



Revista de Ciencias Sociales (Ve)
ISSN: 1315-9518
rcs_luz@yahoo.com
Universidad del Zulia
República Bolivariana de Venezuela

Tipologías de violencia escolar en primaria y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda-Colombia

Muñoz Muñoz,, Cristian Fernan; Matallana, Paula Nathalia; Lozano Rodríguez, Felipe
Tipologías de violencia escolar en primaria y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda-Colombia
Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. Esp. 28, núm. 6, 2022
Universidad del Zulia, República Bolivariana de Venezuela
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28073815019>

Tipologías de violencia escolar en primaria y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda-Colombia

Typologies of school and secondary school violence in Puerto Caldas, Risaralda-Colombia

Cristian Fernan Muñoz Muñoz,
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(UNIMINUTO), Bogotá, Colombia, Colombia
cristianfernam@hotmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28073815019>

Paula Nathalia Matallana
Corporación Minuto de Dios Industrial (UNIMINUTO),
Bogotá, Colombia, Colombia
pmatallana@org.co

Felipe Lozano Rodríguez
Corporación Universitaria Remington, Atlántico,
Colombia, Colombia
flozanorodriguez6@gmail.com

Recepción: 31 Marzo 2022
Aprobación: 18 Junio 2022

RESUMEN:

La violencia escolar es un fenómeno que aumenta en las instituciones educativas, por tanto, la identificación de los factores psicológicos que aparecen en ella es de vital importancia para la oportuna intervención. El objetivo del artículo es identificar las tipologías psicológicas configuradas a partir de la violencia escolar en estudiantes de quinto y sexto grado en instituciones educativas del corregimiento de Puerto Caldas, Risaralda-Colombia. La metodología de investigación responde a un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, usando el método fenomenológico-interpretativo. La población estudiada estuvo conformada por once grupos con un total de doscientos cincuenta estudiantes, correspondiente al 100% de estudiantes de 3 instituciones educativas del corregimiento de Puerto Caldas. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de narrativas hecha por los estudiantes mediante cuentos cortos, producciones visuales en dibujos y construcción de mural colectiva; además, la técnica de entrevista semiestructurada dirigida a dos docentes directivos y once directores de grupo. Los resultados permitieron establecer cuatro categorías de análisis: Agresión, emoción, discriminación y agentes externos. De ellas, se logra analizar conductas prolongadas en temporalidades que están determinadas por el asalto a las emociones, generando afectaciones psicológicas y relaciones disfuncionales dentro del aula de clase y las instituciones educativas.

PALABRAS CLAVE: Violencia escolar, emociones, discriminación, agresiones, tipos de violencia escolar.

ABSTRACT:

School violence is a phenomenon that increases in educational institutions, therefore, the identification of the psychological factors that appear in it is of vital importance for timely intervention. The objective of the article is to identify the psychological typologies configured from school violence in fifth and sixth grade students in educational institutions of the district of Puerto Caldas, Risaralda-Colombia. The research methodology responds to a qualitative approach, of an exploratory nature, using the phenomenological-interpretive method. The population studied was made up of eleven groups with a total of two hundred and fifty students, corresponding to 100% of students from 3 educational institutions in the district of Puerto Caldas. For data collection, the narrative technique made by students through short stories, visual productions in drawings and collective mural construction was used; In addition, the semi-structured interview technique aimed at two head teachers and eleven group directors. The results allowed to establish four categories of analysis: Aggression, emotion, discrimination and external agents. Of them, it is possible to analyze prolonged behaviors in temporalities that are determined by the assault on emotions, generating psychological affectations and dysfunctional relationships within the classroom and educational institutions.

KEYWORDS: School violence, emotions, discrimination, assaults, types of school violence.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo adquiere gran relevancia realizar investigaciones sobre violencia escolar, puesto que estas permiten comprender las afectaciones y percepciones en salud mental de los grupos de interés que hacen parte de la comunidad educativa. El fenómeno de la violencia escolar debe ser estudiado desde diversas perspectivas, requiriendo una reflexión colectiva e interdisciplinar de forma que se visualicen los factores que influyen en su desarrollo y sus consecuencias (Abromovay, 2005; Llano et al., 2016).

Según Chaux (2012), la violencia escolar es una problemática reiterada que ha adquirido importancia desde las disciplinas sociales como la pedagogía, la psicología y la antropología, debido a la frecuencia con que se presenta y a las consecuencias que se derivan de ella. En la actualidad, un significativo número de instituciones se les dificulta la comprensión del fenómeno, tanto así, que la han convertido en una práctica recurrente que afecta cada uno de los momentos educativos (Erazo, 2010; Sánchez, 2006).

Se debe considerar, entonces, que las relaciones interpersonales establecen unas repercusiones en la cotidianidad, las cuales están representadas a través de sentimientos, emociones, comportamientos y modelos comunicativos en la convivencia escolar. Dichas relaciones están caracterizadas por conflictos, dificultades de comunicación, problemas de disciplina, comportamientos disruptivos, hasta el acoso y maltrato escolar; elementos propios de la convivencia escolar que requieren ser identificados para fungir como articuladores de la gestión de tareas y la transformación de entornos educativos saludables (Lorenzo, 2006; Matallana, Muñoz y Gómez, 2021).

La identificación de las tipologías psicológicas, en el marco de la violencia escolar, desde las narrativas de actores educativos, alertan sobre la necesidad de garantizar la aplicación del modelo preventivo determinado por los planes de convivencia escolar, de modo que se garantice una educación holística que vincule el ser con el hacer, todo esto, materializado en el contenido curricular de las asignaturas. En caso de no lograrse ese propósito se evidenciará la ineficiencia y puntos débiles en la promoción del clima social general (Fernández et al., 2003).

En ese sentido, Peñalva et al. (2015) señalan la exigencia de una mayor implicación del docente, una determinada influencia en la toma de decisiones importantes por parte de los actores educativos, destacado interés por una formación integral que vaya más allá de la orientación académica, llevando al estudiantado a tener una incidencia superior dentro de los procesos institucionales. Los contenidos curriculares en básica primaria y secundaria, tienen una acentuada orientación académica, desconociendo aprendizajes pertinentes para la vida y para el desarrollo de potencialidades en habilidades de orden socio emocional (Freire, 1993; Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MINEDUCACIÓN], 2017).

Sin embargo, en atención a las diversas demandas que se pueden encontrar en un colegio, a nivel de convivencia escolar, el legislativo promulgó y el ejecutivo sancionó la Ley 1620 de 2013, por medio de la cual se establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y su prevención, así como la mitigación de la violencia escolar. Se debe tener en cuenta que el artículo 1 de la misma Ley, determina que los centros educativos promuevan la formación de ciudadanos que permitan la construcción de una sociedad democrática desde la participación, el reconocimiento de la pluriculturalidad y su intercambio, con el fin de valorar los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad, así como la promoción y prevención de la violencia escolar y el embarazo en adolescentes.

En ese sentido, el Estado colombiano, mediante el Decreto 1038 de 2015, propone dentro del planteamiento curricular la Cátedra de la Paz como un mecanismo didáctico que contribuya a potencializar la apropiación de competencias y conocimientos relacionados con la memoria histórica, la ponderación de la cultura y el desarrollo socio-económico, en el propósito de reconstruir tejido social, mediante la reflexión y el diálogo dentro de los establecimientos de aprendizaje formal e informal.

1. LA VIOLENCIA ESCOLAR Y SUS CONSECUENCIAS EN EL SUJETO

La violencia escolar en Colombia es un fenómeno cuyo conocimiento investigativo se encuentra en continuo crecimiento. La identificación de las tipologías psicológicas es aún escasa, considerando la incidencia sobre los actores educativos y el abordaje necesario de la problemática en particular, dado que, las conductas violentas en instituciones educativas tienen como efecto el daño de orden físico y psicológico en las personas. Según Torrego y Moreno (2003); Benítez y Justicia (2006); así como Baridon y Martín (2014), la violencia hace referencia a un sinnúmero de fenómenos de destrucción, coacción y poderes o fuerzas, que se dan en las relaciones entre los sujetos.

Al referirse a los problemas psicológicos suscitados desde la violencia escolar, es preciso señalar que estos responden a: Baja autoestima, factores de riesgo que inciden en la depresión y ansiedad, problemas en concentración, dificultades de orden emocional, deficiencia en la interacción social, así como problemas comportamentales (Ferrel, Vélez y Ferrel, 2014). Todas ellas con repercusiones en el desarrollo de las actividades educativas, de allí la importancia de su identificación para su oportuna intervención.

De acuerdo con García y Ascensio (2015), existen diversos tipos de violencia escolar físicas y psicológicas, entre las cuales se encuentran, las agresiones, el hostigamiento, la intimidación, las coacciones, el bloqueo social, la exclusión, y manipulación social. Estos elementos se pueden identificar, diagnosticar e intervenir en la medida que existan rutas de alerta dentro de las instituciones educativas que brinden soporte a los actores institucionales, toda vez que den lugar a situaciones de violencia escolar en cualquiera de sus tipologías (Lozano, Muñoz y González 2020).

Para Castillo-Pulido (2011); y, Beltrán, Torrado y Vargas (2016), el hostigamiento hace parte de la violencia escolar al comprender actos de agresión, amenazas intencionales y constantes daños, que se expresan de diversas formas y grados; categorizados en seis manifestaciones de comportamiento antisocial como son: Conductas disruptivas, problemas de disciplina, vandalismo, daños materiales, acoso escolar, violencia física y acoso sexual; siendo un fenómeno que toma fuerza en niños, niñas y adolescentes en Colombia (Valencia, 2004; Chaux, 2012; Chávez et al., 2020; Fernández et al., 2020; Delfin-Ruiz et al., 2021; Donoso et al., 2021).

Para Chaux (2012), la intimidación comprende cuatro categorías: Física, manifestado en empujones, golpes; verbal, representada en insultos, burlas, apodos, ofensas y gritos; relacional, que considera comentarios mal intencionados, rumores y chimes; y el ciberacoso, es decir, aquel con agresiones a nivel tecnológico.

Las conductas agresivas o violentas que perciben los estudiantes de parte de sus compañeros, docentes y demás actores educativos, según Cid et al. (2008), pueden pasar desapercibidas por la institucionalidad y los padres, quienes tienden a considerar estos comportamientos como típicos de la edad y propios para la maduración personal. Así mismo, otra situación que dificulta la valoración del problema de la violencia escolar, corresponde al pacto de silencio entre agresores y agredidos, sea por factores externos, como miedo a represarías; o por factores internos, como creencias de tipo personal.

Desde el área de la psicología, la violencia escolar es entendida como un acto que estudia la afectación a la salud mental y las consecuencias negativas, en la víctima. Estas afectaciones devienen en comportamientos que van en detrimento del afectado, tales como: Autolesiones, lesiones a otras personas, frustración, suicidio, agresiones, torturas, estrés, ansiedad, y aislamiento. Es preciso señalar, entonces, que la violencia como problema tiene una afectación en doble vía, es decir, la víctima y el victimario que tendrán una relación a partir de la comisión de un acto violento. Para el victimario, estas consecuencias negativas se consolidan con la interacción de un sujeto malhumorado, insensible y cruel (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001; Sierra, 2010; Fernández-Cediel y Bonilla, 2020; Laverde-Rojas, Gómez-Ríos y Sellamén-Garzón, 2020; Ramón, Longoria y Olalde, 2020).

Desde esta perspectiva, la presente investigación busca responder el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las tipologías psicológicas en el marco de la violencia escolar en básica primaria y media académica en el corregimiento de Puerto Caldas? Para esto, se considera como planteamiento hipotético, que las

tipologías psicológicas se dan en el marco de la agresión, la emoción, la discriminación y los agentes externos a las instituciones educativas. Es ese sentido, se busca dar respuesta al planteamiento identificando las tipologías psicológicas configuradas a partir de la violencia escolar en estudiantes de grado quinto y sexto en tres instituciones educativas del corregimiento de Puerto Caldas, Risaralda-Colombia, mediante el uso de técnicas narrativas.

2. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo de investigación se utilizó la metodología cualitativa, basada en el método fenomenológico – interpretativo, que permite profundizar en el estudio de una situación educativa social relacionada con el conocimiento y la vivencia de la violencia escolar en el aula escolar (Elliot, 2000; Muñoz, 2021). El proceso es desarrollado en un ciclo de reflexión- acción –reflexión que inicia con la sensibilización y problematización al grupo involucrado, sobre la percepción de la violencia escolar, hasta identificar una situación problema de manera participativa.

La investigación se realizó desde la observación participante, entendida como la estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista, la participación directa y la observación, así como la introspección (Denzin, 2009). El investigador se introduce en el campo y observa desde la perspectiva de miembro.

Asimismo, el estudio se ejecutó desde el ámbito educativo, entendido como un espacio de interacción intercultural que permite la socialización entre pares mediante la generación de conocimientos. En este orden, la investigación educativa contribuye a esclarecer los aspectos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje empleando herramientas como la observación, el análisis, estudio de casos expuesto a los estudiantes, las narraciones y la entrevista (Peiró y Merma-Molina, 2012).

La población estudiada estuvo conformada por once grupos con un total de doscientos cincuenta estudiantes correspondiente al 100% de la población estudiantil de los grados quinto y sexto de las tres instituciones educativas del corregimiento de Puerto Caldas. Fueron seleccionados estos grados por el alto reporte interno de la institución de problemas de violencia escolar.

Para el análisis e interpretación de los datos se tienen en cuenta los hallazgos en los instrumentos de recolección de producciones escritas, verbales e iconográficas de los niños, y la entrevista con el docente director de grupo. Se realizó codificación abierta, haciendo la partición de los datos, identificando códigos en vivo, que evidencien las percepciones que los niños tienen sobre la violencia escolar, las situaciones cotidianas de vulneración y los logros alcanzados durante el estudio, en cuanto al reconocimiento de las violencias escolares más cotidianas en los estudiantes. Para la interpretación de los datos, las investigadoras realizan un análisis categorial y de códigos evidenciados en los dibujos y narraciones hechas por los estudiantes, en contraste con la información recopilada en entrevista con docente de la institución y la percepción durante el proceso observacional.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados responden al análisis teórico realizado a lo largo de la investigación, además de la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de información que son agrupados en categorías, con el fin de exponer la mirada de los estudiantes, sus sentires y sus experiencias. En un primer momento, se amplía la definición de violencia escolar que conjuga diferentes perspectivas y que tiene una implicación directa con los estudiantes que relacionan el comportamiento, las emociones y los rasgos físicos, tal y como lo mencionan Ariza y Ordoñez (2018):

En cuanto a la definición de la violencia escolar, ésta abarca diversas perspectivas que dan apertura a unos rasgos y características propias de los individuos que están inmersos en ella, por lo tanto, tal violencia se define según el tipo de comportamiento; en este caso, pueden ser físicos, sexuales o emocionalmente abusivos. Este último ejemplo ocurre cuando un niño, niña, adolescente o grupo, directa o indirectamente, trata mal, daña o mata a otro u otros. De esta forma, existe un punto de consenso que define estas conductas como un acto de agresión física, moral o institucional dirigido contra la integridad, el cual es considerado como violento. (p.39)

Cuando se da el proceso de violencia escolar se atribuyen distintos factores que tienen inmersos elementos como los que se mencionaron anteriormente, además de un componente simbólico que implica y converge no solamente en la institución sino en las conductas, las acciones sobre cómo se acepta y se llega a entender al otro, implica en otras palabras alteridad para reconocerse a través de la construcción del nosotros. La violencia escolar trasciende un espacio físico como el institucional, el entorno familiar o los diferentes espacios en donde se habita con el otro en busca de la construcción del nosotros.

Así, en el estudio de Menesini y Salmivalli (2017); al igual que en González y Treviño (2019) se establece que la violencia escolar ha sido reconocida a nivel mundial como un problema serio, así como complejo, por lo cual se refiere a la acción u omisión dolosa con la finalidad de ocasionar algún daño físico o psicológico a cualquier persona que integra la comunidad educativa (Secretaría de Educación Pública del Estado de Nuevo León, 2017); inicia usando intencionalmente la fuerza (Echeverri et al., 2014); además, está compuesta de muchos factores que la caracterizan (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005).

En este sentido, la violencia escolar no es una manifestación nueva, así como resulta evidente que la sociedad no ha encontrado un camino eficaz para solucionarla (Pérez, 2016); al respecto, Muñoz (2008) sostiene que, en México, su magnitud en algunos niveles educativos ha sido muy similar a la observada en otros países.

Un aspecto fundamental que ha sido evidenciado en tanto la violencia escolar, es la emoción, entendida ésta desde los sentires y la experiencia, la huella, así como la impronta que puede generar y dejar en cada una de las acciones específicas de la violencia, es a través de esta, de la emoción, que se puede evidenciar un cúmulo de experiencias.

En ese sentido, las emociones, así como las metas influyen sobre la violencia; esta última es una expresión que está formada por acciones específicas, y en donde están contenidos tanto valores como las propias emociones (Prieto et al., 2005). Es por ello que Pacheco-Salazar (2018) sostiene que los programas dirigidos a erradicarla y prevenirla en el ámbito escolar deberían considerar el trabajo desde la educación emocional.

De igual manera, Sánchez, Ortega y Menesini (2012) manifiestan que, para los agresores, la intervención debería focalizarse en la alfabetización emocional; y para las víctimas, la mediación correspondería canalizarse hacia el afrontamiento; y es aquí donde los docentes jugarían un papel primordial al brindar apoyo con la finalidad de sobrellevar las emociones negativas (Hunter, Boyle y Warden, 2004; González y Treviño, 2019).

Luego, los actores expresan que la educación está directamente ligada con la necesidad de promover los programas de prevención sobre cómo asumir los procesos de aprovechamiento, en donde el manejo de las emociones es uno de los elementos fundamentales para evitar la violencia escolar. Uno de los puntos más importantes que se desarrolla es la posibilidad de generar programas a mediano y largo plazo en las instituciones educativas, que además de generar una reflexión colectiva frente al afrontamiento de las acciones violentas ya sean físicas, emocionales o psicológicas, busquen en todo momento prevenir dichas acciones.

A continuación, se muestran en la Figura I, las categorías que emergen del trabajo de campo y se constituyen como un punto esencial para aportar a la comprensión de la implicación de violencia escolar en los diferentes estudiantes: La primera categoría emergente, con mayor participación dentro del proceso de categorización, fue la agresión que contempla los códigos: Agresores, hostigamiento, intimidación, bloqueos y maneras de agresión. De dichos códigos se puede establecer que son el hostigamiento y la intimidación los que tienen

una mayor recurrencia en las narrativas, efectuado de manera recurrente por compañeros del mismo salón de clases.



FIGURA I
Categorías y códigos identificados en los dibujos y narraciones hechas por los estudiantes
Elaboración propia, 2019.

Los códigos identificados de la categoría agresión responde a agresores, establecido como el primer código, que contempla a los compañeros de clase y a los familiares como determinadores de la agresión, usando terminología y apelativos tales como: Estudiante 2: “Esa niña es una gafufa”; y estudiante 4: “Elefante por gordito”. En cuanto a la familia el estudiante 4 menciona: “Llegaba a la casa y mi mamá me empezaba a tratar muy mal”.

El segundo código, hostigamiento, contempla señalamientos y burlas, obtenido de las narraciones del estudiante 1, quien escribe que a una niña le decían “vaca”; en la historia del estudiante 5, “Enana prehistórica”; y en el estudiante 16, a un niño le escribieron, “Malparido”, “hijueputa”. El tercer código emergente, da cuenta de las maneras de agresión; estas consideran agresiones físicas y verbales, de esto da cuenta las historias de los estudiantes 10 y 11, respectivamente, así: “Unas niñas le sacaron un cuchillo, a un compañero que constantemente la hostigaba con burlas”, y “A una niña le decían pepa pig”.

En cuanto al código cuarto, intimidación, se encuentra la presión social y familiar, esto se manifestó mediante la historia del estudiante 5, quien menciona: “Si no me da copia lo casco”; y el estudiante 4: “Deme de su desayuno o digo que usted es un marica”. Finalmente, el código bloqueo, atiende al aislamiento escolar, que coacciona al estudiante y lo lleva a huir del entorno académico. Prueba de ello, es la narrativa del estudiante 4, quien menciona: “Llegaba a la casa y mi mamá me empezaba a tratar muy mal”, y en narrativa del estudiante 6: “Cambiaron de colegio y les dijo que lo sacaran de ahí”.

Se retoma a González y Treviño (2019) quienes mencionan que, en efecto, las emociones y las metas guardan relación entre sí, tal como se ha evidenciado en un programa dirigido a alumnos de bachillerato y que es implementado por el Gobierno de México, en el cual se ha aseverado que existen algunas emociones que contribuyen y otras que impiden alcanzar las propias metas.

Por otra parte, varios autores también han abordado el tema; al respecto, Vitoria (2006) detalló que, al incidir sobre las emociones, probablemente se llegue también a las metas; asimismo, García (2012) concluyó que se debe revalorar el papel de las emociones en los procesos de aprendizaje, puesto que son un elemento fundamental que impulsa a la acción, y es aquí en donde el logro de metas estaría involucrado; Aresté (2015), aseveró que la educación de las emociones es indispensable en la escuela, así como en la familia, por lo que la inteligencia emocional es elemental para alcanzar diferentes tipos de metas; y Chiecher (2017), quien evidenció que las emociones que despliegan los alumnos al resolver una tarea, son orientadas por el tipo de meta adoptada por ellos.

La segunda categoría emergente responde a la emoción. Esta categoría se manifiesta en los casos de violencia escolar, donde se encuentran los códigos: Tristeza, desagrado, miedo, e ira. En cuanto al primer código, es preciso señalar que este se exagera a partir del llanto, derivado de la participación intencional por parte de algún estudiante cuyo propósito es difundir un accionar orientado a afectar al resto de la comunidad estudiantil donde cohabita. Al revisar el corpus documental en el estudiante 13, se pudo constatar en su dibujo que la ilustración respondía a la siguiente explicación: “Yo escuchaba que una niña lloraba y lloraba detrás del patio”.

En ese mismo contexto, otra emoción suscitada es el desagrado expresado a través del asco y el alejamiento de la persona afecta (víctima) notorio en la historia del estudiante 7: “Se menciona gas tiene chucha”, y de la ilustración del dibujo del estudiante 80: “Va a romper el espejo, por lo fea”.

El tercer código de la categoría emoción corresponde al miedo. Este código tiene como elemento articulador de la emoción la violencia escolar al considerarse dos factores. El primero, da cuenta de una expectativa hacia la cohibición; y el segundo, determinado por la apatía escolar, la desmotivación y la ansiedad académica. Ambos factores se evidencian en las narrativas cuando se considera, entre otras, la narrativa del estudiante 82; “Y la niña no quería ir a estudiar porque le pegaban y se hacia la enferma”, y del estudiante 56: “Ya no quiero a la escuela porque siempre me pegaban, y me da miedo de mi compañero”.

El cuarto código de la categoría emoción es la ira, la cual tiene una marcada incidencia en la población masculina de los estudiantes partícipes de la investigación; expresada mediante la agresión y manifestaciones de irritabilidad. De ello dan cuenta la representación gráfica y la narrativa del estudiante 170, de las que se obtuvo la siguiente información: “No me diga casco yo no le estoy diciendo nada, a lo que el otro niño responde (se escriben) Malparido, hijoeputa, gonorra”. Así mismo, en las historias narrativas de los estudiantes 102 y 111 se puede observar como éstos se referían en los siguientes términos a otro compañero: “Un niño le decían agua masa, agua sucia y se aleteaba y lo cascaron por estar tan aleta”, y “cada vez que lo veía sentía que me quería morir, me enojaba demasiado”.

La tercera categoría emergente es la discriminación, en ella se encuentran los siguientes códigos: Indiferencia, discriminación física y económica. El primer código es la indiferencia, en ella se hallan manifestaciones conductuales de los estudiantes hacia sus compañeros evidenciados en aislamientos motivados. En la ilustración del estudiante 6, se evidencia cómo aislaban a un niño porque “le faltan brazos”, y en la narrativa del estudiante 85, se puede determinar un aislamiento generado por la falta de zapatos en buen estado: “Con esos zapatos usted no puede jugar fútbol, maricón, abrase”.

Al referirse a las expresiones de discriminación como categoría emergente se identifica el código condición económica y física. El código en mención, considera el domicilio del estudiante y las condiciones habitacionales del mismo, que conducen a una conducta con características de segregación como resultado de las condiciones socio económico y físico del estudiante. En la narrativa del estudiante 195, el niño hace una descripción de dicha situación, así: “Finquero, vaquero, vaca le decía así por que vivía en una finca y lo jodían mucho”. Y el estudiante 122, al referirse a condiciones físicas menciona que a una compañera de salón era catalogada como “fea” debido a problemas oculares. Era tildada de: “Gafufa”.

La cuarta categoría emergente del corpus documental es la relacionada a los agentes externos al aula. En esta categoría se encuentran los siguientes códigos: Progenitores, docentes que no forman parte del proceso

formativo del estudiante de manera directa, directivos y demás colaboradores, así como, estudiantes de otros grupos.

Esta situación genera dificultades en el proceso de apropiación del conocimiento, en tanto que la coacción, derivada de la autoridad por se de estos agentes, crea ambientes de inseguridad y conducta contestataria frente a sus pares al imitar conductas intimidatorias de la que es sujeto. Dicha manifestación se puede constatar en las historias de los estudiantes 215 y 234, cuando se refieren en los siguientes términos a la categoría en mención, así: “Y le dijo a la mamá y a el papá que le pegaban, y los papas le pegaron también, y le dijeron que era un huevón”, y en la otra narrativa: “Vuelve a perder y le doy con el cable de la plancha”.

En lo que se refiere a los actores docentes y directivos, se pudo establecer una conducta recurrente enmarcada en frases intimidatorias con mayor vehemencia en casos particulares donde existía vínculo sanguíneo entre estudiantes. De esto da cuenta, la narrativa del estudiante 137: “Un día le dijo algo a la maestra de grado primero, y la maestra, le dijo que no molestará que eso a ella no le importaba”. Así mismo, el estudiante 47 mencionó: “Que el rector le grito porque estaba jugando cerca a las oficinas y que si seguía en lo echaba como al hermano, que se va a volver como el gamín del hermano”.

En la categoría de agentes externos al aula, el tercer código son los estudiantes de otros grupos. Estos ejercen un tipo de violencia escolar manifestada en conductas abusivas, en frases discriminatorias y en agresiones verbales, donde prevalecen relaciones verticales de poder. Esto se evidencia en las narrativas de los estudiantes 49 y 121, respectivamente, mencionan: “Los de grado once nos quitaron el balón y nos dijeron chinos maricas”, y “este negro, no sirve es pa nada, solo sirve de esclavo”.

Para finalizar, es importante anotar que a la luz de los diferentes autores aquí propuestos y con la información que emerge de las categorías, la violencia escolar es repetitiva, constante y que implica un entendimiento interinstitucional, en donde, cada una de las instituciones y las personas involucradas jueguen un papel importante en la concepción, no solo de las acciones violentas sino de las formas y programas de prevención, de trabajar conjuntamente con herramientas pedagógicas, así como didácticas que conlleven a la comprensión por el otro y lo otro, a vivir desde la diversidad y a construir un nosotros desde la reflexión académica y educativa.

CONCLUSIONES

Como resultado de un proceso investigativo, cuya vocación argumentativa tuvo como objeto la identificación de las tipologías psicológicas, resultado de la violencia escolar en estudiantes de grado quinto y sexto, en tres instituciones de educación básica y media del corregimiento: Puerto Caldas, Risaralda, a partir del uso de técnicas narrativas de investigación y la aplicación metodológica: Fenómeno – interpretación, para determinar los vínculos causales entre estudiantes y actores que interactúan con estos; fueron determinantes: El objeto, la acción, el comportamiento, el entorno y la intervención del fenómeno antrosocial, como elemento que determina la conducta punitiva, considerando la base patológica del comportamiento de los estudiantes.

El proceso de correlación entre el sujeto (estudiante) con variables endógenas y exógenas, permitió establecer actitudes que determinan el comportamiento como resultado de prácticas adelantadas al interior del núcleo familiar y las acciones posteriores para con sus pares; sin embargo, aunque la violencia, como fenómeno, es una constante con aplicación, a perpetuidad, en entornos educativos, no se indica un aumento nominal en la violencia al interior de las instituciones; por el contrario, se identifican apreciaciones desde la sensibilidad del actor. Elementos que dan cuenta de vínculos entre la percepción, la tipología de violencia y la cultura.

Con la cultura como catalizador, a través de la cual, los sujetos establecen un ecosistema de interacción socio-cultural (denominado por los actores como: Un segundo hogar), es patente la creación y consolidación de la personalidad de los sujetos, donde existe un recurrente patrón común en lo referente a formas de

agresión intersujetos, determinado por las tipológicas de violencia: Agresión verbal y física, con una asiduidad superior en los estudiantes de grado sexto, de las instituciones estudiadas.

Bajo estas consideraciones, se pudo determinar que el 53,7% del total de las agresiones, obedecieron a un tipo físico y que el 46,3% a un tipo verbal; donde la mayor participación de la conducta se dio por hombres: 48,5%, seguido de las mujeres con un 37,4% y un 14,1%, representado por hombres y mujeres que no desarrollan prácticas violentas. Estas proporciones indican un dolo en la conducta, pues los sujetos se valen de “herramientas” violentas como el hostigamiento, el acoso, la amenaza y la extorsión, pretendiendo someter a su par, encausándolo a experimentar afectaciones psicológicas y comportamentales.

No obstante, la ejecución de la práctica dolosa configura una alter realidad, donde se busca aceptación del colectivo por parte del agredido y el establecimiento de regímenes autoritarios por parte del opresor; dando como resultado el impedimento de tener una vida escolar a plenitud, por la necesidad de ganarse la vida dentro del entorno en que se cohabita, es decir, se desnaturaliza y despersonaliza el sujeto en ambas condiciones: Opresor y oprimido, en la búsqueda de evitar la exclusión social.

Empero, aunque, con un alto grado de apariencia, apelando a métodos probabilísticos reduccionistas, se podría concluir que el problema de la violencia escolar, en cualquiera de sus tipos, obedece a una incapacidad asertiva para solucionar conflictos reales, o neuróticos, por la incapacidad de concebir ideas contrarias dentro de un mismo ser; es evidente que el núcleo del asunto va más allá.

Es allí, donde el contexto del entorno adquiere especial relevancia, pues su abordaje se ha limitado a ser el espacio donde dan lugar los hechos y coexisten sujetos y actores, desconociendo con esto que son las características propias de las instituciones las que determinan el ethos en el que dan lugar las interacciones sociales, en este caso, orientadas a la legitimación de prácticas punitivas, alimentadas por estructuras jerárquicas de orden administrativo, currículos y micro currículos que desconocen la realidad material del entorno y herramientas pedagógicas que van en detrimento del bienestar del sujeto, pues perpetúan relaciones de poder que se replican en las realidades focalizadas de cada grado escolar, bajo lógicas e inercias que determinan la forma en que se debe proceder y que establecen el grado, como tipo de violencia a desarrollar en cada entorno.

Asimismo, se pudo concluir que la razón de ser del entorno, orientar para poder desempeñarse en sociedad, no cumple con su función sustantiva, toda vez que el proceso formativo se limita al cumplimiento de una visión positiva, materializada en rígidos manuales de convivencia con los que se perpetúa la práctica de la violencia misma, favoreciendo al agresor y permitiendo actuaciones en contravía de la institucionalidad, garantizando la ausencia de procesos democráticos, el abandono de las funciones objetivas del profesorado, y la orientación a una atención prioritaria hacia los sujetos que adelantan una práctica violenta.

Por lo tanto, se deja de un lado el proceso de formación integral humana del estudiantado; perpetuando, con esto, micro poderes y realidades, que modulan el funcionamiento del ecosistema general, pues éste termina atendiendo particularidades de una macro realidad; agregando una orientación hacia el desarrollo individual de sujeto, donde se limita la proclividad positiva hacia el proceso colectivo, y se garantiza la expresión de códigos lógicos violentos que prolongan la ejecución de la práctica punitiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abromovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 53-66.
- Aresté, J. (2015). *Las emociones en educación infantil: Sentir, reconocer y expresar* [Tesis de pregrado, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3212/ARESTE%20GRAU%2C%20JUDIT.pdf?sequence=1>
- Ariza, D., y Ordoñez, Y. (2018). Prevalencia de la violencia escolar en preadolescentes de Cúcuta. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 10(2), 37-52. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v10n2a02>

- Baridon, D., y Martín, G. (2014). Violencia escolar en estudiantes de educación media. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 173-183.
- Beltrán, Y. I., Torrado, O. E., y Vargas, C. G. (2016). Prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga-Colombia. *Sophia* 12(2), 173-186. <https://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.233>
- Benítez, J. L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(2), 151-170. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1186>
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). *El acoso escolar*. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Universidad de los Andes. <http://dx.doi.org/10.7440/2012.62>
- Chávez, V. A., Reyes, J. R., Carrillo, M. V., y Rodríguez, Á. F. (2020). Diferencias de género en unidades educativas rurales de Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(1), 203-218. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31320>
- Chiecher, A. C. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Innovación Educativa*, 17(74), 61-80.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, XIV(2), 21-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>
- Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 25 de mayo de 2015.
- Delfín-Ruiz, C., Saldaña, C., Cano, R., y Peña, E. J. (2021). Caracterización de los roles familiares y su impacto en las familias de México. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-3), 128-138. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36497>
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139-160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Donoso, V., Garzón, M. J., Costales, A. I., y Arguello, E. D. (2021). Dependencia emocional transgeneracional: Mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en la Sierra del Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(3), 299-316. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36771>
- Echeverri, A., Gutiérrez, R. A., Ramírez, C. M., y Morales, S. A. (2014). Hacia una construcción del concepto violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 122-138.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Erazo, O. A. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología GEPU*, 1(3), 74-86.
- Fernández, G., Farina, P., Arráiz, C., y Troya, E. (2020). Consecuencias del maltrato infantil en un hospital de Maracaibo-Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(1), 187-202. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31319>
- Fernández, I., Echeita, G., Martín, E., Del Barrio, C., y Andrés, S. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: Modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-96.
- Fernández-Cediel, M. C., y Bonilla, C. B. (2020). Reconciliación en los entornos educativos colombianos. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 54-68. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34113>
- Ferrel, F. R., Vélez, J., y Ferrel, L. F. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: Depresión y autoestima. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(2), 35-47.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
- García, M. V., y Ascensio, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.

- González, M. A., y Treviño, D. C. (2019). Violencia escolar en bachillerato: Algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 123-147. <https://doi.org/10.14201/teri.19616>
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., y Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimization, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 375-390. <https://doi.org/10.1348/0007099041552378>
- Laverde-Rojas, H., Gómez-Ríos, J. J., y Sellamén-Garzón, A. (2020). Género y grupo étnico: Condicionantes de la pobreza infantil en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 69-94. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32425>
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 20 de marzo de 2013. Diario Oficial. Año CXLVIII. No. 48733.
- Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M. C., Masó, R. M., y Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: Una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *MediSur*, 14(3), 320-327.
- Lorenzo, J. (2006). La Educación Emocional: Inteligencia emocional, habilidades sociales y habilidades comunicativas. En Consejería de Educación y Cultura (Eds.), *Habilidades sociales para la mejora de la convivencia en los centros* (pp. 16-23). Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Lozano, F., Muñoz, C. F., y González, E. (2020). La tutela del derecho a la salud mental en época de pandemia. *Opinión Jurídica*, 19(40), 369-392. <https://doi.org/10.22395/ojum.v19n40a18>
- Matallana, P. N., Muñoz, C. F., y Gómez, D. S. (2021). Diagnóstico de la violencia escolar: Una mirada desde los estudiantes de los grados quinto y sexto de tres instituciones educativas del corregimiento de Puerto Caldas, Pereira, Risaralda. En J. E. Vásquez (Comp.), *Colombia: Investigación sociojurídica* (pp. 59-76). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(S-1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MINEDUCACIÓN (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Muñoz, C. F. (2021). Una vivencia escolar para la construcción de ciudadanía, derecho al buen trato y a la integridad personal. *Revista Boletín REDIPE*, 10(4), 210-225. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1265>
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países: Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares: Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 95-113.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: La perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121 <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*. 28, 9-28. <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Peiró, S., y Merma-Molina, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13), 127-139.
- Pérez, A. (2016). *Bullying en bachillerato: Una aproximación a la violencia escolar como fenómeno social*. Createspace Independent Publishing Platform.
- Prieto, M. T., Carrillo, J. C., y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045.
- Ramón, M. Á., Longoria, M. P. G., y Olalde, A. J. (2020). Conflictos escolares en la ciudad de Machala, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 243-259. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34125>

- Sánchez, A. (2006). Crecimiento económico, desigualdad y pobreza: Una reflexión a partir de Kuznets. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 37(145). <https://doi.org/10.22201/iiiec.20078951e.2006.145.7613>
- Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140542>
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Nuevo León (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar: Guía para la detección temprana y protocolo de actuación en casos de: abuso sexual infantil, acoso y/o violencia escolar, y maltrato infantil, en las escuelas de educación básica públicas y particulares del estado de Nuevo León*. Secretaría de Educación Pública del Estado de Nuevo León. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/295963/Protocolo_Nuevo_Leon.pdf
- Sierra, C. A. (2010). Violencia escolar: Perfiles psicológicos de agresores y víctimas. *Poliantea*, 6(10). <https://doi.org/10.15765/plnt.v6i10.226>
- Torrego, J. C., y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Alianza Editorial.
- Valencia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia: Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7(1), 29-41.
- Vitoria, D. (2006). Metas y emociones cuando se aprende a enseñar ciencias por autorregulación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX(22). <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article3/nemero%2022%20article%203%20METAS.pdf>