-escolar, primaria, básica y media a cerca de 1.230 estudiantes de los estratos socio económicos 1, 2 y 3; el 100% de los estudiantes, reciben apoyo de la Fundación San Antonio quienes subsidian el 50% o más de los costos educativos. Esta institución fue seleccionada gracias a que cumplía con los criterios de inclusión en el estudio. Estos criterios fueron: tener un programa de fortalecimiento de la convivencia, prestando especial atención a procesos de prevención de la intimidación escolar, estar sistematizado, con un mínimo de dos años de implementación y que estuviera incluido en el Proyecto Educativo Institucional.

### **Diseño**

La investigación está realizada desde un paradigma cualitativo con un diseño de estudio de caso. Realizando en una institución educativa el análisis del plan de convivencia.

Para el ejercicio se escogió la institución del estudio a partir de una encuesta dirigida a los coordinadores de convivencia y permitió realizar un filtro de instituciones trabajando alrededor de fortalecimiento de la convivencia escolar y que cumplieran con algunos criterios definidos por las investigadoras. Estos criterios fueron: que la institución estuviera adelantando un proyecto en convivencia escolar con énfasis en intimidación escolar, que estuviera institucionalizado, que tuviera un mínimo de dos años de implementación y por último que estuviera sistematizado.

Una vez analizada la información, y seleccionadas algunas instituciones que parecían contar con los criterios definidos, se diseñó otro cuestionario que se denominó “cuestionario de validación” (Ver anexo 2). Este va dirigido nuevamente a los coordinadores de convivencia y su objetivo también es informativo pero con un mayor nivel de profundidad en torno a la descripción y aplicación de los proyectos de convivencia. El análisis de estas encuestas permitió realizar un nuevo filtro de instituciones, quedando preseleccionadas para el estudio de caso, 5 instituciones.

Se contactó a cada una de las instituciones preseleccionadas para informar sobre el objetivo del estudio y de las 5 instituciones solo dos permitieron un contacto directo con las fuentes documentales que sustentaban sus proyectos de convivencia. Una vez revisada la documentación, se solicitó a los directivos de la institución el encuentro directo con los miembros de la comunidad a partir de entrevistas. En este último momento, solo una institución aceptó continuar en el estudio.

Definida la población, se procede a diseñar una primera entrevista semi-estructurada con coordinador de convivencia, un docente y una estudiante, con el fin

de indagar la percepción sobre el proyecto y el manejo en torno a la convivencia en la institución, prácticas y actividades institucionalizadas e informales.

Con base en el análisis de ésta entrevista se define un nuevo encuentro con un grupo focal de maestros, uno de cada área y un grupo focal de estudiantes de diversos grados de secundaria. Este grupo focal permite consolidar la información sobre las prácticas en torno a la convivencia escolar así como analizar y evaluar las mismas a partir de una matriz de análisis elaborada por las investigadoras para registrar y categorizar la información para su posterior análisis y evaluación.

### **Instrumentos**

*Encuesta de Sondeo.* Este cuestionario fue diseñado por las investigadoras con el propósito de obtener información sobre aquellas instituciones que tuvieran proyectos o programas en convivencia escolar, con énfasis en prevención de la intimidación escolar (Ver Anexo 1).

*Cuestionario de Validación.* Su aplicación es posterior a la encuesta de sondeo y como su nombre lo indica, tiene por objeto validar la información obtenida en la primera encuesta, con preguntas que requerían mayor nivel de profundización en torno a los programas de convivencia adelantados por las instituciones que afirmaron contar con dichos programas y centraba su interés en la verificación de criterios de selección para el estudio de caso (Ver Anexo 2). Estos son, sistematización del programa, con mínimo dos años de implementación y que éste estuviera contemplado como parte del Proyecto Educativo Institucional.

*Entrevista Semi-Estructurada para Coordinador de Convivencia.* Una entrevista semi-estructurada consiste en el diseño de una serie de preguntas alrededor de las cuales se realiza un diálogo abierto entre investigador y actor, permitiendo que las preguntas orienten la conversación hacia tópicos diversos (Duverger, 1981). La entrevista semi-estructurada para coordinadores de convivencia, diseñada por las investigadoras, (Ver Anexo 3), permitió identificar el eje central del Proyecto Educativo Institucional y su articulación con el Proyecto Transversal de Vida, las personas que lideran éste proyecto y en qué consiste. También se indagó sobre la forma como se definen los planes de acción por grado, las formas más recurrentes de intimidación escolar que se presentan en la institución, los logros, avances, retos y lecciones aprendidas a partir de la experiencia.

*Entrevista Semi-Estructurada para Docente.* La entrevista semi-estructurada para el docente, diseñada por las investigadoras, (Ver Anexo 3), se empleó para determinar el conocimiento, apropiación y compromiso del docente en el desarrollo del proyecto transversal de vida, los planes de acción por grados, el concepto de intimidación escolar que se tiene, las estrategias de prevención que se implementan, las formas más recurrentes de intimidación escolar y el tratamiento que la institución le da a los mismos.

*Entrevista Semi-Estructurada para Estudiante.* La entrevista semi-estructurada para estudiante, construida por las investigadoras, (Ver Anexo 4), les permitió conocer la percepción de la estudiante respecto de lo que hace la institución para prevenir el problema de la intimidación escolar, el concepto de intimidación escolar que tiene, el conocimiento sobre los proyectos que desarrolla la institución para prevenir, abordar

la intimidación. También permitió ver la participación de los estudiantes en la implementación de estrategias que ayudan a prevenir el fenómeno.

*Cuestionario para Grupo Focal de Docentes.* El cuestionario para la sesión del grupo focal de docentes, construido por las investigadoras, (Ver Anexo 5), les permitió identificar los aspectos del programa transversal de vida que posibilitan un índice bajo de intimidación escolar, las características de la formación que reciben los estudiantes como parte fundamental para la prevención y abordaje de la intimidación escolar, la forma cómo se define y desarrollan los planes de acción en los diferentes grados, las formas más recurrentes y el grado en el que se presenta la intimidación escolar y las prácticas a partir de las cuales se aborda la convivencia escolar.

*Cuestionario para Grupo Focal de Estudiantes.* El cuestionario utilizado en la sesión del grupo focal de los estudiantes, diseñado por las investigadoras, (Ver Anexo 6), se empleó para conocer el concepto que tienen sobre intimidación escolar, las formas más recurrentes de intimidación que se dan en el colegio y en qué grados, la manera como se solucionan los conflictos en el Colegio y la forma como intervienen los docentes para evitar situaciones de intimidación, también les permitió conocer y descubrir las prácticas de los estudiantes en la cultura institucional que favorecen la convivencia escolar y que permiten disminuir el índice de intimidación escolar en el Colegio.

## **Procedimiento**

El procedimiento se llevó a cabo en tres fases.

### ***Fase I Selección de la Institución***

Esta fase estuvo orientada a realizar la selección de la institución para el estudio de caso, así como asegurar las condiciones éticas iniciales del trabajo. La actividad inicial se orientó a obtener el consentimiento de la Confederación Nacional Católica de Educación de la sede de Bogotá-Cundinamarca para llevar a cabo este estudio. Para ello se hizo una presentación al Presidente de la Confederación, se mostró el objetivo del estudio, la metodología, cronograma de trabajo y la conveniencia para la federación de conocer las instituciones que están fortaleciendo la convivencia escolar mediante proyectos institucionalizados prestando atención a aquellas que trabajan prevención y abordaje de la intimidación escolar.

Para definir la institución con la cual se desarrollaría el estudio de caso, en un primer momento, las investigadoras diseñaron el instrumento que denominaron “Encuesta de Sondeo” (Ver Anexo 1) el cual se aplicó a la totalidad de las instituciones educativas pertenecientes a la Conaced- Bogotá con el propósito de escuchar la voz de los Coordinadores de Convivencia, visibilizar la ocurrencia del fenómeno social de la “Intimidación Escolar” en cada institución y conocer las prácticas que están adelantando en torno a la prevención y abordaje del problema. De los doscientos treinta colegios donde se aplicó el cuestionario, se recibieron un total de 41 cuestionarios de sondeo diligenciados por el mismo número de instituciones educativas.

En un segundo momento, con base en las 41 encuestas recibidas, las investigadoras diseñaron un nuevo cuestionario que denominaron “Cuestionario de Validación”, (Ver Anexo 2) el cual se aplicó a las 30 instituciones educativas que afirmaron estar desarrollando iniciativas, programas o proyectos. El cuestionario fue dirigido nuevamente a los Coordinadores de Convivencia y tuvo como finalidad profundizar en algunos componentes de la información obtenida con la aplicación del cuestionario de sondeo acerca del proyecto o programa de convivencia que estaban adelantando y que éstos cumplieran con los criterios establecidos por el equipo investigador (sistematización, implementación y tiempo).

El formulario de validación se diseñó con tres criterios para calificar la experiencia del proyecto y tratamiento de la institución educativa: Primero; la institución educativa debía contar con un proyecto o programa de convivencia escolar, la experiencia debía estar sistematizada e institucionalizada por el Proyecto Educativo Institucional. Y, el tiempo de implementación del proyecto o programa debía tener como mínimo dos años.

El cuestionario de validación solo fue respondido por 9 instituciones de las 30 a las cuales fue enviado. Una vez realizado el análisis de la información recibida, y con los criterios de selección definidos por las investigadoras, fueron distinguidas 4 instituciones educativas de las cuales podría seleccionarse una para llevar a cabo el estudio de caso. De manera inmediata, el grupo de investigadoras se ponen en contacto con los colegios seleccionados con el propósito de iniciar el trabajo de conocimiento de la institución; solicitan autorización mediante carta de la facultad de educación para iniciar el proceso de revisión documental, lo cual requirió tener

acceso al Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia, Proyecto de Convivencia, matrices, actas, registros, material fotográfico, encuestas, entrevistas, audios y demás documentos que ayudaron a las investigadoras a seleccionar la institución educativa objeto de estudio.

En el acercamiento de las investigadoras a las instituciones educativas seleccionadas sólo se autorizó la revisión documental en dos de ellas. En dicha revisión se pudo verificar la información suministrada mediante los cuestionarios de sondeo y validación, la cual permitió a las investigadoras seleccionar al Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo para llevar a cabo el estudio de caso. El cual se refiere específicamente a la estrategia metodológica mediante la cual se escogen algunos casos representativos de una población universo difícil de acceder en su totalidad (Duverger, 1981). Con el propósito de inferir prácticas comunes; por lo cual es relevante que el caso escogido sea en verdad representativo.

### ***Fase II Recolección de Información para el Estudio de Caso***

El proceso de caracterización de la institución educativa seleccionada para el estudio de caso se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa lo que permitió ganar mayores claridades frente al objeto de estudio, partiendo de la experiencia que tienen las personas involucradas. La investigación se desarrolló consultando por un lado fuentes documentales (documentos e información de la experiencia) y por el otro, se realizó el trabajo de campo para consultar las fuentes primarias a través de las entrevistas semi-estructuradas. Las entrevistas diseñadas permitieron obtener información de tres actores sociales de la institución educativa: docente del área de

ética y valores, coordinador de convivencia y la personera de los estudiantes. En las entrevistas se indagó con el coordinador de convivencia y el docente, por la relación que se daba entre el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto de Convivencia, los logros, avances, retos y lecciones aprendidas que han tenido con el desarrollo e implementación de estrategias para prevenir y abordar la intimidación escolar. Por su parte, con la estudiante, se indagó sobre prácticas y dinámicas en torno a la convivencia que operan en el colegio y su percepción sobre la intimidación escolar.

Los datos recolectados permitieron obtener información relevante que fue registrada en una matriz de análisis diseñada por el equipo investigador. El resultado de dicho análisis permitió identificar nuevas categorías de análisis, las cuales fueron la base para el posterior diseño de los cuestionarios dirigidos a los dos grupos focales (docentes – estudiantes) y cuyo fin era principalmente conocer el tipo de prácticas en convivencia escolar que se desarrollan en el colegio, para encontrar su coherencia respecto del proyecto de convivencia.

El grupo focal de estudiantes se conformó con cinco estudiantes (tres mujeres y dos hombres) de 7° a 11°, uno por cada grado. El grupo focal de los docentes estuvo integrado por tres licenciados (dos hombres y una mujer) de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Artes, además de la nueva coordinadora de convivencia, quien hasta el año inmediatamente anterior, se desempeñaba como docente en la misma institución

Una vez conformados los dos grupos focales, y realizado el análisis de las entrevistas, las investigadoras diseñaron las preguntas para las sesión con cada uno de los grupos focales, quienes participaron ampliamente de la discusión en cada una de

las cuestiones presentadas. Luego de la discusión con los grupos focales, se realizó el registro de la información obtenida en una matriz que incorporó las nuevas categorías definitivas para el análisis de resultados en donde además de la información referida a los grupos focales, se registró también la obtenida en las fuentes documentales.

### ***Fase III Análisis de Resultados***

Esta fase se desarrolla en dos momentos; se hace un ejercicio de caracterización de la institución y la propuesta de convivencia del mismo y en un segundo momento, se efectúa a partir de cuatro categorías definidas por las investigadoras, el análisis de los datos obtenidos en los grupos focales.

En la parte inicial se presenta una descripción general de los componentes del Proyecto Educativo Institucional “Artesanos de Esperanza” particularmente relacionados con las prácticas en convivencia escolar, los ejes institucionales y los aspectos más relevantes de Manual de Convivencia. Posteriormente, se realiza una presentación general del proyecto de convivencia denominado “Proyecto Transversal de Vida”, su historia, formulación, líneas de acción y abordaje curricular.

En la parte final de esta fase, se realiza el análisis de las prácticas en convivencia escolar, de acuerdo con las categorías definidas por las investigadoras, que fueron: concepciones en torno a la convivencia escolar, la intimidación escolar y el conflicto; abordaje del conflicto y la intimidación escolar; y condiciones de posibilidad que han favorecido el desarrollo de la propuesta.

Los resultados de esta fase se presentan al finalizar la sección de resultados y son analizados en el apartado dedicado a la discusión, que se desarrolla posteriormente.

### **Consideraciones Éticas**

La presente investigación involucra el manejo de información propia de la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio y el contacto con estudiantes (niños y niñas de 12 a 16 años de edad, rango de edad del grupo focal de estudiantes); por tal motivo, la tutora del proyecto de investigación del Programa de Maestría en Educación, en representación de la Pontificia Universidad Javeriana pide autorización a la Rectora del Colegio para la realización de este estudio. Así mismo, se estableció la confidencialidad sobre las fuentes documentales de la institución educativa y los estudiantes involucrados en la investigación.

## RESULTADOS

Para consolidar el presente estudio, se da cuenta de los resultados obtenidos desde el momento en que se inicia el proceso de selección de la institución educativa con la que se desarrollará el estudio de caso. Para ello se muestran los resultados de las dos primeras encuestas de sondeo y validación respectivamente. De otro lado, se realiza un análisis documental del programa objeto de este estudio “Proyecto Transversal de Vida”, para finalmente desarrollar un ejercicio de identificación de prácticas y evaluación de las mismas en relación con el programa y sus aciertos y desaciertos en el fortalecimiento de la convivencia y la prevención y abordaje de la intimidación escolar.

### **Encuesta de Sondeo y Cuestionario de Validación**

*Encuesta de sondeo.* De las 230 instituciones educativas a las que se les envió el formulario de sondeo, 41 respondieron y son el marco del análisis que se presenta a continuación. La encuesta fue diligenciada por los coordinadores de convivencia y sirvió también para realizar un primer análisis de los conceptos acerca de la intimidación escolar por parte de éstos, su prevalencia en la institución y a su vez conocer en términos generales la mirada que se tiene en torno a la convivencia así como las formas en que se desarrollan los procesos en torno a ésta.

Respecto al conocimiento sobre el fenómeno de la intimidación escolar, de las 41 respuestas obtenidas por igual número de instituciones educativas, se encontró que 59% identifican que tienen o han tenido conocimiento de carácter conceptual acerca de la intimidación escolar; un 39% han tenido un conocimiento limitado de la

problemática y un 2% desconocen por completo el tema. Los tipos de intimidación escolar identificadas en el 98% que indicó conocer el concepto fueron: Maltrato físico o psicológico, abuso de poder, agresiones físicas, insultos, amenazas, marginación y agresión virtual a través de las redes sociales, correo electrónico.

Los coordinadores de convivencia afirmaron en un 68% la presencia en algún momento de la intimidación escolar en cualquiera de las descripciones realizadas. Mientras que un 32% afirmó que no ha existido o existen prácticas de intimidación escolar en las instituciones académicas, esto llama la atención pues como se destaca en el marco teórico, de acuerdo con Jiménez (et al.,2009), la agresión escolar está presente casi en la totalidad de las instituciones educativas pero es un fenómeno silencioso, lo que puede apuntar a un desconocimiento frente a la presencia o no de la intimidación escolar.

Respecto de las agresiones más recurrentes se encuentra que predomina fundamentalmente la verbal y la virtual (26% cada una), seguido por la relacional (24%) y la intimidación física (11%). Un 13% de los colegios no contestó la pregunta. Entre los hombres predomina la intimidación verbal (38%), entre mujeres la relacional (38%) y en las instituciones académicas que la consideran por igual entre hombres y mujeres califican que la intimidación escolar verbal es la predominante (32%)

Uno de los hallazgos fundamentales para el inicio del proceso de selección del estudio de caso se determina en la pregunta número 8 (Ver Anexo 2), que permitió identificar que instituciones desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), vienen incorporando la intimidación escolar como parte de la carta de navegación en sus

programas de convivencia, con la participación de la comunidad educativa. Sin embargo, existe un porcentaje alto de instituciones que no han actuado sobre el hecho de la intimidación escolar y su reconocimiento como un problema de convivencia. El 71% afirmó que lo han agregado al PEI, un 7% lo están implementando y finalmente un 22% no lo tienen en cuenta en el PEI ni han considerado su implementación. Vale la pena recordar que uno de los criterios para la selección de este estudio de caso era una propuesta en convivencia que desarrolle acciones preventivas o de abordaje del fenómeno de la intimidación escolar.

Una vez obtenidos estos resultados se continúa el proceso con las 30 instituciones en las cuales los coordinadores de convivencia afirmaron estar incorporando acciones de prevención y/o abordaje de la intimidación escolar y se aplica a continuación a dichas instituciones el cuestionario de validación.

***Cuestionario de Validación.*** Se aplicó a las 30 instituciones educativas que están desarrollando iniciativas, programas o proyectos para el fortalecimiento de la convivencia y que incorporan prevención y/o abordaje de la intimidación escolar. El formulario se dirigió nuevamente a los Coordinadores de Convivencia. Solo 9 instituciones respondieron el cuestionario. Vale la pena señalar que este formulario de validación se diseñó con tres criterios fundamentales para la selección del caso a estudiar para calificar la experiencia del proyecto y tratamiento de la institución educativa: La institución educativa previene y/o aborda la intimidación escolar con un proyecto o programa experiencia está sistematizada, hace parte del PEI y el tiempo de implementación del proyecto o programa debe tener como mínimo dos años.

De las 9 instituciones educativas a quienes se aplicó el cuestionario, todas afirman tener programas sistematizados de los cuales sólo 2 abordan la intimidación escolar de manera explícita en sus propuestas, las otras 7 lo hacen indirectamente a través de la formación integral durante todo el período educativo. Se podría considerar esto último como un ejercicio preventivo o de promoción, mediante el cual, se inculcan y fortalecen los valores y principios para la convivencia armónica, establecidos institucionalmente, a la comunidad educativa en su proceso de formación.

Este tipo de abordaje de los procesos de convivencia se realiza con la participación y dirección de las coordinaciones de las secciones, con los departamentos de psicología y con los coordinadores de convivencia. Tan solo 3 instituciones de las 7 que abordan indirectamente la intimidación escolar, cuentan con registro documental que potencie el desarrollo, aplicación y sistematización de sus respectivos proyectos. En las instituciones que documentan, se encuentra fundamentalmente material fotográfico, vídeos y textos en formación integral.

Como se mencionó en la encuesta de sondeo, las instituciones educativas reconocen el fenómeno de la intimidación escolar como un problema importante y que debe ser abordado en sus propuestas para el fortalecimiento de la convivencia desde hace poco tiempo, pues de los 7 que lo tratan indirectamente, 4 lo llevan implementando hace menos de dos años, uno hace dos años y tan sólo 3 llevan más de 2 años en su implementación. De la información obtenida, solo 2 instituciones cumplen con los criterios establecidos por el grupo de estudio para la selección del caso.

### **Revisión y Análisis Documental**

**Revisión documental.** Se obtuvo aprobación por parte de las 2 instituciones seleccionadas para llevar a cabo un proceso de revisión documental que permitiera constatar la información obtenida en los cuestionarios. A partir de éste proceso en el que se revisaron PEI, Manual de Convivencia y Proyectos de Convivencia, se pudo establecer que en efecto, cumplían con los criterios para el estudio. Sin embargo, una de las instituciones no continuó con el estudio, pues las directivas no aprobaron el desarrollo de la fase siguiente que incluía entrevistas con estudiantes y docentes.

En esta parte se define el Gimnasio Manuel María Camargo como la institución con la cual se efectuará el estudio de caso. Sobre el programa desarrollado en esta institución, desde la información obtenida por parte de Coordinador de pastoral de la misma, se puede inferir que actúa sobre los hechos de intimidación que se van presentando en la institución con un programa denominado “Proyecto Transversal de Vida” (PTV), mediante el cual la rectoría, la coordinación de convivencia, la coordinación de pastoral y el área de psicología identifican el hecho de la intimidación escolar, le realizan seguimiento, llegan a acuerdos y verifican los resultados y compromisos adquiridos. Se documenta el tratamiento a través de actas y se sistematizan los casos.

**Análisis Documental.** El análisis fue llevado a cabo con base en el PEI, Manual de Convivencia y Proyectos Transversal de Vida, estos fueron los resultados obtenidos:

El PEI “*Artisanos de Esperanza*” define tres ejes institucionales para el desarrollo de su propuesta, estos son: eje pastoral, eje académico y eje de convivencia, cada uno de los cuales es liderado por un coordinador a quien se le asignan unas funciones específicas que responden a los propósitos de cada eje temático. El eje pastoral se construye a partir de dos elementos, el Evangelio y la Vida Católica, lo cual pone de manifiesto la orientación confesional católica de la institución, que define como criterios: la vida de Jesús y la proclamación de Evangelio; desde allí la formación es entendida como la búsqueda vocacional de cada miembro de la comunidad desde su capacidad para “cultivar, proponer y dar razón de su fe a través de sus criterios y sus buenas obras” (Manual de Convivencia, GMMC pág. 7).

El eje de convivencia, se construye desde la perspectiva de comunidad justa. El gimnasio pretende consolidarse como una comunidad justa a partir de espacios democráticos que posibiliten y otorguen capacidad de decisión tanto a maestros como a estudiantes, en torno a la manera de resolver conflictos así como analizar las consecuencias frente a las decisiones que se toman y a los compromisos. En este proceso se analiza continuamente la problemática de la comunidad y se toman decisiones consensuadas en torno a la misma, por lo tanto se espera un alto nivel de responsabilidad. El eje académico, se enmarca desde la propuesta de Enseñanza para la Comprensión, bajo la premisa de reconocer la diversidad. El estudiante es el centro y razón de ser del acto educativo, por lo que el Gimnasio procura el reconocimiento de los talentos de los estudiantes así como también respeta los ritmos y estilos de aprendizaje.

El Proyecto Transversal de Vida se enmarca dentro del Proyecto Educativo Institucional del Gimnasio Manuel María Camargo. Su formulación se da en el año 2011 como respuesta a la necesidad de ofrecer espacios de reflexión en torno a las diferentes dimensiones del ser humano, con el ánimo de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. Busca generar un impacto principalmente en la comunidad estudiantil desde transición hasta grado once y la formulación inicial involucra la coordinación de pastoral, la coordinación de convivencia, el departamento de psicología y el área de educación religiosa escolar y ética.

Surge como producto de la reflexión interdisciplinar en la que se plantean 4 etapas: planeación, diagnóstico, ejecución y evaluación. En la etapa de planeación se determinan unos objetivos comunes, unos lineamientos con responsabilidades independientes; además se decide trabajar según la organización por ciclos tal como es concebida por la Secretaría de Educación Distrital, así como la definición de 5 dimensiones para la atención de cada uno de estos ciclos que son: dimensión personal, dimensión cognitiva, dimensión social, dimensión espiritual y dimensión familiar.

La etapa diagnóstica considera tres momentos. En el primero, se realiza una encuesta a toda la comunidad estudiantil para establecer intereses y necesidades de la misma; en el segundo, una consulta a padres de familia sobre la pertinencia de las actividades planteadas; y un tercer momento, el análisis de los insumos, aportados por el departamento de psicología, de las intervenciones desarrolladas en etapas anteriores.

De acuerdo con los resultados de la etapa anterior, se continúa con la fase de ejecución en la cual se toman en cuenta los resultados del momento anterior y se definen los frentes de trabajo, que se reflejan en una matriz construida como carta de navegación, éstos son: Desarrollo Moral, talleres de afectividad, escuelas de padres, proyecto de orientación profesional, cátedra de emprendimiento, control y tratamiento del SIDA, educación sexual, utilización del tiempo libre según círculos de interés (deportes y artes), convivencias, comités de grado y planes de estudio. Finalmente, la etapa de evaluación se desarrolla anualmente guiándose por las pautas de las diversas actividades que dan luz al proyecto, como un ejercicio de retroalimentación para flexibilizar el mismo replantear objetivos, de acuerdo con las necesidades que van surgiendo.

En relación con la formulación general del proyecto se observa coherencia entre el enfoque pedagógico y la matriz que construida por el equipo interdisciplinar del colegio en el que se determinan las líneas de acción grado por grado con sus respectivos tópicos generativos. Asimismo, se pueden establecer unas categorías relevantes que son comunes a cada una de estas líneas de acción, estas son: Buen trato, familia, conflicto, comunicación y espiritualidad. Al revisar estas categorías, se puede observar una relación con las cinco dimensiones planteadas en la formulación de proyecto, mencionadas al comienzo de este apartado. Estas categorías son fundamentales para el análisis e interpretación de la propuesta, a la luz de los aportes realizados por docentes y estudiantes en torno a sus prácticas.

Otro elemento importante que se vincula directamente con el Proyecto Artesanos de Esperanza es la línea de acción denominada: Desarrollo Moral; que se estructura a

partir de la propuesta de Lawrence Kohlberg, psicólogo estadounidense reconocido en el ámbito educativo por su propuesta de desarrollo moral y de educación moral a partir de la llamada comunidad justa. Las comunidades justas surgen desde el interés de Kohlberg por incorporar a la vida escolar la noción de los principios de la democracia, como un medio valioso para el desarrollo moral; además de incluir a los estudiantes en la toma de decisiones, como parte del respeto frente a la autonomía de la persona; y, también el interés por la discusión de los problemas de la comunidad educativa en un ambiente democrático que permita equiparar las relaciones de poder propias de la escuela (Linde, 2009).

La comunidad justa, está contemplada en el PEI “Artesanos de Esperanza” como la estrategia central del eje de convivencia y se define así:

“El Gimnasio quiere ser una Comunidad Justa, que busca una educación democrática en donde los estudiantes y los maestros decidan acerca de las formas concretas para resolver conflictos, y evalúen las consecuencias de las decisiones que se toman. En el proceso se confronta continuamente a los estudiantes con el significado y con las consecuencias de sus acciones y se discute y se decide sobre los problemas que afectan a la comunidad.”(Manual de convivencia GMMC).

A partir de dicha estrategia se promueven las asambleas de comunidad justa. Asimismo, en este punto particular, se plantea el trabajo en torno a dilemas morales, en función de un interés marcado por el desarrollo moral de los estudiantes, que proviene entre otros aspectos del carácter confesional de la propuesta educativa del gimnasio. Por otra parte, la integración curricular del PTV, según está establecido. Es de resaltar que año a año se ha consolidado un equipo interdisciplinar que cuenta con

la participación directa de: Coordinador de pastoral, Coordinador de Convivencia, docente de Educación ética y educación religiosa, docente de ciencias naturales, docente de ciencias sociales y el departamento de psicología.

Del mismo modo, el equipo interdisciplinar se encarga de hacer la retroalimentación y actualización de la matriz; la cual es evaluada por el grupo de docentes directores de curso, quienes se reúnen por grado para hacer la revisión al contenido de la misma y realizar las sugerencias de acuerdo con las características y necesidades comunes que se han detectado en cada grado, de manera que se favorezca la integración a los planes de estudio de cada área.

### **Entrevistas Semi - Estructuradas**

Se realiza la entrevista semi-estructurada al Coordinador de Pastoral debido a que la coordinadora de convivencia se había retirado del cargo el año inmediatamente anterior y la nueva coordinadora de convivencia se encontraba en proceso de empalme en ese momento. También se realiza la entrevista a un docente y una estudiante. Las entrevistas permitieron un primer acercamiento al tipo de prácticas en torno a la convivencia que se desarrollan en la institución más allá de lo escrito así como los estilos individuales y miradas en torno a los procesos de convivencia escolar la información se organiza en una primera matriz prediseñada por el grupo investigador (Ver Anexo 3).

Con base en las entrevistas, se realiza el proceso de triangulación y procesamiento de la información. De aquí, se construye el cuestionario que se aplicará a los grupos focales de estudiantes y docentes para el análisis de las

prácticas. Además se diseña una nueva matriz con el propósito de definir las categorías de análisis de las prácticas y su relación con el PTV. Las categorías que surgieron después de realizar la triangulación fueron: concepto de conflicto e intimidación escolar, formas de abordar los conflictos y la intimidación escolar, condiciones de posibilidad para que se den buenas prácticas de convivencia, estrategias y prácticas para abordar la intimidación escolar y por último la formación docente y su papel en la prevención, abordaje y mitigación de la intimidación.

### **Grupos Focales**

*Lo que manifiestan los docentes sobre la intimidación escolar.* Los docentes proponen la necesidad de ubicar el tema del conflicto como una condición natural en el ámbito educativo, en los estudiantes y sus respectivas etapas de desarrollo. Se resalta la importancia del cuidado y protección por parte del docente de los casos de agresión e intimidación observados, ya que son los docentes los que deben estar pendientes de detectar tales casos. Un aspecto importante es que aunque muchas veces pasan desapercibidos los casos de intimidación escolar, son los mismos niños los que denuncian y verbalizan lo sucedido. Pero los docentes manifiestan que seguramente en muchos casos se mantiene el silencio por parte de los niños por temor a ser rechazados y por tanto se insiste en la importancia de que el mismo docente realice acciones concretas e inmediatas al respecto.

Cabe destacar, la comprensión de los docentes de ubicar el tema del conflicto como parte del ciclo vital, pues así la institución se ubica en la perspectiva de no negar la realidad y expresión del conflicto sino de visibilizarlo para darle buen curso.

De esta manera, no se trata de una simple apuesta "pacifista" según la cual las relaciones humanas no puede estar atravesadas de motivos, sino que se reconoce el carácter contradictorio del vivir humano. Esto se enlaza con el ejercicio de lo que la institución ha denominado "Comunidad Justa" pues, precisamente, se intenta construir mecanismos de diálogo para la resolución democrática de situaciones de conflicto.

*Qué conocen los estudiantes sobre la intimidación escolar?* Reconocen el fenómeno como una expresión directa de violencia, ya sea que se manifieste física o verbalmente, concepto que corresponde parcialmente con el que define Olweus (2004), pero que sin embargo denota un limitado conocimiento sobre otros aspectos relevantes como la conducta agresiva sistemática. Particularmente en el GMMC, la agresión física no es recurrente y las acciones agresivas asociadas a la intimidación escolar que se identifican son, el abucheo constante, la exclusión y el maltrato por redes sociales.

Es recurrente el uso de la expresión "otra vez esa persona" o el abucheo cuando el presunto estudiante intimidado dice algo. Se reconoce que es posible que quien intimida no lo interprete como tal, aunque el que lo sufre sí lo interprete de esa manera. Se acepta que la agresión usando las redes sociales es una forma muy potente para intimidar y que se usa frecuentemente.

Otro ejemplo de intimidación dado por los mismos estudiantes es la exclusión del estudiante de entre los grupos de participación en alguna actividad especialmente cuando los estudiantes ingresan en los cursos de secundaria a la institución. Parece, por los contenidos de las entrevistas, que aumentan los casos de intimidación en los

grados octavo y noveno, y disminuye en los grados décimo y once. Se identifica en algunos estudiantes una confusión marcada entre una agresión y la intimidación escolar.

***La intimidación y el conflicto: prácticas de prevención y abordaje.*** El proyecto desarrollado en esta institución se orienta fundamentalmente al abordaje dialogado del conflicto, a partir de un manejo oportuno de las situaciones. Se pudo encontrar que hay un reconocimiento de las situaciones por parte de los actores, como un problema latente al que siempre hay que estar atento y que es muy difícil erradicar, pero que con un trabajo comprometido en el ámbito de la convivencia se puede controlar y prevenir.

Ahora bien, la intimidación escolar tanto para docentes como estudiantes, no es un problema que ha estado latente al interior de la institución, esto no quiere decir que el fenómeno no se presente; por el contrario, se presenta y se reconoce. En este sentido, de acuerdo con la discusión sostenida con los estudiantes, el ciberbullying es una forma clara de intimidación y una de las más recurrentes. Al respecto una estudiante de octavo manifiesta: *“Ha habido problemas con el twitter y el facebook, hay niñas que casi siempre han tenido problemas con redes sociales, suben fotos y hacen comentarios”*.

Otra forma en que se da la intimidación escolar es la exclusión, demostrada en el hecho que *“cuando llega un estudiante nuevo al colegio al principio se la montan”* (estudiante de 9°), situación con la cual el grupo pretende demostrar su poder sobre el recién llegado, en este sentido la exclusión se utiliza como herramienta de poder y diferenciación. Según Díaz (2003) *“Conviene tener en cuenta que la falta de amigos*

incrementa el riesgo de comenzar a sufrir victimización, y que ésta hace que disminuya aún más la popularidad de quien la sufre y su aislamiento.” (p. 24). Este es un elemento muy importante para tener en cuenta en el caso de los estudiantes que tiene dificultades para relacionarse cuando llegan nuevos a una institución educativa.

Ahora bien, la forma de manejar este tipo de situaciones, depende del punto en el cual sea detectado. Por general, se pone en conocimiento a los docentes el hecho ocurrido, con lo cual se inicia un proceso basado en el conducto regular que permite la intervención temprana del problema sin dejar que llegue a mayores. Pese a esto, la solución del problema de raíz va más allá de los protocolos establecidos, pasa por la comprensión de los hechos desde una reflexión ético-moral. Al respecto, se destaca el siguiente aporte realizado por una estudiante de grado noveno:

“Pero cuando se presenta matoneo o algo así, los profesores casi siempre toman las medidas necesarias, siguen con el llamado de atención, de alguna manera los del salón lo denuncian y de esa manera los profesores actúan muy bien, es el nivel de tolerancia que uno debe manejar y aprender que la persona que uno tiene alrededor no piensa igual que uno y no siente igual que uno. Acá lo muestran en todo momento”

En este sentido, el abordaje de un problema de convivencia al interior del GMMC, comienza desde la apertura al diálogo que tienen los docentes y asimismo desde el conocimiento de las situaciones de conflicto. Es importante resaltar, que se busca intervenir tomando en cuenta las particularidades de la situación. Esto ha permitido al colegio y a sus directivas, percibir y trabajar en la existencia de posibles casos de agresiones puntuales para que sean abordados oportunamente, de manera

que esto permita evitar perder el control sobre los problemas que afectan la convivencia, así lo afirma la coordinadora:

“El Gimnasio se ha caracterizado por ser una institución donde los niños no sienten temor a hablar o a manifestar o expresarse frente al malestar o la incomodidad que puedan experimentar en algún momento, si? Son niños que son escuchados, y las soluciones ante las dificultades que se presentan se llevan de manera inmediata, digamos que hay una intervención inmediata frente a la dificultad”.

Del mismo modo, los docentes están atentos ante los comportamientos, actitudes y situaciones no usuales en los estudiantes; éstos son señales que no deben dejarse pasar pues evidencian alteraciones en los aspectos afectivos, emocionales y/o problemáticas familiares o relacionales que en general, alteran el estado anímico y se evidencian en su comportamiento al interior de la institución. Al respecto, los estudiantes coinciden en que el acompañamiento por parte de los docentes, así como el hecho de ser escuchados ha sido un factor determinante en las buenas relaciones que se establecen con docentes:

“hay profesores que me conocen y que ya saben que yo soy así, que a veces hay situaciones bastante complicadas, y en eso los profesores que nos han tocado, ehh, siempre han hecho muy buena labor, porque siempre han estado con nosotros (...)

los profesores le brindan a uno un apoyo, por lo menos este año con el profesor Cesar, sin importar de que no hayamos tenido un vinculo así como tannn personal, él es el que digamos, con todos los profesores me han, han ayudado y a todas laS personas que se sienten mal, o sea, es como la labor de docente” (estudiante grado 10°).

Asimismo, cuando los docentes identifican situaciones que con mayor o menor frecuencia se presentan en el mundo de cada estudiante estas son analizadas de tal forma que esto les ayude a orientar y formar en valores a los estudiantes, a partir del análisis de situaciones puntuales. En este sentido, como se había mencionado anteriormente, Cortina (2001), afirma, “los valores son un componente de la vida humana, no son un aditamento que, de vez en cuando añadimos (...) Los valores son, por tanto, cualidades de las cosas, de las acciones, de las personas, que nos atraen porque nos ayudan a hacer un mundo habitable” (p. 44). Esto indica que así como los valores son parte fundamental de las personas tampoco puede darse una convivencia sin el reconocimiento del otro, pues es desde la experiencia relacional que se evidencian los valores morales de cada persona que permiten la convivencia y la relacionalidad. En este sentido, es importante resaltar lo comentado por el docente de teatro y expresión corporal de educación artística quien afirma que:

“En los talleres específicamente de mi asignatura que es el teatro, Se trabaja a través de una de las teorías teatrales que es el “teatro del oprimido”. “Ehh, con los muchachos se les hace una pregunta. Entonces, ¿qué situación de opresión he visto, observado, o he sido víctima, yo? Entonces, ehh, se socializa primero en unos grupos y cada unos hace digamos, como esa visibilización de esa situación y luego entre ellos mismos deciden cuál de las situaciones la vamos a llevar a la escenificación, o sea a la representación, a la transposición que debería de hacerse en el caso del teatro visto como herramienta para la formación...”.

De otro lado, los participantes de la discusión, resaltan los procedimientos reales y efectivos que se generan a partir de la disposición de los docentes en su diálogo,

escucha y acompañamiento a los estudiantes. Según lo resalta la docente de Ciencias Naturales con la aprobación de sus compañeros:

“El dialogo es la base más importante que se tiene acá; hay personas que callan sí, pero uno tiene que estar muy atento al estado anímico eso se ve. Todas las situaciones que se puedan presentar al interior del colegio y fuera del colegio son dignas de ser analizadas y aprender a tomar decisiones pertinentes y coherentes. Cómo se debe actuar frente a estas diversas situaciones”.

Desde un reconocimiento de la coherencia en las prácticas de los docentes con relación a los planteamientos del PTV, es posible comprender que sí se atiende y se da solución a los problemas reales que se viven diariamente en la institución y que en la mayoría del los casos son resueltos contando dos elementos importantes: atención inmediata y ejercicio reflexivo de los involucrados.

*Prácticas docentes.* Se pudo establecer que la relación del saber con el hacer es lo que ha identificado la labor del docente al interior del GMMC; puesto que esa experiencia es la que ha permitido propiciar y generar espacios de análisis y reflexión en torno de su práctica docente. Por otro lado, se evidencia el cómo se lleva a cabo esa práctica con los estudiantes, de manera que para las directivas docentes la experiencia del maestro es la que da sentido a las propuestas institucionales.

Es de resaltar, que en las narrativas de los docentes y estudiantes, se puede determinar que algunas veces los actos de intimidación parecen volverse imperceptibles a los ojos del docente. En este aspecto; las acciones que lleva a cabo el docente en su práctica pedagógica y la relación de cercanía que establece con sus estudiantes, hacen posible visibilizar tempranamente algunos conflictos que se dan

tanto al interior como fuera del aula y que pueden convertirse en detonantes para la intimidación escolar.. La siguiente narrativa precisamente da cuenta de las gestiones y la función que desempeña y que llevan a cabo los docentes cuando se presenta este tipo de sucesos, en el GMMC:

“Los profesores lo detectan, cuando lo detectan lo comunican y piden el apoyo, ya sea desde psicología o con las coordinaciones, o desde los mismos comités de grado que se analiza la situación del grupo, Es algo que no se ignora y tan pronto como es detectado se interviene, lo que más me gusta de aquí es el dialogo oportuno”. (Coordinadora de convivencia).

Por otra parte, los estudiantes también, manifiestan que los conflictos y la intimidación escolar, son problemáticas propias del contexto educativo, y del entorno en el que se encuentran. Del mismo modo, reconocen que en la institución, además de la formación académica también reciben formación en valores y ética, relaciones interpersonales e intrapersonales, que les ayudan a constituirse como sujetos capaces de tomar decisiones y actitudes para resolver problemas de forma positiva, desde el diálogo y la tolerancia y las posibles formas de agresión que puedan presentarse por parte de sus demás compañeros.

La formación que privilegia el desarrollo moral y el trabajo en valores, les ha ayudado tanto a estudiantes como a docentes a poner un alto a aquellas situaciones de intimidación que se pueden presentar al interior de la institución. Los estudiantes, reconocen la importancia que tiene la labor del docente, al interior del Gimnasio:

“yo diría que los profesores definitivamente son como nuestros padres, intervienen de una manera demasiado correcta y son muy justos y además, tú te sientes apoyado, llegas

a confiar en ellos y pues, ya pues contarles tus problemas y sientes que son como tus amigos y tus padres y que están ahí apoyándote pues ellos tratan el problema de fondo”.

Otro hallazgo significativo de esta experiencia, ha sido el comprender que los niños y niñas pueden resolver los conflictos entre ellos, a partir del desarrollo de las asambleas de comunidades justas. Esto ha sido una alternativa para mejorar sus aprendizajes, y fortalecer su formación en la dimensión ético – moral más allá de los procesos académicos que se dan al interior del aula clase, no se desconocen las problemáticas de convivencia, sino que conocen muy bien a todos y cada uno de los estudiantes, como para saber en qué momento necesitan de una atención especial.

*Condiciones de posibilidad que han favorecido buenas prácticas de convivencia en el GMMC.* De este análisis se derivan 4 condiciones que han favorecido un desarrollo coherente en el Proyecto Transversal de Vida en relación con las prácticas de docentes y estudiantes, estas condiciones son: flexibilidad curricular, asambleas de comunidad justa, apuesta desde la confesionalidad católica, formación docente.

*La flexibilidad del currículo.* Si las relaciones de buen trato y el bien común son un interés de la institución, deben darse las condiciones para que el clima estudiantil y laboral se desarrolle en coherencia con ello. En este sentido, vale la pena rescatar algunos de los comentarios que respecto al currículo han realizado los docentes durante la participación en el grupo focal de maestros: “Se pueden solucionar situaciones conflictivas en el aula desprendiéndose un poco del currículo o

volviéndolo tan flexible que podamos abordar estas situaciones y convertirlas en una posibilidad de diálogo y de construcción como aporte precisamente de ese PTV.” (Docente de Teatro y expresión corporal).

Según el diálogo establecido con los docentes la Enseñanza para la Comprensión (EpC), también les permite una abordaje curricular de mayor flexibilidad , a través del cual pueden dirigir el PTV, desde las situaciones que surgen cotidianamente; y tal como lo indica el docente de filosofía, “muchos de esos conflictos se vuelven materia de trabajo en los tópicos generativos y estos a su vez movilizan las situaciones reales en la vida de los niños con comprensiones mucho más complejas de las disciplinas.”

Así mismo, la matriz construida para orientar los procesos que forman parte de PTV muestra claramente las temáticas que deben desarrollarse dentro de cada línea de acción y para cada grado desde transición hasta undécimo de acuerdo con la etapa de desarrollo de los estudiantes y las necesidades de los mismos, de tal manera que se plasman contenidos que desarrollan los diferentes estamentos de la Comunidad Educativa.

Sin embargo, lo más importante de ésta herramienta es que es evaluada anualmente y reformulada para que no se vuelva un instrumento rígido que no tome en cuenta los movimientos propios del acto educativo y de las relaciones humanas.

Este proceso de flexibilización curricular en favor de la persona y las relaciones interpersonales, se constituye en un elemento destacado en la propuesta del GMMC. Esta flexibilidad si bien no está plasmada de manera explícita en el PEI sí se da y la dirección de estudios (dependencia que se encarga de los marcos académicos del gimnasio) la permite.

*Asambleas de Comunidad Justa.* En primer lugar, el GMMC establece más allá de la estrategia desarrollada por Kohlberg, una mirada institucional de lo que significa una comunidad y lo que se espera de ella. En segundo lugar, vale la pena contemplar esta estrategia como una de las más destacadas a lo largo de éste estudio. Particularmente son los mismos estudiantes quienes en sus narrativas la reconocen como importante, la asumen como la posibilidad concreta de decidir, de manifestar sus inconformidades pero también de llegar a soluciones no impuestas, sino a verdaderos acuerdos de los cuales deben sentirse responsables, aquí algunos comentarios de los estudiantes:

“Es muy importante lo de la comunidad justa porque nos reúnen a todo el grado y tocamos temas en común sobre el matoneo y sobre todo lo que se deriva de eso. La convivencia sobretodo.” (estudiante grado séptimo).

“...también en la comunidad justa y en el trabajo de dirección de curso, en todo momento en nuestro colegio nos enseñan y nos repiten que sepamos tolerar si? Y que todos somos diferentes” (estudiante grado octavo).

De estos comentarios se puede concluir que para prevenir la violencia en la escuela y un abordaje apropiado de los conflictos es necesaria la construcción de espacios como las asambleas de comunidad justa en donde el conjunto de la clase se sienta a dialogar, se reconocen y reflexionan la situaciones que debilitan los vínculos o fracturan las relaciones entre unos y otros. Sin lugar a dudas, esto favorece el surgimiento de unas relaciones más estrechas entre compañeros y en consecuencia una mejora en el ambiente escolar, que permea también la calidad de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos.

Las asambleas de comunidad justa es una estrategia formal que lleva a cabo el Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo que provee a la comunidad educativa de un espacio democrático y de reflexión. Estas se realizan dos veces durante el año escolar una en cada semestre; sin embargo, a potestad del grado o del curso, éstas pueden convocarse las veces que se requiera o se considere necesario para dialogar y analizar las diferentes situaciones que se presentan entre los estudiantes.

Estas están concebidas desde el grado 4° de educación básica primaria hasta el grado 11° de educación media vocacional. En los tres grados inferiores (4°, 5° y 6°) se realizan “entrenamientos” en torno a la interiorización de valores y principios, incentivando la participación de los niños(as) a través de la expresión de emociones y sentimientos que les produce la situación que están experimentando en cada curso. En estas asambleas de entrenamiento, el rol de moderador lo ejecuta el director de curso que actúa como modelo para los estudiantes, teniendo en cuenta su participación activa en las futuras asambleas de comunidad justa en grados superiores donde tomarán el liderazgo de las mismas. Es a partir del grado 7° de educación básica secundaria donde los estudiantes que pertenecen al comité de convivencia de grado lideran las asambleas en compañía de los directores de curso o en algunas ocasiones también acompaña la coordinadora de convivencia quienes establecen las necesidades y los temas a tratar dependiendo de la situación presentada en cada curso o grado.

En una sesión de comunidad justa se desarrolla el siguiente orden del día: fecha, hora, lugar donde se lleva a cabo la asamblea, verificación del quórum relacionando las personas que participan en ella e invitados, descripción de la situación presentada o del tema a tratar, consignación de las consideraciones de los participantes, finalmente conclusiones y acuerdos. Lo más importante en estas asambleas es el seguimiento que hacen los adultos a las decisiones tomadas y acuerdos a que llegaron los participantes en cada asamblea; los cuales son consignados en actas sin formato predeterminado.

Cabe mencionar que cualquier miembro de la comunidad (estudiantes pertenecientes al comité de convivencia de grado, directores de curso, coordinadora de convivencia, coordinador de pastoral, psicóloga) puede solicitar que se lleve a cabo una asamblea de comunidad justa cuando considere que se está afectando la convivencia escolar en un grado o curso.

*Apuesta desde la confesionalidad católica: El alfarero.* Este aspecto es relevante, pues va más allá de un simple ejercicio nominal, y trasciende las prácticas meramente rituales de la fe católica. Nos encontramos aquí con una fuerte apuesta del PEI “Artesanos de Esperanza” que busca consolidar desde la figura de Jesús un proyecto en valores en donde el otro como prójimo cuenta en el proyecto personal de cada quien, como lo afirma Michel Offray en un programa televisivo que aborda la problemática de la violencia escolar en Francia: “*si en la escuela se enseña que el otro existe, no estaría mal*”. También aquí vale la pena resaltar las afirmaciones de

uno de los docentes del plantel quien de manera directa nos permite mirar un aspecto trascendente frente a la mirada que unos tiene sobre los otros:

“Nombro un aspecto que no es medible ni está en las estadísticas, ni aparecen números pero es la calidad humana de niños y profesores en este colegio. Por diferentes circunstancias los niños entienden el valor de la otra persona, a uno como profesor... nosotros entendemos a los niños. Hay una cercanía que permite eso que es el diálogo oportuno.”

Lo anterior, nos da pie para comprender el por qué la apuesta del GMMC es una propuesta valiosa, dentro de un marco confesional, pues apunta a trabajar la persona descentrándose de la preocupación por los resultados académicos y dando especial relevancia a su desarrollo moral, ya sean estudiantes o maestros; esta lectura se hace más clara desde la misma percepción que tienen los estudiantes, así:

“Yo creo que la institución tanto en la oración que hace Johan a veces, como en las convivencias, como también en la comunidad justa y en el trabajo de dirección de curso, en todo momento en nuestro colegio nos enseñan y nos repiten que sepamos tolerar si? Y que todos somos diferentes” (estudiante grado octavo).

“Es el nivel de tolerancia que uno debe manejar y aprender que la persona que uno tiene alrededor no piensa igual que uno y no siente igual que uno. Acá lo muestran en todo momento.”

De otro lado, de acuerdo con el coordinador de pastoral, “para el gimnasio es importante que los niños, niñas y jóvenes trabajen durante todo el año para ayudar al desamparado, alimentar a quien tiene hambre y favorecer a quienes lo necesitan”; esto se constituye en un elemento de la confesionalidad favorable para la

construcción de vínculos en marcos de respeto y solidaridad. En esto juega un papel muy importante el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes, pues es desde allí en donde se construye un espacio de diálogo oportuno, reflexivo que favorece la formación de los estudiantes y posibilita la intervención oportuna ante situaciones de conflicto.

*Formación docente.* Otro elemento fundamental es la importancia que se da al aspecto de la formación docente, pues desde los procesos de selección de los docentes que ingresan nuevos a la institución se tiene claro un perfil. Es así como una vez vinculados conocen del compromiso que se adquiere no sólo en términos de cumplimiento de un contrato laboral sino que además cuando éste decide aceptar su vinculación al colegio, tiene claro que la institución es de carácter confesional católico y que tiene una marcada formación en valores, en donde el desarrollo moral desde la doctrina católica es determinante.

Aunque hay respeto por múltiples creencias se trata de asumir el ejercicio evangelizador más desde unos principios de trascendencia espiritual que permeen tanto al maestro como al docente. En el proceso inductivo se hace énfasis en este tipo de trabajo pero no se le deja al docente solo; tal como está formulado en el manual de convivencia se contempla como un derecho del docente la formación y acompañamiento desde los tres ejes transversales que orientan los marcos curriculares de la institución.

Sin embargo, hay dificultades que limitan algunos procesos en las dinámicas de convivencia y tienen que ver con la alta rotación de maestros, pues como es natural en la medida en que otras instituciones les pueden ofrecer mejores condiciones

laborales, muchos de los docentes se retiran. Por lo anterior, el gimnasio tiene contemplado un proceso de inducción al que otorga gran peso para la formación del maestro sobre las apuestas institucionales. Además de ello, se ofrece toda una línea de acción desde el PTV dirigida de manera directa a la consecución de procesos de formación docente y capacitación permanente para que se amplíe el nivel de apropiación en torno a la apuesta del PEI el cual incluye los ejes académico, convivencial y pastoral.

Frente a lo anterior, cabe resaltar la importancia que los estudiantes otorgan al aspecto formativo de los maestros, en los cuales hay una sensación de cercanía más allá del vínculo meramente académico, algunas de las percepciones de éstos son:

“Pues yo creo que este colegio se caracteriza porque en esto colegio eligen muy bien a los profesores. No falta el profesor que te caiga mal no? pero eso no tiene nada que ver en cómo se desempeña un profesor, porque tu reconoces, éste viejo me cae mal pero pues hace buenas clases.” (Estudiante grado octavo).

“Es como que la labor del docente sin importar que tengamos un vínculo te ayudan. Por ejemplo a mi no me cae bien Cesar pero él me está ayudando mucho. Es como que tiene la convicción de que si el estudiante necesita tu ayuda en lo que él pueda hay que colaborarle”. (Estudiante grado décimo).

Algunos además, hacen especial referencia a la cercanía que muestran los docentes y la preocupación por el aspecto afectivo y emocional de sus estudiantes, lo que reconocen como un elemento valioso que favorece las relaciones de convivencia., así:

“Digamos que la mayoría de las personas no sienten el apoyo de sus padres, porque están separados o la mamá trabaja y llega muy tarde y casi ni se hablan, no tienes la posibilidad de contarle tus problemas y entonces yo creo que uno llega a un nivel de confianza demasiado alto con los profesores. Ellos tratan el problema de fondo. Y lo hace no solo con tu caso, sino también con el grado para buscar el origen del problema.” (estudiante grado noveno).

“Yo veo a los profesores muy cercanos, muy pendientes en todas las situaciones. El hecho de sentir que una persona que es ajena a ti, porque es solamente tu profesor, te diga que cree en ti como persona, como estudiante, eso es muy valioso.” (estudiante grado décimo)

Lo anterior da cuenta de la coherencia entre el PTV y la percepción que tiene los estudiantes frente a sus docentes, lo que lleva a concluir que hay claridad por parte de los directivos sobre la necesidad de una apropiación de las propuestas institucionales, en donde más allá de la institucionalidad sean la misma comunidad educativa en pleno quienes alimenten y den sentido a las propuestas que se van construyendo en la cotidianidad.

## DISCUSIÓN

Este apartado, se estructura en 3 momentos donde se presentan las consideraciones finales del estudio de caso desarrollado en la institución educativa Gimnasio Manuel María Camargo. En un primer momento, se presenta de acuerdo con el análisis de los resultados el tipo de enfoque que caracteriza la propuesta. En un segundo momento, los aportes de las prácticas educativas analizadas a la luz de la propuesta y, en un tercer momento, las debilidades de la misma que se constituyen en campos de estudio para nuevas investigaciones.

### **Gimnasio Manuel María Camargo, un Enfoque Ecológico de la Convivencia**

De acuerdo con un análisis global de la propuesta de convivencia del GMMC, se pudo establecer, que en esta institución se asume la convivencia desde un enfoque ecológico porque integra múltiples procesos y niveles para llegar a una comprensión amplia del problema (Díaz, 2005). En relación con esto, el PTV se configura como un proyecto global e integrado para mejorar la convivencia, que contempla no sólo el plano humano, es decir las personas que lo integran, como subsistemas con sus roles específicos, sino además el plano de actividad, que corresponde a todas las acciones que dan lugar al currículo (Ortega, 1998).

Así, la matriz del PTV, como el constructo en el que se visibilizan los múltiples niveles y dimensiones de trabajo en torno a la convivencia escolar, describe claramente las temáticas que deben desarrollarse dentro de cada línea de acción y para cada grado desde transición hasta undécimo, de acuerdo con la etapa de desarrollo de los estudiantes y las necesidades de los mismos; de tal manera que allí

se plasman los contenidos que desarrollan los diferentes estamentos de la Comunidad Educativa. Así, se puede observar por un lado: los actores (docentes, estudiantes, familia) y por el otro, procesos como la afectividad y emocionalidad, el desarrollo moral, aprovechamiento del tiempo libre, educación de calidad, direcciones de curso, entre otros. En consecuencia, se puede afirmar en relación con Ortega (1998), que esta propuesta considera a la comunidad educativa como un agente global protagonista y responsable directo en el que cada microsistema tiene claramente establecido su papel y funciones, tanto de agente como de beneficiario del proyecto.

Sin embargo, lo más importante de ésta herramienta, es que es evaluada anualmente y reformulada para que no se vuelva un instrumento rígido que deje de lado los movimientos propios del acto educativo y de las relaciones humanas. Esto se puede considerar dentro de un proceso de flexibilización curricular en favor de la persona y las relaciones interpersonales, lo que se constituye en un elemento destacado en la propuesta del GMMC. Es importante reiterar, que además de la actividad académica hacen parte de la vida escolar otras formas de interrelación que implican sentimientos, actitudes y valores que cada quien asume individualmente; por ello, la vida afectiva juega un papel determinante para mantener la motivación por el saber (Buxarrais & Martínez, 2009).

En este sentido, la propuesta PTV cuenta con un trabajo que apunta al desarrollo de la emocionalidad y el conocimiento interpersonal, lo cual favorece la comprensión del ser humano como un ser cuyos sentimientos, actitudes y valores, afectan su vida relacional y en consecuencia es responsabilidad de la escuela tomar en cuenta esta formación.

Asimismo, de acuerdo con el análisis en torno al PTV y las discusiones llevadas a cabo en los grupos focales, si bien la institución determina un norte, son los docentes y estudiantes quienes tienen la primera voz en torno a las dinámicas de convivencia; son ellos quienes promueven, crean y lideran los procesos. Esto les ha permitido, particularmente a los docentes, estar en la institución no sólo a partir de convicciones ético morales claras, sino que desde allí se han abierto espacios que contribuyen en el fortalecimiento de la convivencia y la prevención de la violencia y la intimidación escolar; además de afrontar positivamente los conflictos, viendo en ellos una oportunidad que surge naturalmente en ambientes pluralistas siempre que se asuma con responsabilidad y democráticamente.

La mejora de la convivencia entonces, requiere considerar el currículo como un plano de actividad que se desarrolla a partir de vínculos interpersonales en los que el respeto y la confianza son determinantes. Y en este proceso los docentes, son en gran medida, responsables de las experiencias que se presentan en el aula y en el centro. Aunque hay que cumplir objetivos, existe la posibilidad de actuar con cierta libertad para llegar a ellos. Esta interrelación entre la instrucción y el desarrollo curricular, genera formas y procesos que diferencian entre sí a las comunidades educativas y que hacen parte de la complejidad ecológica de los procesos de convivencia (Ortega, 1998).

### **Proyecto Transversal de Vida: de la Teoría a la Práctica**

Hay elementos propios de la apuesta curricular y pedagógica de las instituciones que pueden convertirse en sí mismas en una condición de posibilidad para el

desarrollo de prácticas favorables para la convivencia escolar, como se pretende resaltar en este caso particular, a través de un proyecto que de manera explícita busca prevenir la intimidación escolar y fortalecer la convivencia.

Existen desde la misma filosofía institucional, intereses que ponen como centro a la persona y esto se puede encontrar a lo largo de toda la documentación del GMMC. De acuerdo con esta apuesta, se pueden extraer algunos elementos para el análisis de las prácticas tanto docentes como estudiantiles, en la forma de abordar el conflicto y de manera específica aquellas situaciones que tienden a configurarse en prácticas intimidatorias. Estos elementos son: el buen trato, la espiritualidad, la afectividad, la familia y el bien común. Desde este horizonte, se otorga más peso a las relaciones interpersonales, a la compasión, la alteridad y la tolerancia, si se le compara con los intereses que hoy por hoy se otorgan a los resultados académicos.

Lo anterior no quiere decir que haya un interés menor en la institución respecto a la calidad educativa, más bien se puede interpretar como una necesidad por fomentar una convivencia armónica y un alto nivel de cercanía entre los miembros de la comunidad de manera que ésta misma cercanía pueda potenciar los procesos académicos. Estos elementos, a nuestro juicio, son muy potentes en toda la apuesta institucional y han permeado de manera positiva en la comunidad educativa.

Esta misma apuesta es la que lleva a comprender el currículo de manera flexible, más allá de la rigidez de los espacios y tiempos destinados para el desarrollo de contenidos académicos. Las situaciones o conflictos que se generan entre estudiantes, no se dejan pasar, ni se abordan sólo desde la coerción sino que hay un ambiente de

diálogo permanente; el aprender a hacer un alto en el camino para ver más allá de la urgencia de los contenidos académicos.

Unos de los aspectos relevantes y dignos de destacar en las prácticas educativas del GMMC, radica en la importancia que le dan a la prevención de la violencia escolar a través de la construcción del Proyecto Transversal de Vida que desarrollan desde el grado de transición hasta el grado 11°. En el mismo sentido, Díaz (2005) afirma que la mejor manera de prevenir la violencia consiste en construir acuerdos de convivencia desde los primeros años de la vida escolar, lo que favorece la identificación de valores como: el respeto y la cultura de la no violencia.

Otro aspecto que llama la atención en las prácticas educativas y de acuerdo con Cortina (2001) es la democratización de los procesos internos que se llevan a cabo para la construcción del PTV, en donde la afectividad, la comunicación, el diálogo oportuno de docentes con estudiantes y la tolerancia de los estudiantes hacia sus pares, traducida en la valoración de la diversidad, se constituyen en los principios que dinamizan dichas prácticas brindando elementos a los actores sociales de la Comunidad Educativa para hacer frente a los conflictos y dificultades que afectan la convivencia.

Del mismo modo, hay que destacar la importancia que prestan tanto docentes como estudiantes a las estrategias formales de convivencia como los comités de grado, las direcciones de curso y el trabajo desde las comunidades justas encaminadas a conocer y a tratar las necesidades reales que mueven a todos y cada uno de los estudiantes. A partir de estos escenarios, los estudiantes construyen relaciones interpersonales más seguras y la conciencia de sí mismo como parte de una

comunidad. Particularmente respecto del trabajo con comunidades justas. la coordinadora de convivencia manifiesta que este es un escenario donde los estudiantes identifican sus necesidades, proponen alternativas de solución que en muchas ocasiones son las más acertadas para darle solución al conflicto o los problemas que se presentan.

Lo anterior, implica para la escuela un ejercicio de corresponsabilidad y la participación del estudiante, apuntando además al equilibrio entre el individuo y sociedad y por tanto un equilibrio en la relación estudiante y profesor y entre pares que se logra principalmente desde una ética dialógica y una ética del deber, como forma de relación escolar en la que se privilegia el respeto por los derechos humanos a partir de la construcción de diferentes códigos y acuerdos (Lazarte, 2005).

Con esto, la comunidad educativa desarrolla una cultura institucional que se prepara para responder a las necesidades de los estudiantes y hacer frente a las situaciones de conflicto. Todo ello desde una atención permanente que se brinda tanto a padres como a estudiantes que se han visto involucrados en conflictos o problemas de convivencia. Asimismo el trabajo del docente, no se queda solo en el ejercicio académico sino que cuenta con espacios creativos desarrollados día a día para insertar actividades alternativas a partir de las artes escénicas, que surgen desde la práctica misma; de tal forma que posibilitan la participación de los estudiantes quienes están empoderados de sí mismos y de su entorno, asumiendo la valoración de la individualidad y del trabajo cooperativo, desarrollando la capacidad de realizar actividades conjuntas, de forma que los esfuerzo sean tanto individuales como

articulados en pos de un objetivo común. Esto actúa como estrategia valiosa para desarrollar la diversidad en el aula y una escuela inclusiva (Ortega, 1998).

De otra parte, el GMMC ha generado unas prácticas tendientes a construir la convivencia; los llamados talleres de afectividad, ayudan a establecer relaciones en donde los estudiantes aprenden a dar sentido a la convivencia con sus pares, se generan vínculos más cercanos y con el tiempo desarrollan una actitud de reconocimiento y reparación del daño ocasionado a otra persona así como soluciones reparadoras a las situaciones conflictivas. Estas prácticas han permeado las experiencias individuales y colectivas de todos los actores sociales de la institución educativa con relación a la convivencia escolar y el manejo de los conflictos.

Es importante resaltar el trabajo interdisciplinar que realizan los docentes a partir del diálogo de saberes dado que esto permite el análisis del clima escolar, pues no es suficiente la aplicación de programas que han arrojado resultados exitosos en otros contextos culturales como lo afirma Blaya (2004), aunque estos sirven para orientar nuevos procesos. En este sentido el GMMC ha descubierto la manera de adaptar y aplicar estrategias formales y no formales que les permite responder a las necesidades de su propio contexto, obteniendo el reconocimiento, aceptación y participación activa de docentes y estudiantes. El clima escolar debe ser coherente, esto se logra fundamentalmente a través de la actitud de los adultos, de la responsabilidad compartida, la formación de los docentes, entre otras.

En este sentido, la formación y responsabilidad del docente es otro de los aspectos relevantes en el éxito que tiene la implementación de diversas estrategias en el contexto del GMMC porque si bien no puede desconocerse la voz de los

estudiantes, tampoco puede evadirse el compromiso que debe asumir el docente como formador, pues es muy difícil generar impacto con los procesos de convivencia escolar si el docente considera que los problemas de convivencia obedecen solamente a la presencia de estudiantes problemáticos o padres despreocupados y que la solución es prescindir del estudiante como lo afirma Chaux (2011). Cabe aclarar que no se puede otorgar toda la responsabilidad a los docentes, pues una buena convivencia escolar depende de multiplicidad de factores, entonces, lo que debe garantizar la institución educativa es la formación de éstos, tomando en cuenta que los profesores conciben y opinan de formas muy diferentes pues lo que para algunos puede resultar un problema grave, para otros no es un problema.

La ética del cuidado es otro de los principios que fundamentan la propuesta teniendo en cuenta que para el GMMC es importante que los estudiantes se sientan queridos, atendidos en sus necesidades para que a su vez éstos puedan establecer relaciones de cuidado con sus pares; en esto la actitud del docente es fundamental porque éste se constituye en modelo de cuidado. Para esto se implementan estrategias como: asambleas de comunidad justa, dilemas morales, prevención de la agresión y de la intimidación escolar y desarrollo de otras estrategias que favorecen el cuidado, pues todas hacen énfasis en la comunicación bilateral y la búsqueda del bienestar común (Chaux, Daza, & Vega, 2005).

*Apuesta desde la confesionalidad católica: El alfarero.* Este aspecto cobra especial relevancia, pues va más allá de un simple ejercicio nominal, y trasciende las prácticas meramente rituales de la fe católica. Nos encontramos aquí con una fuerte apuesta del PEI “Artesanos de Esperanza” que busca consolidar desde la figura de

Jesús un proyecto en valores en donde el otro como prójimo cuenta en el proyecto personal de cada quien, como lo afirman un docente refiriéndose a la calidad humana de niños y profesores en este Colegio, lo que no se puede medir estadísticamente; sin embargo y por diferentes circunstancias los niños entienden el valor de la otra persona, el valor de los docentes, los docentes entienden a los niños. Existe una cercanía que permite eso que es el diálogo oportuno en un ambiente de respeto y confianza.

Lo anterior, nos da pie para comprender el por qué la apuesta del GMMC es una alternativa que vale la pena visibilizar, pues apunta a trabajar la persona descentrándose de la preocupación por los resultados académicos y dando especial relevancia al desarrollo moral de la persona, ya sean estudiantes o maestros, prestando atención a los procesos de interacción social en los que intervienen multiplicidad de dimensiones sociales, culturales y psicológicas (Barragán et al., 2005). Esta lectura se hace más clara desde la misma percepción que tienen los estudiantes, en torno a espacios ya mencionados como las convivencias, la oración, las comunidades justas y el trabajo de dirección de curso. Éstas son consideradas como estrategias fundamentales, ya que por un lado se convierten en espacios de participación para los estudiantes y por otro en mecanismos de observación para los docentes, que les ayudan a determinar el tipo de relaciones y fricciones que se presentan entre ellos e ir tejiendo entre todos formas de cohesión e integración del grupo (López & Fernández, 2012).

### **Debilidades de la Propuestas PTV**

Dentro de las evidencias se encontró, que no hay unos protocolos definidos que permitan diferenciar un problema de intimidación de un conflicto escolar común, esto puede ser un factor de riesgo pues los protocolos de intervención no se pueden dar sin contar con una caracterización individual de la situación problema. Por lo general, desde el conducto regular establecido institucionalmente se procura un manejo del problema desde el departamento de psicología y la coordinación de convivencia para la intervención individual, contando con la información oportuna de los docentes cuando se presentan un manejo inadecuado de los conflictos entre estudiantes. Si bien es cierto que hay acciones de aula y estrategias como las asambleas de comunidad justa y las direcciones de curso que buscan dar salida a las dificultades de aula, también es conveniente anotar que otra dificultad es que hay poca claridad en torno al manejo grupal de la intimidación escolar.

Otro factor determinante que se puede catalogar como una debilidad de la propuesta, es la no materialización de la intervención de la familia como actor fundamental en las problemáticas de convivencia escolar; éstas son asumidas por las directivas docentes, docentes y estudiantes mientras que la familia se limita a la intervención individual, cuando surgen casos particulares, quedando su rol como actor educativo ampliamente limitado. En este sentido es el docente, quien propone e implementa diversas estrategias que le permiten tener un acercamiento y acompañamiento con todos de los estudiantes. Algunas de estas estrategias (juegos, artes escénicas, diálogo) dan cuenta de cómo se aborda y previenen los problemas de convivencia e intimidación favoreciendo los procesos de intervención.

De acuerdo con estas últimas consideraciones, se puede concluir que es importante desarrollar estudios que tomen en cuenta desde la convivencia escolar, vista como un proceso sistémico, las diversas problemáticas que la atraviesan. El propósito de esto es establecer protocolos de diferenciación en torno a las estrategias de intervención grupal o individual de los múltiples conflictos que aquejan a las comunidades escolares, ya que la mejor manera de abordar los problemas de convivencia escolar es estableciendo diferencias entre los ámbitos familiar, social, grupal, personal y escolar (Avilés 2002), caracterizando los contextos, la formas en que emerge el conflicto y sus manifestaciones.

## REFERENCIAS

- Alda, F. (2007). Obtenido de Proyecto alda Educa: [www.fundacionalda.org](http://www.fundacionalda.org)
- Andres, S., & Barrios, Á. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Educación*, 314.
- Arias A., B., Forero, P., Ingrid, P., Robayo, N., Rodríguez, G., Rojas, B., & Urrego, J. (2009). *Sistematización de Buenas Prácticas de Convivencia Escolar y Apropiación Contextualizada en los Colegios de Excelencia Orlando Higueta Rojas, General Gustavo Rojas Pinilla y José Celestino Mutis*. Bogotá, Colombia.
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., & Muñoz, B. &. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psikhe*, versión online.
- Asturias, E. T. (2006). Orientaciones Sobre el Acoso Escolar. *Materiales de Apoyo a la Acción Educativa*. Asturias, España: Consejería de Educación y Ciencia.
- Avilés, J. M. (2002). *Bullying. Intimidación y Maltrato entre el alumnado*. STEE-EILAS.
- Avilés, J. M. (2002). La Intimidación y el Maltrato en los Centros Escolares. *Revista Lan Osanuna*, 6.
- Avilés, J. M. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de psicología*, 31.
- Avilés, J. M. (2006). El Maltrato entre Iguales, caracterización y consecuencias. *Documento no publicado*, (pág. 7).

- Avilés, J. M. (2013). Apuntes para a elaboración de un Proyecto Antibullying. *Convives*, 6.
- Barragán, L., Valadez, I., Garza, H., Barragán, A., Lozano, A., Pizarro, H., & Bertha, M. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 565.
- Bartau, I., Maganto, J., & Etxeberría, J. (2001). Los programas de Formación de Padres: Una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-17.
- Bauman, Z., (2001). En busca de la política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baxter, P., & Vick, I. (s.f.). Educación para la paz ¿por qué y cómo? *Educación en emergencias*, 27.
- Beech, J., Marchesi, A., (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre Convivencia escolar en la Argentina*. OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Argentina. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/EstarenaEscuela1.pdf> 26 de julio de 2014.
- Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13.
- Bizcocho Ruiz, A., & Bizcocho Tocón, J. (2003). Bases para la Elaboración de un Plan de Actuación para la Prevención de los Problemas de Convivencia Escolar. *Escuela Abierta*, 149-182.
- Blaya, C. (2004). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre Francia y España. *Revista de Educación*, 3, 6.

- Boada, M., Agudelo, A., González, F., Hernández, G., Moreno, D., Quintero, I., . . .  
Mosquera, W. (2014). *La Convivencia escolar. Una vida, un aprendizaje. Proyecto de Investigación*. Bogotá, Colombia.
- Buxarrais, M. R., & Martínez, M. (2009). Educación en Valores y Educación Emocional: Propuesta para la acción pedagógica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 266.
- Calvo Rodríguez, Á. R. (2007). *Acoso entre escolares: identificación y prevención*. (F. y. Consejería de Educación, Ed.) Murcia, España.
- Campelo, A., Marta, G., Jazmín, H., Lerner, M., Calarco, J., & Leonor, L. (2010). *La Convivencia en la Escuela, Recursos y Orientaciones para el Trabajo en el Aula*. (M. d. Nación, Ed.) Buenos Aires, Argentina.
- Castillo, L. E. (2011). El acoso escolar: de las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis*, 418.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 336.
- Cerezo, F. (2007). *La Violencia escolar: Propuestas para la intervención eficaz*. Murcia.
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *PSYKHE*, 81.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. *Uniandes*, 121.
- Chaux, E., Daza, B., & Vega, L. (s.f.). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. 7.

- Chica, M. (2007). Del conflicto a la cultura de paz: implicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4.
- Cortina, A. (2001). El Vigor de los Valores Morales para la Convivencia. *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir convivencia*.
- Cortina, A. (2010). Los Valores de una Ciudadanía Activa. En A. Tallone, & T. Bernardo, *Educación, Valores y Ciudadanía*. Madrid, España: OEI.
- Del Barrio, C., Barriós, Á., Van del Meulen, K., Granizo, L., Andrés, S., & Héctor, G. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 5-17.
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 159.
- Dias Sobrinho, J. (2004). ¿Avaliación ética y política en función de la educación como derecho público o mercancía? 8.
- Díaz Aguado, M. J. (2003). Diez Condiciones Básicas para Prevenir la Violencia desde la Adolescencia. (I. d. Juventud, Ed.) *Estudios de Juventud*, 22.
- Díaz Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 553.
- Duverger, M (1981). *Métodos de las Ciencias Sociales*. España: Editorial Ariel.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos*. Madrid: Nancea S.A de Ediciones Madrid.

- Fernández, I. (2008). Los Programas de Ayuda para la Mejora de la Convivencia. *Bordón*, 137-150.
- Fuentes, E. (s.f.). Educando en valores: valores en movimiento. En E. Fuentes, *Educando en valores: valores en movimiento* (pág. 10).
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 92.
- Garaigordobil, M. (2007). EL Maltrato entre Iguales: Definición, Prevalencia, Consecuencias, Identificación e Intervención. *La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz*. Murcia.
- García, M. d., Díaz, B., Peral, M. E., & Serdio, C. (2004). La Educación de Adultos en el Marco Universitario; Los Planes de Formación de Padres. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 59-71.
- Gómez, L. M, I., Rojas, R., P. (2013). *Prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de Pereira en el año 2012: Grado 7 de Colegio Liceo Merani, y grado 5 de la Institución José Antonio Galán. Macro – proyecto de investigación*. Universidad Tecnológica de Pereira, Maestría en Educación.
- Gordo, J. L. (2001). Convivencia Escolar: Un enfoque práctico. En F. d. Obreras, *Convivencia Escolar: Un enfoque práctico*. Madrid, España: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Grouling, J. (2005). Tabletop Role-playing Games: Perspectives From Narrative, Game, and, Rethorical Theory. 8. Carolina del Norte.
- Herrero, S. (2003). Reseña de " Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. de Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 288.

- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 31-44.
- Jiménez, M., Castellanos, M., & Chaux, E. (2009). Manejo de la intimidación escolar: Método de la Preocupación Compartida. *Pensamiento Psicológico*, 69-83.
- Jordán, J. A. (2009). Cultura Escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 65.
- Lazarte, A. M. (2005). Más allá de una "comunidad justa". *Estudios sobre Educación*, 139-143.
- Linde, A. (2009). La Educación Moral según Lawrence Kohlberg: Una Utopía. *Praxis Filosófica*, 9-20.
- López, P., & Fernández, C. (2012). Cambios Curriculares y Organizativos Necesarios para Prevenir y/o Disminuir la Disrupción. *Revista Convives*, 7-21.
- Lucio, M. A. (Diciembre de 2012). El Aula de Convivencia, un espacio para la reflexión y el compromiso. *Convives*(2).
- Magendzo, A., & Toledo, M. I. (2011). Bullying: Avanzando hacia el pluralismo explicativo. *Revista Internacional Magisterio*, 18.
- Mario, B., & Sandoval, J. (2011). Los sentidos de la violencia escolar. *Revista Internacionak Magisterio*, 31.
- Martínez, A., & Benito, J. (2002). Los Conflictos Escolares: causas y efectos sobre los escolares. *Revista Española de Educación Comparada*, 179.

- Martínez, J., Méndez, I., & Cerezo, F. (2011). *Concienciación de la violencia escolar en el alumnado: una aproximación práctica*. Universidad Politécnica de Cartagena, Cartagena.
- Matínez, V., & Pérez, O. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35.
- Mena, I., Burgueño, X., & Valdés, A. M. (2008). Gestión Institucional "Una gestión democrática para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje y formación socio afectiva". *Valoras UC*, 3.
- MINEDUC, M. d. (2008). Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos. *Nuestros Temas*, 1-13.
- Moreno, L., & Romero, F. (Diciembre de 2012). El I.E.S. Averoes de Córdoba: Una Apuesta por Prevenir y Reconducir. *Convives*, 47.
- Onetto, F. (2005). Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1126.
- Oñedera, J. A. (2008). *Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epistemológicos*. San Sebastian, España.
- Oquendo, D. (20013). *Las Prácticas Educativas para la Formacion de os Estudiantes en relación con la apropiación de la norma en el Colegio Benedictino de Santa María. Proyecto de Investigación*. Medellín, Colombia.
- Orlandini, G., & Fernández, I. (2001). La ayuda entre iguales: Un proyecto de innovación educativa para la mejora de la convivencia. En *Cudernos de Pedagogía*.

- Orte, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. el rol del educador social. *Revista interuniversitaria*, 29-43.
- Ortega, R. (1998). *"La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla"*. Programa Educativo de Prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2006). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. En *Cuadernos de Pedagogía*.
- Otero Martínez, N. (Abril de 2009). La Resolución de Conflictos en el Aula: La Asamblea. (Edumed.net, Ed.) *Revista Académica Semestral. Cuadernillo de Educación y Desarrollo*, 1(1).
- Parra Ortiz, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas 2003*, 69-88.
- Pérez, C. (1999). Educación para la Convivencia como contenido Curricular: Propuestas de intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 113-130.
- Perú, M. d. (2009). *Asamblea de aula. Estrategias para promover la convivencia democrática en escuelas multigrado*. (M. d. Perú, Ed.) Perú.
- Rincón, & del, B. (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4.
- Roa, J. M., & Del Río, J. E. (2010). Estilos docentes y acción tutorial orientadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-16.
- Rodríguez, A. d., & Mejía, Y. (2012). Bullying: un fenómeno por transformar. *Duazary*.

- Salud, O. M. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Sánchez Arjona, S. M. (2011). Estrategias para hacer frente al fenómeno de 1 bullying. *Revista Digital Innovacion y experiencias educativas*, 2.
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2013). Eficacia del CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 174-179.
- Santos Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educati para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 39.
- Segovia, Á., & Fresco, X. (2000). La acción tutorial en el marco docente. Galicia, España.
- Tallone, A. (2010). El desafío de la convivencia escolar: apostar por la escuela. En A. Tallone, & T. Bernardo, *Educación, Valores y Ciudadanía* (pág. 155). Madrid, España: OEI.
- Tejada, L. (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en educación infantil. *Revista Electrónica Innovación y Experiencias Educativas*, 1-11.
- Torres, L. H. & Lorenzo, O. (2011). Convivencia escolar y diversidad cultural. *Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa*. Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686030>
- Uruñuela, P. M. (2008). Educar en ciudadanía democrática. *Transatlántica de Educación*, 42-44.

Valverde, M. A. (2013). Actuaciones para sensibilizar y prevenir el acoso escolar en los centros. *CONVIVES*, 65.

Vera, A. (2012). El Problema es no Pensar el Conflicto. *Suma Cultural*, 42.

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO DE SONDEO

**Presentación:** Somos estudiantes de II semestre de la Maestría en Educación con énfasis en Conocimiento Social y Político de la Pontificia Universidad Javeriana. Con el presente instrumento, pretendemos iniciar la investigación alrededor del problema de “Acoso Escolar” con una muestra de colegios de CONACED, muestra que se derivará a partir de los resultados del presente sondeo y con la cual se comenzará a trabajar a partir del mes de mayo. Los resultados de este trabajo son de carácter confidencial.

**Objetivo:** este cuestionario tiene como propósito escuchar la voz de los Coordinadores de Convivencia, visibilizar la ocurrencia del fenómeno social de “Acoso Escolar” en la Institución Educativa y conocer las prácticas que se vienen adelantando en torno a la prevención, abordaje y mitigación del problema.

**Instrucciones:** A continuación se presenta una serie de preguntas, algunas abiertas y otras cerradas. Por favor contéstelas de la manera más sincera y objetiva posible.

**Datos generales:**

Nombre                    de                    la                    Institución                    Educativa:

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

1. Por favor escriba el concepto que tiene Usted sobre “Acoso Escolar”, también conocido como intimidación escolar, bullying o matoneo?

---

---

---

---

2. Considera Usted que la Comunidad Educativa (Estudiantes, Padres de Familia, Docentes) en la que usted labora, posee conocimiento suficiente sobre el problema del “Acoso Escolar”?

SI \_\_\_ NO \_\_\_

Explique brevemente su respuesta.

---

---

---

3. En la Institución Educativa donde Usted labora, se ha presentado o se está presentando este problema?

SI \_\_\_ NO \_\_\_

4. Por favor indique desde hace cuánto tiempo se viene presentando este problema:

---

---

---

---

5. En qué grado o grados se presenta con más frecuencia?

---

6. Sí la Institución Educativa es de carácter mixto, por favor indique sí el problema del “Acoso Escolar” es más frecuente entre hombres o entre mujeres:

---

7. A continuación, marque con una X el tipo de “Acoso Escolar” que se presenta en la

Institución:

Física (puños, empujones, patadas) \_\_\_\_

Verbal (insultos y burlas ofensivas) \_\_\_\_

Relacional (exclusión, chismes, rumores) \_\_\_\_

Virtual (en páginas web, redes sociales, mensajes de texto, correos electrónicos) \_\_\_\_

8. ¿El Proyecto Educativo Institucional (PEI) contempla un proyecto transversal que prevenga, aborde e intente dar solución al problema del “Acoso Escolar” de manera directa o indirecta?

SI \_\_\_ NO \_\_\_

9. Si la respuesta es afirmativa, explique brevemente en qué consiste el(los) proyecto(s)

---

---

---

---

10. ¿Qué tan efectivo ha sido este proyecto en términos de sus resultados? Por favor valórelolo de acuerdo con la siguiente escala: bueno, regular o deficiente

Para la prevención: \_\_\_\_\_

Para la disminución del problema: \_\_\_\_\_

En el trabajo con los acosados o intimidados: \_\_\_\_\_

En el trabajo con los acosadores o intimidadores: \_\_\_\_\_

En el trabajo con los padres de familia en general: \_\_\_\_\_

En el trabajo con los padres de familia de los acosadores: \_\_\_\_\_

En el trabajo con los padres de familia de los acosados: \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN

**Presentación:** somos estudiantes de la Maestría en Educación en la línea de investigación “Educación para el Conocimiento Social y Político” de la **Pontificia Universidad Javeriana**. Con el presente instrumento pretendemos validar la información suministrada en el cuestionario de sondeo aplicado recientemente a Ustedes, en torno a la investigación sobre “Intimidación Escolar”. Esta validación se aplica a la muestra de 30 colegios de CONACED Bogotá Cundinamarca, muestra que se derivó a partir del sondeo y de la cual su Institución Educativa hace parte. Le recordamos nuevamente que los resultados de este trabajo son de carácter confidencial.

**Objetivo:** este cuestionario está dirigido a los Coordinadores de Convivencia y tiene como finalidad complementar la información acerca del proyecto o programa que están adelantando para prevenir y abordar el problema del “Acoso Escolar” en la Institución Educativa.

**Instrucciones:** a continuación se presentan una serie de preguntas, algunas abiertas y otras cerradas. Por favor contéstelas de la manera más sincera y objetiva posible.

**Datos generales:**

Nombre de la Institución Educativa:

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

11. El Proyecto o Programa que desarrolla su Institución Educativa para prevenir y abordar el problema de “Acoso Escolar” ¿se contempla en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de manera directa o indirecta?

Directa \_\_\_\_\_

Indirecta \_\_\_\_\_

Justifique brevemente su respuesta

---

---

---

12. ¿Qué Departamento o Unidad es la responsable del desarrollo del proyecto o programa para prevenir y abordar el problema del “Acoso Escolar” en su Institución Educativa?

---

---

---

13. El proyecto o programa cuenta con material de soporte que permita hacer una revisión documental o consulta de fuentes secundarias para la investigación?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

La información documental del proyecto o programa es la siguiente:

- PEI\_\_\_\_\_
- Manual de Convivencia\_\_\_\_\_
- Proyectos Transversales\_\_\_\_\_
- Material fotográfico\_\_\_\_\_
- Videos\_\_\_\_\_
- Actas\_\_\_\_\_
- Audios\_\_\_\_\_
- Cartillas\_\_\_\_\_
- Otro\_\_\_ ¿Cuál?\_\_\_\_\_

5. El tiempo de ejecución del proyecto o programa es:

Mayor a 2 años \_\_\_\_\_

Igual a 2 años \_\_\_\_\_

Menor a 2 años\_\_\_\_\_

6. De acuerdo con la estrategia implementada en el proyecto o programa, mencione cuatro palabras claves que lo identifican :

---

---

7. Su Institución Educativa ha evaluado el impacto del proyecto o programa en su comunidad educativa?

SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_

8. En caso afirmativo, explique brevemente cómo lo ha evaluado

---

---

9. En términos de resultados, señale cuatro que considere más relevantes:

---

---

10. ¿Han sistematizado el desarrollo del proyecto o programa?

SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_

¿Cómo lo han hecho? Explique brevemente su respuesta

---

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

### **ANEXO 3**

#### **ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA - DOCENTE**

##### **Antecedentes**

1. ¿Cuál es el eje central que articula el Proyecto Educativo Institucional del Gimnasio?
2. ¿Cómo se articula el proyecto transversal de vida en el marco del Proyecto Educativo Institucional?
3. ¿Quién lidera el proyecto transversal de vida y en qué consiste?

##### **Elementos específicos de la experiencia destacada**

4. ¿Cómo se determinan y ejecutan los planes de acción de grado que se evidencian en el documento escrito del proyecto transversal de vida?
5. ¿Qué significa para usted la intimidación escolar?
6. ¿De qué manera cree usted que el proyecto se relaciona con la prevención, abordaje y/o mitigación de la intimidación escolar?
7. ¿Cuáles son las formas más recurrentes de intimidación que se han detectado a partir del proyecto y en qué grados sucede con mayor frecuencia?

### **Evaluación de la experiencia**

8. ¿Cuáles son los avances y logros que se han presentado durante el desarrollo y ejecución del proyecto y su impacto en la comunidad?
  
9. ¿Cuáles han sido los mayores obstáculos que se han encontrado a lo largo de esta experiencia?
  
10. En su opinión, ¿Qué retos, a partir de lo experimentado, pueden generar mayor impacto en la comunidad a futuro?
  
11. ¿Cuáles con los retos que debe afrontar la escuela en la prevención y manejo de la intimidación escolar?
  
12. ¿Cuáles han sido las lecciones aprendidas que ha dejado la experiencia?

## ANEXO 4

### ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA - ESTUDIANTE

#### Contextualización

1. ¿Hace cuánto tiempo estudias en el colegio?
2. ¿Para ti, cuál el significado de la palabra convivencia?
3. ¿Durante éste tiempo como has percibido la convivencia escolar en el colegio?
4. ¿Qué tipo de dificultades de convivencia se presentan más en el colegio?
5. ¿Sabes que es la intimidación escolar, conocida también con el término Bullying?  
¿Puedes explicarlo con tus propias palabras?

#### Percepción del proyecto y abordaje del problema

6. ¿Me puedes decir cuáles son las formas más frecuentes de Intimidación escolar que se presentan entre los estudiantes del colegio?
7. ¿Sabes si en el colegio hay un proyecto para trabajar este problema con los estudiantes?
8. ¿Me puedes decir en qué consiste? Has participado en él? ¿Qué actividades han desarrollado?
9. ¿Qué aspectos de la formación que brinda tu colegio a los estudiantes consideras que facilitan una convivencia armónica y previenen la Intimidación escolar?

#### Evaluación de la experiencia

10. ¿Sabes si el proyecto del colegio ha servido para disminuir la intimidación escolar entre los estudiantes?

11. ¿Sabes si el proyecto ha servido para mejorar las relaciones entre estudiantes y así mejorar la convivencia?
12. ¿Crees que se debe mejorar la convivencia en el colegio? ¿Cómo?
13. ¿cómo crees tú que se puede disminuir el problema de la intimidación escolar en el colegio?

## ANEXO 5

### CUESTIONARIO GRUPO FOCAL DOCENTES

Ciudad: \_\_\_\_\_ Municipio: \_\_\_\_\_

Localidad del Grupo Focal: \_\_\_\_\_ Horario Grupo Focal: \_\_\_\_\_

Docentes	Cursos en que orienta su disciplina	Asignatura	No. Estudiantes
1.			
2.			
3.			

#### Preguntas

1. ¿Qué aspectos del programa transversal de vida, resalta como importantes, para que el fenómeno de la intimidación escolar no se presente al interior del colegio?
2. ¿Qué aspectos de la formación recibida por parte del Gimnasio considera más relevantes para la prevención o abordaje de la intimidación escolar?
3. ¿En la práctica como se lleva a cabo lo planteado en la matriz en torno a la prevención de la intimidación escolar?
4. ¿Cuáles son las formas más recurrentes de intimidación a las cuales están expuestos los estudiantes del gimnasio y en que grados se presenta con más regularidad?

5. ¿Cuál considera usted, que puede ser la razón por la que el fenómeno de la Intimidación escolar no se presente de forma recurrente en esta institución?
6. Describa cómo son las prácticas a partir de las cuales se aborda la convivencia escolar en el gimnasio.
7. ¿Operativamente cuáles son los aspectos que consideran que el Gimnasio puede mejorar para fortalecer el proyecto que están desarrollando actualmente?
8. ¿Cuáles son los elementos que el proyecto transversal de vida le ha aportado en su labor como docente?

## ANEXO 6

### FORMULARIO GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

Ciudad: \_\_\_\_\_ Municipio: \_\_\_\_\_

Localidad del Grupo Focal: \_\_\_\_\_ Horario Grupo Focal: \_\_\_\_\_

Estudiante	Curso
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

#### **Preguntas Estudiantes:**

1. ¿Para ustedes que es la intimidación escolar?
2. ¿En el colegio se dan algunas formas de intimidación escolar? ¿Cuáles?
3. ¿Cuándo se presentan conflictos, cómo lo solucionan?
4. ¿En qué manera intervienen los docentes para evitar situaciones de conflicto o intimidación? ¿Qué hacen?

## ANEXO 7

## MATRIZ ENTREVISTAS Y REVISIÓN DOCUMENTAL

<b>Categoría Institución</b>	<b>GIMNASIO MONSEÑOR MANUEL MARIA CAMARGO</b>	<b>ENTREVISTA COORDINADOR DE PASTORAL</b>	<b>ENTREVISTA DOCENTE</b>	<b>ENTREVISTA ESTUDIANTE</b>
Concepción De Intimidación, Acoso, Bullying, Y Sus Ambitos De Preocupación.				
Tipo De Práctica: Prevención, Mitigación, Aproximación. Describir El Por Qué Y El Para Qué De La Experiencia				
Enfoques Y Corrientes Pedagógicas En Que Se Sustenta La Experiencia				
Características O Rasgos positivos para visibilizar				
Trascendencia				

<b>Categoría Institución</b>	<b>GIMNASIO MONSEÑOR MANUEL MARIA CAMARGO</b>	<b>ENTREVISTA COORDINADOR DE PASTORAL</b>	<b>ENTREVISTA DOCENTE</b>	<b>ENTREVISTA ESTUDIANTE</b>
Institucional (Quienes Participan, Si Esta En El PEI) E Impacto				
Integración Curricular				
Transversalidad				
Relevancia De La Producción Escrita O Audio-Visual				
Sistematización - Investigacion				
Formas Más Recurrentes De Intimidación				
Mecanismos De Abordaje Del Problema				

## ANEXO 8

## MATRIZ DE ANALISIS GRUPOS FOCALES

Categorías	PEI (M.C. programas y proyectos institucionales)	Docentes	Estudiantes
Cómo se concibe el conflicto y la intimidación escolar			
Como se Abordan los conflictos escolares y la intimidación			
Condiciones de posibilidad para que se den prácticas destacadas			
Desde la experiencia que sucede con La Intimidación escolar			
Formación docente			