

COMPRENSIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

**Comprensión de la Violencia Escolar desde las Voces de los Niños y Niñas de la
Institución Educativa El Limonar, en el Municipio de Neiva (Huila)**

Luz Margery Motta Polo

Directora

Patricia Del Pilar Briceño Alvarado

Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social.

Bogotá D.C.

2012

COMPRENSIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

**Comprensión de la Violencia Escolar desde las Voces de los Niños y Niñas de la
Institución Educativa El Limonar, en el Municipio de Neiva (Huila)**

Luz Margery Motta Polo

**Tesis de grado presentado como requisito para optar al
Título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

Directora

Patricia Del Pilar Briceño Alvarado

Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social.

Bogotá D.C.

2012

Resumen Analítico en Educación – RAE

1. Información General			
Tipo de documento	Tesis de Grado.		
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Centro de Documentación.		
Título del documento	Comprensión de la Violencia Escolar desde las Voces de los Niños y Niñas de la Institución Educativa El Limonar, en el Municipio de Neiva (Huila).		
Autor(es)	Motta Polo, Luz Margery.		
Director	Patricia Del Pilar Briceño Alvarado, Magíster.		
Publicación	Bogotá. D.C. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. 2012. 120 páginas incluyendo preliminares		
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).		
Palabras Claves	Violencia escolar, concepciones infantiles, formas de violencia escolar, alternativas, prueba AVE (Acoso y violencia escolar).		
2. Descripción			
Esta es una investigación cualitativa y ofrece una comprensión particular de la violencia escolar; la cual se construyó a partir de las voces y experiencia de un grupo de 6 niños y niñas entre los 11 y 14 años de la Institución Educativa El Limonar (Neiva – Huila). Descriptivamente se abordan las concepciones, justificaciones, formas, escenarios y alternativas de la violencia escolar que esos niños ofrecieron. También se ofrece una evaluación de la situación de violencia y afectación de la violencia escolar en cada uno de los participantes de la investigación. Ya en términos interpretativos se plantean cuatro hipótesis conclusivas sobre las cuales se desarrolla la discusión y contrastación teórica; en las cuales se pone de relieve el papel de la cultura, de la familia, de la institución educativa y desde luego del mismo estudiante.			
3. Fuentes			
Se presentan 41 referencias bibliográficas que constituyen las fuentes principales del estudio.			
4. Contenidos			
La teoría se remitió fundamentalmente a los conceptos de cultura, convivencia y procesos de socialización. Esto con el fin de señalar los aspectos principales a tener en cuenta para la comprensión general de la violencia escolar.			
5. Metodología			
Es de orden cualitativo, el diseño es narrativo y utiliza como técnica principal los Grupos Reflexivos, y se apoya en las técnicas de observación y entrevista, esta última se utiliza para aplicar el instrumento de test psicométrico denominado AVE (Acoso y violencia escolar). Para el desarrollo del estudio se seleccionaron 6 niños (1 niño y 5 niñas), con edades entre los 11 y 14 años, pertenecientes a la institución Educativa El Limonar, residentes en Neiva, de estrato socioeconómico 1 y 2.			
6. Conclusiones			
1. La conducta violenta de los escolares es el producto del sistema de valores de la violenta cultura colombiana; lo cual se suma a un pobre ejercicio del papel socializador de la familia y a la imposibilidad de la institución educativa para suplir ese déficit. Al final el producto no es otro que la incapacidad aprendida de los escolares para asumir asertivamente la diferencia y el conflicto. 2. Las concepciones de los niños de la Institución Educativa El Limonar sobre violencia escolar se reducen a la expresión de situaciones cotidianas de violencia con las que han tenido contacto en el ámbito educativo. 3. Las formas de violencia descritas por los participantes de la investigación son diversas y van desde la descalificación hasta la agresión física con uso de armas. 4. Para superar la violencia escolar, los participantes proponen tres posibilidades no excluyentes: una actitud reflexiva y comprometida de cambio de parte de los mismo muchachos, una participación más notoria de la institución en términos de normas más fuertes y coercitivas y mayor presencia y permanencia en los diferentes escenarios escolares y una actuación distinta de parte de los padres de familia.			
Elaborado por:	Luz Margery Motta Polo.		
Revisado por:	Patricia Del Pilar Briceño Alvarado.		
Fecha de elaboración del Resumen:	30	07	2012

Agradecimientos

Este proyecto de investigación es un sueño hecho realidad gracias:

A la luz de Dios que permitió sobrepasar los obstáculos y fortalecer mi capacidad de asombro y análisis para ver de manera objetiva y crítica la violencia escolar.

Al apoyo y motivación permanente de mis padres, esposo, compañeros y amigos porque siempre tuvieron una palabra de aliento y un consejo para culminar este logro académico.

A la Dra. Lucy Gaitán, Rectora de la Institución Educativa el Limonar y a la Psicóloga Aiza Cortés Novoa, Psico-orientadora, por la autorización y oportunidad de trabajar en la institución y a los 6 niños y niñas participantes de bachiller de la jornada mañana, quienes con su espontaneidad, motivación y relatos sobre sus experiencias escolares hicieron posible la comprensión de esta realidad.

A la Dra. Patricia del Pilar Briceño Alvarado, Directora de la línea de Investigación en niñez del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social de CINDE, por su comprensión, motivación y orientación para mejorar y profundizar el proyecto de investigación.

A los compañeros, compañeras y maestros de CINDE-UPN 21, por los conocimientos compartidos y brindados en relación a lo conceptual, metodológico y pedagógico, que hizo posible hacer un mejor acercamiento y abordaje del fenómeno estudiado.

A los Directivos, Personal Administrativo y de apoyo de CINDE por brindarme la información y los recursos necesarios para la terminación satisfactoria de la maestría.

Contenido

Introducción.....	8
Planteamiento Del Problema.....	9
Objetivos.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
Antecedentes.....	14
Justificación.....	23
Referente Conceptual.....	26
Metodología.....	32
Enfoque.....	32
Diseño.....	32
Técnicas e Instrumentos.....	33
Procedimiento.....	38
Unidad Poblacional.....	39
Ética Del Estudio.....	40
Hallazgos.....	41
Momento Descriptivo.....	41
Descripción AVE de los participantes.....	41
Descripción del discurso.....	51
Concepciones infantiles sobre la violencia escolar.....	53
Formas de violencia...del apodo al uso de armas.....	56
Explicaciones y justificaciones de los niños.....	60

Escenarios de la violencia escolar.....	64
Alternativas infantiles frente a la violencia escolar.....	66
Momento Interpretativo.....	69
Hipótesis 1.....	70
Hipótesis 2.....	70
Hipótesis 3.....	71
Hipótesis 4.....	71
Momento Teórico.....	71
Conclusiones.....	83
Referencias.....	87
Apéndices.....	92
Apéndice A. Entrevista estructurada.....	92
Apéndice B. Ficha Técnica y Cuestionario AVE.....	109
Apéndice C. Formato consentimiento informado.....	113
Apéndice D. Perfil Niño 1. Andrés, 14a.....	114
Apéndice E. Perfil Niña 2. Jessica, 13a.....	115
Apéndice F. Perfil Niña 3. Katherine, 12a.....	116
Apéndice G. Perfil Niña 4. Laura, 12a.....	117
Apéndice H. Perfil Niña 5. Pilar, 12a.....	118
Apéndice I. Perfil Niña 6. Valeria, 12a.....	119
Apéndice J. Certificación IE EL Limonar.....	120

Lista de Tablas

Tabla 1. Codificación de los participantes.....	39
--	-----------

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Mapa descriptivo del discurso sobre violencia escolar.....	52
--	-----------

Gráfica 2. Propuesta interpretativa de la violencia escolar.....	70
---	-----------

Lista de Imágenes

Imagen 1. Dibujo sobre violencia escolar (Katherine, 12a).....	53
---	-----------

Imagen 2. Dibujo sobre violencia escolar (Jessica, 13a).....	54
---	-----------

Imagen 3. Dibujo sobre violencia escolar (Laura, 12a).....	54
---	-----------

Introducción

Esta investigación ofrece una comprensión de la violencia escolar, teniendo como punto de partida la vivencia y el discurso de un grupo de niños de la Institución Educativa El Limonar de la ciudad de Neiva. Sin duda un proyecto interesante y de gran actualidad siempre que se ocupa de un problema complejo que ha hecho presa del ámbito escolar. Pero quizás lo más interesante haya sido el interés de rescatar las voces de los niños y niñas sobre sus concepciones, justificaciones, vivencias y alternativas sobre la violencia.

El estudio mantuvo un carácter cualitativo implementado a través de un diseño narrativo amparado en la técnica Rogeriana de Grupos Reflexivos. Contó con la participación de un grupo de niños y niñas de la Institución Educativa El Limonar, quienes contribuyeron con sus vivencias y opiniones acerca de los diferentes asuntos que les fueron consultados.

En lo fundamental, se logró desarrollar una propuesta de comprensión teórica de la violencia escolar amparada en cuatro elementos conceptuales. En primer lugar, la violencia escolar como manifestación de la cultura colombiana, permeada históricamente por procesos violentos de diferente índole. En segundo lugar, la violencia escolar como evidencia de la escasa adquisición de los escolares de competencias para interactuar pacíficamente en medio de la diferencia y el conflicto propios de la convivencia escolar. En tercer lugar, la violencia como evidencia del déficit en el rol educativo de la familia y la misma institución educativa. Y, por último, la violencia como fenómeno naturalizado en el contexto escolar.

Valga aclarar que el estudio no proporciona respuestas definitivas sobre la violencia escolar. Su intención fue conocer y comprender el comportamiento violento desde la

perspectiva de los niños y niñas en la institución educativa El limonar, y aportar elementos para la comprensión del fenómeno de la intimidación escolar. Por supuesto, se procuró hacer que la realidad de la Institución Educativa El Limonar se convirtiera en motivo de reflexión y de acción en la Ciudad de Neiva.

Planteamiento del Problema

La escuela es el segundo escenario fundamental en el que los niños y las niñas entretejen relaciones significativas para sus vidas. Es un espacio social que entrecruza grupos humanos heterogéneos que portan diferentes saberes e historias personales y sociales que allí son puestas en juego. La escuela es un universo cautivo, construido al azar, en el que los niños y las niñas tienen que coexistir cotidiana y obligadamente, probando y seleccionando a cada paso a los “otros” que luego se convierten en parte significativa de la propia existencia.

En medio de esa confluencia de mundos personales que se aglutinan en limitados territorios es esperable que surja la diferencia, el conflicto y la confrontación. Por supuesto, así ocurre cotidianamente. Pero en un ámbito educativo sería también esperable el diálogo, el acuerdo, la negociación y el entendimiento; como seguramente ocurre en muchos establecimientos educativos.

Infortunadamente el diálogo y la concertación no son las formas más utilizadas hoy en día en los escenarios escolares para tratar con la diferencia. Lo son la violencia y la agresión. Lamentablemente, por lo menos *a priori*, las formas de interacción en las instituciones educativas entre los niños y las niñas han desarrollado matices inquietantes

para unos y alarmantes para otros. Cada vez menos la interacción de los escolares se caracteriza por las buenas maneras en tanto que proliferan maneras de violentar a los otros.

La intimidación escolar es un fenómeno que deben enfrentar las instituciones educativas a diario. Se manifiesta en discusiones acompañadas de empujones y palabras soeces. No obstante, la violencia escolar o la intimidación escolar no es del todo un fenómeno nuevo.

Se puede decir que Dan Olweus fue el primer psicólogo que se interesó en los fenómenos de intimidación escolar. Este catedrático de la Universidad de Bergen, Noruega, gracias a los estudios que ha realizado en su país, se ha convertido en autoridad mundial en temas de agresión intimidatoria entre escolares.

El Dr. Olweus (2007; parte 2; pág. 441) hace más o menos tres décadas, dio a conocer el fenómeno del acoso escolar definiéndolo como *“las acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo, cuando un alumno, de manera intencionada y muchas veces premeditada, causa un daño, hiere ó hace sentir incomodo a otro alumno o condiscípulo”*

Olweus (2004) ha expresado que la agresividad intimidatoria es un fenómeno muy antiguo y que no solo se ha escrito en obras literarias, sino que muchos adultos lo experimentaron alguna vez. Sólo hasta principios de la década de los setenta se hizo esfuerzos por realizar estudios sistemáticos sobre este tema debido a que en su país este tema se volvió preocupación general en los medios de comunicación y entre profesores y padres. Sólo hacia finales de 1982 el fenómeno recibió la atención necesaria, cuando un medio de comunicación informó que la causa probable del suicidio de 3 niños entre 10 y 14 años, del Norte de Noruega, era justamente el fuerte acoso a que eran sometidos por sus compañeros. En principio los estudios se circunscribieron a Escandinavia pero

posteriormente, en los años 80' y 90', otros países como Japón, Inglaterra, Países bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia se interesaron en estudiarlo.

En Colombia el interés por la violencia o intimidación escolar es realmente reciente. Eso no significa que el fenómeno sea nuevo en las instituciones educativas colombianas. Al igual que en Noruega lo realmente ausente ha sido el interés por el fenómeno.

En Colombia, uno de los investigadores que más se ha ocupado del fenómeno de la violencia escolar ha sido Enrique Chaux Torres. Este Doctor en Educación de la Universidad de Harvard, con Maestrías en Desarrollo Humano de la Universidad de Harvard y en Sistemas Cognitivos y Neuronales de la Universidad de Boston se ha mantenido vinculado constantemente a los procesos de comprensión e intervención de la violencia escolar. Actualmente se desempeña como coordinador del grupo de investigación Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia de la Universidad de Los Andes. Ha sido autor de diversos artículos académicos nacionales e internacionales.

Quizás, uno de los planteamientos más interesantes aceptados por Chaux (2003) es aquel, según el cual, parte de la conducta violenta, aquella que tiene que ver con las relaciones interpersonales o con la delincuencia común, tienen una relación indirecta con el conflicto armado. (Villaveces & Cols, 2000) citado por Chaux (2003, p.47) señalan que *“diversos mecanismos pueden estar involucrados en esta relación entre violencia política y violencia común. Verbigracia, la violencia política puede estar promoviendo y facilitando el acceso de la población, en general, a la tecnología militar y a las armas”*. No obstante, Chaux (2003; 48) también aclara que *“crecer en un contexto violento no lleva, inevitablemente, al desarrollo de comportamientos agresivos, sólo aumenta el riesgo de que esto ocurra”*.

Ahora bien, al lado del interés investigativo por el fenómeno de la violencia escolar están las frecuentes evidencias noticiosas relacionadas con dicho fenómeno. A lo largo y ancho de la geografía colombiana abundan los sucesos de este tipo. Empero, basta en esta ocasión hacer mención a situaciones propias del contexto de esta investigación, que para el caso es la ciudad de Neiva.

En la página digital de Caracol Radio (2006), publicó en el mes de Septiembre un artículo titulado *“La preocupante violencia escolar que tiene manifestaciones hoy en Neiva, Pereira y Cartagena”*. Se trató de un artículo en el que se llamó la atención de la ciudadanía sobre los inquietantes sucesos de violencia ocurridos en diferentes instituciones educativas por aquellos días. Parte del relato se ocupó del caso de un estudiante de 15 años de edad, de la Institución Educativa Gabriel García Márquez, de la ciudad de Neiva, que disparó contra su compañero con un revólver calibre 38 largo, el cual según los padres del agresor se había encontrado el Florencia (Caquetá). La agresión obedeció a la retaliación por una broma de la que había sido sujeto en horas de la mañana. Ya en el 2006 la situación de violencia en las instituciones educativas era compleja y dramática; hoy por supuesto no lo es menos.

Más recientemente Gómez & Arguello (2009) publicaron *“Matoneo, arma silenciosa en colegios de Neiva”*. En este documento los autores reflexionan sobre el matoneo que se vive a través de la internet “Ciberbullying” y señalan que los estudiantes están haciendo uso de los espacios cibernéticos para publicar mensajes, fotos y comentarios oscuros en contra de sus compañeros. En el mismo artículo se hace mención a sucesos de violencia escolar en diferentes instituciones de la ciudad y las implicaciones incluso jurídicas de esas situaciones.

El Diario del Huila (2010), también hace alusión a un caso de violencia escolar que incluyó el uso de arma blanca. De acuerdo con la publicación *“un niño de 12 años de edad atacó a un compañero de 13 años alrededor de las 11 de la mañana con una navaja al interior de la Institución educativa Santa Teresa, ubicada en el barrio Gaitán, al sur de la ciudad de Neiva”*.

Como puede verse, es innegable el problema de la violencia escolar en las instituciones educativas de la ciudad de Neiva. Lo más grave es que esa proliferación contrasta con las limitadas respuestas que se han logrado. Los proyectos educativos institucionales no han conseguido ser una respuesta eficiente al problema en mención.

La Institución Educativa El limonar no es la excepción. Para las directivas de la institución la violencia escolar es uno de los fenómenos que más les preocupa. Es así como la violencia escolar se convierte en un objeto de investigación interesante pero también necesario. En este caso el interés se centra en las conductas agresivas que realiza un estudiante sobre otro, no importando las consecuencias físicas o psicológicas que su maltrato cause sobre éste; pero más aún en la vivencia misma de esa violencia y en los pensamientos, sentimientos, concepciones, explicaciones y justificaciones que se generan en ellos al estar inmersos en esa violencia. Todo esto a fin de proporcionar una comprensión particular de la violencia escolar.

En consecuencia, de acuerdo con lo anteriores planteamientos, se resume el interés investigativo de este proyecto en el siguiente interrogante de investigación:

¿Cómo interpretar la experiencia de la violencia escolar de un grupo de niñas y niños de la Institución Educativa El Limonar del municipio de Neiva (Huila)?

Objetivos

Objetivo general

Construir una comprensión teórica acerca de la violencia escolar desde las voces de un grupo de niños y niñas de la Institución Educativa El Limonar del municipio de Neiva (Huila).

Objetivos específicos

1. Evaluar la situación de acoso y violencia escolar (AVE) de los niños y niñas participantes de la investigación.
2. Identificar las concepciones que tienen los niños y niñas sobre la violencia escolar.
3. Describir las formas de violencia que involucran al grupo de estudiantes participantes.
4. Documentar las explicaciones y justificaciones que dan los niños y niñas participantes frente a la violencia escolar.
5. Consultar a los niños y niñas participantes sobre posibles alternativas para superar la violencia escolar.

Antecedentes

El fenómeno de la violencia en la escuela ha sido abordado por diferentes disciplinas que han buscado caracterizarlo y ver las consecuencias físicas y psicosociales que éste genera a sus víctimas. Asimismo, se ha procurado documentar las experiencias de intervención en favor de la convivencia escolar y en contra de la violencia escolar. Es así

que son numerosos los proyectos de investigación que anteceden al actual. A continuación se relacionan algunos de los que se consideran más significativos en la concepción y desarrollo de este, primero los encontrados en el ámbito nacional y posteriormente los del ámbito internacional.

Antecedentes Nacionales

En primer lugar, el estudio de Rodríguez & León (2009) denominado Representaciones sociales del maltrato y la protección en niños y niñas de 12 a 15 años estudiantes de 7° grado colegio Jorge Eliecer Gaitán. Una investigación de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE. En este trabajo, desarrollado con un grupo de 40 niños y niñas escolarizados, se concluye que el maltrato como práctica social afecta los derechos de niños y niñas y ha sido una constante que persiste a lo largo de la historia. Dicho trabajo resultó importante por cuanto ofreció un referente metodológico del cual se tomaron y aplicaron algunos elementos, concretamente la valoración del discurso de los participantes como fuente primordial para el acopio de la información.

En segundo lugar, se cita la investigación de Cruz & Tellez (2008) denominado Percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento del adulto frente a situaciones de intimidación escolar. Esta investigación, también de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE, fue un estudio descriptivo exploratorio que vinculó 238 estudiantes entre 14 y 16 años de instituciones semirurales del municipio de Chía Cundinamarca. Con un análisis hermenéutico mostraron que existen diferentes formas de intimidación entre pares y como hallazgo central encontraron que la indiferencia de los adultos es el comportamiento más frecuentemente percibido por los estudiantes. Además, como tema emergente, identificaron la intimidación que ejercen los adultos a los y las estudiantes y viceversa. Y finalmente, la investigación señaló que a pesar de existir los

manuales para una sana convivencia, estos son elaborados sin la verdadera participación de la comunidad educativa y muy especialmente la de los estudiantes, quienes sienten la violación constante de sus derechos y la falta de intervención apropiada por parte de los adultos.

De esta segunda investigación se reconocen especialmente dos aspectos. En primera instancia, la reflexión que genera alrededor del actuar de los adultos frente a elementos de la violencia escolar. Es desde allí que el papel de la familia se tornó en inquietud durante el proceso de análisis e interpretación de la información, lo que a la larga significó la configuración de una de las hipótesis conclusivas del estudio en la Institución Educativa El Limonar. En segunda instancia, el cuestionamiento que se hace en torno al manual de convivencia escolar; si bien el estudio cuestiona el aspecto metodológico invitó a la actual investigación a pensar sobre el papel que frente a la violencia escolar le corresponde a la misma institución educativa.

El tercer antecedente significativo fue el de Álvarez, Cárdenas, Frías & Villamizar (2007). Este estudio, denominado Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga, se desarrolló con el auspicio de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. En este trabajo se describen las actitudes hacia la violencia con iguales en tres grupos de estudiantes de secundaria provenientes de tres sectores de la ciudad de Bucaramanga y se evalúan las posibles correlaciones entre dichas actitudes y la edad, género, estrato socioeconómico y grado de escolaridad en los estudiantes evaluados. Los resultados mostraron una correlación negativa débil entre las actitudes y los otros factores estudiados. Se hallaron puntuaciones más altas en el género masculino y la predominancia de tres tipos de creencias: la imposición sobre los otros, la agresión como medio de justicia

y a su vez rechazo a las formas de violencia con iguales. De este estudio se resalta el interés por variables como la edad, el sexo y el estrato socioeconómico y su relación con las actitudes y formas de la violencia escolar.

Finalmente, desde el ámbito nacional, se trae a colación el trabajo de Alvarado (2004), denominado Intervención integral para prevenir el matoneo en una institución escolar, auspiciado por la Universidad de los Andes. Esta investigación se propuso establecer hasta qué punto el proceso de entrenamiento e intervención pedagógica de un grupo de profesores de quinto grado del colegio Los Nogales, capacitaría a los niños para actuar adecuadamente frente a situaciones de agresión en su entorno escolar. Se entrenó al grupo de profesores mediante aprendizaje cooperativo y luego se intervino a un grupo de quinto grado. Se aplicaron encuestas pre y post durante la realización del estudio, que permitieron apreciar mediante pruebas estadísticas cierta variación favorable en la frecuencia de conductas pro-sociales entre los niños del grupo experimental. Al final se evaluó favorablemente la intervención realizada.

La importancia de este estudio tiene que ver con que destaca la posibilidad de modificación de la habilidad de los involucrados para actuar frente a la violencia escolar. Esto coincide con uno de los elementos encontrados en este trabajo, lo relacionado con la competencia de los estudiantes frente al conflicto y la diferencia como detonante y explicación de la violencia escolar.

Antecedentes Internacionales

Un primer antecedente interesante fue el de Krauskopf (2006). Se trató del Estado del Arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Este fue un estudio patrocinado por la Organización Panamericana de la Salud, en el que se procuró recopilar una amplia gama de experiencias o proyectos cuyos resultados evidenciaran las

acciones que conformaron la experiencia, los enfoques o metodologías usadas y que fueron efectivas y eficaces para prevenir la violencia en adolescentes y jóvenes. En esta investigación se exploraron tres regiones: América Latina, Estados Unidos y Europa. Para obtener los insumos analizaron fuentes secundarias.

Quizás el resultado más interesante de este trabajo fue el haber registrado y documentado el conjunto de dificultades que con más frecuencia impiden que los proyectos sobre el fenómeno de la violencia o en contra de la violencia obtengan buenos resultados. A continuación se hace referencia a ellas. 1) Las que se refieren a la *recolección de evidencias*, pues la *investigación de impacto* es uno de los grandes desafíos que enfrentan los proyectos, así como la recolección de evidencias mediante mecanismos de control más rigurosos y *registros periódicos más homogéneos*. 2) Las que derivan de barreras estructurales originadas en el funcionamiento del sistema escolar, falta de presupuesto para cumplir con las fases necesarias del proyecto y problemas para contar con capacidades gerenciales y suficiente personal capacitado para conducir y asesorar las actividades. En el *ámbito escolar* son barreras importantes la falta de autorización y la falta de tiempo de un personal sobrecargado para tomar voluntariamente su tiempo en las actividades propias del proyecto en el contexto de las múltiples actividades que son responsabilidad de las escuelas. Y 3) *Las resistencias* que se derivan de orientaciones tradicionales sobre la transmisión del conocimiento, se insertan en la visión del estudiante como generación de relevo y en un período de preparación (no como sujeto de derechos, actor estratégico y persona en desarrollo integral), y por consiguiente, receptor de aprendizajes en una relación intergeneracional que garantiza la autoridad adulta a través de la asimetría frente a la tarea y la solución de problemas. Las resistencias se expresan en el desinterés y falta de entusiasmo en la implementación del programa.

El otro aporte interesante del trabajo en mención es el de poner de relieve lo que se ha denominado lecciones aprendidas.

Cada proyecto de intervención para trabajar la violencia escolar confirma que *la violencia no puede ser comprendida ni tratada reduccionistamente en el ámbito escolar*. Es importante considerar todos los subsistemas de la educación y dar un enfoque comunitario al establecimiento y a la inserción de los proyectos. El enfoque de paz desplaza las modalidades de interacción violentas y represoras, para dar lugar a la cooperación y construcción solidarias, mejora el énfasis en la protección integral y la ciudadanía. El desarrollo de competencias sociales y emocionales ha demostrado tener efectividad en escuelas pertenecientes a diversas poblaciones y localidades. Además, se reconoce la importancia de *romper la distancia que hace ajeno el establecimiento escolar para los estudiantes*, permitir su apropiación positiva tanto por ellos como por la comunidad, y redistribuir el poder y el protagonismo.

En el nivel metodológico indica que el *entrenamiento vivencial y conjunto entre estudiantes y docentes* tiene una gran efectividad en la ruptura de la asimetría y la calidad de las relaciones. Los docentes son los agentes clave de los programas de prevención y son, a la vez, quienes sufren las más diversas presiones y dificultades durante su desempeño profesional. Por eso son relevantes las estrategias que contemplan brindarles asesoría y apoyo continuo. Contar con coordinadores de programas claramente establecidos es fundamental.

En algunas estrategias analizadas de prevención, como aquellas dirigidas a la intimidación, demostró que *es más efectivo trabajar con grupos pequeños que con grupos grandes*; incluso las escuelas más pequeñas tienen mayores probabilidades de éxito.

Aparte se precisaron unas recomendaciones y reflexiones sobre el cambio que deben tener los sistemas educativos al buscar estrategias que le permitan modificar la convivencia, el desarrollo de habilidades para la vida y la construcción de ciudadanía. Proponen que se deben modificar los roles de los subsistemas que componen la escuela e introducir en las actividades escolares las dimensiones que corresponden a la formación de las juventudes contemporáneas.

En cuanto a lo investigativo se indicó que es necesaria la existencia de un Observatorio de Violencia Escolar Latinoamericano que haga acopio y divulgación de todos los insumos que favorecen el desarrollo de la promoción del desarrollo y prevención de la violencia, incluyendo los avances de otras regiones.

Finalmente, se debe destacar del trabajo las recomendaciones sobre política pública en torno a la prevención de la violencia en las escuelas. En este sentido se plantearon tres ámbitos diferentes pero coordinados: 1) la *política nacional* donde se establecen las alianzas de las instituciones estatales a través de una propuesta central para el combate a la violencia con un marco conceptual y estratégico común que define las competencias y obligaciones de las partes involucradas; 2) la *política comunitaria* que corresponde a los municipios o entidades locales equivalentes, como responsables y garantes del cumplimiento de los programas anti-violencia en las escuelas, de acuerdo con las directrices señaladas por las autoridades centrales y con la adecuación correspondiente a su contexto particular; y 3) la *política escolar*, que debe ser explicitada y formalizada de acuerdo con las realidades de los centros escolares en el marco de las directrices de la política nacional y local para articular coherentemente los diferentes proyectos.

La importancia de esta referencia no es otra que la de reconocer que la violencia escolar es una circunstancia comprensible en buena medida y sobre todo posible de ser intervenida con éxito.

Y como último antecedente, se revisa un artículo en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, de Prieto, Carrillo & Jiménez (2005) denominado La Violencia Escolar, un estudio en el nivel medio superior. Dicho artículo presenta los resultados de un estudio de la Universidad de Guadalajara sobre la violencia entre iguales (bullying) en el bachillerato. El trabajo se realizó en dos fases, la primera de diagnóstico y la segunda de intervención.

El diagnóstico se realizó con base en un instrumento aplicado a 600 alumnos de la escuela vocacional del sistema de educación media superior de la Universidad de Guadalajara. El instrumento se aplicó a una muestra aleatoria y representativa de todos los turnos y semestres, desde el supuesto de que todos los de esta escuela conviven en situaciones potenciales de violencia escolar. Los estudiantes debían contestar dando su opinión en torno a hechos representativos de alguna de las *prácticas* previamente tipificadas de violencia que observaran en la comunidad escolar, así como las *circunstancias asociadas* con su ocurrencia.

En esta primera fase se encontró que una proporción alta de alumnos declaró incurrir en alguna de las prácticas de violencia *como una forma de defensa* ante agresiones previamente sufridas, es decir, los alumnos son simultáneamente víctimas y agresores en términos de la respuesta a conductas violentas recibidas. Asimismo, un mismo estudiante puede ser simple observador o agresor, dependiendo del grado en que individualmente esté involucrado en la situación de violencia que acontece.

En la fase de intervención se proporcionó, a un grupo piloto –formado por estudiantes de este mismo entorno–, una serie de herramientas para la solución de conflictos. Esta fase se llevó a cabo con alumnos de sexto semestre de bachillerato de la escuela vocacional, como parte del desarrollo de la materia de Relaciones humanas.

Se puso en marcha el taller “Aprendiendo a vivir sin violencia”, tres horas por semana, durante 12 semanas, lo cual completa un total de 36 horas. Las técnicas que soportan la recuperación de la información, en la perspectiva cualitativa adoptada para esta fase, fueron el registro de observación de cada sesión, grabada en video, y las notas de campo levantadas por quienes elaboran este estudio.

Los resultados reflejaron cambios en la toma de conciencia de los alumnos sobre sus roles en este fenómeno. Sin embargo, con este proceso de investigación e intervención se concluye que trabajar propuestas de convivencia en las escuelas no es nada fácil, sobre todo cuando la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres de familia) también está envuelta en problemas y conflictos dentro de su ambiente de trabajo o comunidad que no han aprendido a resolver. Se resalta que es fundamental implicar a padres y maestros en una propuesta antiviolencia dado que éstos comparten gran parte de su tiempo con los jóvenes. Se requiere una implicación activa y participativa por parte de estos actores que permita construir una cultura que huya de recetas y de soluciones inviables.

Del mismo modo, el trabajo asume que es importante despertar una mayor conciencia del problema de la violencia escolar, particularmente considerando los roles que toman los involucrados. En ese sentido, resulta de especial utilidad el esquema AVO (Agresor-Víctima-Observador) para orientar la comprensión del fenómeno y de la responsabilidad individual en él y además, los alumnos concluyeron que el diálogo es una mejor opción que la violencia y se abrieron a nuevas características de personalidad.

Ahora bien, una mirada general a los antecedentes permite concluir que el trabajo frente al fenómeno de la violencia escolar es amplio y en diferentes direcciones. Se destacan por un lado los esfuerzos de caracterización del fenómeno y el esfuerzo por esclarecer sus móviles; y por el otro, las acciones orientadas a superar dicho flagelo. Desde luego, se destaca también el interés por reconocer el papel de los diferentes actores implicados en la problemática. Es precisamente en este último sentido donde se inserta el actual esfuerzo de reflexión; el cual procura rescatar las voces de los niños y niñas, desde un enfoque de derechos, viéndolos como sujetos activos, que además de compartir las experiencias que tienen en el espacio socializador que es la escuela les permita reflexionar sobre su comportamiento y llegar a proponer alternativas de solución.

Justificación

Son varios los argumentos o razones que dan cuenta del valor del trabajo y el producto que se pretende lograr con esta investigación. A continuación se trae a colación aquellos que se consideran más significativos.

En primer lugar, se debe señalar la relevancia social de la investigación. Se debe decir que el proceso de investigación propuesto cobra un particular relieve en estos días en que el país se encuentra conmocionado por algunos casos particulares de presunta violencia escolar que han tenido un despliegue mediático inusitado. Por supuesto, el valor señalado no tiene que ver con lo mediático o lo dramático de situaciones particulares de la violencia escolar, sino con la evidencia contundente de que se trata de un fenómeno que exige de toda la atención académica y científica que sea posible. Al margen de cuántos casos sean publicitados, la sensación general es que la violencia escolar se viene tomando

ampliamente los escenarios escolares, de allí que la actual investigación se torne muy necesaria.

Como aspecto relevante de la investigación, es lícito mencionar el aporte que en términos de comprensión de la violencia escolar se espera lograr. En este sentido, es valioso que la investigación se propone reflexionar, discutir y formular conclusiones sobre el origen y las manifestaciones de la violencia escolar, teniendo como marco de referencia el discurso de un grupo de niños y niñas involucrados directamente en situaciones de dicha índole.

Otro elemento que suma relevancia a la investigación es el valor potencial de los resultados. Al ocuparse la investigación de un fenómeno que aqueja directamente a la institución educativa y a los actores sociales que participan del trabajo, se espera que los resultados de la investigación lleguen a ser útiles en el contexto mismo de la investigación. Los resultados del trabajo bien pueden ser objeto de atención y aprendizaje para la institución educativa El Limonar, para los padres de los niños participantes y para los estudiantes. No sobra indicar que la Institución Educativa El Limonar es una institución de carácter público y está ubicada en uno de los sectores más vulnerables de la ciudad de Neiva; esto hace que la investigación sea aún más interesante como quiera que pone en discusión la relación entre el fenómeno estudiado y el contexto social del fenómeno.

En segundo lugar, es preciso mencionar la novedad metodológica en el trabajo realizado. Primero se resalta la implementación de los grupos reflexivos como técnica principal de recolección de información, la cual otorga un papel muy activo a los participantes siendo sensible a la recolección de información. Esto es un aspecto muy importante siempre que se trate de procesos de investigación con niños, puesto que no es sencillo el proceso dialógico con esta población. Se destaca también, el ejercicio de

complementación de la información a través de la entrevista estructurada grupal y la observación y, aun más la integración con la aplicación de un instrumento estandarizado. Se espera que esta integración metodológica resulte beneficiosa tanto para la investigación como para los participantes.

En tercer lugar, se ha de resaltar la pertinencia del proyecto en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social y las líneas de investigación de las instituciones involucradas. En este sentido, la propuesta de investigación ha tenido en cuenta que CINDE, Centro Internacional de Investigación y Desarrollo Humano, es una institución centrada en procesos de desarrollo social, humano y educativo de la niñez, en consecuencia, su actividad investigativa está relacionada con procesos de desarrollo educativo y social (CINDE-PEI, 2008). Por supuesto, se ha tenido en cuenta la línea de investigación en Niñez, Adolescencia y Familia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Se consideró que dicho contexto institucional establecía un escenario propicio para adelantar una investigación sobre el fenómeno de la violencia o la intimidación escolar, uno de los fenómenos más difíciles de los que debe lidiar la institución educativa en Colombia. Lo anterior en la perspectiva de comprender, analizar, intervenir y ayudar a diseñar estrategias para disminuir o erradicar el drama humano que significa ser sujeto de acoso o intimidación en la escuela.

Finalmente, en el terreno personal, a título de investigadora, la comprensión del acoso y la violencia escolar es una necesidad importante; primero, por tratarse de un tema de todo el interés para la psicología educacional y, segundo, por el rol docente que desempeño cotidianamente.

Referente Conceptual

Esta investigación acepta que los procesos de investigación cualitativos no parten de marcos o referentes conceptuales rígidos, sino que se concentran en las manifestaciones mismas del fenómeno que es objeto de estudio. La construcción teórica en dicho enfoque es un proceso final y no inicial. Aun así, se ha considerado pertinente exponer algunas consideraciones conceptuales que guiaron el proceso de indagación.

En primera instancia, esta investigación considera vital la cultura como marco de interpretación y comprensión de la violencia escolar. En este sentido, dada la multiplicidad y complejidad del concepto de Cultura, este trabajo adopta como referente de aproximación al objeto de investigación la propuesta teórica de Nanda (1982).

1. La cultura no es heredada (genética) sino aprendida en forma social. Los niños no nacen pacíficos o violentos. Las actitudes y prácticas en torno a la violencia escolar las adquieren en el contexto sociocultural en el que se desenvuelven.

2. Aunque la cultura es por lo general compartida, no todos sus aspectos son aceptados por todos los miembros de una sociedad o grupo. Es por ello que no todos los niños escolares se convierten en actores violentos de las instituciones educativas ni todos los niños responden de la misma manera a las situaciones de violencia o acoso en las aulas.

3. La cultura es adaptativa. El conocimiento se transmite mediante lo social y es el principal mecanismo de adaptación de la especie. De esta manera, la reacción violenta como la respuesta de victimización en presencia de agresiones son formas particulares de la misma ecuación cultural, siendo el individuo la nota distintiva que da uno u otro resultado.

4. La cultura se mueve en una tensión entre tradición e innovación, entre

cambio y estabilidad. La cultura es origen y a la vez receptor de las manifestaciones de la violencia escolar. Pero además, es una estructura necesaria para la concepción e implementación de posibles procesos de intervención para superar la violencia en las instituciones educativas.

Por otro lado, este análisis sobre la violencia escolar asume como indispensables los procesos de socialización, y en este marco los niveles y escenarios de la socialización cobran un particular relieve.

El niño durante su proceso de socialización se encuentra en dos espacios donde comparte la mayoría de su tiempo. Desde luego, el grupo primario que es la familia, se constituye en el primer ámbito donde el niño es reconocido, guiado y donde se le habrá de insertar las normas necesarias para adaptarse a su entorno y rol social. Posteriormente, pasa a los grupos secundarios que son la escuela y los grupos de pares que se pueden conformar al interior del ámbito escolar o comunitario. En éstos últimos grupos se entretienen las relaciones e iniciativas grupales, las cuales tienen una importancia fundamental para el desarrollo de las capacidades y la construcción de la identidad.

Es por lo anterior, que el contexto escolar se constituye en un ambiente tan complejo y necesario en la comprensión de la violencia escolar. Como lo expresa Flacso (citado en Krauskopf, 2005) *“en el espacio escolar, los estudiantes viven el reto de incorporar y reconciliar igualdades, diferencias, lealtades y rivalidades, y construir también, sobre esas bases, el desarrollo de su identidad social”*. (p. 21) Es decir, es allí donde el niño construye y aprende su mundo simbólico y adquiere los valores y normas para entender y desenvolverse en su realidad. Es claro entonces que el ámbito escolar es un ambiente en el que también se rivaliza con el otro por el distinto mundo de intereses o

pensamientos que se tiene; lo que, sin ser la causa obligada posibilita las condiciones para la violencia escolar. Como lo manifiestan Mora & Merchan (1996) *“las redes sociales de los estudiantes constituyen una de las estructuras sociales más importantes tanto para la comprensión de los conflictos y problemas que se encuentran en los centros escolares como para participar en la solución de éstos”*. (p.18)

Aparte, en el proceso de socialización secundario se distinguen diferentes configuraciones relacionales que son significativas. Ortega & Mora (1996, p. 3) enfocan la escuela como ámbito de convivencia y reconocen tres subsistemas de relaciones interpersonales en los establecimientos escolares.

1. El subsistema de los adultos responsables de la actividad escolar. Este se compone del personal del centro que tiene responsabilidades académicas de dirección, gestión, seguridad, auxiliares, entre otros.

2. El subsistema profesor/estudiante. Esta relación se organiza alrededor del desarrollo efectivo, del plan de estudios con expectativas que se expresan por medio de las convenciones y normas que han sido establecidas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El vínculo está presidido por la exigencia de obtener resultados académicos mediante relaciones verticales y jerarquizadas en torno al poder y la comunicación, con ausencia de reciprocidad en la mayoría de los casos.

3. Y el subsistema de los iguales. El énfasis que se ha dado a la verticalidad en los procesos del sistema escolar ha llevado a desconocer la importancia de los llamados educandos como sujetos sociales. Los conflictos disruptivos han sido principalmente los que han producido la visibilización de los estudiantes en términos patologizantes o como

agentes de inseguridad. Paralelamente, se ha dado con fuerza el reconocimiento del papel de los grupos de iguales como agentes socializadores. Ortega, al igual que muchos otros investigadores, señala que los iguales son importantes como constructores de actitudes, con capacidades de relación en los centros escolares y en los lugares de ocio.

Entonces, se puede decir que cada uno de esos actores sociales del ámbito escolar, juega un papel importante que hace que dicho espacio cumpla a cabalidad o no su objetivo principal que es formar a los estudiantes como sujetos activos y políticos, conscientes de su realidad.

De acuerdo con lo expuesto hasta este punto, el análisis de la violencia escolar debe involucrar el marco cultural general, el ámbito familiar y escolar particular y los actores mismos que están presentes en esos diferentes escenarios. Es con este conjunto de insumos teóricos que se intenta comprender el fenómeno cada vez más crítico de violencia en las aulas.

Por supuesto, se debe partir de una definición de lo que se entiende por violencia. Se asume entonces como válido lo expresado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) según la cual violencia es *“el uso deliberado de la fuerza física o el poder, que causa o tiene muchas probabilidades de causar lesiones contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad. La definición abarca tanto la amenaza e intimidación como la acción efectiva, la violencia interpersonal, el comportamiento suicida, los conflictos armados”*. (p. 3) Es decir, son las diversas manifestaciones de poder que un individuo ejerce sobre otro con el fin de hacerle daño.

Ahora bien, si esa violencia se ubica al interior de un ámbito educativo, entonces se debe llamar *Violencia Escolar* o como otros la han denominado “Bullying”, entendida por psicólogos de Estados Unidos, España, Canadá y Colombia como intimidación, acoso o maltrato, abuso de poder entre iguales que ocurre específicamente en el medio escolar. Según Hoyos (Citado en Ortega, 2005) “*no es solo que un estudiante se la monte a otro. Ese es el comportamiento agresivo e intencional que se da repetidamente a lo largo del tiempo*”. La intimidación escolar ocurre, por ejemplo, cuando algunos estudiantes humillan constantemente a otro/a, se burlan de él/ella, le ponen apodosos ofensivos, lo/a golpean e insultan repetidamente, lo/a excluyen siempre de trabajos en grupo y de fiestas y/o le mandan mensajes ofensivos por Internet y otros medios (Chaux, Bustamante, Castellanos, Jiménez y Mejía, 2007).

En este punto resulta interesante traer a colación algunos elementos conceptuales interesantes que sobre la violencia escolar se han ido clarificando.

Un primer asunto es el origen en el aula de esa violencia. La violencia en los niños y niñas escolares puede originarse desde un plano interpersonal por retaliación, por defensa propia, por amenazas a la autoestima (proteger el self), por amenazas a la masculinidad (en niños) o por desesperanza aprendida. En el plano individual se ha encontrado la baja tolerancia a la frustración, la impulsividad, las pobres habilidades sociales, y sumado la adicción del consumo de sustancias psicoactivas a temprana edad. Y en el plano grupal, el riesgo y la violencia pueden formar parte de “*los procesos y luchas de los jóvenes y adolescentes por gobernar su propia reputación*” (Pere-Oriol Costa et al. 1996, p. 13). O como se afirma en otros estudios, de las graves consecuencias que puede generar la intimidación escolar, es que las víctimas pueden sufrir de niveles elevados de ansiedad,

depresión, aislamiento social, su rendimiento académico se puede ver afectado y pueden estar en mayor riesgo de suicidio o de venganza violenta (Brendgen, Warner, Vitaro, Bukowski & Tremblay (2007); Burgess, Garbarino & Carlson (2006) y Gladstone, Parker & Malhi (2006).

En segundo lugar, está el tema de las interacciones de los escolares como objeto de análisis para la comprensión de la violencia. Como lo manifiesta Mora & Merchan (1996, p. 18) las redes sociales de los estudiantes constituyen una de las estructuras sociales más importantes tanto para la comprensión de los conflictos y problemas que se encuentran en los centros escolares como para participar en la solución de éstos. Cuando se produce un fuerte desequilibrio en el reparto del poder social de los iguales, comienza un proceso que puede terminar en fenómenos de acoso, hostigamiento y maltrato.

Un hallazgo interesante es la relación planteada entre la violencia escolar y la distribución del poder. Como afirma Ortega (2003: 19), parte de la conflictividad se debe a que *“los escolares no han participado en la elaboración de los códigos de conducta de la escuela, ni en los sistemas de agrupamiento, ni en los diseños de actividades; tampoco son conocedores de los problemas funcionales que el cumplimiento de normas conlleva, y no se les ha mostrado el camino razonable y democrático para resolver los conflictos que la dinámica de la convivencia produce”*. Esto confirma, que el desconocimiento y la participación en un mundo impuesto por otros, lleva a que se genere conductas de rebeldía, agresión e inconformidad.

Y desde luego, resulta interesante el tema de la educación como insumo de la paz en contraposición con la ausencia de procesos educativos suficientes y el riesgo de aparición

de la violencia. Cuando no se ha sensibilizado o educado al otro mediante estrategias construidas conjuntamente no es fácil comprometerlo y propiciar el cambio. Esto se afirma cuando Sastre y Moreno (2002; p. 43) aseguran que se deben realizar actividades de reflexión acerca de las emociones, la resolución pacífica de conflictos y el conocimiento mutuo a través de acciones que potencien el descubrimiento de nuevas facetas en el otro. Si es posible, estas actividades se llevarán a cabo sin señalamientos directos, esto es, sin intentar dirigir el foco hacia una persona en particular, para evitar una doble victimización o una actitud resistente en el agresor.

Finalmente, se puede decir que para enfrentar este problema se debe partir de la corresponsabilidad entre padres de familia, comunidad educativa y la ciudadanía para apoyar y orientar a los niños y niñas en la erradicación de esas manifestaciones de violencia, partiendo de la re-construcción consensuada y participativa del clima y la convivencia escolar donde prime el reconocimiento del otro como legítimo otro.

Metodología

Enfoque

Esta investigación abordó la violencia escolar desde la mirada de los niños y niñas de la Institución Educativa El Limonar a partir del enfoque cualitativo. En este sentido, se asume lo cualitativo en los términos de Hernández, Fernández & Baptista (2008) en tanto posibilidad de “obtener datos (que se convertirá en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión”

de cada uno de ellos” (p.583). Es así que se ha procurado capturar el fenómeno de una manera holística para comprenderlo en su contexto y desde sus actores sociales.

Diseño

La implementación del estudio se operó bajo un diseño narrativo en los términos de Hernández et al. (2008; p.701) según lo cual el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y/o experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas. Concretamente, se implementó el estudio narrativo de tópico expuesto por Mertens (Como se cita en Hernández et al., 2008), donde la experiencia con la violencia escolar es la categoría o tópico principal de análisis. Es decir, se buscó indagar sobre las vivencias de los niños y niñas en su contexto escolar con relación a la violencia escolar que allí tenía lugar y con la cual tenían contacto.

Técnicas e instrumentos.

La recolección de información se logró con la implementación de tres técnicas y la aplicación de un instrumento estándar. En cuanto a técnicas se hizo uso del grupo reflexivo, la entrevista grupal y la observación participante. Y se aplicó el test de Acoso y Violencia Escolar (AVE) de Piñuel & Oñate (2006). (Ver apéndice B. Ficha Técnica y Formato Cuestionario AVE)

Instrumento AVE.

En un primer momento se aplicó el instrumento AVE. Este instrumento fue útil para verificar el grado de afectación de los participantes en relación con la vivencia de la violencia escolar al interior del colegio. El AVE (Piñuel & Oñate, 2006) permite discriminar entre niveles normales o graves en cuanto a las conductas de acoso percibidas por el niño. También permite evaluar los factores de riesgo más frecuentes y los daños más

significativos que habitualmente aparecen en los niños acosados. Con los resultados de esta prueba se obtienen 22 indicadores (2 índices globales: 1 de acoso y el otro sobre la intensidad; 8 indicadores sobre violencia y acoso: hostigamiento, intimidación, amenazas, coacciones, bloqueo social, exclusión social, manipulación social y agresiones; 4 factores globales de acoso: hostigamiento, intimidación, exclusión y agresiones y 8 escalas clínicas: ansiedad, estrés postraumático, distimia, disminución de autoestima, flashbacks, somatización, autoimagen negativa, autodesprecio) acerca de las conductas de hostigamiento y acoso que el niño percibe en su entorno escolar y en las relaciones entre iguales.

Técnica de Grupo Reflexivo.

Posteriormente, se trabajó con el grupo reflexivo, elegido en virtud del valor de la técnica. El grupo reflexivo es un dispositivo de acción para generar reflexión y movilización de pensamientos, ideas, sentimientos y actuaciones dadas alrededor del objeto de estudio. De acuerdo con Rogers (1984, p.14) los grupos reflexivos se caracterizan por estar conformados por 8 a 18 miembros, sin embargo, es de aclarar que el número se puede relativizar según el interés del investigador y en el caso de la investigación solo hicieron parte 6 niños y niñas.

El grupo reflexivo permite crear una zona intermedia, un lugar de no enjuiciamiento, propicio para la expresión espontánea y sin reservas, lo cual permite la construcción de sentidos y la producción de realidades. De esta manera, fue posible profundizar en el fenómeno de estudio y dejar sembrada en los niños la inquietud de propiciar un cambio en sus formas de relacionarse no sólo entre ellos sino con los otros compañeros de la institución.

Para lograr la movilización de los pensamientos y sentimientos de los niños y niñas participantes se hizo necesario emplear estrategias de facilitación. En la implementación de la técnica se tuvo en cuenta a) La creación de espacios de acogida afectiva y relacional al interior de los cuales los niños participantes experimentarían aceptación incondicional tanto del investigador, como de los diferentes niños. . b) El papel del facilitador – investigador, entendido como un elemento para contribuir al crecimiento de las personas a través de una forma de relación empática, coherente, espontánea y cálida. c) La creación de un ambiente en el que no se juzgue, no se critique, no se condene. d) Respeto activo. e) En los grupos reflexivos se recupera la historia personal, los contenidos inconscientes, se afrontan y se expresan los sentimientos. (Oviedo, 2002, p. 43)

La observación participante.

En cuanto a observación participante esta fue permanente durante todo el proceso. Según Valles (1999) la observación participante es *“una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a sujetos e informantes, la participación y observación directa, y la introspección”* (p. 147). En este sentido, esta técnica se utilizó con el fin de obtener información sobre el comportamiento individual y colectivo, y la movilización del grupo durante los diferentes encuentros.

Entrevista estructurada grupal.

Esta técnica se utilizó en el desarrollo de los grupos reflexivos, donde se otorgó la prioridad a la palabra, en un ambiente cálido que facilitó la libre expresión y la empatía entre sus participantes. Como lo expresa Janesick (Citado en Hernández et al., 2008) en la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. La entrevista corresponde a una adaptación del modelo de entrevista diseñado por la *Junta de Comunidades Castilla-La*

mancha (Documentos de apoyo para la mejora de la convivencia) que ayudaron a conocer aspectos puntuales sobre la violencia escolar que se vive al interior de la institución educativa.

A continuación se describe de manera general cómo se estructuró la recolección de información y la implementación de las diferentes técnicas de acuerdo con el número de encuentros planeados.

1. Primer encuentro: Es este primer encuentro con los niños y niñas se realizó una actividad rompehielos para reconocerlos e iniciar un proceso de empatía donde cada niño a su criterio y gusto escogió su seudónimo con el cual se respetaría la confidencialidad y privacidad de sus expresiones. Se prosiguió con la realización del grupo reflexivo donde se implementó una estrategia movilizadora que permitió la expresión emocional donde se les solicitó recordar un evento de violencia escolar que ellos hubieran observado o presenciado al interior de la institución y otros donde ellos hubieran sido generadores o víctimas de un acto violento. Esto permitió adentrarlos al tema de interés del estudio.

2. Segundo encuentro: Es éste se llevó a cabo la aplicación del test psicométrico denominado *Acoso y violencia escolar (AVE)*. Es de precisar que en este estudio de corte cualitativo, se hizo interesante y pertinente aplicar un test estandarizado no para estigmatizar o rotular al niño o niña sino para contar con un indicador objetivo de cómo el fenómeno de la violencia escolar está afectando a los seis niños participantes.

3. Tercer encuentro: En este día se realizó una entrevista estructurada de aplicación grupal. Esta entrevista corresponde a una adaptación del modelo de entrevista diseñado por la *Junta de Comunidades Castilla-La Mancha* (Documentos de apoyo para la mejora de la convivencia) que busca indagar aspectos sobre la violencia escolar en la institución educativa. (Ver Apéndice A. Entrevista estructurada)

4. Cuarto encuentro: Aquí, mediante la expresión gráfica y escrita, se indagó por el concepto de violencia escolar. Además se realizó una actividad de expresión escrita donde escribieron a quiénes consideraban sus amigos y a quiénes no, y que describieran las actividades o prácticas con cada uno y los sentimientos que esto les generaba. Los productos fueron expuestos y discutidos al interior del grupo reflexivo.

5. Quinto encuentro: Aquí se utilizó una estrategia de expresión corporal como el socio drama. Se les solicitó que representaran situaciones relacionados con la violencia escolar que acontecen al interior de su centro escolar.

6. Sexto encuentro: En este día se utilizó la interpretación de láminas y luego se construyeron historietas con las fichas seleccionadas donde se representaban escenarios y prácticas sobre la violencia escolar.

7. Séptimo encuentro: En este día se proyectaron videos sobre situaciones de violencia escolar que permitieron indagar sobre las explicaciones y justificaciones que los niños y niñas dan alrededor de la presentación de este fenómeno.

8. Octavo encuentro: En este día se utilizó una estrategia de expresión de sentimientos denominada el 'baúl de los recuerdos' donde los niños pensaron en el momento más feliz o más triste que han tenido en el colegio.

9. Noveno encuentro: Se realizó una jornada de perdón y cambio. Esta permitió movilizar el pensamiento de los niños hacia la reflexión sobre las prácticas que propician o permiten que se perpetren y perpetúen esas acciones violentas en la relación con los otros. Como resultado cada niño hizo un compromiso de cambio.

10. Décimo encuentro: En este último día se trabajó la estrategia de expresión verbal denominada 'lluvia de ideas' donde propusieron las posibles alternativas de solución

para disminuir o erradicar la violencia escolar de la institución educativa. Se finalizó con el cierre y clausura de los encuentros reflexivos realizados para el logro de la investigación.

Procedimiento

La investigación se inició con el acercamiento a la institución para tener contacto con un grupo de niños y niñas cuyas edades estuviesen dentro del rango previsto y que desearan participar de la investigación. Posteriormente se realizó la selección de los 6 estudiantes que serían vinculados de lleno al proceso. Ya con el grupo establecido se adelantó un proceso de acercamiento y afianzamiento de la relación investigador-participantes. Luego se procedió a la recolección de información propiamente dicha.

Valga señalar que en principio también se realizaron los trámites relativos al consentimiento informado de los actores y a la aprobación por parte de los padres de familia, siendo esta una de las consideraciones éticas necesarias para realizar la investigación.

A medida que avanzaron los encuentros, los niños y niñas fueron expresando sin miedo las situaciones de violencia escolar que ellos mismo generan, como las situaciones de las cuales son víctima. Así mismo se refirieron a los escenarios escolares asociados a la violencia. Esta dinámica permitió además que los niños reflexionaran sobre sus propias actuaciones y las juzgaran en términos de valor.

La investigadora fue facilitadora de la dinámica grupal, observadora del comportamiento y la movilización del grupo de niños y niñas y de lo que fue sucediendo durante los 10 encuentros que en total se requirieron.

Unidad poblacional

El estudio se desarrolló con 6 niños(as) entre los 11 y 14 años de edad, distribuidos por género así: 5 mujeres y 1 hombre, pertenecientes a la institución educativa El Limonar, ubicada en la comuna 6 del municipio de Neiva, y quienes viven en barrios ubicados en los estratos 1 y 2 de dicha localidad.

A continuación se relaciona los seudónimos escogidos por cada uno de ellos y los cuales fueron utilizados para la codificación de cada relato en el momento descriptivo del estudio.

Seudónimo	Edad	Codificación
Andrés	14 años	(Andrés 14a)
Jessica	12 años	(Jessica 12a)
Katherine	12 años	(Katherine 12a)
Laura	12 años	(Laura 12a)
Pilar	12 años	(Pilar 12a)
Valeria	11 años	(Valeria 11a)

Tabla 1: Codificación de los participantes.

La unidad de trabajo se seleccionó a través de una convocatoria a estudiantes de la I. E. El Limonar, para participar voluntariamente en el estudio sobre violencia escolar, que pertenecieran a la jornada de la mañana y con edades comprendidas entre los 11 y 14 años.

Ética del Estudio

Con el fin de preservar los derechos de los actores sociales y prevenir la presentación de efectos colaterales adversos atribuibles a la participación en este estudio se previeron las condiciones éticas necesarias para su desarrollo.

Consentimiento informado. Las directivas de la institución, los padres de familia y los niños y niñas participantes recibieron la información clara y precisa sobre los objetivos del estudio, su metodología así como el tratamiento y destino de la información obtenida. Solo se inició con los niños hasta que se obtuvo el permiso en primera instancia de manera verbal y posteriormente con cada niño y niña participante se le hizo llegar el formato a los padres para autorizar la participación de su hijo(a) en el estudio. (Ver apéndice C. Formato consentimiento informado)

Respeto a su dignidad. Los niños y niñas no fueron criticados, ni juzgados por las opiniones que expresaron.

Respeto a la privacidad. La información recolectada a través de las diferentes técnicas sólo se refirió a lo pertinente para la realización del estudio.

Respeto a la libertad de expresión. La investigadora practicó el derecho a la participación que tienen los niños y niñas, no se ejerció presión alguna para la expresión, se respetó el silencio y las formas de expresión particulares.

Confidencialidad. La información recopilada sólo se utilizó para los fines investigativos expresados en este documento, fue solo manipulada por la investigadora responsable del estudio y se conservó el anonimato de los niños y las niñas participantes.

Reciprocidad. Las relaciones establecidas entre los niños y niñas y la investigadora fueron horizontales, equitativas y participativas, condiciones inherentes al enfoque cualitativo de la investigación social.

Hallazgos

A partir de este punto se presentan los resultados relativos al análisis del fenómeno de violencia escolar en la Institución Educativa El Limonar de la ciudad de Neiva desde el discurso de un grupo de niños entre 11 y 14 años. Tales resultados serán presentados en tres momentos a saber: a) descriptivo, b) interpretativo y c) teórico. En el momento descriptivo se presenta una síntesis organizada del contenido de la información recopilada, procurando ofrecer una panorámica muy comprensible de lo que los participantes pudieron expresar. En el momento interpretativo se formulan las hipótesis conclusivas que se consideraron plausibles en función de la pregunta de investigación y del logro del objetivo general. Finalmente, en el momento teórico se da despliegue a los argumentos que soportan las hipótesis formuladas, integrando a dicho análisis el sustento teórico que resultó necesario.

Momento Descriptivo

Como se señaló, en este segmento se presenta un acercamiento a la información recolectada. Primero se incluye un análisis descriptivo de cada uno de los participantes en torno a su situación de riesgo y/o afectación en cuanto a acoso y violencia escolar; a partir de los resultados de la aplicación del AVE (Acoso y violencia escolar). Posteriormente la descripción de los contenidos del discurso aportado durante el proceso.

Descripción AVE de los participantes.

En las descripciones que se muestran a continuación se discrimina el nivel de acoso percibido por cada uno de los participantes y el grado de riesgo y afectación derivado de esa dinámica percibida.

Niño 1. Andrés, 14 años.

Andrés es un niño que se distrae fácilmente, tímido y corto en sus opiniones. Con facilidad pierde el interés en las tareas que desarrolla y manifiesta ser de pocos amigos. Una de las cosas que más lo afecta es ser sujeto de sobrenombres al punto de responder agresivamente.

El Perfil AVE ubica a Andrés en una tipología de *acoso y violencia escolar constatado*, es decir, la mayoría de sus puntuaciones se ubicaron en un nivel casi alto de acoso o violencia escolar. Además, tiene una indicación crítica de *acoso bien constatado*. Este resultado habla de una situación relevante en un segundo nivel de importancia dentro de la escala de valoración cuantitativa de la prueba.

El índice global de acoso arrojó una puntuación alta, lo cual significa la presencia de una alta intensidad de *conductas* de acoso y hostigamiento de acuerdo a la frecuencia señalada por el niño. Sin embargo, muestra una puntuación nula en las escalas clínicas, lo que evidencia que el acoso no corresponde al mayor nivel. Aun así, se ven afectadas algunas esferas de la vida social del niño.

Las escalas con puntuación más crítica son *intimidación, amenazas y exclusión social*. Esto indica que en el contexto de socialización secundaria del niño están presentes acciones de tipo intimidatorias que buscan amedrentarlo y afectarlo emocionalmente. De hecho Andrés, durante el estudio, describió un evento violento con un estudiante de su centro en la cual vio amenazada su integridad física. Esto explica un poco el aislamiento que en ocasiones procura este participante.

En menor puntuación, pero con significancia de acoso bien constatado, aparecen *el hostigamiento, las coacciones, la manipulación y las agresiones*. Esto está relacionado con

la presencia de conductas que, además de intimidar, pretenden ejercer un dominio y sometimiento del niño acosado.

Como se mencionó, aunque hay presencia de acoso en la esfera social, las conductas emanadas del entorno social que rodea al niño no han logrado un efecto manifiesto en su salud mental y bienestar psicológico hasta el momento. Se evidencia ausencia de respuestas fisiológicas como expresión de un ambiente estresante que pueda afectar la percepción del *sí mismo*. No obstante, el que no haya puntuación sobre las escalas clínicas no quiere decir que al niño no le esté afectando la intimidación, las amenazas y la exclusión social. Por el contrario, estos indicadores deben poner en alerta conductas desfavorables que atenten contra su integridad física y emocional. (Ver Apéndice D. Perfil Niño 1)

Niña 2. Jessica, 13 años.

Durante la participación en el estudio Jessica siempre fue receptiva y dispuesta para participar en las actividades propuestas. Ella es espontánea y a veces se muestra insegura de sí misma a pesar de cierta capacidad de poder sobre sus otros amigos. No le gusta sentirse sola y le encanta molestar, hacer indisciplina en el salón y evadir de clase.

Según la puntuación obtenida, Jessica presenta un cuadro de *acoso y violencia escolar constatado* con una indicación crítica de *acoso muy constatado*, es decir, que la mayoría de sus puntuaciones se ubican en niveles altos y muy altos. Esta apreciación se sustenta en el resultado de *acoso bien constatado y muy constatado* especialmente en el índice global de acoso así como en la intensidad del acoso. Este primer dato da cuenta de la alta intensidad de conductas de acoso y hostigamiento según la frecuencia percibida por la misma niña.

El *hostigamiento, el bloqueo social y la exclusión social*, sumados al *factor de exclusión* son los aspectos de mayor relevancia en la presentación del acoso escolar. Los

mencionados indicadores representan un tipo de acoso psicológico originado por la falta de respeto y consideración de su dignidad por parte de sus pares que la ponen en un lugar de inferioridad y menosprecio. A su vez, todas las acciones que se relacionan con estos aspectos conllevan al bloqueo social en tanto que se inhibe la participación, la comunicación y la necesidad de ampliar las redes sociales de apoyo en su segundo ambiente de socialización vital como lo es el colegio.

Aunque en menor intensidad, *la intimidación, la manipulación y las agresiones* pueden estar presentes en el ambiente escolar; no obstante, son nulas las amenazas y coacciones o por lo menos ella en sus expresiones se muestra una persona muy contestataria y retaliativa.

La repetición de los eventos que son percibidos por ella como estresantes, pueden generar un daño emocional y desencadenar sensaciones de peligro inminente, inquietud, nerviosismo, temor, inseguridad, y bloqueo de sus habilidades sociales. Sumado a esto, en su dimensión afectiva está presente la disminución de la autoestima, sentimientos de auto-desprecio y la construcción de una imagen negativa de sí misma. Esto representa la disminución de las posibilidades de aprovechar el potencial de la niña frente a sus labores académicas y proyecciones futuras.

A partir de todo lo anterior, según la matriz de acoso y violencia escolar constatada con los daños clínicos constatados, se puede indicar que Jessica presenta un cuadro agudo o crónico con factor III que corresponde al factor de exclusión. Ello amerita una mayor atención a la situación que vive la niña en su entorno escolar y familiar y brindar protección y apoyo profesional. (Ver Apéndice E. Perfil Niña 2)

Niña 3. Katherine, 12 años.

Fue muy participativa, alegre y afectuosa al interior del grupo. Es espontánea, muestra gran habilidad para establecer relaciones personales. Manifiesta que le encanta jugar, molestar y que no le gusta mucho tener conflictos con otros, sin embargo, por su gran capacidad de integrarse con otros puede ser fácilmente influenciable a la hora de perpetrar actos violentos por defender al otro compañero.

La puntuación general la ubica en una tipología de *acoso y violencia escolar constatado*, es decir, la mayoría de sus puntuaciones se encontraron ubicadas en un nivel casi alto, con una indicación crítica de *acoso muy constatado*.

El índice global de acoso presenta una puntuación que la ubica en el nivel de "acoso muy constatado" y la intensidad del acoso "constatado", lo que señala una alta intensidad de las conductas de acoso y hostigamiento según la frecuencia percibida por Katherine. Así mismo, los factores con mayor puntuación en el nivel "muy alto" fueron *intimidación y agresiones*. *Hostigamiento y exclusión* recibieron valoración de "alto".

Las escalas de acoso se ven representadas por la *intimidación, el bloqueo social y las agresiones* en el nivel más alto de criticidad, aspecto que puede indicar la presencia de conductas de acoso escolar que buscan atemorizar o amedrantar a la niña y opacar su emocionalidad. Con ello se logra también inhibir su curso normal del desarrollo social con implicaciones en su capacidad de socializar, interactuar, participar del juego con sus pares y recibir aceptación de otros. Aun así, Katherine mantiene su capacidad de divertirse y relacionarse adecuadamente con los otros. La presencia de agresiones refleja una afectación directa en su dimensión física y psicológica, aspecto que debe ser evaluado por los agentes educativos en su contexto escolar con el fin de proteger la integridad de la niña.

Otras escalas con el segundo nivel de criticidad son *hostigamiento, manipulación social y exclusión social*. Esto implica ser sujeto de desprecio, falta de respeto y consideración por su dignidad, odio, ridiculización, burla, menosprecio, entre otros. A ello se suma el interés de quienes provocan dichas actitudes, distorsionando la imagen social de la niña, así como generar una percepción negativa de ella ante los demás.

Para la situación de acoso y violencia escolar que aquí se analiza, en cuanto a las escalas clínicas, la somatización puntúa como "acoso bien constatado", y la ansiedad, estrés postraumático, disminución de autoestima, como "acoso constatado". Esta información representa la evidencia de sintomatología clínica producto de la reiteración de las conductas de acoso que empiezan a generar afectación en la dimensión psicológica de la niña. (Ver Apéndice F. Perfil Niña 3)

Niña 4. Laura, 12 años.

Es una niña participativa, pero en sus intervenciones siempre se notó insegura. Refleja baja autoestima y durante el transcurso de la investigación se contradecía frecuentemente. Inicialmente planteó maltrato familiar, lo cual negó posteriormente. Ella se siente muy maltratada al interior de su institución por las constantes burlas por su apariencia física de delgadez lo que más afecta su autoimagen corporal.

El Perfil obtenido a partir de la puntuación en cada uno de los indicadores de la prueba permite identificar una tipología de *acoso y violencia escolar constatado*, es decir, algunas puntuaciones se encuentran ubicadas en “casi alto” con una indicación crítica de *acoso muy constatado*, es decir, con puntuaciones muy alta, nivel de mayor significancia para la identificación de un cuadro AVE.

Los índices globales, especialmente el índice global de acoso, arrojaron una puntuación general muy alta, lo cual indica la intensidad de conductas de acoso mediante la frecuencia con que Laura ha señalado que ocurren. La combinación de estas permite evidenciar una alta ocurrencia de eventos asociados al acoso y la violencia escolar.

Dentro del conjunto de las escalas de acoso, las de mayor relevancia son *el bloqueo social y la exclusión social*. La presencia de estas dos hacen referencia a todo tipo de conductas que buscan el aislamiento social de la niña y su marginación a través de la prohibición del juego y compartir con un grupo de pares.

Aunque no en el rango mayor de indicación crítica, pero sí con una gran relevancia, en la clasificación "acoso bien constatado" aparecen las demás escalas de acoso las cuales son: *hostigamiento, intimidación, amenazas, manipulación social y agresiones*. Estas consideran la presencia de acciones con contenidos de menosprecio, falta de respeto, odio, ridiculización, burla, crueldad, buscando generar miedo a través de amenazas contra la integridad física de la niña.

Si bien las coacciones hacen parte de este grupo de escalas, en este caso la puntuación es irrelevante. Vale la pena mencionar que los factores que se relacionan con las escalas antes mencionadas aparecen con una alta significancia, siendo el factor más representativo, el factor de *exclusión*. Esto ratifica una vez más que las acciones de hostigamiento y menosprecio hacia la niña buscan inhibir su participación, anulando la interacción en su entorno social. (Ver Apéndice G. Perfil Niña 4)

Niña 5. Pilar, 12 años.

Es una niña muy participativa, centrada en su discurso y muestra gran madurez a la hora de expresar sus ideas y emociones, espontánea, sencilla y afectuosa, siempre estuvo dispuesta a colaborar y es una persona muy conciliadora a la hora de afrontar un problema

o conflicto con el otro. Tiene facilidad para integrarse a un grupo y muestra buena autoestima.

El Perfil obtenido a partir del Baremo general para varones y mujeres presenta puntuaciones que van desde *acoso sin constatar*, con puntuaciones bajas en las escalas de acoso. No obstante, ubicado el mismo perfil en la tabla de Baremos por niveles correspondiente al nivel II para mujeres, tabla que se corresponde con la edad de la niña, el perfil agrupa a la mayoría de puntuaciones en la indicación crítica de acoso bien constatado (muy alto), sin embargo, el puntaje general de la prueba es igualmente alto y ello permite identificar una tipología de *acoso y violencia escolar constatado* con una indicación crítica de *acoso muy constatado*, nivel de mayor significancia para la identificación de un cuadro AVE.

De este modo, si se tiene en cuenta el perfil obtenido a partir del Baremo específico nivel II, se tiene un índice global de acoso "bien constatado y la intensidad del acoso como "constatado".

Las puntuaciones más altas en las escalas de acoso corresponden a *Coacciones y bloqueo social*. Esto representa la presencia de posibles situaciones que enmarcan conductas de acoso escolar como ella manifestaba que en ocasiones se ha visto relacionada con malos comentarios o chismes en su salón de clases. A su vez, la reiteración de dichas conductas puede estar desencadenando en Pilar inhibición social, limitaciones para su interacción en un grupo de pares, escasa participación en actividades que requieran integración comunicación y diálogo.

El Factor de intimidación es el que aparece en la clasificación de "muy constatado" (muy alto), el cual se relaciona con las escalas antes mencionadas, y seguidamente, los

demás factores de hostigamiento, de exclusión y de agresiones en la clasificación "bien constatados".

Las escalas clínicas, según se mencionó, se muestran afectadas a partir de la presencia de ansiedad, estrés postraumático, distimia, flashbacks, somatización y autodesprecio, en el rango crítico de "bien constatadas" (puntuaciones altas).

La ansiedad especialmente es considerada una manifestación clínica en niños y niñas víctimas de Acoso y Violencia Escolar, que puede ser no bien reconocida por los profesionales del entorno escolar y que se convierte en un factor desencadenante de nuevas y continuadas formas de acoso y violencia. Esto, sin duda, repercute en el desarrollo normal de las actividades académicas que en un inicio no representaban dificultad en la niña. Por su parte, el estrés postraumático hace parte de un cuadro que revive las experiencias que producen el daño emocional en la niña con la presencia de pensamientos, imágenes y emociones, que con el tiempo generan la sensación de peligro inminente que termina por limitar aún más su desarrollo social.

Según la matriz de Acoso y Violencia Escolar constatada con los daños clínicos constatados, se podría mencionar que esta niña se encuentra en el Grupo D -AVE con *cuadro agudo o crónico*, con factor II que corresponde al factor de intimidación. Ello amerita una mayor atención a la situación que vive Pilar en su entorno escolar y familiar y brindar protección y apoyo profesional. (Ver Apéndice H. Perfil Niña 5)

Niño 6. Valeria, 11 años

Durante la participación en el estudio siempre fue receptiva y dispuesta para participar en las actividades propuestas, es espontánea, insegura de sí misma y con bajo criterio para defender su postura frente a alguien, muy influenciable y manifestaba el grado

de maltrato al que era expuesta diariamente en su salón de clase. Dedicada al estudio pero con baja capacidad para relacionarse con los otros por temor a ser excluida o violentada.

Los resultados arrojados por esta prueba dan cuenta de un alto índice global de acoso así como de intensidad del acoso, obteniendo un Perfil que ubica a Valeria en una tipología de *acoso y violencia escolar constatado*, es decir con puntuaciones casi alto, con una indicación crítica de *acoso muy constatado*, con puntuaciones muy altas, nivel de mayor significancia para la identificación de un cuadro AVE.

Además de los índices globales, las escalas de *hostigamiento, bloqueo social y agresiones*, se encuentran involucradas. Esto representa la coexistencia de acciones que enmarcan el acoso psicológico desde el desprecio, la falta de respeto y de consideración por la integridad física y emocional de la niña. No se descarta la manifestación recurrente de acciones que le transmiten desprecio, rechazo, odio, ridiculización, burla, acciones que encierran cierto nivel de crueldad frente al trato recibido por los demás, en este caso, por sus pares, esto se ve ratificado con las manifestaciones realizadas en la investigación con relación al maltrato efectuado por una compañera desde que ella ingreso a esa jornada escolar y a ese nuevo salón de clases.

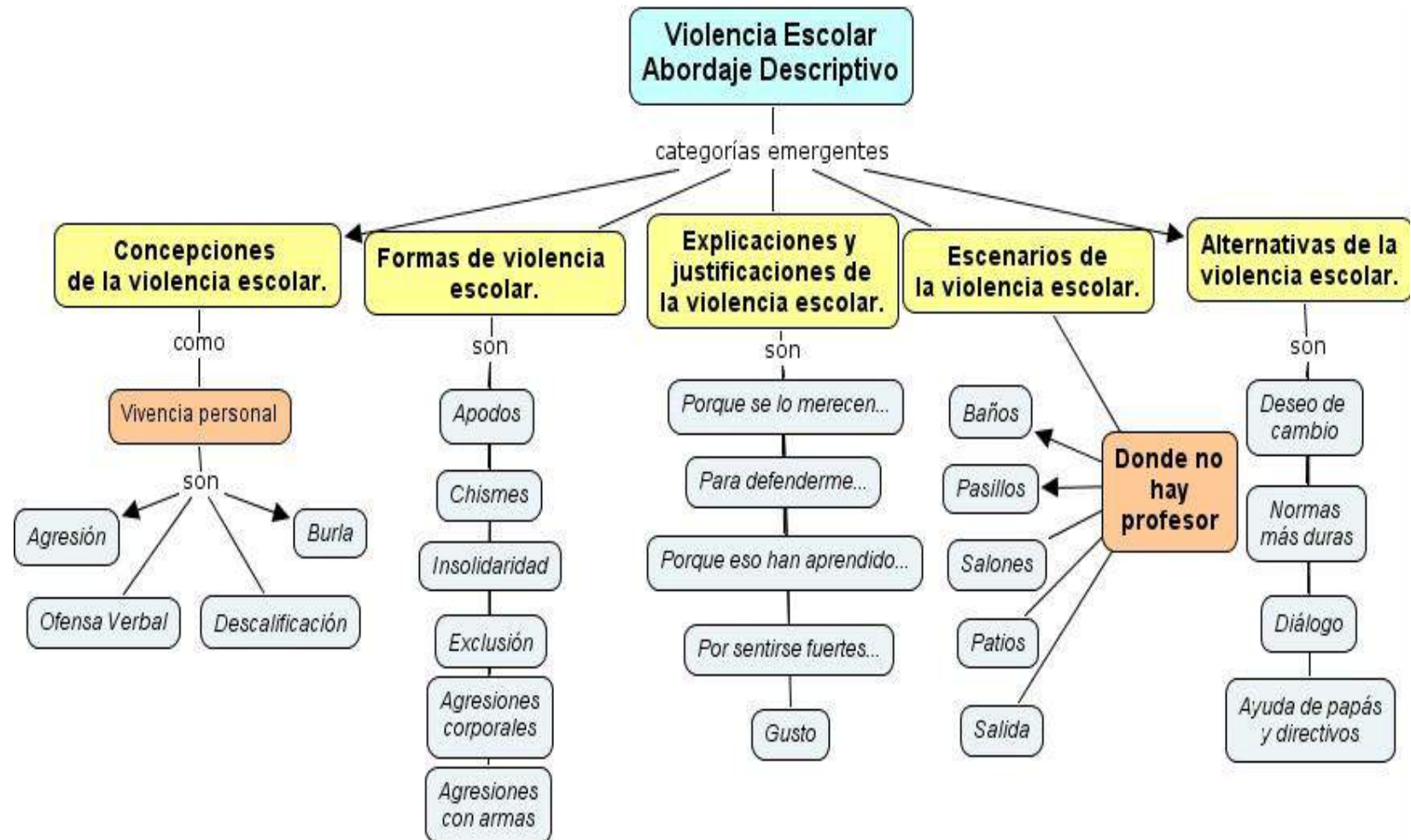
Todo este conjunto se relaciona a su vez, con las manifestaciones clínicas, que de acuerdo a la clasificación, se ubican como *acoso bien constatado* o puntuaciones altas. De esta manera, la *ansiedad* con todos sus indicadores clínicos pueden estar generando dificultades para centrar la atención, la concentración en tareas y actividades escolares, y una sintomatología ansiosa puede llevar al fracaso escolar. Así mismo, el estrés postraumático viene acompañado de un posible miedo inminente de enfrentarse al ambiente escolar en el que se encuentra, o de compartir en otros espacios parecidos.

De acuerdo a la descripción de las escalas comprometidas con un cuadro de Acoso y Violencia Escolar, la niña se encuentra en una clasificación de "*Grupo D. AVE con daño agudo o crónico*", lo que amerita una pronta intervención psicológica por parte de la institución educativa. (Ver Apéndice I. Perfil Niña 6)

Descripción del discurso.

Para la descripción del discurso se han clasificado y organizado los diversos testimonios de acuerdo con las categorías que se deducen de los objetivos específicos. Cuando fue necesario se incluyeron sub-categorías. Para mejor comprensión de la información se incluyeron subtítulos por cada categoría temática. En cada una de las categorías se hace una explicación sobre el sentido de la misma y posteriormente se agregan algunos testimonios textuales aportados por los participantes en las sesiones de trabajo.

Valga señalar que esta organización fue beneficiosa a la hora de concebir las hipótesis conclusivas.



Grafica 1: Mapa descriptivo del discurso sobre violencia escolar.

Concepciones infantiles sobre violencia escolar.

En virtud de la estructura propuesta para el desarrollo de esta sección el primer tema de interés lo constituyen las concepciones que sobre violencia escolar tienen y han expresados los escolares participantes. En este sentido, se consideró apropiado compartir algunos de los dibujos elaborados por los escolares participantes y acompañarlos de las definiciones dadas por ellos al concepto de violencia escolar.



Imagen 1: Dibujo sobre violencia escolar (Katherine, 12a)

“Violencia escolar es cuando una persona se agrede con otra, se agarran con un lápiz, un lapicero o navajas; es decir, es cuando dos niños se agarran a pelear aquí en el salón. O también es cuando un grupo de niños se unen para pelear o forman pandillas y se dan duro”. (Valeria, 11 a)



Imagen 2: Dibujo sobre violencia escolar (Jessica, 13a)

“Violencia escolar es cuando una persona no se deja de la persona grosera y también le responde con insultos o golpes”. (Jessica, 13a)

“Violencia escolar es cuando una persona se agarra a pelear con otro, por ejemplo: una niña le dice a un niño: no se meta conmigo o si no le entierro el lápiz y el niño le responde pues hágale que yo tampoco me dejo y no le tengo miedo”. (Katherine, 12a)



Imagen 3: Dibujo sobre violencia escolar (Laura, 12a)

“Violencia escolar es cuando una niña o niño quiere matar a alguien. Eso no se debe hacer porque eso es malo. Si la niña piensa eso es porque lo hace por diversión o porque se iluminó con esa idea mala y la niña debe entender que es un

delito y eso pasa porque se tiene malas compañías. Por eso, debemos ayudarlos y decirles que reaccionen y que no queremos más violencia” (Laura, 12 a)

Hasta aquí, tanto las ideas como las imágenes muestran una concepción infantil sobre la violencia escolar asociada directamente con la expresión más tangible de la violencia: la agresión física. Pero más que una conceptualización de lo que es la violencia escolar lo que aportan los testimonios y los dibujos son descripciones de situaciones reales con las que los mismos participantes han tenido contacto.

Acorde con esa cercanía que los niños plantean entre sus concepciones sobre la violencia escolar y la vivencia misma de la violencia en su institución educativa, esas concepciones también involucran otras manifestaciones. Las ofensas verbales, las descalificaciones y las burlas también hacen parte de las concepciones de los niños sobre la violencia escolar.

“Violencia escolar es cuando una niña o niño le tiene envidia a otra persona, cuando la empuja, los tratan mal, les dicen cosas feas como: tonta, fea, sonsa y eso es lo que hace que las personas se reboten y busquen pelea con esa persona” (Jessica, 13a)

“Violencia escolar es cuando alguien se la monta a uno o se le burla por el motivo que sea, sea por envidia, por malos entendidos o porque uno no le cae bien. Entonces uno no se deja del otro y le responde con malas palabras o con golpes y en casos extremos con cuchillo” (Andrés, 14a)

“Pienso que una niña que no genera violencia al interior del colegio es porque no tiene compañeros que le enseñen a pelear, que es una niña que le gusta estudiar, es buena estudiante, no le gusta tener problemas para ir bien en las notas, piensa sólo en el estudio, no piensa en las peleas”. (Katherine12a)

Formas de violencia... del apodo al uso de armas.

Como segunda categoría de análisis descriptivo se tienen las formas de violencia en las que se involucran los escolares de esta investigación. Tal como lo indica el nombre dado a esta primera categoría las prácticas que los participantes identifican en su cotidianidad como agresivas o violentas abarcan una amplia gama. Valga decir que en la mayoría de los casos los niños se ubican como víctimas de varias de esas prácticas, pero también en algunos casos victimarios.

A continuación se presentan en detalle esas prácticas o formas de violencia identificadas por los niños participantes.

Apodos

Burro con sueño, Zancudo con diarrea y Espagueti son solo unos pocos ejemplos que evidencian la presencia permanente de los apodos o sobre nombres en el contexto de la Institución Educativa El Limonar. Los niños viven y sufren la utilización violenta de esos apodos. Curiosamente esos mismo niños acuden también a los sobre nombres como estrategia de agresión o de descalificación de otros estudiantes. En los testimonios que siguen se ve claramente esa doble experiencia de los participantes con los apodos.

“Ella me empujaba, y a mí esas cosas no me gustan. Entonces, como ella se ríe cerrando los ojos nosotros le pusimos Burro con sueño”.(Jessica, 13a)

“Yo me pongo triste y me molesta cuando los niños me colocan apodos. Como yo soy flaca entonces me dicen Zancudo con diarrea o Espagueti” (Laura, 12a)

Chismes

La segunda forma de agresión expresada en el discurso de los participantes es el chisme. Básicamente se trata de una percepción según la cual los niños se han sentido víctimas de descalificaciones o burlas por parte de sus compañeros a causa de alguna

información falsa que ha sido difundida a propósito con el fin de generarles malestar. Mírese el testimonio que sigue.

“A veces nos hablan vulgaridades, nos inventan chismes, nos hace hacer el ridículo, es toda molesta. Ella es de mi salón y anda con una niña del grado 601. Ellas dos pasean todo el tiempo, ellas nos miran mal, luego se ponen a revolear con niños más grandes y comienzan a decir cosas que nosotros no hemos dicho, como que le mandamos saludes a esos niños, es decir se ponen a decir cosas de relaciones de novios, entonces nos vienen a molestar o nos mandan cosas”. (Pilar, 12a)

“A una niña del colegio le gusta buscar problemas, cuando llega alguien nuevo o cuando estamos en descanso ella lo mira a uno mal y comienza a pelar, ella se cree muy bonita”. (Valeria, 11a)

Insolidaridad

De otro lado, los participantes señalan que una circunstancia que de cierta manera viven como una agresión, dado que es intencional, es la falta de solidaridad de los compañeros. Esa falta de solidaridad la explican a través de la descripción de situaciones en las que al reconocer alguna falta o carencia material o académica es respondida por los demás con burlas o indiferencia. Lo interesante es que para los muchachos esta ya es una situación cotidiana a la que buscan adaptarse. A continuación se muestra un testimonio en relación con el aspecto académico.

“Yo soy muy mala para las matemáticas, entonces cuando el profesor pregunta que si todos entendimos, todos dicen que si entendieron. Ninguno levanta la mano para decir que no. Yo por pena no levanto la mano para que mis compañeros no se burlen porque no entiendo; pero cuando otro compañero no

entiende y le pregunta al profesor yo me burlo porque los demás lo hacen y yo les sigo la corriente”.(Katherine, 12a)

Exclusión

El no ser tenidos en cuenta en diferentes circunstancias, por diferentes motivos o para determinadas actividades también es percibido por los participantes como una forma de violencia o agresión. De acuerdo con lo indicado por los participantes de la investigación la exclusión o el ignorar al otro se ha convertido en una forma frecuente de agredir y de responder las agresiones. Revísense los siguientes testimonios en este sentido.

“Me da mucha rabia porque ellas son vanidosas, me ignoran, y además, Leidy dijo que yo era ladrona”. (Laura, 12a)

“Cuando me peleo con mis amigas me siento mal porque ellas me sacan de todos los planes y me quedo sola en el recreo. Como saben lo que a mí me gusta entonces ellas lo hacen pero a mí no me invitan para que me sienta mal”.(Katherine, 12a)

“Soy muy distante porque vengo nueva de la jornada la tarde, entonces con pocos me relaciono y eso ha generado que algunos me traten mal por ser nueva. Aunque yo quiero participar en unas actividades o para las tareas en grupo, pues me dejan sola y me toca arreglármelas sola”. (Valeria, 11a)

Agresiones corporales

Por otra parte aparecen en el discurso la alusión a las agresiones físicas. En este punto la alusión es hacia las agresiones en las que el instrumento es el mismo cuerpo. Aquí se incluyen empujones, palmadas, cachetadas, patadas, arañazos, calvazos, pellizcos, puños y cabezazos. Es en este sentido que las evidencias en cuanto a relatos es más abundante. Tal parece que este tipo de agresiones son las más frecuentes. Sólo se presentan algunos testimonios relacionados.

“Como yo era nueva porque venía de la jornada tarde, un día yo llegué a estudiar normal y había una niña que era buena estudiante y ella me empezó a pegar, ella siempre me pegaba calvazos o cachetadas pero no sabía porque razón, simplemente ella lo hacía, yo creo que ella me cogió como envidia”. (Valeria, 11a)

“Yo soy nueva en el colegio. Cuando llegué había una niña que me tenía rabia y envidia. Ella me empujaba y a mi esas cosas no me gustan. Ya cuando íbamos a salir a vacaciones yo grité Burro con sueño, entonces empezamos a insultarnos, después ella iba caminando y yo le pisaba los zapatos, ella se volteó y me empujó, yo hice lo mismo, comenzamos a pelear, pero ningún profesor nos vio, pero una amiga mía llegó y nos separó. Después nos dimos una revancha a la salida. Nos peleamos, ella me arañó y yo le pegué puros puños”. (Jessica, 13a)

“Una vez iba saliendo de sala de informática y un chino sin querer o ¿no se? cayó encima de mí. A mí no me gusta que me empujen, entonces yo me le paré. El no quería pelear y yo seguía insistiendo, entonces me dijo que nos encontráramos en los baños. Allí peleamos, yo me caí y pues él me dio unos puños y me reventó la cara”. (Andrés, 14a)

“Es que a ella le gusta buscarme problemas y yo no quería tener problemas pero ella me haló el cabello hasta el piso, entonces yo le pegué un puño y desde ese día no volvimos a pelear”. (Pilar, 12a)

Agresiones con armas

Finalmente, y tristemente, aparece la alusión a las agresiones físicas que traspasan el uso del cuerpo como herramienta. Se trata de agresiones de nivel e implicaciones más elevadas. A pesar de que el grupo de participantes pertenecen a una Institución Educativa y que sus edades están apenas entre los 11 y 14 años son dicientes sus testimonios a este respecto. Aquí se encuentran descripciones en las que aparece el uso de útiles escolares a

manera de armas corto-punzantes hasta la presencia de las denominadas armas blancas. Revísense los testimonios que se relacionan a continuación.

“Una vez un niño empezó a molestar a una niña que le decían de sobrenombre grandulona. Ella estaba quieta y él empezó a molestarla y le pegó y entonces ella le dijo – que dejara de ser bobo – entonces a él le dio mucha rabia y cogió un lapicero y se lo enterró en el brazo, entonces ella empezó a sangrar y no le quería decir al profesor”.(Pilar, 12a)

“Nos citamos a la salida del colegio, otra vez peleamos, hasta que unos compañeros de él y míos se metieron. Uno de ellos sacó una navaja, pero yo no sé que la hizo después, la gente salió y llamaron a la policía. Todos corrieron, pero el chino me dijo que siguiéramos peleando y yo le dije que después. Por culpa de esa pelea hay un amigo que está amenazado, entonces él se tiene que cuidar. Y también me dijeron que a mí me van a joder, a veces vivo con miedo”. (Andrés, 14a)

“Los niños se agreden enterrándose un lápiz, mientras que las niñas se agreden de otra forma, por ejemplo se agarran del cabello, se dan puños pero no se entierran un lápiz”. (Katherine, 12a)

Explicaciones y justificaciones de los niños sobre la violencia.

La tercera categoría de análisis de esta investigación se ocupa de las explicaciones y justificaciones que los niños dan a la violencia, tanto la que reciben como la que ejercen. En este sentido la información recolectada permitió la formulación de varias subcategorías que resumen esas explicaciones y justificaciones. Pero valga adelantar que por un lado efectivamente se intenta explicar y justificar el uso de la violencia, sobre todo cuando la propia conducta está incluida; en tanto que, por otra parte, sólo se intenta explicar la violencia desde el juzgamiento de la violencia de los otros.

Porque se lo merecen...

El primer argumento con el cual los niños de la investigación intentan explicar y justificar el uso de agresión y violencia es justamente la acción de retaliación. En las descripciones realizadas por estos chicos y chicas se ve con claridad que ellos asumen como móvil válido de la agresión responder a una agresión recibida previamente. Tanto así que incluso justifican la agresión que reciben en la medida que la asumen como una especie de castigo por una falta cometida por ellos con anterioridad. En suma, los participantes del estudio han incorporado la violencia como respuesta que justifica y explica la violencia.

Los testimonios que se muestran a continuación permiten visualizar lo expresado.

“Me han molestado y hasta me han pegado, pero porque a veces me he pasado con la recocha”. (Katherine, 12a)

“Si he participado en montársela a otros porque se lo merecen. Si le pegue a una niña fue por ser envidiosa y porque se la vivía montando a los otros más débiles, entonces fue para darle una lección”. (Jessica, 13a)

“Las veces que he participado es para respaldar a mis amigas porque a veces las otras niñas se creen más que uno y le dicen cosas feas a uno, entonces se lo merecen”. (Katherine, 12a)

“Las veces que le he pegado a otro es porque me sentí provocada”. (Laura, 12a)

“Cuando una persona más pequeña que yo se mete conmigo, pues yo lo paro y le digo venga usted porque se mete conmigo, entonces él me va a decir y si sigue de alzado o me llega tirar pues yo tampoco me dejo, yo también le doy. (Katherine. 12 a)

Para defenderme...

En segundo lugar, los participantes de la investigación explican y justifican el uso de violencia cuando esta responde a una acción de defensa. En esta ocasión se trata de una postura asumida desde el rol de víctimas. No obstante, lo que resulta interesante es que habiendo sido identificados los participantes como receptores de agresión los testimonios expresados por ellos dejan entrever una actitud fácilmente generadora de acciones violentas. Los testimonios que siguen muestran lo dicho.

“Las veces que lo he hecho ha sido para defenderme, para hacerme respetar”. (Andrés, 14a)

“La vez que lo hice es porque no aguantaba más que me maltratara y por eso me defendí”. (Valeria, 11a)

Porque eso han aprendido...

Por otra parte, en otro intento por explicar la violencia, los niños entran a analizar la procedencia de esa violencia. Es así como ellos llegan a reflexiones en las que explican esa violencia como una conducta derivada de aprendizajes previos que bien pudieron ocurrir en entornos de iguales o incluso en el entorno familiar. En cierto modo se está justificando la actuación violenta a partir de la procedencia de los agresores de entornos igualmente violentos. De acuerdo con esto, según indican los niños, algunos estudiantes se comportan en forma violenta porque sus familias son violentas, porque viven en grupos de compañeros igualmente violentos o porque han sido incentivados para que actúen violentamente.

A continuación se presentan los testimonios que apoyan la exposición previa.

“A los niños les gusta molestar o pegarles a los otros porque de pronto ellos eso han aprendido en la calle con los otros niños del barrio que son peleones”. (Katherine, 12a)

“Las personas maltratan porque eso han aprendido en otros lugares, puede ser con los amigos del barrio o en la casa con los hermanos o con el ejemplo de los papás cuando pelean mucho”. (Pilar, 12a)

“Cristina, Elber y Leidy me dicen si le van a dar no se deje de nadie, si le dan a usted pues también deles”. (Jessica, 13a)

“Mi papá fue quien me enseñó a pelear. Él me decía cómo me tenía que parar y acomodar los brazos. Como yo antes estudiaba en la tarde, entonces todos los días peleaba con los niños del colegio porque a mí no me gusta que me digan “Barreto” porque mi apellido es Barreto. Entonces me decían y yo me agarraba a pelear y una vez llegué todo reventado a la casa y mi papá me dijo que yo no me tenía que dejar” (Andrés, 14a)

Los testimonios anteriores contrastan con el que sigue, en el cual se relaciona la conducta violenta con los aprendizajes pero desde una visión opuesta. Así como se aprendió a ser violento también se pudo haber aprendido a no serlo.

“No me gustan las peleas y por eso no me gusta responder con peleas, más bien me dejo, lo de no pelear me lo ha inculcado mi mamá porque me dice que debo ser una niña educada que no tengo que pelear”. (Valeria, 11a)

Por sentirse fuertes...

Otra idea que resultó interesante como explicación de la violencia escolar, desde la perspectiva de los niños participantes, es la que apunta a la idea de poder. Algunos testimonios indican que en algunos casos las acciones violentas ejercidas por los compañeros en el ámbito escolar obedecen al deseo de ratificar un estatus de poder o superioridad sobre los demás.

“A los niños les gusta molestar o pegarles a los otros porque se creen más fuertes”. (Katherine, 12a)

“Pienso que a veces esos muchachos buscan pleitos porque quieren retar a los otros de que ellos son más fuertes como para ganar territorio y para que le tengan miedo”. (Andrés, 14a)

“Pienso que los niños maltratan a otros porque les tienen envidia porque quieren mantener el poder en el salón y quieren que les tenga miedo”. (Valeria, 11a)

Gusto

Finalmente, en esta categoría, los niños han considerado que una parte de las conductas violentas o agresivas no tiene realmente una explicación o justificación importante. En este sentido, los niños han expresado que en ciertas ocasiones las conductas violentas de algunos compañeros no tienen otra explicación que el simple gusto o satisfacción que esas acciones les generan.

“Es que a mí me gusta mucho pelear, cuando voy a pelear o mis amigas van a pelear siento mucha emoción, pelear es lo único que me hace muy feliz”. (Jessica, 13a)

“Me comporto muy mal en el colegio, he intentado cambiar pero no puedo, porque me gusta mucho pelear”. (Jessica, 13a)

“A algunos solo les gusta pelear y ya. A veces cuando no hay clase nos quedamos solos en el salón y comienzan molestando con empujones o apodos pero eso es para ponerse a pelear”. (Katherine, 12a)

Escenarios de la violencia escolar... donde no hay profesor.

De otra parte se encontró útil y necesario incluir esta categoría que, aunque no estuvo considerada conscientemente durante el proceso, resultó ser muy interesante en este análisis. Se trata justamente de los escenarios de la violencia escolar en la Institución Educativa El

Limonar. A pesar de que en los diversos testimonios incluidos en la exposición se hacen alusiones indirectas a los lugares en los que se dan las situaciones de violencia en la institución es necesario hacer una referencia intencional al respecto.

Pues bien, los testimonios recopilados dejan claro que no son necesariamente los escenarios *per se* escenarios de violencia escolar. Para los muchachos consultados la violencia escolar puede aparecer en cualquiera de los escenarios de la institución educativa (baños, pasillos, salones, patios, salida). No obstante, lo que si resulta muy interesante y muy ilustrativo es que hay una condición que facilita que surja la violencia independiente del escenario; esa condición es la que se ha planteado en el título de entrada de esta categoría: la ausencia de la supervisión docente.

Los testimonios que se refieren enseguida reflejan lo dicho en el párrafo anterior así como el sentir de los participantes en cuanto a los escenarios de la violencia escolar.

“Las situaciones de maltrato han ocurrido en clase sin el profesor, en los baños de las mujeres y en el otro patio del colegio donde no están pendientes los profesores”. (Jessica, 13a)

“Las peleas han ocurrido en las clases sin los profesores”. (Katherine, 12a)

“Los riñas o peleas con los otros chinos han ocurrido en el pasillo, en las escaleras del colegio, en la salida y por detrás del colegio cuando nos retamos a pelear”. (Andrés, 14a)

“Los problemas o las peleas ocurren más frecuentemente en el salón sin que esté el profesor o en el patio de recreo”. (Laura, 12a)

“Los niños se agarran más en el salón de clase sin profesores, es decir, cuando estamos en cambio de clase o a la hora de recreo”. (Pilar, 12a)

“Las veces que me han maltratado o que he visto que les peguen a otros ocurre en el salón de clase y no está el profesor”. (Valeria, 11a)

Alternativas infantiles frente a la violencia escolar.

Finalmente, para dar trámite a cada uno de los objetivos específicos propuestos, se abordan las ideas que los niños participantes del estudio plantearon como alternativas para superar la violencia escolar.

Deseo de cambio personal

En principio los niños del estudio indicaron que para superar la violencia escolar se requiere partir de la actitud de los mismos estudiantes. Ellos parecen tener claro que son los mismos estudiantes los que generan la violencia en las aulas y que por ello son ellos quienes pueden tomar la decisión de asumir un comportamiento no violento. Entonces, para mejorar la situación de violencia escolar de la Institución Educativa El limonar, por lo menos desde la perspectiva de los participantes, debe lograrse un deseo personal de cambio.

En palabras de los participantes la idea es como sigue.

“Para terminar con este problema de violencia escolar en nuestros salones tendríamos que empezar a ser más juiciosos, y desear cambiar. Pero a veces, por mi parte, lo veo tan difícil porque a mí me gusta mucho molestar a los compañeros, pelear con ellos; es que eso me hace sentir bien, chévere”. (Jessica, 13a)

“Para que no haya más violencia se debería llamar a los niños que se portan mal y solicitarles que hagan un compromiso de cambio, aunque eso es muy difícil por ejemplo yo en mi casa deje un mes de decir groserías pero luego uno vuelve a portarse mal, entonces eso depende de la fuerza de voluntad de cada uno”. (Andrés, 14a)

“Para que los niños mejoren yo me comprometería a decirle a los demás que se porten bien, que no sean groseros con los profesores, que hagan las tareas y que pongan atención en clase”. (Laura, 12a)

Normas más duras

Junto con el deseo personal de cambio de los estudiantes frente a la violencia está la idea de que se requiere un nivel distinto de fuerza en las normas y en su aplicabilidad. Pareciera que para los niños parte de la violencia tiene que ver con cierta laxitud en la actuales normas que los rigen o en la misma dinámica escolar. Sancionar más, excluir del escenario escolar o incluso etiquetar y separar al estudiante generador de violencia son, entre otras, las opciones dadas por los participantes para responder a la violencia escolar, en las cuales se concreta la alternativa de implementar mecanismo más represivos.

Los muchachos lo expresan en sus términos.

“Para que se disminuya o se acabe la violencia entre nosotros se tendría que sacar de los salones a los niños indisciplinados y groseros y colocarlos en otro salón para que les coloquen reglas o normas más duras y ellos así cambien; aunque me da pesar porque ellos son los que nos hacen reír en el salón, pero si no cumplen pues se van”. (Katherine, 12a)

“Se tendría que sacar de los salones a los niños peleones o groseros y ponerles condiciones que si no cumplen pues que los expulsen”. (Laura, 12a)

“Hablar con los profesores para que ellos nos digan qué debemos hacer. Porque acá siempre hablan que el grado sexto (6°) es el peor salón y por eso nunca nos llevan a los eventos, y por tanto, unos cansones hacen que los juiciosos que quieren salir no puedan. Entonces hablar con el profesor a ver como haría con esta situación, y si no pues cambiar de salón y dejar a los más cansones en uno y en el otro lo mas juiciosos, para así con los juiciosos poder trabajar bien, que no se presenten peleas y así salir adelante mucho más rápido”. (Katherine, 12a)

Diálogo con los niños

De otro lado, los niños de la investigación también consideraron la posibilidad del diálogo como alternativa frente a la violencia escolar. De cualquier manera consideran que eso es una parte, porque finalmente quien puede asumir un comportamiento no violento es el mismo escolar.

“Para ayudar a los otros niños a cambiar pues hablaría con ellos para que se porten bien, hacer un compromiso para que cambien, que cuando estamos recochando pues que recochemos, pero cuando estamos en el aula de clases no lo debemos hacer, sino que allí es donde deben ponerse las pilas. (Katherine, 12a)

“Se debería trabajar a todo el grupo o salón para que cada uno cambie las cosas negativas, darles la oportunidad, porque realmente unos por ejemplo son groseros pero otros son peleones, otros son envidiosos y todas esas formas de ser hacen que un salón se dañe”. (Pilar, 12a)

Ayuda de papás y directivos

Finalmente, aunque fue una tendencia menor, los niños plantean la necesidad de que para superar la violencia escolar se involucre a los padres de familia y a la institución educativa. Por un lado argumentan que parte de la violencia escolar procede de aprendizajes en el hogar y que por ello el papel de los padres es importante y, por el otro, consideran que los profesores y directivos de las instituciones deben hacerse responsables de adelantar las acciones dentro de la institución.

“Tendría que el colegio mirar cómo puede ayudar a cada niño a ser mejor persona. Pero eso también depende de los papás porque desde la casa se aprenden las cosas y si en la casa no les ayudan o les dicen que sean juiciosos y que no peleen entonces los niños van a seguir peleando y diciendo groserías. Entonces sería bueno que nos ayudaran los papás y los directivos”. (Valeria, 11a)

“Otra solución para que los niños cambien sería hablando con la mamá, poniéndoles anotaciones y que ellas estén pendientes de cómo se han comportado sus hijos y que les digan si van bien o van mal. Pero eso es muy difícil porque es que esos niños no dejan, uno les dice que se porten bien y le dicen a uno disque sapa”.
(Laura, 12a)

Pues bien, hasta aquí el abordaje descriptivo de la información aportada por los niños de la Institución Educativa El Limonar de la ciudad de Neiva sobre la violencia escolar. Se ha presentado una panorámica organizada y muy resumida de las concepciones, las formas, los escenarios, las explicaciones y justificaciones y las alternativas de solución presentes en el discurso de los niños sobre la violencia escolar. Queda entonces abierto el camino para pasar a las interpretaciones que desde esta información resultaron plausibles a la comprensión del fenómeno.

Momento Interpretativo

Habiendo culminado la organización de la información recolectada, y teniendo un panorama descriptivo muy claro sobre los testimonios de los niños sobre la violencia escolar, se avanza a la propuesta interpretativa.

En esta sección se da a conocer el conjunto de hipótesis cualitativas que se han considerado coherentes como producto de la investigación. Cada una de dichas hipótesis se formuló a manera de proposición y se amparó en los testimonios del segmento anterior y sus similares que no fueron presentados. Se insiste en que las formulaciones son sólo hipótesis conclusivas y que, por lo tanto, no se espera que sean aceptadas como definitivas, sino que entren a hacer parte de la discusión teórica.

Lo que se espera es que las hipótesis sugeridas respondan parcialmente a los interrogantes que pudieran deducirse del planteamiento del problema. En este segmento sólo serán señaladas en

tanto que su discusión tendrá lugar en la siguiente fase de análisis y construcción teórica.

Además se presenta un mapa conceptual que resume la interpretación generada.



Gráfica 2: Propuesta interpretativa de la violencia escolar.

A continuación entonces las hipótesis conclusivas a través de las cuales esta investigación asume la comprensión del fenómeno de violencia escolar en la Institución Educativa El Limonar de la ciudad de Neiva.

Hipótesis 1.

La violencia escolar se gesta en el seno de la violenta cultura nacional. Los valores y prácticas presentes en las diferentes formas de violencia que enfrenta Colombia han ido permeando las diferentes estructuras de la organización social hasta insertarse en las instituciones educativas.

Hipótesis 2.

Las descripciones situacionales y las apreciaciones de los niños participantes de la investigación permiten proponer que en el fenómeno de violencia escolar que enfrentan tiene

que ver con un escaso nivel de competencia de los involucrados para abordar la diferencia y el conflicto propios de la interacción social en el escenario escolar.

Hipótesis 3.

De acuerdo con los rasgos de la violencia escolar expuesta por los participantes de la investigación es lícito sugerir que esta se relaciona, por lo menos en parte, con limitaciones en los procesos de socialización vitales para la construcción del ciudadano ético y pacífico. El discurso de los niños pone en discusión tanto el desempeño familiar como el de la institución educativa.

Hipótesis 4.

Los discursos de los participantes sugieren que en la institución educativa se está alcanzando un grado de naturalización de la violencia. Los niños están asumiendo la violencia escolar como elemento propio y cotidiano del escenario educativo.

Momento Teórico

Finalmente, en esta sección se adelanta una aproximación comprensiva sobre el fenómeno de la violencia escolar en el marco de la Institución Educativa con base en las hipótesis enunciadas. En cualquier caso, se quiere llamar la atención sobre la necesidad de analizar detenidamente la situación problemática por la que atraviesan las instituciones educativas con la violencia escolar y el reto que les corresponde para superarla.

Naturalmente, no es sencillo hacer una reflexión amplia sobre un tema tan complejo como el de la violencia escolar, menos desde un escaso número de voces y experiencias infantiles. Es por eso que no se aspira a agotar la discusión sobre el tema; a cambio se procurará defender la coherencia y pertinencia de las hipótesis propuestas, con la convicción

de que en ellas se presentan elementos conceptuales necesarios para una comprensión suficiente de la violencia en la escuela.

Lo primero que hay que decir es que sin duda la violencia escolar de la Institución Educativa El Limonar, como la de cualquier otra institución, no es un fenómeno aislado o al margen de las circunstancias generales colombianas. Al contrario, detrás de las manifestaciones de violencia al interior de cada institución educativa particular estarían los valores y práctica que proceden de diversos procesos socio-históricos que han invadido la cultura colombiana y que han permeado los diferentes ámbitos de la cotidianidad nacional.

Para comprender lo dicho resulta necesario aceptar primero que la construcción de la violencia, en general, tiene un fuerte componente cultural que se configura y refuerza desde la infancia temprana, a partir del cruce entre factores individuales, del hogar y la comunidad-sociedad. (Programa Docente, p.150) El fenómeno de la violencia escolar no escapa a esta dinámica.

Para nadie es un secreto que las manifestaciones de la violencia en Colombia son diversas, dramáticas además de históricas. Por un lado está la violencia política que lleva varias décadas asolando a los colombianos, hasta degenerar en las más crudas formas de agresión en manos de los grupos armados tanto legales como ilegales. De otro lado está el terrorismo y la corrupción que irrumpieron en el país y se quedaron de la mano de los carteles del narcotráfico; una forma de violencia que trajo consigo el culto al poder de la fuerza. Y, por supuesto, no se puede olvidar la violencia que encarna la injusticia social de un país que teniendo inigualables riquezas se resiste a permitir una distribución equitativa de estas.

Desde luego, no se trata de que esas formas de violencia se relacionen, por lo distintivas, con la violencia escolar. Su relación tiene que ver más con lo arraigado de esas formas de violencia y la posibilidad de que ella se haya diseminado en los entornos escolares. Lo que se quiere decir es que con la presencia permanente y cercana de los niños con las

manifestaciones diversas de la violencia resulta muy difícil pensar que esa violencia no comience ser incorporada por los niños a su repertorio de conducta. Bandura (1963; 3), encontró que niños y niñas imitan espontáneamente los mismos comportamientos violentos que observan en adultos. Así mismo Liddell & colaboradores (1994; 613) descubrieron que niños sudafricanos que viven en comunidades relativamente violentas desarrollan, en promedio, más comportamientos agresivos que aquellos que viven en comunidades relativamente pacíficas.

Desde el amanecer de las diversas formas de violencia a las que se ha hecho referencia en el contexto colombiano, estas han tocado de lleno las diferentes estructuras de la organización social. La violencia armada ha hecho presa de todo tipo de familia en Colombia y ha llevado a sus integrantes a encontrar maneras de sobreponerse incluso vinculándose a los mismos agentes generadores de esa violencia. La injusticia y la inequidad a su vez se han convertido en caldo de cultivo y en argumento de justificación de diversas manifestaciones delincuenciales, desde el hurto hasta la utilización de menores en desarrollados carteles de la indigencia y la explotación infantil. Y bueno, “el fin justifica los medios”, parece ser la premisa que ha dejado en Colombia la cultura del narcotráfico, lo cual se evidencia en casi todos los niveles de la corrupción.

Pues bien, difícilmente podría pensarse en que las instituciones educativas y sus diferentes escenarios estuvieran al margen de ese contexto violento en el que hace muchos años se desenvuelve. Incluso podría sugerirse que la violencia escolar de la Institución Educativa El limonar, y seguramente de otras instituciones, no es otra cosa que una manifestación o un producto de una cultura como la colombiana que lleva mucho tiempo expuesta a diversas formas de violencia. Y es que la institución educativa y sus asuntos no han estado nunca al margen de la cultura general en la que se ubican.

Nanda (1982, p. 32-53), al ocuparse del concepto de cultura ha expuesto que esta es tanto aprendida como adaptativa. Como aprendizaje, las manifestaciones de violencia

descritas por la investigación no son aleatorias ni accidentales, sino que proceden de aprendizajes que son posibles desde un influjo cultural más amplio. De esta manera, cuando los niños describen incidentes en los que unos usan la fuerza contra los compañeros para adjudicarse un derecho o posesión no es otra cosa que la reproducción de modelos que amparan el poder del más fuerte.

Como proceso adaptativo, la violencia escolar configura un estilo de relación, que al margen de otras posibilidades, los estudiantes utilizan para “sobrevivir”. Es por ello que en las formas de violencia escolar identificadas los estudiantes, siendo clara su condición de víctimas, no son ajenos al rol de victimarios. Es así como la violencia escolar de la Institución Educativa El Limonar refleja el daño profundo que diferentes formas de violencia han generado sobre la cultura colombiana, al punto de pensarse en Colombia como una cultura violenta.

Pero el papel de la cultura colombiana violenta no se reduce exclusivamente a un conjunto de formas que son reproducidas en el contexto escolar, sino que cumple el papel de configurar la convivencia en este último espacio.

Las instituciones educativas son escenarios de encuentro social, y por ende escenarios de convivencia; entendida esta como “*vivir en compañía de otro u otros*” (Diccionario de la lengua española, 2001, p. 122). De esta manera la violencia escolar se convierte sencillamente en una manera de vivir con otros, en la cual se ponen en evidencia procesos de internalización y externalización de la cultura marco. En este sentido Bonilla & Oviedo (2004) manifiestan que “*la convivencia es una realidad que se construye como parte de una cultura, a través de los procesos de externalización, objetivación e internalización*” (p. 91). Se concluye entonces que la convivencia como tal en las instituciones educativas no tiene por qué ser necesariamente violenta, a menos que este sea un rasgo cultural distintivo.

Ahora bien, en ese marco relacional entre cultura y convivencia en el que se ha ubicado el fenómeno de la violencia escolar en la Institución Educativa El Limonar se inserta sin mayor dificultad el tema de las competencias estudiantiles frente a la diferencia y el conflicto. Se sabe que el entorno puede nutrir, fortalecer y fomentar la convivencia escolar hacia una orientación democrática y ciudadana, pero también puede ser fuente de riesgos, conflictos y contradicciones en sus espacios y entre los actores que intervienen en el proceso educativo. Desafortunadamente el diagnóstico no es favorable individual, institucional o culturalmente. Concretamente se ha planteado que en el contexto escolar es escasa esa competencia de los muchachos para lidiar con la diferencia y el conflicto. Tristemente las evidencias muestran que es en presencia de la diferencia que el conflicto florece y que este último precede a las manifestaciones de violencia en la escuela.

En circunstancias de convivencia, tales como los que plantea la institución educativa, es apenas lógico que surjan diferencias y tenga lugar el conflicto. No se puede esperar que cientos de individuos, de orígenes diversos, con antecedentes familiares complejos y diferentes, forzados a estar con otros en unos espacios reducidos piensen, sientan y se comporten de la misma manera. El conflicto es inherente a la diferencia como lo es ésta a la convivencia. Tal como lo expresan Bonilla y Oviedo (2004, p. 92) la convivencia *“implica el conflicto si por este entendemos la existencia de diferencias en las personas, al respecto de cómo se percibe el mundo circundante, qué se valora, cómo se debe actuar en determinadas circunstancias y cómo satisfacer necesidades tangibles e intangibles”*.

De acuerdo con lo anterior, la institución educativa es un escenario de convivencia y por ende de diferencia y de conflicto; pero no por ello debe ser un escenario de violencia. Blancos y negros, altos y bajos, niños y niñas, con más o menos recursos confluyen en la institución educativa; pero eso no implica que se configure un escenario violento.

Lastimosamente desde edades escolares muy tempranas, se está haciendo evidente la poca capacidad disponible para asumir la diferencia y el conflicto en forma adecuada. Es por esto que el nombre, el color de la piel, los rasgos físicos, la manera de hablar o vestir entre muchas otras situaciones se convierte en fuente y/o detonante de situaciones violentas.

Tristemente el problema no se trata tanto de lo que los niños no han adquirido, sino justamente de lo que sí han aprendido. Los niños han aprendido a satanizar la diferencia. Los niños han aprendido que la diferencia es motivo de burla y descalificación y por ello una niña delgada es convertida en un “zancudo diarreico” y un niño que interactúa con un grupo al que no está asignado es convertido en “fariseo”. Es entonces en esa ecuación donde lo aprendido y lo no aprendido, en relación con las habilidades sociales, que victimas y victimarios “son responsables de que algunos escolares permanezcan en una situación social que termina siendo devastadora para ambos, pero también tremendamente negativa para los espectadores” (Ortega 2003a: 21).

En resumen, se puede decir que efectivamente los niños y niñas escolares, particularmente los de la Institución Educativa El Limonar, difícilmente responden apropiadamente a la diferencia y a las circunstancias de conflicto. Un argumento adicional se percibe en una de las alternativas de afrontar el conflicto planteada por los mismo niños. Cuando algunos niños plantean como alternativa a la violencia escolar la implementación de normas y castigos más fuertes o incluso la exclusión temporal o definitiva de los involucrados queda en evidencia su limitación de recursos conciliadores frente al conflicto.

Surge entonces la pregunta por el origen de la actitud de los niños escolares frente a la diferencia y el conflicto, y de allí por el actuar violento. Lastimosamente, tal como se había previsto en el referente teórico de la investigación, la hipótesis apunta hacia los procesos, los escenarios y los agentes de socialización. Exactamente se pone en discusión el rol jugado por la familia y por la institución educativa.

Con singular frecuencia a la familia se le atribuyen responsabilidades frente a diversas situaciones problemáticas en las que se involucran los niños. Aquí la pregunta que se formula es cómo no hacerlo, si es que en la socialización primaria, como el mismo concepto lo indica, los niños tienen contacto con los principios y valores que esencialmente van a regir la conducta del sujeto a lo largo de la vida.

Sobre el particular Savater (1997) expone:

Los niños siempre han pasado mucho más tiempo fuera de la escuela que dentro, sobre todo en sus primeros años. Antes de ponerse en contacto con sus maestros ya han experimentado ampliamente la influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social que seguirá siendo determinante –cuando no decisivo– durante la mayor parte de la enseñanza primaria. En la familia el niño aprende –o debería aprender– aptitudes tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, proteger a los más pequeños (es decir convivir con personas de diferentes edades), compartir elementos y otros dones con quienes les rodean, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, rezar a los dioses (si la familia es religiosa), distinguir a nivel primario lo que está bien de lo que está mal según las pautas de la comunidad a la que pertenece, etc. Todo ello conforma lo que los estudiosos llaman socialización primaria del neófito por la cual este se convierte en un miembro más o menos estándar de la sociedad (p. 35).

Significa lo anterior, que la violencia escolar manifestada por niños entre 11 y 14 años no puede comprenderse al margen de la actuación del núcleo socializador primario que es la familia. Al contrario, la familia debe estar –junto con la cultura– en la base de esta comprensión. Esto porque el poder educativo de la familia trasciende los límites geográficos y temporales. Así lo ha dejado ver Savater.

Lo que se aprende en la familia tiene una indeleble fuerza persuasiva, que en los casos favorables sirve para el acrisolamiento de principios moralmente estimables que resistirán luego las tempestades de la vida, pero en los desfavorables hace arraigar prejuicios que más tarde serán casi imposibles de extirpar. (p.36)

Los niños de la investigación parecen tener esta idea muy clara. En algunas de las explicaciones y justificaciones que dan a la violencia escolar llaman la atención sobre la familia como espacio de adquisición de esa actitud violenta. Algunos señalan a los mismos padres como incentivadores de la conducta violenta en desmedro de la posibilidad conciliadora.

Pero sin duda no se puede atacar a la familia de esta manera sin concederle alguna defensa. Tal defensa, que a la vez es una justificación, procede necesariamente del marco cultural del cual ha partido este análisis. Como ya se ha planteado la cultura se difunde a los diferentes niveles de la organización social. Es así como la familia ha sido presa del influjo cultural que por un lado privilegia los valores de la individualidad y la superioridad del más fuerte, en tanto que cuestiona a la misma familia y a las instituciones educativas por las manifestaciones siempre más intensas y frecuentes de la violencia. En otras palabras, el niño aunque asista a una u otra institución pertenece a su familia y esta a su vez a su cultura y de esta manera una u otra violencia procede del mismo origen.

Entonces, parece ser que la familia como organización social está faltando a su responsabilidad educativa natural. Savater (1997) se ha referido a esta realidad a través de un concepto muy interesante como es el 'eclipse familiar'. *“Este protagonismo para bien y para mal de la familia en la socialización primaria de los individuos atraviesa un indudable eclipse en la mayoría de los países, lo que constituye un serio problema para los padres y los maestros (p. 36).*

Pero la responsabilidad no puede descargarse exclusivamente en la familia, después de todo las instituciones educativas fueron concebidas y estructuradas para incidir significativamente en el desarrollo de los individuos que acoge. Hay necesariamente alguna responsabilidad de la misma institución frente a las dinámicas de la violencia escolar que les corresponde. El paso del sujeto por la institución educativa no puede ser tenido simplemente como un trámite.

La primera evidencia está en lo señalado por los participantes de la investigación al referirse a los escenarios de la investigación. En este sentido queda claro que la presencia de la supervisión docente es decisiva en la presencia o ausencia de situaciones de violencia escolar. Si bien la función de los docentes es formativa su presencia sigue siendo persuasiva. De acuerdo con esto, cuando hay situaciones de violencia escolar una pregunta obligada es dónde estaban los docentes o qué estaban haciendo. Por supuesto son cuestionamientos fuertes pero lógicos en las actuales circunstancias educativas. A este respecto puede ocurrir que ellos, los docentes, no tienen consciencia de las interacciones problemáticas de sus estudiantes o, en el peor de los casos, la actuación frente a ese conocimiento es de indiferencia. Kaës, (1998) dice que los docentes tienen dificultades para reconocer los conflictos que hay en la escuela, muchos opinan que no existen problemas entre los maestros, ni entre los niños, ni con las autoridades; esta actitud responde a un “pacto de negación”.

La segunda evidencia está en las alternativas formuladas por los niños para responder a la violencia escolar. Para los niños es claro que no se puede salir de las dinámicas de violencia escolar en tanto no haya una participación decidida de los padres en el ámbito familiar y de los directivos y docentes en el ámbito institucional. Aunque el cómo superar la violencia siga siendo un interrogante insuficientemente respondido, el a quién involucra si es muy claro. De hecho los niños también reconocieron que parte del problema y de la solución les corresponde.

Respecto a esta falencia, se hace necesario fortalecer el desarrollo de competencias docentes y directivas que favorezcan la convivencia escolar como también trabajar con los estudiantes para formarlos en competencias ciudadanas, esta propuesta se avala en los planteamientos propuestos por Ruíz & Chaux, donde expresan que “una escuela centrada en la formación política de sus actores ha de distinguir al menos dos niveles del desarrollo pedagógico de la ciudadanía: el primero se refiere a la educación cívica o civilidad y el segundo a la educación ciudadana. La educación cívica consiste, primordialmente, en el aprendizaje de la estructura y funcionamiento de las instituciones y procedimientos de la vida política y al cumplimiento de pactos sociales. Aquí no se trata simplemente de tener buenos modales o de “ser bien educado”, implica un compromiso con la no discriminación y un auténtico respeto por las diferencias. (p. 18) Si se parte por trabajar estos aspectos con los niños y niñas de la Institución El Limonar se lograría disminuir los comportamientos de exclusión o burla que se hace sobre los otros por ser diferentes a mí o a mi grupo de amigos.

Además, Ruíz & Chaux, refieren que ejercer la ciudadanía en la escuela significa que sus actores, esto es, los estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y trabajadores, participen activamente en la regulación de la vida social en el contexto escolar respetando y acatando el orden legal y normativo que cubre y orienta las interacciones en la escuela (nos referimos aquí a los Derechos Humanos, a la Constitución Nacional, pero también al Manual de convivencia y a las normas que se construyen en el aula y en la escuela).(p 17) Es decir, el trabajar estos pilares fundamentales en la IE El Limonar, permitirían la formación ética y ciudadana de los alumnos para que resuelvan conflictos por vías congruentes con el ejercicio democrático, sin violencia, mediante el diálogo y la participación, con apego a los derechos humanos.

La otra evidencia, aunque no fue planteada por los sujetos de la investigación, tiene que ver con el grado de participación de los escolares en la configuración de las dinámicas institucionales. Por supuesto, es más sencillo moverse en un marco normativo del cual se ha hecho parte en su construcción. Desafortunadamente no es tal la participación de los niños en la formulación de los PEI. Ortega (2003, p. 19) afirma que parte de la conflictividad se debe a que los escolares *“no han participado en la elaboración de los códigos de conducta de la escuela, ni en los sistemas de agrupamiento [] y no se les ha mostrado el camino razonable y democrático para resolverlos”*. El desconocimiento y la participación en un mundo impuesto por otros llevan a que se genere conductas de rebeldía, agresión e inconformidad.

Aun así, la limitación que propone esta investigación respecto del papel de la institución educativa no tiene que ver con una posible gestión desobligada. Más bien se trata de que a la institución se le estén pidiendo resultados que no está preparada para producir. En este sentido se coincide con Savater (1997) en que a la escuela se le están planteando tareas que seguramente no le corresponden y que lastimosamente no tiene como resolver; con el agravante de que tales circunstancias están obstruyendo la misión formativa básica.

Los niños acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea de aprendizaje. Para decirlo muy esquemáticamente, cuando la familia socializaba la escuela podía ocuparse de enseñar. Ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no solo no puede cumplir su tarea específica con la tarea del pasado, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada (p. 36-37).

Por consiguiente, se hace importante evaluar y nivelar los contextos educativos donde se desarrollan los niños y niñas que son la escuela y la familia, para que sean más asertivas y pertinentes a la hora de abordar la problemática de la violencia escolar, entonces algunos autores expresan que se hace necesario adaptar estos escenarios a los actuales cambios

sociales, estructurando las relaciones y las actividades que se producen, de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos que nuestra sociedad pretende transmitir. Existe un consenso cada vez más generalizado sobre el papel que la cooperación puede tener para conseguirlo, así como sobre la necesidad de llevarla a cabo a los más diversos niveles (Ahmed y Braithwaite 2004; Conoley y Goldstein 2004; Gini 2004; Johnson y Johnson 1999; Reinke y Herman 2002).

Otro aspecto a trabajar particularmente con los niños es complementar esas competencias ciudadanas como las llamadas habilidades sociales, pues estas se consideran como herramientas que se usan según las opciones en cada circunstancia, y se procura la aplicación de los aprendizajes en la vida cotidiana (Bravo 2003). En este sentido, se esperaría que los niños y niñas de la IE El Limonar, pudieran fortalecer su *aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir*.

Pero para nuestro objeto de investigación se ahondará las habilidades vinculadas a aprender a ser y convivir pues estas cubren una amplia gama de capacidades como lo expresa Ortega (2003) que esta habilidades permiten a los estudiantes “asumir retos en lo académico; establecer relaciones humanas estables y satisfactorias; mantener la esperanza sobre el futuro; tomar decisiones oportunas, adecuadas, efectivas y constructivas; optimizar el uso de las redes sociales; actuar con solidaridad y sentido social; tener capacidad de resolución general de problemas; aumentar el autocuidado, autocontrol, la autorregulación y la autonomía; manejar las tensiones de la vida cotidiana; hacer frente a la presión de los pares; manejar los grandes volúmenes de información; la capacidad para transformarse a sí mismo y transformar su entorno. [...] Además, expresa que una contribución de la escuela al desarrollo de habilidades es el respeto al esfuerzo que el estudiante realiza, haciéndole ver qué cosas va haciendo bien y en qué hay que cambiar y, sobre todo, informándole acerca de los recursos e instrumentos de

los que dispone para que mejore su rendimiento sin que se devalúe su estima personal. En ello está involucrado el sistema relacional profesorado/alumnado/currículo”. Entonces, la escuela no es solo un ente encargado de transmitir conocimiento sino que debe ser un espacio para promover adecuados comportamientos y adquirir habilidades sociales y cívicas que ayuden a formar sujetos políticos y éticos para lograr la armonía escolar.

Resumiendo, el fenómeno de violencia escolar responde a un marco cultural promotor y facilitador de diversas formas de violencia que se filtra a los diferentes estratos de la organización social. En ese marco cultural destaca un limitado papel socializador por parte de la familia y un sistema escolar sometido a lidiar con estudiantes con escasa competencia para actuar asertivamente frente a la diferencia y el conflicto. De esta manera la institución educativa resulta siendo cuestionada y castigada por un fenómeno que sobresale cotidianamente en ella pero frente a la cual no es la responsable principal. Es así como la violencia escolar termina siendo un asunto más de la cotidianidad institucional y social, sólo destacable cuando los despliegues mediáticos se ocupan de uno u otro suceso particular de matoneo.

Conclusiones

Con esta investigación se logró reflexionar, discutir y formular conclusiones interesantes sobre el origen y las manifestaciones de la violencia escolar, teniendo como marco de referencia el discurso de un grupo de niños y niñas involucrados directamente en situaciones de dicha índole. Es así como desarrolló una comprensión teórica plausible sobre la violencia escolar, en la cual se integraron planteamientos relativos al papel de la cultura colombiana, de la familia y de la institución educativa. Del mismo modo se integró a dicha

comprensión una reflexión sobre la relación existente entre convivencia, conflicto y violencia; en la cual se destacó la baja competencia de los involucrados en el fenómeno de la violencia escolar para responder en forma asertiva a las situaciones de conflicto.

A continuación se relacionan las conclusiones a que dio lugar la comprensión del fenómeno de la violencia escolar en la institución Educativa El Limonar:

1. Los niños participantes de la investigación son sujetos de violencia escolar en los términos de la prueba AVE, incluso algunos de ellos en un grado de implicación clínica que merece atención profesional. Pues esta prueba permitió evaluar las implicaciones que causa el ser víctimas de actos intimidatorios por parte de sus pares como por ejemplo, se encontró en la mayoría de los participantes una tendencia a la baja autoestima acompañado de la pérdida de confianza en sí mismo esto debido al aislamiento progresivo o exclusión social a los que en ocasiones son ven sometidos en su contexto educativo. Esto puede generar un rechazo hacia la escuela que se proyectará finalmente en el contexto familiar y social, donde sus relaciones tenderán a ser cada vez más problemáticas, con el riesgo de padecer diversas psicopatologías, tales como depresión, neurosis, histeria o fobias sociales.

2. Las concepciones de los niños de la Institución Educativa El Limonar sobre violencia escolar se reducen a la expresión de situaciones cotidianas de violencia con las que han tenido contacto en el ámbito educativo.

3. Las formas de violencia descritas por los participantes de la investigación son diversas y van desde la descalificación hasta la agresión física con uso de armas. Con los relatos de los niños y niñas se puede concluir que los hombres y las mujeres utilizan y experimentan diferentes tipos de intimidación: los varones tienden a utilizar ataques físicos más que las mujeres, sin embargo, por ser la unidad de análisis tan pequeña no se podría afirmar que los niños sean más violentos o contundentes en sus ataques como el uso de armas.

La intimidación en las mujeres es más indirecta o relacional y puede incluir la exclusión o aislamiento social.

4. Las explicaciones y justificaciones de los niños de la investigación frente a la violencia escolar remiten a acciones de retaliación, de defensa y de ejercicio de poder; en las cuales se mueven víctimas y victimarios.

5. En cuanto a alternativas para superar la violencia escolar, los participantes proponen tres posibilidades no excluyentes: una actitud reflexiva y comprometida de cambio de parte de los mismo muchachos, una participación más notoria de la institución en términos de normas más fuertes y coercitivas y mayor presencia y permanencia en los diferentes escenarios escolares y una actuación distinta de parte de los padres de familia.

6. En la comprensión de la violencia escolar lograda en esta investigación son indispensables el papel de la cultura como origen fundamental de las formas de comportamiento de los individuos y los procesos de socialización primaria y secundaria como dinámicas que configuran ese comportamiento en ámbitos particulares. En este sentido, la conducta violenta de los escolares es el producto del sistema de valores de la violenta cultura colombiana; lo cual se suma a un pobre ejercicio del papel socializador de la familia y a la imposibilidad de la institución educativa para suplir ese déficit. Al final el producto no es otro que la incapacidad aprendida de los escolares para asumir asertivamente la diferencia y el conflicto.

7. Los intentos de superación de la violencia escolar requieren la participación decidida de la estructura familiar, la organización educativa y la sensibilización de los estudiantes respecto de formas saludable para lidiar con el conflicto, pues es inherente a la interacción humana.

8. Es preciso mencionar cierta novedad metodológica en el trabajo realizado. Primero se resalta la implementación de los grupos reflexivos como técnica principal de

recolección de información, la cual otorgó un papel muy activo a los participantes siendo sensible la recolección de información. Se destaca también el ejercicio de complementación de la información a través de la entrevista estructurada grupal y la observación y, aun más la integración con la aplicación de un instrumento estandarizado. Tales aspectos, por supuesto, redundaron en favor de las hipótesis y conclusiones formuladas y del soporte requerido para su discusión. Valga agregar que esa integración metodológica fue beneficiosa para los niños y niñas participantes. Los diferentes ejercicios permitieron y facilitaron la autoexploración de estos niños y su autoconocimiento.

Finalmente se pudo decir, que esta investigación sin duda se trata de un aporte invaluable que puede ser aprovechado por la institución, en manos de la orientación escolar, y por las familias para encaminar procesos de apoyo e intervención en favor del bienestar de estos niños. No sobra decir que el proceso de investigación adelantado cobra un particular relieve en estos días en que el país se encuentra conmocionado por algunos casos particulares de presunto matoneo escolar que han tenido un despliegue mediático inusitado. Por supuesto, el valor señalado no tiene que ver con lo mediático o lo dramático de situaciones particulares de la violencia escolar, sino con la evidencia contundente de que se trata de un fenómeno que exige de toda la atención académica y científica que sea posible.

Referencias

- Academia Española, *Diccionario de la lengua española* (2001). Vigésima segunda edición, Madrid, Real Academia Española.
- Ahmed, W., & V. Braithwaite (2004) Bullying and Victimization: Cause from Concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education*.
- Alvarado (2004). Intervención integral para prevenir el matoneo en una institución escolar. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de los Andes – CIFE. Bogotá, Colombia.
- Álvarez, L. Y., Cárdenas, A. P., Frías, P. & Villamizar, S. (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Revista Colombiana de Psicología. No. 16 ISSN 0121 – 5469. Bogotá, Colombia. p. 127 -137
- Arismendi, D. (2006, 1 de Septiembre). La preocupante violencia escolar que tiene manifestaciones hoy en Neiva, Pereira y Cartagena. Caracol Radio. Programa 6 AM Hoy por Hoy. Recuperado el 21 de Junio de 2011, de http://www.caracol.com.co/audio_programas/programas/6-am--hoy-por-hoy/programa/130984.aspx#
- Bandura A, D. Ross & S.A. Ross. (1963) Imitation of film-mediated aggressive models. En *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 66, p. 3
- Brendgen, M., Warner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. y Tremblay, R. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology* 99, p. 1, 26-38
- Bonilla, B. C. & Oviedo, M. (2004) Representaciones Sociales Infantiles de convivencia y Conflicto en el Departamento del Huila. Universidad Surcolombiana. Kinesis Ed. p. 90 – 93

- Bravo, A. (2003) *Habilidades para la vida: una experiencia de Fe y Alegría en Colombia*. Disponible en <http://www.alboan.org/Sistematizacion/resultados.asp?tipo=autor&letra=B>.
- Conoley, J., & A. Goldstein (eds.) (2004) *School Violence Intervention. A Practical Handbook*. Nueva York: Guilford Press.
- Cruz, L. N. & Tellez. S.I. (2008). Percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento del adulto frente a situaciones de intimidación escolar. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional, convenio CINDE, Bogotá, Colombia.
- Chaux, E. (2007) Aulas en Paz: A multicomponent program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, p. 25, 79-86.
- Diario del Huila (2010, 26 de Agosto). Menor agrade a otro menor con navaja en escuela de Neiva. Sección Judicial. Recuperado el 21 de Junio de 2011, de <http://www.diariodelhuila.com/noticia/4068>
- Educación en valores. Educación para la solidaridad y la ciudadanía en un mundo global. (s.f.) Documentos de apoyo en caso de maltrato entre iguales. Junta de Castilla – La Mancha. Patrocinado por FETE enseñanza, Instituto sindical de cooperación al Desarrollo (ISOOD) y el ministerio de asuntos exteriores y cooperación (AECID) Madrid: España. Recuperado el 30 de Agosto de 2011, de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article625>
- Flacso (2005) Diagnóstico preliminar sobre el fenómeno de la violencia estudiantil interinstitucional en el área metropolitana de San Salvador y un modelo programático de prevención e intervención para disminuir esta forma de violencia. El Salvador: Flacso.
- Gini, G. 2004 “Bullying in Italian Schools. An Overview of Intervention Programs”. *School Psychology International*, 25 (1), 106-116.

- Gómez, G.C. & Argüello, F. (2009, 20 de Septiembre). Matoneo, arma silenciosa en colegios de Neiva. Al día con las noticias monitoreo de prensa / Educación de calidad el camino para la prosperidad. La Nación del Huila. Recuperado el 21 de Junio de 2011, de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-202495.html>
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2008). Metodología de la Investigación. México: Ed Ultra. McGrawHill. p. 597, 583, 701, 702
- Instituto Nacional de Medicina Legal (2002). Estadísticas de Hechos Violentos Enero-Diciembre de 2001, Bogotá, Centro de Referencia Nacional sobre la Violencia.
- Johnson, D. W. & R. T. Jonhson (1999) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Kaës, R. & colaboradores. (1998) La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos, Buenos Aires: Paidós.
- Krauskopf, D. (2006). Estado del Arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Organización Panamericana de la Salud. Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo. SINCO Ed. Washington, DC, EE.UU, p. 21
- Liddell, C, J. Kvalsvig, P. Qotyana & A. Shabalala, (1994) *Community violence and young South African children's involvement in aggression*, en International Journal of Behavioral Development, no. 17, p. 613
- Nanda, S. (1982). El concepto de cultura. En: Antropología cultural. Adaptaciones socioculturales. Iberoamericana. México, p. 32 – 53
- Olweus, Dan. (2004) Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Ediciones Morata. 2ª edición. Madrid: España.
- Olweus, Dan. Solberg, ME y Endresen IM (2007) Bullies and victims at school: are they the same pupils? Br J Educ Psychol parte 2, pág. 441
- Ortega, Rosario (2003) La violencia escolar, estrategias de prevención. Barcelona: Grao.

- (2003^a) *La violencia escolar, estrategias de prevención*. España: Grao.
- Ortega, R. & J. A. Mora-Merchán. (1996) “El aula como escenario de la vida afectiva y moral”. *Cultura y Educación*. p. 3, 5 -18
- Ortega, R & R. Del Rey 2003 *La violencia escolar, estrategias de prevención*. Barcelona: Grao.
- Oviedo, M. (2002) El sentido de la gestación. Universidad Javeriana. Especialización en prevención del maltrato infantil. Neiva (trabajo inédito) p. 43
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2006). Acoso y violencia escolar (AVE). Manual. TEA Ediciones, S.A. Madrid-España. p. 15
- Prieto Q, Carrillo N & Jiménez M. (2005) *La Violencia Escolar, un estudio en el nivel medio superior*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, OCT-DIC, VOL. 10, NÚM. 27, PP. 1027-1045
- Programa de capacitación docente. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio. Curso básico de formación continua (Extraído el 26 de septiembre de 2012 http://portal2.edomex.gob.mx/dregional_metepec/docentes/curso_basico_de_formacion_continua/primera_fase/groups/public/documents/edomex_archivo/dregional_met_pdf_cbfc_t6.2.pdf, p.150)
- Reinke, W. & K. Herman (2002) *A Research Agenda for School Violence Prevention*. *American Psychologist* 57 (10), 796-797.
- Rodríguez, E. R. & León. P.E. (2009) Representaciones sociales del maltrato y la protección en niños y niñas de 12 a 15 años estudiantes de 7° grado colegio Jorge Eliecer Gaitán. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional, convenio CINDE, Bogotá, Colombia.
- Rogers, C (1984) Grupos de encuentro. Buenos aires: Argentina. p. 14

Ruíz, A & Chaux, E. (2005) La Formación de competencias ciudadanas. Ascofade: Bogotá p. 17-18

Sastre, G. & M. Moreno (2002) Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Barcelona: GEDISA.

Savater, F. (1997). El valor de educar. Ariel Ed. Barcelona: España. p. 35 – 37

Valles, M. (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Editorial Síntesis S.A Madrid: España. p. 147

Villaveces, A. Cummings, P. Espitia, V. E. Koepsell, T. D. McKnight, B. y Kellermann, A. L. (2000) “*Effect of a ban on carrying firearms on homicide rates in 2 Colombian cities*”, en Journal of the American Medical Association, JAMA, no. 283, p. 1205-1209.

Apéndices

Apéndice A. Entrevista estructurada.

Entrevista estructurada adaptada de un modelo de entrevista diseñada por *Junta de Comunidades Castilla-la Mancha* (Documentos de apoyo para la mejora de la convivencia) CTROADI

GUÍA DE ENTREVISTA CON ALUMNADO VÍCTIMA o AGRESOR

Preguntas	Jessica, 13a	Katherine, 12a	Andrés, 14a	Laura, 12a	Pilar, 12a	Valeria, 11a
1. ¿Cómo te va en la institución educativa?	Regular, tirando a mal porque a veces no me esfuerzo o dedica a realizar las tareas. (Jessica, 13a)	Bien en general pero a veces me da pereza hacer las tareas o trabajos y por eso algunas veces me va mal. (Katherine, 12a)	Bien pero a veces nos copiamos para llevar los trabajos o si no nos colocan mala nota. (Andrés, 14a)	Regular porque a veces no me quedan bien las tareas entonces me coloca mala nota. (Laura, 12a)	Bien, muy bien porque a eso vengo a salir adelante y me esfuerzo por hacer las tareas. (Pilar, 12a)	Bien, me gusta ser dedicada con las tareas que me dejan los profesores. (Valeria, 11a)
2. ¿Cómo te llevas con tus compañeros/as?	Bien, pues a veces peleo porque me molestan. (Jessica, 13a)	Bien a mí me gusta recochar mucho, soy divertida con ellos pero a veces si tengo que hacerme respetar lo hago. (Katherine, 12a)	Bien, no me gusta meterme con nadie pero si alguien me busca me encuentra, los compañeros saben que deben	Bien, pues a mí no me gusta meterme con nadie, ni pelear pero cuando me buscan la pelea pues me defiendo.	Bien porque me considero muy conciliadora con ellos, no me gusta meterme en problemas. Y además, me gusta compartir. (Pilar, 12a)	Pues realmente soy muy distante porque vengo nueva de la jornada la tarde, entonces con pocos me relaciono y eso ha generado que algunos me traten mal por ser nueva.

			respetarme. (Andrés, 14a)	(Laura, 12a)		(Valeria, 11a)
3. ¿Cuántos buenos amigos/as tienes en la institución educativa?	Tengo varios amigos, pero son mas amigas y de mi salón porque en otro salón me tienen envidia. (Jessica, 13a)	Tengo varios amigos en el colegio tanto de mi salón como de otros porque mi forma de ser recochera. (Katherine, 12a)	Pues mis amigos son pocos, algunos son de mi salón y otros de otros grados. (Andrés, 14a)	Tengo pocos amigos, me considero muy tímida y por eso me relaciono poco. (Laura, 12a)	Tengo algunas amigas en mi salón de clase porque los amigos verdaderos son pocos. (Pilar, 12a)	Casi no tengo amigos o amigas porque mi mejor amiga se quedo en la jornada tarde en otro colegio entonces aquí poco me relaciono. (Valeria, 11a)
4. ¿Te has sentido solo/a alguna vez en el recreo, en alguna excursión o actividad...?	Muy pocas veces cuando me peleo con mis verdaderas amigas pues me siento sola y triste. (Jessica, 13a)	No, nunca porque siempre trato de relacionarme con otros para jugar y no estar aburrida. (Katherine, 12a)	Muy pocas veces, solo me siento solo cuando de pronto me peleo con mis amigos y ellos entonces me dejan de	Si muchas veces me he sentido sola porque algunas veces me peleo o me pongo brava porque me tratan mal, entonces me	No, casi nunca porque siempre me integro bien con los otros y trato de participar en las actividades. (Pilar, 12a)	Si muchas veces y más desde que ingrese esta año a este colegio porque aquí todavía el grupo de mi salón no me acepta.

			hablar. (Andrés, 14a)	alejo. (Laura, 12a)		(Valeria, 11a)
5. ¿Consideras que las agresiones entre compañeros/as son un problema en esta institución?	Si claro porque aquí casi todos los niños se pelean o bueno hasta peleamos. (Jessica, 13a)	Si claro por cualquier cosa los compañeros se van peleando o tratando mal. (Katherine, 12a)	Si claro porque las peleas no son solo de puño o patadas sino que se ha llegado a pelear con cuchillos, entonces se ha complicado el ambiente. (Andrés, 14a)	Si es un problema porque aquí hay mucha violencia y se pelea mucho con los compañeros. (Laura, 12a)	Si claro porque las personas no somos tolerantes y aquí los estudiantes son muy problemáticos eso hace que sea un problema. (Pilar, 12a)	Si es un problema, es un colegio donde hay muchos conflictos y los niños se tratan mal entre ellos. (Valeria, 11a)

6. ¿Cuáles son en tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as? (insultar, poner apodos, /reírse de alguien, dejar en ridículo/ hacer daño físico/ hablar mal de alguien/ amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas/ aislar, rechazar, no juntarse)	Las formas más comunes entre nosotros para pelear son gritarnos, colocarnos apodos, decirnos cosas ofensivas y algunas veces entre las mujeres nos mechoneamos y nos aruñamos. (Jessica, 13a)	Las formas de violencia que más se ve en mi colegio son insultarnos, decirnos groserías, ponernos apodos y los niños se dan patadas o puños. (Katherine, 12a)	Las formas más comunes de pelear entre los hombres es decir malas palabras y pelear con puños y patadas y hasta pelearnos con cuchillos si se da el caso. (Andrés, 14a)	Las formas más comunes es que los niños inventan chismes, o cuando no lo invitan a jugar, o le colocan apodos. (Laura, 12a)	Las formas más comunes de agresión que uno observa al interior del grupo, por ejemplo entre las niñas es decirse groserías, colocar apodos e inventarse chismes y entre los hombres son más agresivos porque se dan puños y patadas. (Pilar, 12a)	Las formas más comunes de agredirse en el salón son decirse malas palabras, que lo insulten, que le nieguen las cosas cuando uno las pide prestadas a un compañero, que le peguen por cualquier cosa o porque simplemente no le caes bien a ese niño(a). (Valeria, 11a)
7. ¿Con qué frecuencia crees que ocurren estas formas de maltrato?	Diariamente. (Jessica, 13a)	Diariamente. (Katherine, 12a)	Casi todos los días. (Andrés, 14a)	Todos los días. (Laura, 12a)	Casi todos los días. (Pilar, 12a)	Todos los días. (Valeria, 11a)

8. ¿Te han maltratado tus compañeros/as en alguna ocasión? (nunca/pocas veces/bastantes veces/casi todos los días/casi siempre)	Pocas veces me han pegado otros niños o compañeras porque lo que pasa es que yo no me dejo o si no me la montan. Es decir, me defiendo y si me toca pegarle al otro lo hago. (Jessica, 13a)	Pocas veces porque yo no busco problemas y trato de ser chévere con mis compañeros, pero si me insultan yo también respondo. (Katherine, 12a)	Pocas veces porque me gusta hacerme respetar, pero si me buscan problemas yo los enfrento y les doy la talla con el que sea. Si me dan duro que me peguen pero pongo la cara y no quedo como gallina. (Andrés, 14a)	Muchas veces porque algunos compañeros me dicen apodos como lombriz cursienta porque soy muy delgada entonces yo me pongo a llorar y eso me hace sentir mal, y cuando en algunas ocasiones me dejan por fuera del grupo o no me invitan a jugar eso me pone triste.	Muy pocas veces porque no me gusta meterme en problemas y me dedico a lo que tengo que hacer en el colegio y trato de llevármela bien con mis amigas, si alguna vez me he sentido mal es que por envidia me inventaron un chisme pero se logro solucionar y aclarar el inconveniente. (Pilar, 12a)	Muchas veces porque por ser nueva una niña todos los días me pegaba y me hacía sentir mal, claro que ya cambió pero realmente trato de no meterme con nadie para que no me lastimen o me peguen. (Valeria, 11a)
---	---	---	---	---	--	---

				(Laura, 12a)		
9. Si en alguna ocasión te has sentido maltratado, ¿desde cuándo se producen estas situaciones? (nadie me ha maltratado/desde hace poco/desde hace varias semanas/durant e todo el curso/desde siempre)	Las peleas se dan de vez en cuando. Sobre todo cuando uno busca bonches. (Jessica, 13a)	De vez en cuando, cuando a uno se pone muy cansón con el otro compañero. (Katherine, 12a)	Muy rara vez, cuando alguien se la dedica a uno, o como dicen “lo tiene entre ceja y ceja” entonces puede el problema durar una semana o meses hasta que se arregle el	Casi siempre me han maltratado porque no hay día en que no me digan por el apodo y yo les digo que no me molesten, cuando estaba mi hermano estudiando	Muy rara vez me han maltratado, eso se ha dado cuando ha habido malos entendidos. (Pilar, 12a)	Iniciando el estudio cuando me pasaron a la jornada mañana, pues una niña me pegaba porque desde el primer momento no le caí bien y me pagaba, me daba cachetadas y yo le preguntaba que porque lo hacía y me

			problema, sea a golpes o aclarando la situación, pero realmente se soluciona cuando se le da en la jeta al otro y ahí si queda tranquilo y lo respetan. (Andrés, 14a)	aquí el me defendía y me hacía respetar pero yo aquí sola no sé cómo defenderme y eso me pone triste y a veces me dan ganas de no estudiar más sino que por mis amigas es que yo me mantengo acá. (Laura, 12a)		respondía que porque le daba la gana. (Valeria, 11a)
10. Si te has sentido maltratado, ¿qué tipo de maltrato ha sido? (insultar, poner apodos, /	Cuando me han maltratado ha sido que me he agarrado a puños, halado el cabello,	Las veces que me han maltratado es que me han empujado y me han dicho	Las veces que me han maltratado ha sido en peleas por malos	Cuando me maltratan es por los apodos, cuando me esconden las	Las veces que me ha maltratado ha sido más cuando me inventan	Cuando me maltrataban al inicio de año escolar me pegaban cachetadas y

reírse se alguien, dejar en ridículo/ hacer daño físico/ hablar mal de alguien/ amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas/ aislar, rechazar, no juntarse)	aruñetazos, me han inventado chismes y me han dicho malas palabras. (Jessica, 13a)	malas palabras. (Katherine, 12a)	entendidos y me han dado puños, patadas y hasta me han sacado un arma. (Andrés, 14a)	cosas y no me invitan a jugar o andar con ellas. (Laura, 12a)	chismes y me insultan. (Pilar, 12a)	me empujaban. (Valeria, 11a)
11. ¿Dónde ha ocurrido esta situación? (en clase sin profesor/con profesor/ en los pasillos/en los aseos/en el patio/en el gimnasio- vestuarios/en la salida/ en el transporte/en la calle/por correo electrónico o messenger...)	Las situaciones de maltrato han ocurrido en clase sin el profesor, en los baños de las mujeres y en el otro patio del colegio donde no están	Esto ha ocurrido en las clases sin los profesores. (Katherine, 12a)	Esto ha ocurrido en el pasillo, en las escaleras del colegio, en la salida y por detrás del colegio cuando nos retamos a pelear. (Andrés, 14a)	Esto ocurre en el salón sin profesor, en el patio de recreo. (Laura, 12a)	Los niños se agarran más en el salón de clase sin profesores, es decir, cuando estamos en cambio de clase o a la hora de recreo. (Pilar, 12a)	Las veces que me han maltratado o que he visto que les peguen a otros ocurre en el salón de clase y no está el profesor. (Valeria, 11a)

	pendientes los profesores. (Jessica, 13a)					
12. ¿Por qué crees que algunos chicos/as maltratan a otros? (por molestar/ porque son más fuertes/ por gastar bromas/ porque se lo merecen)	Yo pienso que algunas veces lo hacemos porque le tenemos envidia al otro y porque le gusta uno molestar y montársela a los demás. (Jessica, 13a)	Yo pienso que esos niños les gustan molestarle o pegarles a los otros porque se creen más fuertes y porque de pronto a ellos eso ha aprendido en la calle con los otros niños del barrio que son peleones. (Katherine, 12a)	Yo pienso que a veces esos muchachos buscan pleitos porque quieren retar a los otros de que ellos son más fuertes como para ganar territorio y para que le tengan miedo. (Andrés, 14a)	Yo pienso que las personas maltratan a otros porque lo ven inofensivo, porque no tiene quien lo defienda y porque lo quieren hacer llorar a uno. (Laura, 12a)	Las personas maltratan porque eso han aprendido en otros lugares, puede ser con los amigos del barrio o en la casa con los hermanos o con el ejemplo de los papás cuando pelean mucho. (Pilar, 12a)	Yo pienso que los niños maltratan a otros porque les tienen envidia porque quieren mantener el poder en el salón y quieren que les tenga miedo. (Valeria, 11a)

13. Si te está maltratando, ¿quiénes son las personas que lo hacen? (compañeros de clase/ de otras clases/ personas ajenas al centro...)	Las personas con las que he tenido riñas han sido de la clase y de otros salones. (Jessica, 13a)	Me han maltratado compañeros del mismo salón y de otros cursos. (Katherine, 12a)	Con el chino que pelee fue de otro grado y las veces han sido de otros grados. (Andrés, 14a)	Los niños que me maltratan o molestan han sido de mi mismo salón y de otros salones. (Laura, 12a)	Con las personas que he tenido problemas o malos entendidos ha sido del mismo salón. (Pilar, 12a)	La persona que más me maltrataba era de mi mismo salón. (Valeria, 11a)
14. Si te han maltratado, ¿por qué crees que lo han hecho? (no lo sé/ lo provoqué/ porque soy diferente/porque soy más débil/por molestarme/por gastarme una broma/porque soy tonto-a)	Las veces que me han buscado pelea ha sido porque me tienen envidia y por chismes. (Jessica, 13a)	Me han molestado o pegado porque a veces me he pasado con la recocha. (Katherine, 12a)	Me la han montado porque me tienen envidia. (Andrés, 14a)	Me molestan porque me ven débil, como mi hermano ya no estudia aquí, quien era el que me defendía entonces por eso me la montan. (Laura, 12a)	La veces que me he peleado ha sido por chismes o malos entendidos. (Pilar, 12a)	Las veces que me han maltratado es por ser nueva en el colegio, porque me ven débil, por envidia y por estar sola. (Valeria, 11a)

15. ¿Has maltratado a algún compañero/a? (nunca me meto con nadie/ alguna vez/ con frecuencia/ casi todos los días).	Si me gusta montarla de vez en cuando, es que se siente chévere sacarle la rabia a otro, montársela, y eso me gusta. (Jessica, 13a)	Si he maltratado a otro pero ha sido por defenderme porque a mí no me gustan que me peguen y además que mi mamá me ha dicho que no me deje. (Katherine, 12a)	Las veces que me he agarrado ha sido porque me han buscado y me han retado porque a mí no me gusta meterme con nadie, a más de que se esté metiendo con lo que es mío. (Andrés, 14a)	Si he maltratado a una niña pero es que ella era más pequeña que yo, creo que fue esa vez pero no me gusto hacerlo, me sentí mal. (Laura, 12a)	Las veces que he maltratado ha sido porque me han molestado o me han inventado chismes entonces esa persona primero me pegó y yo respondí. (Pilar, 12a)	No nunca he buscado pegarle a nadie, no me gusta que las personas abusen de otras como lo han hecho conmigo. (Valeria, 11a)
--	---	--	--	--	---	---

16. ¿Qué tipo de maltrato ha sido? (insultar, poner apodos, / reírse se alguien, dejar en ridículo/ hacer daño físico/ hablar mal de alguien/ amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas/ aislar, rechazar, no juntarse)	Ha sido pegar puños, aruñas, decir apodos y malas palabras. (Jessica, 13a)	Ha sido decir malas palabras y burlarme del otro. (Katherine, 12a)	Ha sido pegarle puños, patadas y decir malas palabras. (Andrés, 14a)	Las veces que he maltratado a otro ha sido hacerle zancadilla, pegar cachetadas y decir malas palabras. (Laura, 12a)	Cuando he peleado ha sido pegar una palmada y no más porque siempre busco a los profesores o coordinador para arreglar el problema. (Pilar, 12a)	La vez que me trate de defenderme empuje a la niña que me maltrataba y le eche agua. (Valeria, 11a)
17. ¿Dónde ha ocurrido esta situación? (en clase sin profesor/con profesor/ en los pasillos/en los aseos/en el patio/en el gimnasio-vestuarios/en la salida/ en el transporte/en la calle/ por correo)	Estas situaciones han ocurridos en clase sin el profesor, en los baños de las mujeres y en el otro patio del colegio donde no están pendientes de los profesores.	Esto ha ocurrido en las clases sin los profesores. (Katherine, 12a)	Esto ha ocurrido en el pasillo de las escaleras del colegio, en la salida y por detrás del colegio cuando nos retamos a pelear. (Andrés,	Esto ocurre en el salón sin profesor, en el patio de recreo. (Laura, 12a)	Estas situaciones pasaron en el salón de clase sin profesores. (Pilar, 12a)	Esto ocurre en el salón de clase sin el profesor. (Valeria, 11a)

electrónico o messenger)	(Jessica, 13a)		14a)			
18. Si has participado en situaciones de maltrato hacia compañeros/as ¿por qué lo hiciste? (no he maltratado a nadie/ porque me provocaron/ porque a mí me lo hacen otros/as/ porque son diferentes (etnia, de otro barrio, viene de otro centro educativa) /porque son débiles/ por gastarles una broma)	Si he participado en montársela a otro porque se lo merece por ser envidiosa y porque se la vivía montando a los otros más débiles entonces fue para darle una lección. (Jessica, 13a)	Las veces que he participado es para respaldar a mis amigas porque a veces las otras niñas se creen más que uno y le dicen cosas a uno, entonces se lo merecen. (Katherine, 12a)	Las veces que lo he hecho ha sido para defenderme, por hacerme respetar. (Andrés, 14a)	Las veces que le he pegado a otro es porque me sentí provocada. (Laura, 12a)	Las veces que lo he hecho ha sido por malos entendidos. (Pilar, 12a)	La vez que lo hice es porque no aguantaba más que me maltratara y por eso me defendí. (Valeria, 11a)

19. ¿A quién has contado estas situaciones que estás viviendo?	A mis hermanos y me dicen que no me deje que sea peleona para que me respeten. (Jessica, 13a)	A mi mamá cuando me la montan pero no siempre porque ella me regaña. Cuento es más cuando me pegan a mí o me molestan. (Katherine, 12a)	Le cuento a veces a mi papá y me dice que no me deje que sea hombrequito, que me haga respetar. (Andrés, 14a)	Les he contado a mis papás aunque a veces ellos no me ponen cuidado y a mi hermano que más me quiere y me dice que no me deje y me indica que debo hacer. (Laura, 12a)	Le he cuento a mi mamá y siempre solicito que los profesores o el coordinador intervengan para solucionar el problema. (Pilar, 12a)	Nunca dije nada porque pensé que algún día se terminaría o se cansaría de eso y luego le manifesté lo aburrida que estaba mi mamá y me va a cambiar de jornada. (Valeria, 11a)
20. ¿A quién podrías contarlas? (a nadie/a compañeros-as/al tutor/a mi profesor preferido/a mis padres/al orientador-a/al equipo directivo)	Les podría contar a los profesores pero como yo soy tan cansona ellos no me creen y dicen que es porque yo me lo busco. (Jessica, 13a)	Les podría contar a los profesores para que nos ayuden a solucionar el problema y no tener que llegar a esos extremos.	Le podría contar a la directora de grupo pero como a uno no le creen y a ella le caigo mal pues no me va a creer y	Le podría contar a mis padres pero a veces ellos en vez de darme moral, siento que piensan que yo me lo	Siempre he acudido a los profesores y directivos para arreglar los problemas y no permitir que pase a mayores. (Pilar, 12a)	Podría contarle a mi mamá para que ella me apoye pero no quiero que me vean como una niña débil o llorona y a la directora de grupo para que

		(Katherine, 12a)	va a pensar que yo provoque esa situación, entonces es mejor arreglarlo a la manera de uno. (Andrés, 14a)	busco o me lo merezco y si le podría contar a mi profesora de confianza para que me oriente. (Laura, 12a)		me ayude a que no me molesten pero eso empeoraría las cosas porque más me la montan. (Valeria, 11a)
21. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase este problema?	Tendríamos que empezar a ser más juiciosos, y desear cambiar, pero a veces por mi parte lo veo tan difícil porque a mí me gusta mucho molestar a los compañeros pelear es que eso me hace sentir bien, chévere.	Tendríamos que sacar de los salones a los niños indisciplinados y groseros y colocarlos en otro salón para que les coloquen reglas o normas más duras y ellos a si cambie. (Katherine, 12a)	Tendríamos que llamar a cada niño que se porte mal y solicitarle que haga un compromiso de cambio, aunque eso es muy difícil por ejemplo yo en mi casa deje un mes	Tendría que sacar de los salones a los niños peleones o groseros y ponerles condiciones que si no cumplen pues que los expulsen. (Laura, 12a)	Tendríamos que trabajar a todo el grupo o salón para que cada uno cambie las cosas negativas porque realmente unos por ejemplos son groseros pero otros son peleones, otros son envidiosos y todas esas formas de ser	Tendría que el colegio mirar cómo puede ayudar a cada niño a ser mejor persona pero eso también depende de los papás porque desde la casa se aprenden las cosas, entonces sería bueno que nos ayudara los

	(Jessica, 13a)	12a)	de decir groserías pero luego uno vuelve a portarse mal entonces eso depende de la fuerza de voluntad de cada uno. (Andrés, 14a)		hacen que un salón se dañe. (Pilar, 12a)	papás y los directivos. (Valeria, 11a)
--	----------------	------	---	--	--	--

Apéndice B. Ficha Técnica y Cuestionario AVE.**Ficha Técnica.**

- **Nombre:** AVE. Acoso y Violencia Escolar.
- **Autores:** Iñaki Piñuel y Zabala y Araceli Oñate Cantero.
- **Procedencia:** TEA Ediciones (2006)
- **Aplicación:** Individual y colectiva.
- **Ámbito de aplicación:** De 2.º de primaria a 2.º de Bachillerato.
- **Duración:** Variable, de 25 a 35 minutos.
- **Finalidad:** Evaluación de la violencia y el acoso psicológico y físico recibido en el entorno escolar y de sus daños asociados.
- **Baremación:** Baremos generales y por sexo distribuidos en 3 niveles educativos (Nivel I: 2.º a 5.º de primaria; Nivel II: 6.º de Primaria a 2.º ESO; Nivel III: 3º ESO a 2.º Bachillerato). El sistema de puntuación es doble:
 - Sistema de indicación crítica: puntos de corte para indicar la constatación o nodel acoso escolar y su intensidad.
 - Sistema *hepta* (7 categorías desde muy bajo a muy alto).
- **Material:** Manual, ejemplares y pin de corrección.

A

STRUGGLING

La información que nos das, especialmente si es sincera, es de gran importancia para intentar buscar las soluciones adecuadas porque solo tú sabes cómo te sientes ante determinadas situaciones.

- 1 Este cuestionario es sobre **violencia y acoso escolar**. Hay violencia y acoso cuando alguien se mete con otro, lo atormenta, le ridiculiza, le insulta, le excluye, le pega, abusa de él, se ríe o se burla de él o le pone mote. Este cuestionario te pregunta si te están ocurriendo algunas de estas situaciones en tu centro.
- 2 Lee las preguntas con atención. No dejes ninguna sin responder.
- 3 Revisa todas las opciones y elige las respuestas de acuerdo a lo que te ocurre.
- 4 Rellena los datos marcando la opción que tú selecciones.
- 5 Si tienes que hacer alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario, levanta la mano y te responderán los profesores o tutores.

PRIMERA PARTE

A continuación aparecen situaciones de violencia y acoso que pueden ocurrirte en tu centro. Indica cuántas veces te ocurren estas situaciones marcando la alternativa adecuada.

- Si no te ocurren nunca, marca la alternativa **Nunca**.
- Si te ocurren pocas veces, marca la alternativa **Pocas veces**.
- Si te ocurren muchas veces, marca la alternativa **Muchas veces**.

EJEMPLO

Me insultan

Nunca

Pocas veces

Muchas veces

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
1 No me hablan	☐	☐	☐
2 Me ignoran, me hacen el vacío	☐	☐	☐
3 Me ponen en ridículo ante los demás	☐	☐	☐
4 No me dejan hablar	☐	☐	☐
5 No me dejan jugar con ellos	☐	☐	☐
6 Me llaman por mote	☐	☐	☐
7 Me amenazan para que haga cosas que no quiero	☐	☐	☐
8 Me obligan a hacer cosas que están mal	☐	☐	☐
9 Me tienen miedo	☐	☐	☐
10 No me dejan participar, me excluyen	☐	☐	☐
11 Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	☐	☐	☐
12 Me obligan a hacer cosas que me ponen malo	☐	☐	☐
13 Me obligan a darme mis cosas	☐	☐	☐
14 Rompen mis cosas a propósito	☐	☐	☐
15 Me esconden las cosas	☐	☐	☐
16 Roban mis cosas	☐	☐	☐
17 Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen	☐	☐	☐
18 Prohíben a otros que jueguen conmigo	☐	☐	☐
19 Me insultan	☐	☐	☐
20 Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí	☐	☐	☐
21 No me dejan que hable o me relacione con otros	☐	☐	☐
22 Me impiden que juegue con otros	☐	☐	☐
23 Me pegan collejas, puñetazos, patadas	☐	☐	☐
24 Me chillan o gritan	☐	☐	☐
25 Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	☐	☐	☐
26 Me critican por todo lo que hago	☐	☐	☐
27 Se rien de mí cuando me equivoco	☐	☐	☐
28 Me amenazan	☐	☐	☐
29 Me pegan con objetos	☐	☐	☐
30 Cambian el significado de lo que digo	☐	☐	☐
31 Se meten conmigo para hacerme llorar	☐	☐	☐
32 Me imitan para burlarse de mí	☐	☐	☐
33 Se meten conmigo por mi forma de ser	☐	☐	☐
34 Se meten conmigo por mi forma de hablar	☐	☐	☐
35 Se meten conmigo por ser diferente	☐	☐	☐
36 Se burlan de mi apariencia física	☐	☐	☐
37 Van por ahí contando mentiras acerca de mí	☐	☐	☐
38 Procuran que les caiga mal a otros	☐	☐	☐
39 Me amenazan con pegarme	☐	☐	☐
40 Me esperan a la salida para meterse conmigo	☐	☐	☐
41 Me hacen gestos para darme miedo	☐	☐	☐
42 Me envían mensajes para amenazarme	☐	☐	☐
43 Me zarandean o empujan para intimidarme	☐	☐	☐
44 Se portan cruelmente conmigo	☐	☐	☐
45 Intentan que me castiguen	☐	☐	☐
46 Me desprecian	☐	☐	☐
47 Me amenazan con armas	☐	☐	☐
48 Amenazan con dañar a mi familia	☐	☐	☐
49 Intentan perjudicarme en todo	☐	☐	☐
50 Me odian sin razón	☐	☐	☐

DETENTE AQUÍ HASTA QUE EL EXAMINADOR TE LO INDIQUE.

SEGUNDA PARTE

A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a tu forma habitual de ser, de pensar, de actuar o a tus preferencias.

Si la afirmación se corresponde con tu forma habitual de ser o de pensar o de actuar, o a tus preferencias marca la alternativa **SÍ**.

Si la afirmación no se corresponde con tu forma habitual de ser ni de pensar ni de actuar, ni a tus preferencias marca la alternativa **NO**.

Si hay preguntas que pueden ser contestadas Sí y No a la vez, debes decidirte por la que es más frecuente en tu caso.

EJEMPLO

	SÍ	NO
Casi siempre duermo bien	☐	☐

	SÍ	NO
51. Tengo muchos amigos	☐	☐
52. Me aburre estar solo	☐	☐
53. Inseguro suelo hacer amigos	☐	☐
54. No me cuesta nada conocer gente nueva	☐	☐
55. Creo que soy un desastre como persona	☐	☐
56. Creo que soy un poco tonto	☐	☐
57. Los demás son más listos que yo	☐	☐
58. Si volviera a nacer pediría ser diferente a como soy	☐	☐
59. Poca gente quiere estar conmigo	☐	☐
60. Creo que soy malo	☐	☐
61. Creo que soy muy torpe	☐	☐
62. Creo que nadie me aprecia	☐	☐
63. Soy muy alegre y feliz	☐	☐
64. Mi vida está llena de buenas cosas	☐	☐
65. Casi siempre duermo bien	☐	☐
66. Suelo tener ganas de llorar	☐	☐
67. A veces me da miedo al ir a dormir	☐	☐
68. Tengo sueños y pesadillas horribles	☐	☐
69. Me suelen sudar las manos sin saber por qué	☐	☐
70. A veces tengo una sensación de peligro o miedo sin saber por qué	☐	☐
71. Al pensar en el futuro me entra angustia	☐	☐
72. Me tiemblan a menudo las manos	☐	☐
73. A veces siento náuseas o ganas de vomitar	☐	☐
74. Al entrar al colegio siento miedo o angustia	☐	☐
75. Me cuesta hablar cuando estoy con otras personas	☐	☐
76. Soy una persona bastante cerrada	☐	☐
77. Me encuentro mejor solo que con la gente	☐	☐
78. Me cuesta relacionarme con la gente	☐	☐
79. Tengo muy pocos amigos	☐	☐
80. Prefiero jugar solo que con otros	☐	☐
81. A veces me encuentro sin esperanza	☐	☐
82. Alguna vez me tengo rabia a mí mismo	☐	☐
83. A veces creo que no tengo remedio	☐	☐
84. Algunas veces tengo ganas de matarme	☐	☐
85. Algunas veces me odio a mí mismo	☐	☐
86. Todo el mundo me quiere	☐	☐
87. Por la mañana me levanto con mal estar	☐	☐
88. A veces me vienen recuerdos horribles mientras estoy despierto	☐	☐
89. Suelo estar intranquilo casi todo el tiempo	☐	☐
90. A veces me entran enfados fuertes o ataques de rabia sin saber por qué	☐	☐
91. Suelo estar más veces enfermo que los demás	☐	☐
92. Me cuesta mucho concentrarme o recordar cosas	☐	☐
93. Me vienen nervios, ansiedad o angustia sin saber por qué	☐	☐
94. La vida en general es una porquería	☐	☐

FIN DE LA PRUEBA.
COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO A TODAS LAS CUESTIONES.

Apéndice C. Formato Consentimiento informado.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	CONSENTIMIENTO INFORMADO TRABAJO DE GRADO MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL	 CINDE Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo
--	---	---

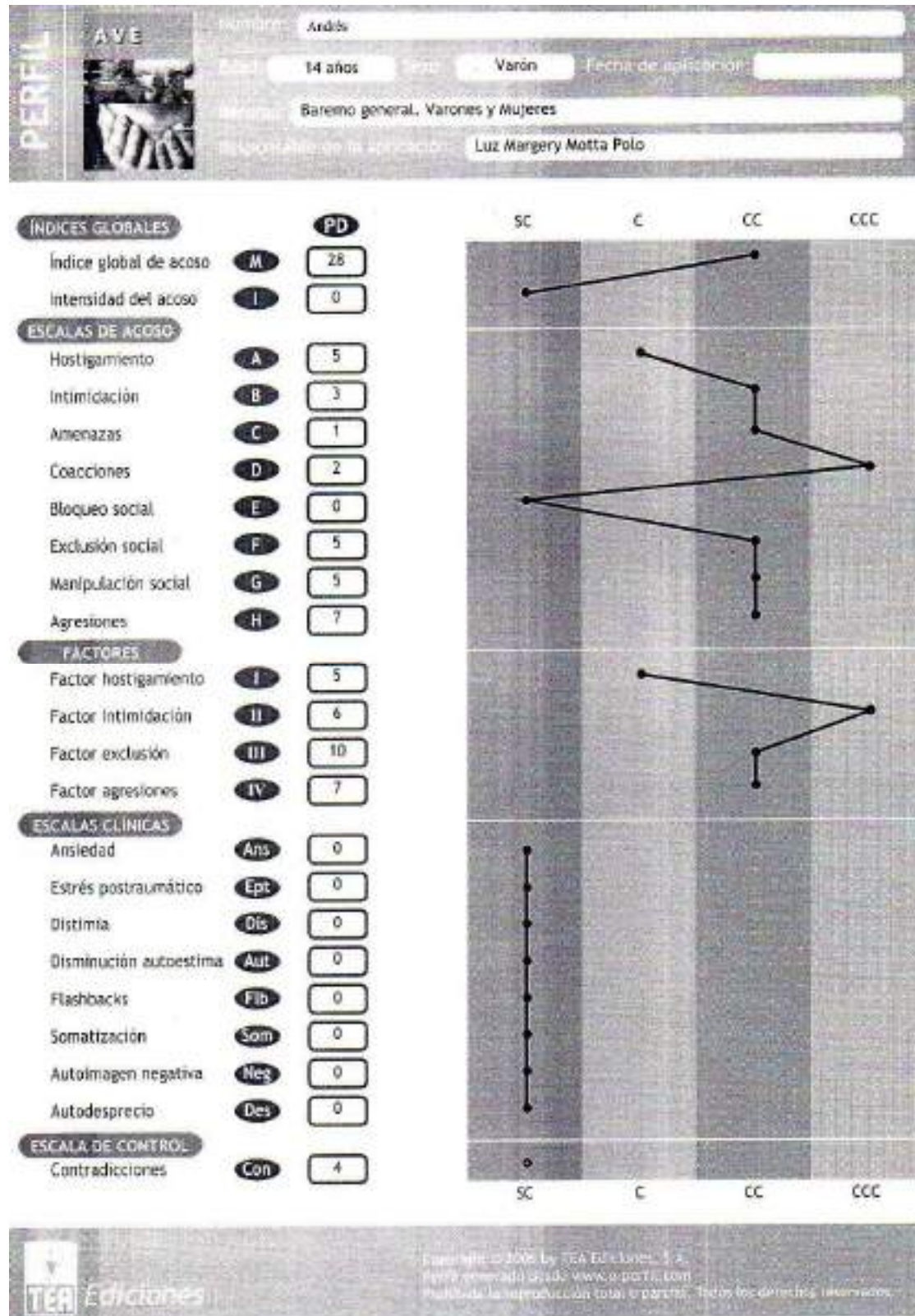
Neiva, _____

Yo, _____, identificado(a) con número de cédula
_____ de _____ y madre de(l) (la) estudiante
_____, autorizo que mi hija(o) participe y
colabore de manera voluntaria en la investigación denominada “Comprensión de la
Violencia Escolar desde las Voces de los Niños y Niñas de la Institución
Educativa El Limonar, en el Municipio de Neiva (Huila)” suministrando información
sobre su vida y aspectos generales de la cotidianidad en su ambiente escolar,
esperando que esta información solo sea utilizada para fines académicos.

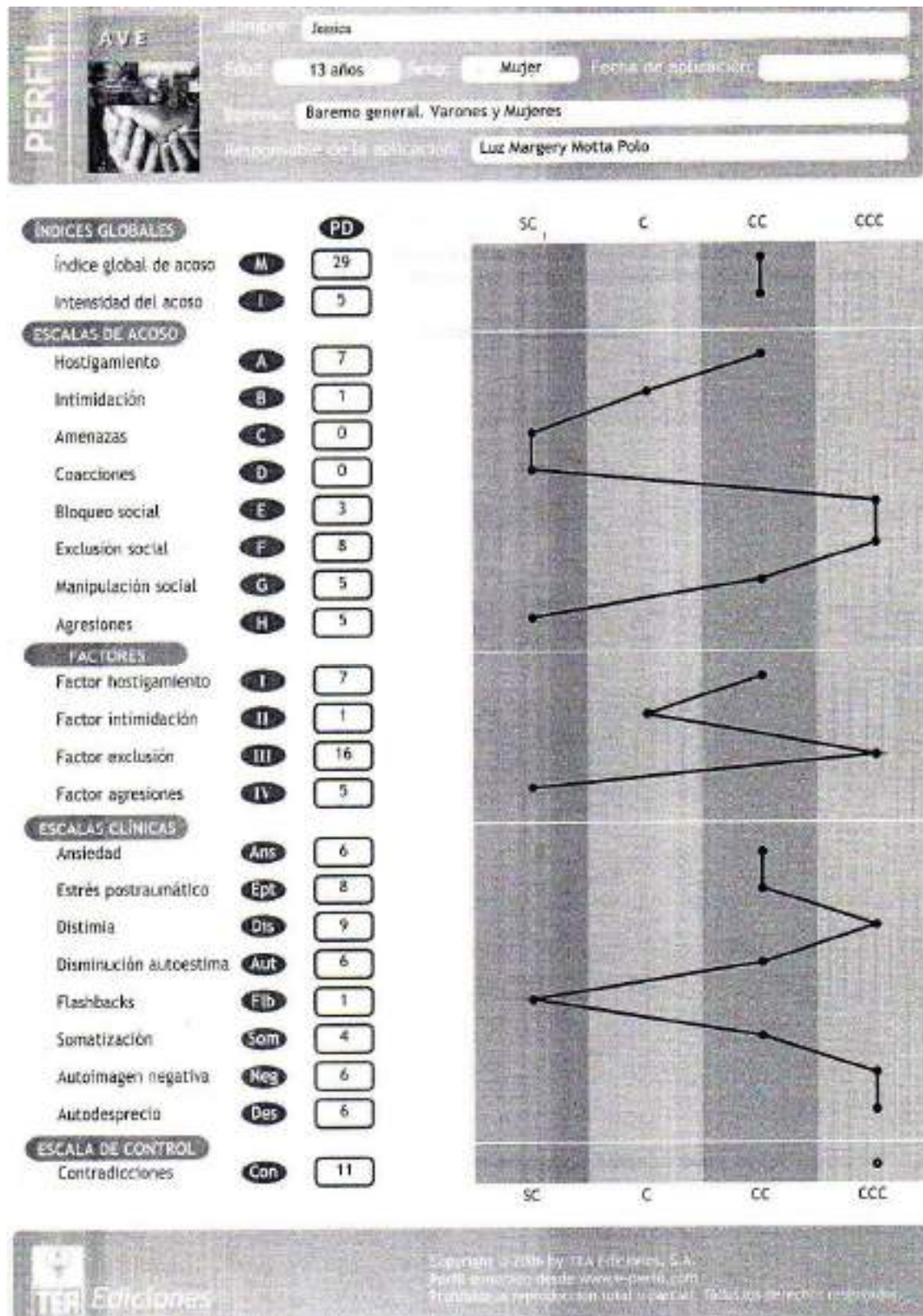
Atentamente,

C.C.

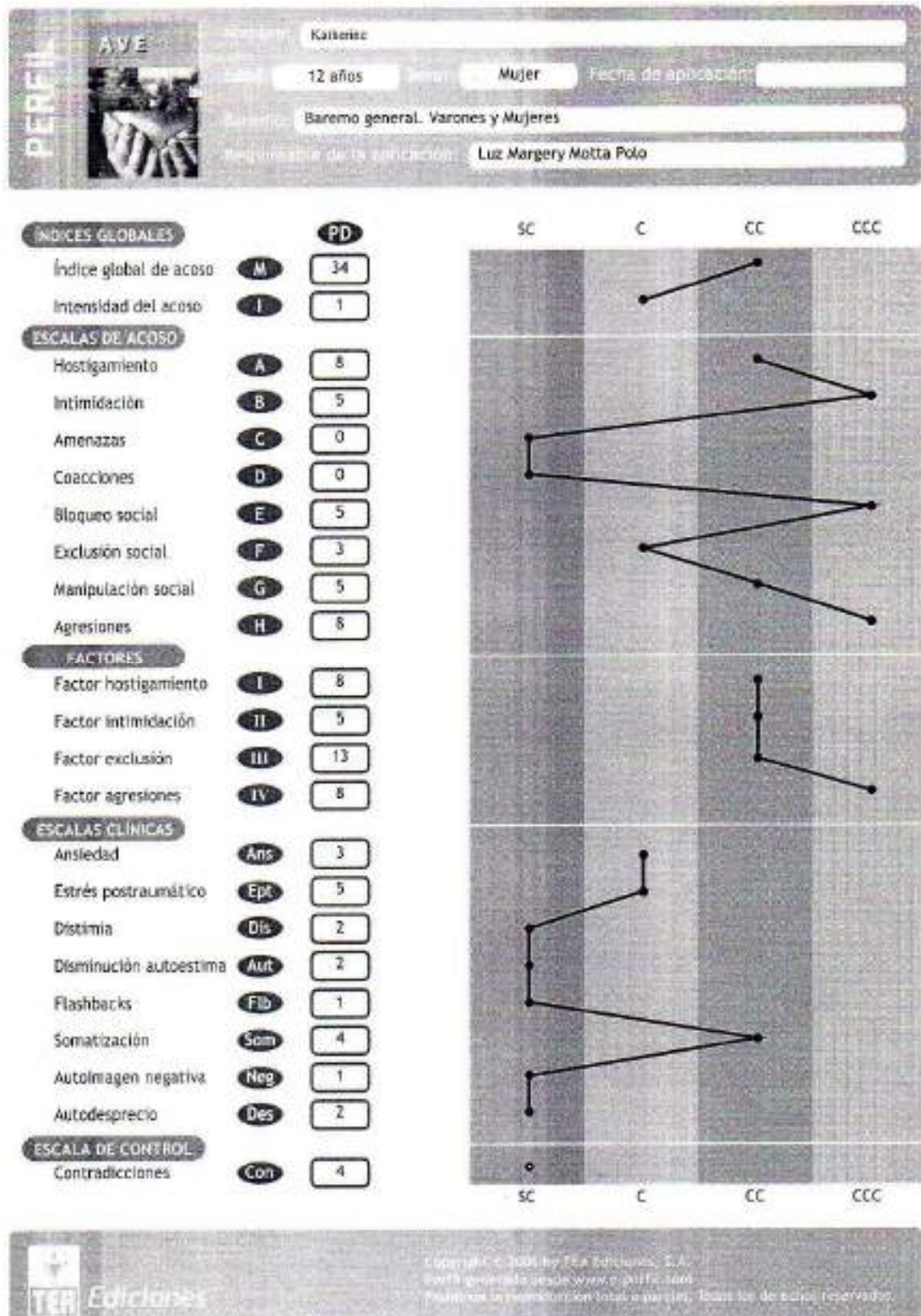
Apéndice D. Perfil Niño 1. Andrés, 14a



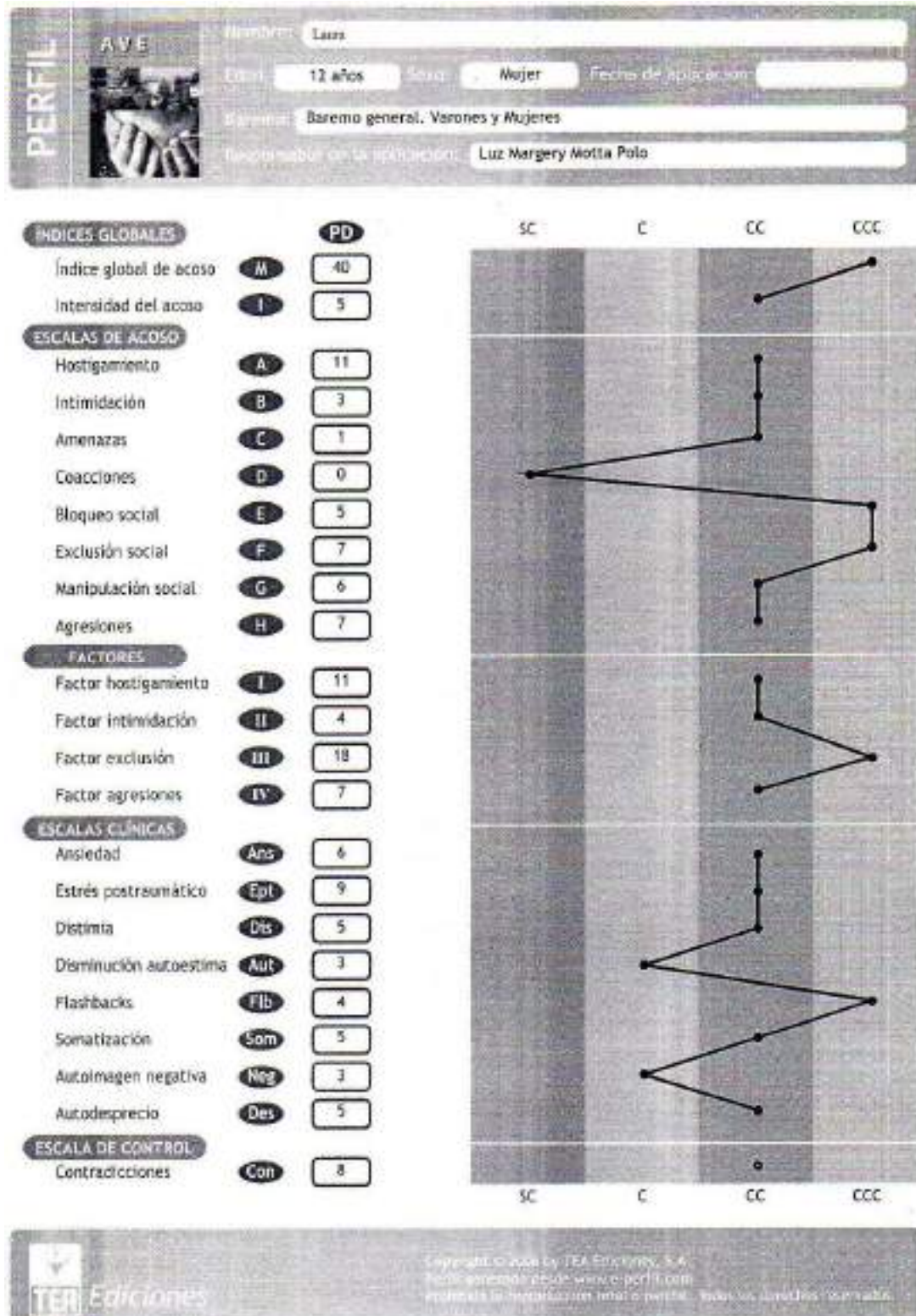
Apéndice E. Perfil Niña 2. Jessica, 13a



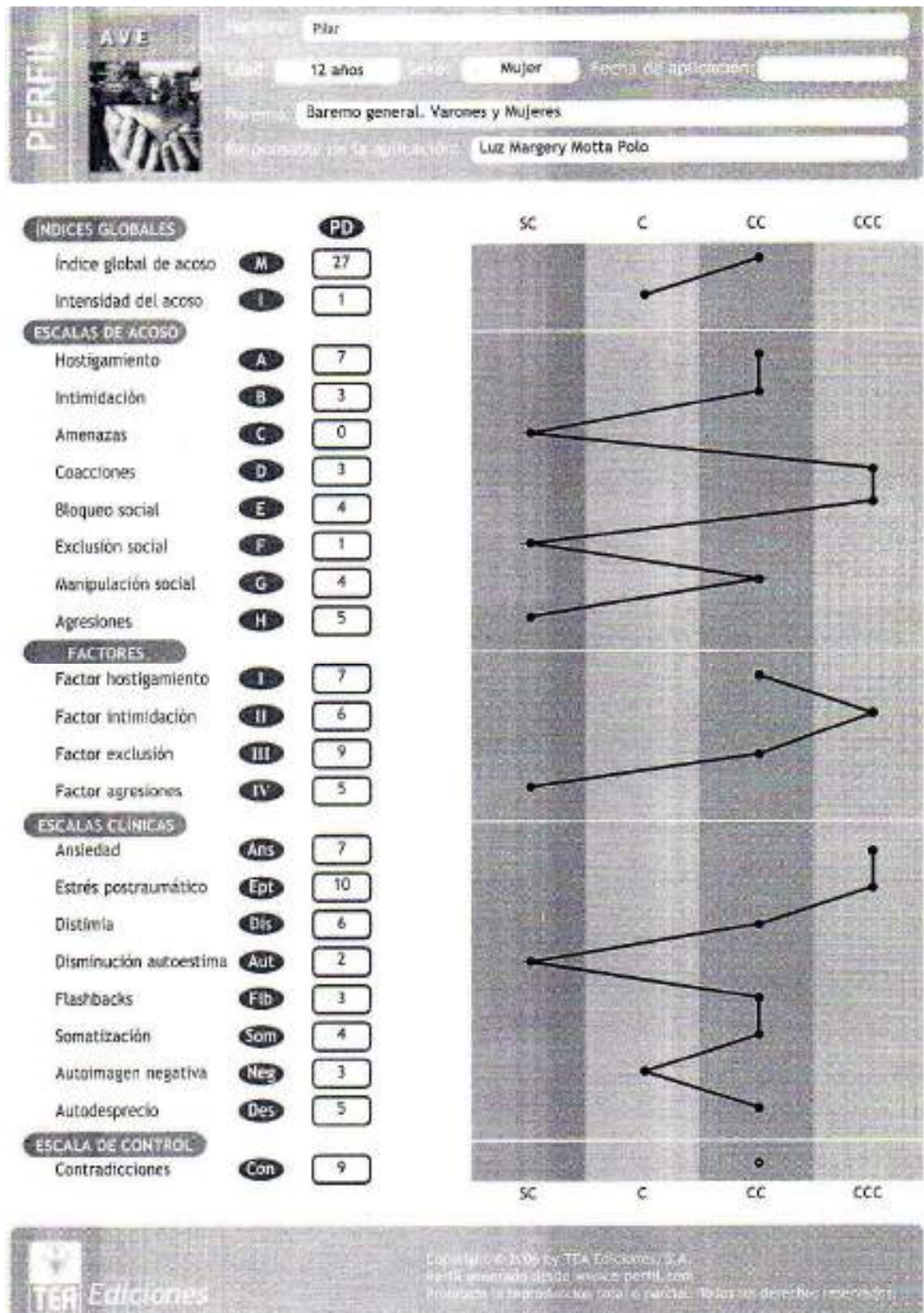
Apéndice F. Perfil Niña 3. Katherine, 12a



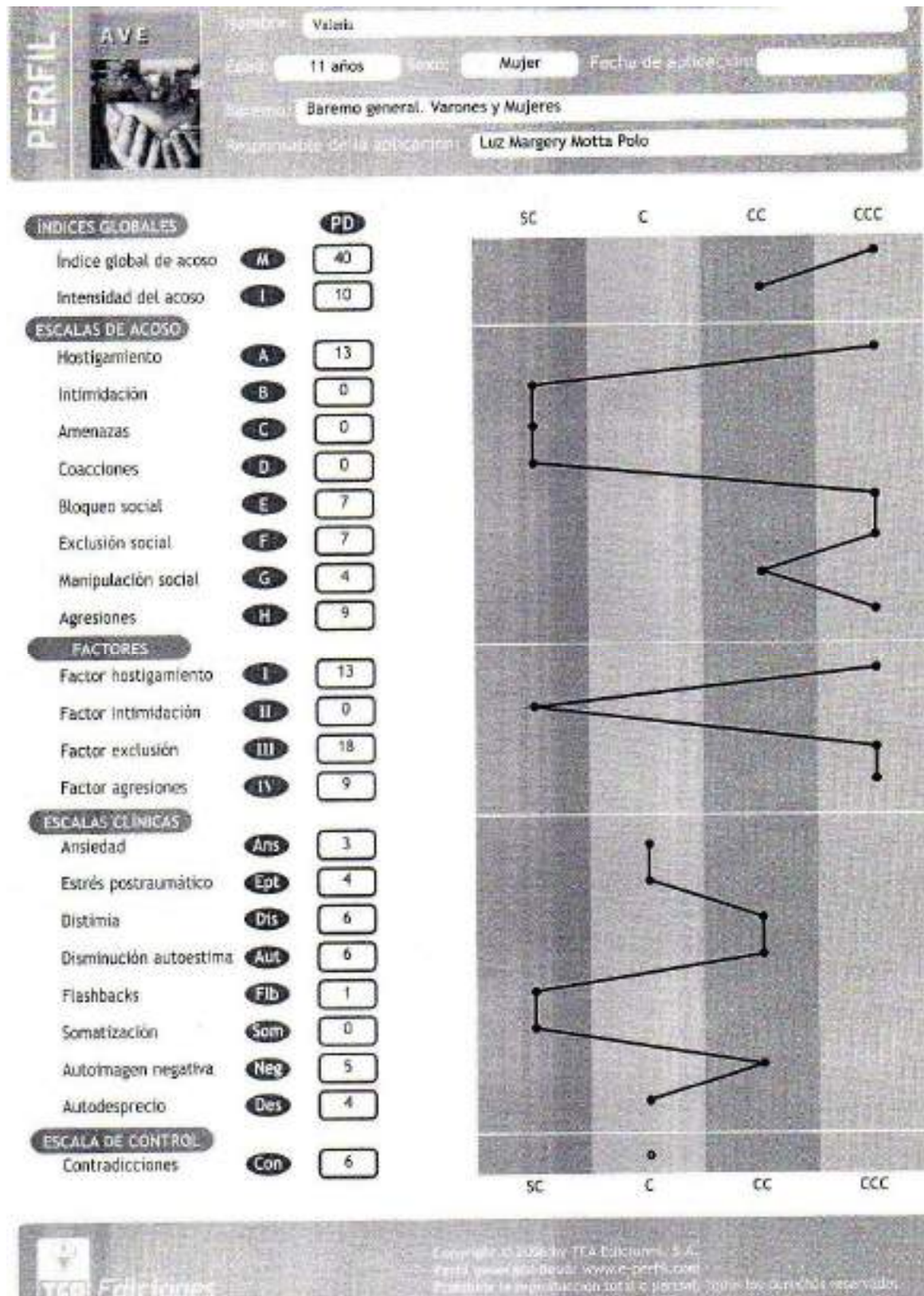
Apéndice G. Perfil Niña 2. Laura, 12a



Apéndice H. Perfil Niña 2. Pilar, 12a



Apéndice I. Perfil Niña 2. Valeria, 11a



Apéndice J. Certificación IE EL Limonar



Institución Educativa El Limonar
Sede: Limonar, Lomalinda, Buenos Aires y Garabaticos
Reconocimiento Oficial de la Secretaría de Educación Municipal,
Según Resolución No. 1832 del 2 de Diciembre del 2009

Neiva, 10 de Julio de 2012

Señores
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- CINDE
Bogotá D.C.

Asunto: certificar trabajo de investigación

Cordial saludo,

La presente tiene el fin de certificar que la estudiante **LUZ MARGERY MOTTA POLO** identificada con cédula de ciudadanía 36.310.491 de Neiva – Huila, solicitó autorización para llevar a cabo el desarrollo de su proyecto de investigación denominado Comprensión de la Violencia Escolar desde las Voces de los Niños y Niñas de la Institución Educativa El Limonar, en el Municipio de Neiva (Huila), quien en los meses de noviembre y diciembre de 2011 estuvo en las instalaciones realizando la recolección de la información con la participación de 6 estudiantes.

Este trabajo de investigación fue importante en primera instancia porque permitió evaluar con el uso de un test psicométrico el fenómeno de la violencia escolar pudiendo evidenciar con los resultados la gravedad de la afectación que este flagelo produce al interior de nuestro centro educativo y en segunda instancia, los hallazgos encontrados han sido y serán un diagnóstico base para que el cuerpo docente desarrolle estrategias de sensibilización y prevención para erradicar dicho problema.

Agradecemos a la estudiante por haber tenido en cuenta nuestra institución, la cual se encuentra ubicada en una de las zonas más vulnerables del municipio; sin mencionar la notoria presencia de la violencia.

Atentamente,


Mg. MARÍA LUCY GAITÁN DE DÍAZ
Rectora
Institución Educativa Limonar