

**Estrategia Pedagógica de mitigación del bullying basada en la promoción de la
empatía en niños y niñas de grado segundo B de un colegio privado en la ciudad de
Sogamoso.**

Laura Stephania Alonso Tapias

Carol Viviana López Sierra

Johanna Andrea López Galindo

Universidad Santo Tomas

Tunja, Colombia

2024

Contenido

Introducción.....	4
Planteamiento del Problema	7
Objetivos	15
Objetivo general.....	15
Objetivos específicos	15
Justificación.....	16
Antecedentes	20
Marco Conceptual.....	28
Bullying.....	28
Diferenciación entre acoso escolar y bullying.....	30
Estrategias pedagógicas.....	33
Metodología.....	36
Tipo de investigación	36
Diseño de Investigación	36
Enfoque de investigación	39
Participantes	41
Instrumentos para análisis del contexto mesosistema en la institución educativa.	42
Definición de categorías.....	42
Análisis institucional: matriz de sistematización de información	45
Análisis Experiencias: Grupo Focal con Docentes	46
Análisis de percepciones: Padres de familia	47
Instrumentos para el análisis del microsistema: niños y niñas grado segundo.....	48
Instrumento: Cartografía de personajes: sociograma	49
Fase I Observación del contexto - Recolección y sistematización de información.....	51
Diagnóstico para la caracterización de la problemática – Dimensión Mesosistema.....	52
Diagnóstico para la caracterización de la problemática – Dimensión Microsistema	73
Fase II Reflexión basada en la interpretación y análisis de la información	77

Acompañamiento profesional en la implementación del establecimiento concreto y la activación de la ruta de convivencia escolar	77
Acompañamiento profesional para la tipificación del término bullying.....	80
Acompañamiento profesional en la implementación de una ruta específica para gestionar casos de acoso escolar o bullying a cualquier edad escolar.	81
Espacios de interacción no controlados por el adulto – el recreo.....	82
Aceptación social que refuerza inclusión o exclusión a las interacciones entre los niños y niñas de grado segundo.	85
¿Qué esperar de la conducta física y de las relaciones entre niños y niñas?	88
Consideraciones en la necesidad de atención y gestión contingente de la ocurrencia del bullying: abordarlo a tiempo	88
Trivialización del dolor o afectación emocional en la víctima.	91
Fase III Planeación de una estrategia pedagógica	93
Presentación	93
Objetivos	94
General.....	95
Específicos.....	95
Estructura general.....	96
Fase IV Actuar en Proyecciones	97
Socialización con los actores.....	97
Recomendaciones a futuras investigaciones.....	99
Conclusiones	100
Referencias.....	103
ANEXOS	110
Anexos lectura de documento	110
Anexos protocolo universidad	110

Introducción

El fenómeno bullying tiene una serie de repercusiones de tipo individual en las que se interiorizan aprendizajes basados en estereotipos y roles condicionados a la dinámica de violencia que se vive. A nivel social, se refuerzan relaciones basadas en el desequilibrio de poder, lo que trae consigo escenarios que ponen en riesgo el derecho a la dignidad, el respeto y la libertad de las personas quienes son víctimas.

Si bien, este tipo de violencia tiene un escenario específico como lo son las instituciones educativas, se permean conductas sociales que se relacionan con actitudes reproducidas en el macrosistema que representa las prácticas y creencias culturales dominantes. Mas aún, es una de las problemáticas de mayor auge de la última década. Así, en Colombia se establece la Ley 1620 de 2013, la cual aborda de manera específica el acoso en las instituciones escolares, y, además, determina unos procedimientos para su abordaje (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Sin embargo, pese a su amplio reconocimiento social, cultural y escolar, el panorama no cambia: en primer lugar, la frecuencia de los casos sigue siendo alta llegando a considerarse que el 89,1% de los estudiantes en Colombia ha sido testigo o víctima de algún incidente de violencia escolar.

En el primer apartado del documento, se encuentra el planteamiento del problema, en el que es posible identificar el panorama del mismo y su transversalización con la pedagogía y la empatía. En la delimitación de este problema, fue posible identificar que la dinámica de acoso escolar, comprende una serie de aprendizajes estructurales. Pese a su amplio reconocimiento social y cultural aunado a unos esfuerzos normativos y escolares, las cifras no disminuyen, y en cambio aumentan. Entonces, se puede revisar que las estrategias que tienen un enfoque

deductivo o que promueven campañas generalizadas de prevención o mitigación han tenido un impacto bajo.

Entonces, desde la justificación planteada para el proyecto, es importante resaltar la importancia de que la pedagogía adopte una postura crítica, frente a las dinámicas que acontecen en las dinámicas escolares, y esto incluye que, los aprendizajes que desde allí se promuevan no se relacionan exclusivamente con técnicas del hacer y del conocer, sino en la formación del ser, aprendizajes todos que se dirigen a la promoción de los derechos humanos y del actuar cívico. Así, se contextualiza una línea de investigación, y, además, visibiliza un puente práctico entre la pedagogía y los aprendizajes sociales, lo que establece un punto disciplinar importante a ser abordado.

Todo este panorama, se ve sustentado en estudios previos, o antecedentes. En esta revisión fue posible identificar que: el fenómeno del bullying es una problemática ampliamente reconocida a nivel internacional en países como Argentina, España, Ecuador, Perú y Bolivia. En cuanto al plano nacional, se encuentra como relieve, las reflexiones en relación con los ambientes generalizados de violencia que maneja Colombia en cuanto a las tasas de VIF y conflicto armado, poniendo como hipótesis que, las tasas de bullying pueden llegar a ser más altas en territorios de conflicto.

Así, para el presente estudio, se establecen una serie de objetivos específicos cuyas actividades se encuentran relacionadas de manera secuencial, generando líneas de reflexión lógicas, y que se encuentran relacionados con el método de investigación acción. Además, por que el método permite abordar las problemáticas desde un ambiente crítico e inductivo, lo que

puede atender a las dinámicas que refuerzan particularmente la ocurrencia y mantenimiento del acoso escolar en un grupo. Así, al adoptar una postura exploratoria, el presente documento recoge información de tipo cualitativo, mediante la experiencia de las dinámicas sociales en dos niveles de análisis: desde el mesosistema, que involucra a la IE como agente simbólico activo representado en sus documentos oficiales como el Manual de Convivencia y el PEI, la experiencia de los docentes, y algunos imaginarios colectivos de los padres, madres y cuidadores. Por otro lado, se hace un análisis desde el microsistema de los niños y niñas, desde el abordaje de sus atribuciones sociales, la cualidad de sus dinámicas relacionales y la expresión libre de sentimientos y vivencias como punto crucial para comprender la problemática.

Planteamiento del Problema

Si bien, existen muchas definiciones para el bullying, es importante revisar que hay unas características comunes: primero, se trata de un uso desequilibrado del poder, que establece una dinámica de abuso, en el que se identifican mínimo tres actores: víctima, victimario y espectadores (Pereira y Maciel, 2022); Segundo, se trata de una conducta sistemática que prevalece en el tiempo (Gomide, Kienen y Faria, 2023) ; y tercero, es intencional, por lo que hay una voluntariedad en el daño que se ejerce por parte del agresor y de los mecanismos por los cuales refuerzan el contexto por parte de los espectadores.

Pese a su amplio reconocimiento social, cultural y escolar, el panorama no cambia: en primer lugar, la frecuencia de los casos sigue siendo alta la prevalencia de la problemática. De acuerdo a las publicaciones de la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras para América, Europa, Oceanía y África en un periodo entre enero de 2022 y abril de 2023 se estima que 6 de cada 10 niños, experimentan diariamente una situación de persecución.

Más preocupante, es que la cifra para Colombia es de 7 de cada 10 NNA. Llegando además a considerarse que el 89,1% de los estudiantes en Colombia ha sido testigo o víctima de algún incidente de violencia escolar. Más aún, con base en investigaciones realizadas de la Universidad de los Andes, en el país 1 de cada 5 estudiantes se han considerado víctimas de situaciones de acoso escolar, habiendo una relación de mayor incidencia en territorios que poseen conflicto armado (Millán, Domínguez y del Pino, 2022). Así, en el país de acuerdo a los reportes realizados por IE distritales durante el 2022 y el 2023(p) ha habido un aumento del 36%,

y que, de estos, el 64,7% se presentó en edades entre los 10 y los 14 años (Londoño y Arenas, 2023).

Ahora bien, este desequilibrio de poder se manifiesta a través de conductas de opresión, hostigamiento e intimidación basadas en vulnerabilidades percibidas y que se relacionan con las causas con las que históricamente ha habido una segregación social: estrato socioeconómico, apariencia física, raza, diversidad de identidad y orientación sexual y discapacidad (Millán, Domínguez y del Pino, 2022). Así, en Colombia para el 2023(p), las principales causas de bullying son la apariencia física (41,2%), la diversidad sexual (22,3%), la etnia (9,7%), discapacidad (9,2%), el estrato socioeconómico (8,4%), entre otras.

Si bien, se considera que cada una de las dinámicas relacionales en las que ocurre la violencia escolar posee desencadenantes, detonantes y situaciones mantenedoras diferentes, su alta prevalencia y la tendencia de los casos, es posible determinar que existe un contexto social y cultural profundamente arraigado que le encierra, en lo que, hay que considerar además que la problemática de bullying ha tenido una ocurrencia histórica, es en los últimos diez años, donde ha habido un incremento de más del 54,9% de los casos (Millán, Domínguez y del Pino, 2022).

En la revisión del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar- SIUCE, informe realizado por el Ministerio de Educación en el 2023, en Boyacá, se presentaron 187 reportes sobre situaciones de convivencia escolar, dentro de lo que se incluye el bullying, posicionándose en el 10 lugar, frente a 93 departamentos. Así, se presentaron 115 casos de situaciones tipo II las cuales son definidas de acuerdo a la Ley 1620 de 2013, como “Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, bullying y ciberacoso

(Ciberbullying)”, y 73 casos de situaciones tipo III, las cuales, bajo la misma ley se “Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual”.

Además, hay que tener en cuenta que la severidad de los casos es profunda: siguen conteniendo implicaciones para las víctimas en las que se involucran tratos crueles y degradantes que tienen profundas repercusiones para su vida e integridad (Aldana, 2019): tal es el caso, que, en lo corrido del 2023, en Boyacá se han registrado 89 intentos de suicidio de niños, niñas y adolescentes (en Adelante NNA) detonados por situaciones de bullying; y además, es fundamental revisar el nuevo contexto en el que se presentan las dinámicas de agresión sistemática en la escuela, lo que involucra redes sociales, interacciones virtuales y e impacto de contenido viral.

Inclusive, en la ciudad de Sogamoso en Boyacá, durante el mes de mayo del 2024, se hizo pública la historia sobre un estudiante de grado noveno, quien fue agredido de manera física, en lo que al parecer se trata de un caso de intimidación sistemática. Dentro de su análisis, la primera respuesta de la institución educativa fue activar el comité de convivencia escolar, y en relación a esto, la alcaldía municipal, se menciona un reforzamiento en su estrategia de atención psicosocial en los colegios mediante las Zonas de Orientación Escolar o ZOE (Boyacá 7 días, 2024).

Sin embargo, este caso, no es un hecho aislado: para el 2020 se hizo pública otra noticia, también de agresión física, la cual fue grabada y viralizada por redes sociales dentro de una Institución Educativa, en lo que también, sería un caso de hostigamiento sistematizado. Lo grave

además es, que en esta noticia se denuncia, que otras de las agresiones verbales y psicológicas ocurrieron en el aula de clases, frente a docentes, sin que se tomaran acciones al respecto (El Nuevo Oriente, 2020).

Es más: para el 2021, se alertó el caso de un suicidio de una estudiante, en hechos relacionados con intimidación escolar. Entre los hechos, se analiza que antes de que la adolescente tomara la decisión recibió una visita sorpresa de las directivas del colegio, sin la participación de un adulto, y en su casa, mientras recibía clases virtuales. Además, pudo evidenciarse que, era víctima de acoso por parte de sus compañeros de clase, mediante mensajes por redes sociales (W Radio, 2021).

Para el 2022, la problemática se hizo aún más evidente, luego de que la Personería de Sogamoso generara una alerta, una vez que, durante el primer trimestre de ese año, recibió cerca de 10 denuncias por violencia escolar. Para ello, se implementó una estrategia llamada “No más Bullying” implementada en las instituciones educativas privadas y públicas, llegando a 1700 estudiantes a través de 46 espacios de capacitación (Silvera, 2022). Sin embargo, se analiza que estas acciones consistieron en una charla de una única vez, cuyo impacto no fue medido. Mas aún, una conducta social e individual tan arraigada, requiere de acciones generales y puntuales que se manejen de manera transversal y secuenciada, generando cambios de actitudes y conductas.

Ahora bien, el panorama de los 21 niños y niñas entre los 6 y 7 años de grado segundo del colegio privado en estudio se identificó un caso de bullying. A partir de allí, y en medio de una observación organizada, se identificó que las interacciones entre ellos y ellas son tensas, en

la que prevalecen las burlas, y críticas. Esta conducta se presenta principalmente entre las niñas, las cuales, tienden a tener actitudes y acciones de exclusión. El estigma social y los señalamientos en torno a la apariencia física y son el vehículo para esta exclusión, principalmente en espacios de juego y conformación de equipos. En cuanto a la dinámica de pares niños se identifica dificultad para gestionar la agresividad, especialmente cuando otros compañeros les ignoran o excluyen.

Así, Alonso (2020) realiza en la institución educativa privada en estudio una investigación con los estudiantes de grado quinto, en el que es posible concluir que los niños y niñas tienen prácticas de exclusión que son el resultado de un conjunto de interacciones que los delimitan, basadas en principios de la identidad social que impulsa mecanismos de diferenciación llevando consigo la creación de estereotipos, como una manera de cohesión y salvaguarda de la identidad. Estas atribuciones, se relacionan con actitudes de exclusión en la mayoría de los NN de grado quinto, empieza en la configuración de una creencia basada en una relación desigual de poder, que desemboca en acciones directas (como la limitación de la participación en medio de las actividades académicas) e indirectas (no involucramiento, ni la escucha en las tomas de decisiones). Así, los niños y niñas de grado quinto presentan una dinámica relacional que se basa en la exclusión. Para ello, se generan una serie de creencias asociadas a la inferioridad de una persona o grupo sobre otras.

Con la investigación de esta autora, es posible identificar que, primero, en la institución educativa objeto de estudio se presenta esta problemática, la cual fue relacionada con actitudes y pensamientos que legitiman la ocurrencia de violencia escolar. En esta institución educativa se

han realizado campañas de prevención en alianza con la Empresa NOSOTRAS, bajo el eslogan de “Bullying for Loving”, que consistió en una charla de sensibilización sobre el tema.

Esta relación, supone no solo la mediación de la cognición social en niños, sino que enfatiza que, de su proceso de socialización dentro del grupo, depende significativamente su formación como persona en cuanto a la configuración de su propia identidad, como a los imaginarios y atribuciones que se hacen hacia otros, por lo que esta interacción influye en la comprensión de las normas sociales (Gomide, Kienen y Faria, 2023).

En esta complejidad, se considera como una tarea que se sale de las manos, puesto que la apropiación de valores y el respeto a la diversidad genera una sensación de poco control si se le observa en cuanto a la eficacia en sus resultados y la interiorización por parte de las y los estudiantes, en lo que se pueden encontrar varias aristas: (1) en la mayoría de los casos, los docentes comparten ideas asociadas a la diferenciación que se viabilizan a través de lenguaje comparativo, términos peyorativos, uso de analogías potenciales y ejemplificaciones que reproducen actitudes discriminatorias, o en su momento se consideran inofensivos o sin importancia, en donde se cede parte de la culpa también a la víctima; (2) la conducta de los niños y niñas termina siendo resultado de ámbitos familiares disfuncionales o con influencias parentales con un alto contenido discriminatorio (Pereira y Maciel, 2022); (3) las conductas tienden a minimizarse, ignorarse o inclusive pasarse por alto.

En sentido estricto, no es que la escuela reproduzca mecánicamente actos de discriminación, sino que juega una serie de factores y dinámicas relacionales propias que, en un momento determinado, y que, al ser parte de la cotidianidad, tienden a tener una alta frecuencia y

a naturalizarse. La naturalización implica que, por un lado, los espectadores justifiquen y minimicen la relación de poder y de abuso y, por otro, que se interiorice esta situación, a tal punto que se tome una postura pasiva frente a actos de crueldad, injusticia o inclusive, daño directo hacia otros. Aún más: estas conductas suelen estar precedidas de ambientes permisivos, alentadores o indiferentes por parte de los diferentes actores escolares, puesto que, sus apariciones están basadas en creencias que se configuran durante la niñez, en la medida en que aprende y mide con el grado de aceptación o rechazo que le facilita su entorno inmediato.

Ante este panorama, es posible identificar que la respuesta institucional para abordar el problema, posee dos profundas barreras: por un lado, se tienen las propias actitudes de docentes y administrativos, que mantienen un comportamiento que minimiza la problemática, dificulta su reconocimiento y por tanto su mitigación; por otro lado, se entiende que la escuela, se centra en procesos basados en el desarrollo de habilidades y conocimientos concretos, en relación con capacidades de tipo laboral y no formativo (Aldana, 2019). Entonces, la formación de seres humanos, de comportamientos ciudadanos e incluso de estimaciones éticas, no son tenidas en cuenta como ejes transversales de las demás áreas de conocimiento, y, por tanto, no se involucran herramientas pedagógicas basadas en el aprendizaje y promoción de la empatía (Gomide, Kienen y Faria, 2023).

Entonces, Solernou (2022) explica que es posible identificar que la problemática actualmente genera una revictimización, una vez que hay un amplio reconocimiento social y publicitario de la misma, pero en el día a día, los NNA víctimas, deben afrontar esta situación solos, generando dinámicas comportamentales en efecto de bola de nieve en los que: por un

lado, la víctima no tiene reparación de la situación, es altamente probable que se enfrenten a nuevas situaciones de agresión y que además, se le cargue con la culpa de no gestionar sus emociones y la situación o de que se les pida que la ignore. En el caso de los agresores, comúnmente, suelen recibir castigos o sanciones sin relevancia formativa, o que involucran golpes físicos, situaciones que mantienen y refuerzan de manera inversa su agresividad y necesidad de control. Esto pone de relieve que, en las escuelas e instituciones educativas, hay profundas dificultades para interiorizar e implementar pedagógicas basadas en el desarrollo de la ciudadanía de los NNA (Pereira y Maciel, 2022).

De acuerdo con Gomide, Kienen y Faria (2023) esto se relaciona con la cultura de la modernización que lleva a una ruptura entre la formación ciudadana de las escuelas y las familias, en las que a nivel social se ha desestimado progresivamente el aprendizaje de convivencia ciudadana basado en la empatía. En concordancia, esto hace que, se la fundamentación del respeto a los derechos humanos, desde el aprendizaje de la inclusión y la diferencia no coincidan con las situaciones cotidianas que viven los NNA en medio de las dinámicas sociales que tienen dentro de una IE.

Con ello, se evidencia una ausencia de incorporación de acciones basadas en la pedagogía crítica, y se minimiza la importancia de realizar acciones de prevención y mitigación de conductas hegemónicas y de dominación. Bajo este panorama, se formula como pregunta problema ¿cómo mitigar el bullying en niños y niñas de grado segundo de una institución educativa privada en la ciudad de Sogamoso mediante una estrategia pedagógica basada en la empatía?

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar una estrategia pedagógica de mitigación del bullying basada en la promoción de la empatía en niños y niñas de grado segundo de un colegio privado en la ciudad de Sogamoso.

Objetivos específicos

Analizar el escenario mesosistema que involucra a la institución educativa, los docentes y los padres de familia de niños de grado segundo en la ocurrencia y mantenimiento del bullying en un colegio privado en la ciudad de Sogamoso.

Interpretar la situación del microsistema relacionada con los procesos recurrentes de la dinámica de acoso escolar mediante un diagnóstico en los estudiantes del grado segundo en un colegio privado en la ciudad de Sogamoso.

Socializar y evaluar la estrategia pedagógica con la comunidad para el fortalecimiento de la convivencia escolar basada en la promoción de la empatía como medio para mitigar la violencia escolar entre los estudiantes del grado segundo en un colegio privado en la ciudad de Sogamoso.

Justificación

El fenómeno del bullying es un tema de auge social, dada la preocupación pública frente a sus cifras y a la gravedad de los casos que han tenido un fuerte impacto psicológico y físico en sus víctimas. Más aún, las alertas que hay alrededor del fenómeno se deben a dos puntos principales: primero, es una problemática que se extiende a múltiples generaciones, y pese a los esfuerzos normativos, administrativos, pedagógicos y sociales, su auge no mitiga: esto se relaciona con que, a pesar de haberse implementado estrategias de mitigación a nivel escolar, municipal, departamental y nacional, la problemática persiste; segundo, es una problemática ampliamente extendida, que se presenta sin discriminar en el estrato socioeconómico, las condiciones de urbanidad y ruralidad o cualquier otro factor diferencial. Entonces, cuando una problemática se reproduce de manera tan extensa, hay que revisar las prácticas y aprendizajes culturales que legitiman esta violencia y que se relaciona con prácticas de dominación y exclusión basadas en la atribución de unas vulnerabilidades percibidas.

Por consiguiente, en esta dinámica de violencia hay dos tipos de reforzadores que se relacionan con aprendizajes de tipo social en la que hay imaginarios culturales, y, por otro lado, se relaciona con los beneficios sociales que el agresor gana al realizar la práctica de violencia contra otro, y que se relaciona principalmente con popularidad, sensación de inmunidad e incluso respaldo.

Así que, por un lado, se cuentan con una serie de diálogos compartidos que legitiman creencias y pensamientos basados en la evaluación del otro y de sí mismo; y, por otro lado, se

interiorizan formas de relacionamiento, que conecta la vida social y cultural en un sistema mucho más amplio que el meramente educativo (Sánchez, et al. 2017).

De esta manera, la formación en derechos humanos permite la necesidad de aprender a comportarse en los procesos de socialización junto a la formación del desarrollo moral. Es por ello, que deben incentivarse procesos de asimilación de valores y principios fundamentales, que permitan el fortalecimiento de una sociedad abierta, plural y democrática (Ramírez, 2018).

Las prácticas de formación en cultura de paz, cuidado de sí y buen trato, se basan en el reconocimiento de derechos fundamentales, que son aquellos que responden a los derechos del hombre, a las normas jurídicas, y a las exigencias de libertad, dignidad e igualdad que, a su vez, poseen una protección jurídica especial (Patterson, 2018). Entonces, el cuidado de sí, representa el conjunto de acciones que los sujetos elaboran y ejecutan para su propia autodeterminación proyectadas a través de sus relaciones sociales por formas deliberadas de la propia identidad, lo que responde a la emergencia de la libertad como práctica fundamental para la constitución de sujeto.

Así, desde la línea de investigación se propone que el eje fundamental de los derechos humanos es la dignidad, en el que debe fundarse el modo de vida de todas las personas. En el documento Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004), define a la educación en derechos humanos como el "conjunto de actividades en capacitación, difusión e información orientadas a crear una nueva cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizarán transmitiendo conocimiento y moldeando actitudes" (párr. 14).

Bajo este panorama hay un puente entre la pedagogía y los aprendizajes sociales, desde la capacidad de comprender al otro a través de acciones específicas que promueven condiciones de igualdad, por lo que, la educación en derechos humanos se convierte en una tarea activa en la generación de hábitos en favor de la promoción de la justicia y la instauración de una sociedad que vela por todos sus habitantes. Se trata pues de transformar a la persona objeto en persona sujeto del desarrollo, lo que involucra a gran escala educar en y para la solidaridad a todos los sectores sociales.

Entonces, desde el campo disciplinar, esta investigación aporta en la construcción de ambientes de sana convivencia partiendo de estrategias pedagógicas que promuevan la comprensión de las relaciones basadas en el buen trato, que establece prácticas intersubjetivas que dignifican o pauperizan a los sujetos de la interrelación, es decir, promueve el análisis crítico en la determinación de pautas de conducta que se basan en actitudes de uso del maltrato frente a la relación con el otro. De esta manera, la responsabilidad social demanda, espacios formativos para niños y adolescentes con el fin de que sean capaces de crear relaciones más justas, y así, estimularlos a adquirir un compromiso afectivo en la acción de una sociedad que dignifique la vida y promueva la tolerancia (Cabaluz, 2015).

Entonces, en la pedagogía actual se deben tener propuestas hacia la conciencia crítica y el cuestionamiento de las prácticas que generan dominación y represión, la cual es en sí misma una función cuando las escuelas son verdaderos escenarios de pluralidad y democracia. Posibilitar que el estudiante analice las estructuras desiguales de poder y las pueda visualizar en sus propias

dinámicas, es el principio de la transformación de las escuelas como escenarios de paz (Ortega, 2019). Desde esta perspectiva, hay un vínculo entre cultura, política y pedagogía.

Es allí, en donde estudios como el presente, que transversalicen las problemáticas sociales en las IE, adquieren primacía e importancia una vez que aportan a la resignificación de estos fenómenos, y con ello a la implementación de acciones que abordan la constitución del sujeto desde una formación basada en lo político, lo ético y lo cultural. De esta manera, esta investigación adquiere relevancia social, una vez que representa una problemática cultural que permea las instituciones educativas, y más aún, replica de manera intergeneracional prácticas de exclusión. De manera específica esta investigación puede aportar a la construcción de orientaciones en normatividad como acciones de actualización a la Ley 1620 de 2013.

En conclusión, este proyecto adquiere relevancia en los planteamientos que establecen que las afectaciones emocionales negativas a causa de la vulnerabilidad en los primeros años de vida pueden agravarse a tal punto de generar rasgos de la personalidad agresivos/violentos. Así mismo, debe tenerse en cuenta las pautas comportamentales dadas por modelamiento y observación a los grupos primarios de apoyo, que, en este caso, son en gran medida determinantes de vulnerabilidad poblacional tendientes al desarrollo precario de factores protectores. De esta manera, estos niños y adolescentes con factores de indefensión tienden a presentar problemáticas tanto cognitivas como emocionales, causales próximas de posibles enfermedades mentales (Santaella, 2014).

Antecedentes

La violencia escolar trata sobre la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes, que se manifiesta de múltiples maneras tales como golpes, empujones, exclusión social, verbalizaciones humillantes y cualquier otra expresión que tiene la intención de dañar, y cuyo daño, sirve como vehículo para dominar y generar relaciones y dinámicas sociales en desequilibrio. Se trata pues de una dinámica de agresión y victimización entre menores dentro de un ambiente escolar.

De esta manera, el maltrato se considera intencionado y perjudicial, así, la manifestación del fenómeno de matoneo tiene una doble implicación conductual: a nivel de la víctima se afecta el correcto y seguro desarrollo académico, afectivo, social y personal. Es importante recalcar, que Argentina, ha sido de uno de los países con mayor número de investigaciones encontradas que analizan el bullying como un fenómeno de aprendizaje social en espiral, que se encuentra correlacionado con actitudes empáticas.

Para analizar ello, se empieza con Cardozo (2021) en su investigación titulada “Factores vinculados al bullying en escolares de Córdoba, Argentina”, en la que, en un análisis de correspondencia múltiple, se tiene a 3500 participantes para determinar los factores individuales, y familiares que pueden incidir en su ocurrencia. Para ello, utilizó una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo correlacional de corte transversal, en la que identificó que cerca del 36% menciona haber sido víctima de algún tipo de agresión con las características de violencia escolar y, el 38% mencionaron haber molestado o agredido a algún par. Según esta investigación, hay diferencias entre las IE de carácter privado y público. En las IE privadas, hay una mayor

prevalencia de bullying entre hombres, mientras que en las IE públicas, no hay diferencias entre estudiantes del género masculino y femenino. Esto se correlaciona con que las niñas y las adolescentes poseen familias con mejores competencias parentales. Esto pone de relieve, que los niños y adolescentes masculinos no tienen un acompañamiento formativo en el manejo de las emociones.

En ese mismo país, se realiza el estudio titulado “*empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores*”, desarrollado por Moreno et al. (2019). En esta investigación se implementó una metodología cuantitativa de corte comparativo, en la que se aplicaron cuestionarios a 278 adolescentes entre los 10 a 15 años de edad. Dentro de los principales resultados se identifican varios elementos clave: en primer lugar, la edad con mayor tendencia de incidencia del bullying se presentó entre los 10 y 11 años, con una prevalencia de 16,4%. Además, mediante análisis estadístico de Sperman, hay una correlación negativa entre niveles de regulación empática y prosocialidad comparado con la frecuencia del bullying, en ambos de sus roles, entre ser agredido y agredir. En tendencia con ello, hay una mayor incidencia de que los agresores sean de sexo masculino. En cuanto al comportamiento de los espectadores, es posible identificar que, si bien poseen una alta conducta empática en general, en los momentos de observar o presenciar una situación de bullying, el 68,4% de los participantes mencionó que identifica que “no hice nada, pero quería hacer algo”. Los resultados mostraron que, quienes agredían a sus compañeros, obtuvieron puntajes bajos en regulación emocional y toma de perspectiva. Al comparar empatía y prosocialidad, se reportan diferencias con los varones agresores, que obtuvieron bajos niveles. Las intervenciones prosociales de los espectadores

mostraron correlación con la autorregulación emocional, la respuesta afectiva y la revalorización del otro.

En relación con el aprendizaje social de la violencia revisado en el párrafo anterior, Kerman et al. (2020) publican en Argentina el estudio titulado “*prevalencia del hostigamiento de pares (bullying), habilidades sociales y empatía en niños de 11 a 13 años en escuelas primarias de Caba*”, en la que se plantea una metodología descriptiva con enfoque empírico analítico y una muestra de 500 niños y niñas entre los 11 y 13 años. Adopta un diseño no experimental, y se recolecta información a través de tres cuestionarios psicométricos que abordan la convivencia escolar y la empatía. El principal resultado se conecta con la relación estadísticamente significativa entre los niveles de bullying y la baja regulación emocional. Sin embargo, en este estudio, se relacionan diferencias significativas en cuanto a los géneros, una vez que, si bien, hay una mayor frecuencia de casos de bullying en hombres; en mujeres, pese a que hay menos casos, estos suelen tener un nivel mucho menor de empatía, por lo que los episodios suelen ser de mayor hostigamiento psicológico y agresividad.

Entonces ¿Hay una relación entre la regulación emocional, la empatía y la ocurrencia de bullying? De acuerdo con la investigación de Romera et al. (2022), titulada “competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo”, en la que parte del análisis se relaciona con los aprendizajes sociales que tienen los niños y las niñas en medio de la convivencia escolar. En esta investigación se involucraron 2572 NNA. En ello, se identifica que el bullying maneja altos

niveles de agresividad que, al tener un contexto y reforzador social, se convierte en una conducta sistemática.

Por su parte, en España, Martínez et al. (2023) publican la investigación titulada *“Papel de la empatía en los agresores y las víctimas del acoso escolar: un estudio transversal”*, en la que participaron 180 niños y niñas, distribuidos equitativamente por género entre los 10 y 12 años de edad. Para medir las variables de interés, se implementó la aplicación de cuestionarios psicométricos que miden las experiencias de ocurrencia de bullying y ello se correlacionó con los niveles de empatía. Los resultados se concentran en su prevalencia por género. Dentro de sus principales resultados se corrobora que, en los grupos de niños en las que se han presentado situaciones de bullying, hay niveles generalizados más bajos de empatía, incluso en los observadores o conocedores de la situación. Además, se identifica que los niveles de empatía de las víctimas también son significativamente más bajos, sin encontrarse diferencia entre agresores o víctimas. Esto lleva a revisar que, en ambos roles, se interiorizan aprendizajes sociales relacionados con la naturalización de la violencia. En cuanto a la diferenciación por género, se destacan tres conclusiones: la primera, se relaciona con que las niñas poseen niveles más altos de empatía, lo que se puede relacionar con tendencias culturales de interiorizar el género; el segundo, se relaciona con que los niños experimentan más bullying con agresiones físicas; y tercero, que la exposición a bullying, incide en los niveles de empatía de todo un grupo.

En complemento, para Moreno et al. (2019), en su estudio realizado en Chile y titulado *“Empatía, conducta prosocial y "bullying". Las acciones de los alumnos espectadores”* en la que involucraron a 278 estudiantes entre 10 a 15 años, quienes se encuentran vinculados a

instituciones educativas públicas en Mendoza Argentina, implementaron una investigación cuantitativa de corte transversal, con alcance correlacional. Para medir estas dos variables, se implementó un cuestionario por cada variable y se compararon los resultados, de acuerdo a una estimación del nivel de ocurrencia de experiencias de bullying. En la revisión de los resultados, es posible identificar que, la mayor cantidad de casos de bullying se presentaron entre los 10 y 11 años con un 16,4% de ocurrencia, superando en más del 10% al resto de edades. Más aún, en relación con su intervención pedagógica basada en la empatía, fue posible identificar que, aporta a la regulación emocional y a la respuesta afectiva específicamente en acciones prosociales que redujeron en un 41,9% la aceptación y normalización de la violencia medida de manera previa. Además, se identificaron las áreas de revalorización del otro, como el contenido con mayor nivel de autosatisfacción en el desarrollo de las actividades realizadas.

Por otro lado, Martínez et al. (2023), publican la investigación titulada “Bullying personal y étnico-cultural en la Amazonía peruana: prevalencia, solapamiento y predictores”, en la cual abordan cómo las diferencias de tipo étnico y cultural, suponen cerca del 60,8% de la discriminación que se vuelve sistemática y se transforma en violencia escolar en la IE que someten a estudio. Para su análisis, toman las IE de la zona amazónica del Perú, en el que habita un ambiente pluricultural. En sus resultados, se encuentra que la diferencia cultural al pertenecer a una cultura indígena es la que más causa exclusión en las interacciones entre pares, puesto que se vincula con creencias atribuidas respecto a su nivel de intelectual y sus prácticas alejadas de la globalización. Entonces, dos de cada cinco participantes se reconocen como víctimas en relación con esta cultura, y siete de cada 100 son agresores étnico-culturales.

Pero, ¿cuál es el panorama nacional? De acuerdo con Herrera et al (2023), en su investigación titulada “Parceros”: un programa para la prevención e intervención del bullying en Colombia” en la que se implementó una propuesta para mitigar la violencia escolar, mediante la formación y gestión de las habilidades emocionales. Para ello, implementó un programa de tipo mixto, con diseño cuasi experimental, información que se triangula con una sistematización de información con un enfoque étnico con una participación de 31 estudiantes entre los 12 y 15 años. En la evaluación post implementación de la estrategia, se identifica que, al fortalecer habilidades socioemocionales, se promueve el reconocimiento de la violencia escolar, y su posterior rechazo, a su ocurrencia.

Ahora bien, en relación con las causas por las cuales ocurre y se mantiene el desequilibrio de poder se identifican las creencias basadas en la diferencia atribuida de las vulnerabilidades y a la diferencia. En ello, Rodríguez et al (2021), publica el estudio titulado “Los Predictores Psicosociales del Bullying Discriminatorio Debido al Estigma Ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Discapacidad” realizado en la ciudad de Bogotá en la que se identifica que, de manera histórica la diferencia marcada por la discapacidad ha generado rechazo y discriminación desde las aulas. Esto se basa en el estigma social que determina la dinámica relacional que refuerza el bullying y que, en términos generales se traducen en expresiones discriminatorias. Para ello, se implementa una metodología de tipo cuantitativo experimental con diseño transversal, ex post facto retrospectivo en el que participaron 1640 adolescentes entre los 11 y 20 años de los países de España y Ecuador. Dentro de los principales resultados, es posible identificar que hay una correlación entre el nivel de autoestima y la

ocurrencia repetida de bullying, ya sea como agresor o víctima. De esta manera, una actitud de auto confianza en la victima disminuye la predicción de otros episodios de violencia. En línea con ello, el efecto psicológico con mayor preponderancia, se relaciona con el autodesprecio en las victimas lo que impacta de manera directa su autoconfianza, generando la sensación de imposibilidad de salir de la situación de violencia. Por tanto, es posible inferir que el bullying incide de manera negativa en los procesos de autoidentificación y formación de personalidad, en relación con el manejo de la agresividad y el aprendizaje social de la violencia.

Por otro lado, da referencia de actualización en la problemática con la tesis de maestría titulada “La empatía como medio para prevenir la violencia escolar entre estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Antonio Roldán Betancur de Necoclí”, realizada por De la Espriella y Yáñez en el 2022. Es importante mencionar que Necoclí, es un municipio marcado por la historia de la violencia en Colombia, una vez que es un punto estratégico para el tráfico de estupefacientes. Así, se establece una investigación cualitativa con corte descriptivo, en donde se expone un diagnóstico y propuesta pedagógica implementada en 30 estudiantes de grado sexto. Dentro de sus principales resultados se identifica que, hay una naturalización de la violencia escolar, que incluso es atribuida con beneficios que aportan a formar el carácter de un NNA; además de actitudes de minimización y banalización de los docentes, lo que puede atribuirse a un escenario generalizado que refuerza el bullying.

Mas aún, en la investigación realizada por Alonso (2020), titulada “La discriminación en la infancia: un estudio de caso de NN de grado quinto de un colegio privado de la ciudad de Sogamoso, Boyacá”, se buscó analizar las interacciones y sus efectos en la cognición de las

personas, partiendo de examinar el tipo y la forma en que los niños y niñas construyen actitudes desde las dinámicas escolares. Por tanto, se planteó como objetivo analizar las creencias y prácticas sobre la discriminación en niños y niñas de grado quinto. En sus resultados, es posible identificar que los niños y niñas tienen prácticas de exclusión que son el resultado de un conjunto de interacciones que los delimitan, basadas en principios de la identidad social que impulsa mecanismos de diferenciación llevando consigo la creación de estereotipos, como una manera de cohesión y salvaguarda de la identidad. Estas atribuciones generalizadas permiten la creación de representaciones sociales nucleares en medio de la interacción entre pares, y suscitan que los NN hagan evaluaciones de los demás, basados en interpretaciones parciales, fragmentadas e incompletas. Esto conlleva a que se reduzca o minimice a determinado NN a una de sus características, aquella considerada negativa por el conjunto social. De esta manera se favorecen o rechazan un tipo de personalidades polarizadas: se podrían categorizar una serie de personalidades *débiles* en contraste con personalidades *llamativas* que suelen tener más influencia y relaciones sociales.

Por último, Pérez, T., Obando, T., Pineda, E. & Otros. (2022), indican que las políticas educativas contemplan la importancia de generar acciones de prevención y mitigación de las violencias escolares, como posibilidad de mejorar las condiciones de vida de las comunidades educativas, si embargo, en el ejercicio de la implementación de las políticas, las acciones son pocas, quedando en buenas intenciones que poco se materializan.

Marco Conceptual

A continuación, se presenta un abordaje teórico que permite caracterizar las dos principales categorías que relacionan la propuesta investigativa: por un lado, se describe el bullying como una problemática basada en el desequilibrio de poder en medio de las dinámicas sociales y funciones que se dan entre pares dentro del ámbito educativo. Así mismo, se explora el termino de estrategias pedagógicas, como una propuesta acorde a la construcción de propuestas relacionadas con las particularidades del contexto.

Bullying

En el siguiente apartado se aborda el fenómeno del bullying como una pauta conductual persistente de agresión verbal (burlas, insultos, amenazas, etc.), agresión física (empujones, golpes, patadas, etc.) y/o exclusión social (ignorar, retirar la palabra, rechazar inclusión en juegos, etc.), cuya frecuencia e intencionalidad hace que, afecte las normas sociales a través de la vulneración de los derechos de los demás. Se trata pues de una dinámica de agresión y victimización entre menores dentro de un ambiente escolar (Shaffer, 2012).

De esta manera, la manifestación de esta problemática tiene una doble implicación conductual. A nivel de la víctima se afecta el correcto y seguro desarrollo académico, afectivo, social y personal. Por el lado del agresor, la incorporación de conductas violentas en su repertorio de comportamientos estables, que genera un desequilibrio de poder, en el que hay un beneficio basado en que el agresor es física, psicológica y/o socialmente más fuerte (Maestre, et al., 2016).

El bullying es definido como una relación de agresiones sistemáticas y secuenciales en el tiempo que pautan una dinámica de desequilibrio de poder. Se trata pues de un escenario de agresión y victimización entre pares dentro de un ambiente escolar (Lindow y Olivera, 2023).

Flores (2023) complementa este concepto, al plantear que el bullying se caracteriza por una serie de actos de violencia son reiterados y repetidos en el tiempo, esto genera que, mediante actos intimidatorios que generan relaciones asimétricas de poder. Por su parte, los actos intimidatorios, se presentan entonces de la siguiente manera: primero, hay una intención para realizar daño, por lo que las agresiones físicas, psicológicas y/o verbales son utilizadas de manera instrumental para dañar y humillar a la persona que lo recibe.

En contraste, Paz et al. (2023) definen el bullying como una problemática social macro, que se refleja en escenarios específicos de la escuela. Este concepto se realiza desde el enfoque sistémico, en donde la descalificación y el estigma social que es generado por determinadas creencias que rechazan la diversidad.

Por su parte, Flores et al. (2023) define el bullying como una agresión que se convierte en violencia cuando adquiere las siguientes connotaciones: (1) de imposición, en la que hay una tendencia a la posición asimétrica de poder, donde uno domina y el otro se somete; (2) de daño y destrucción, basado en una intención de daño a la dignidad particular, para convertirlo en un elemento vulnerable; (3) de la fuerza: como elemento característico en el que se vehicula la agresión, buscando un esquema de dominio; y de perversión moral que supone el ejercicio y aceptación social de una imposición en la que un individuo es reconocido con rol de derrota por parte de otro que ocupa el rol dominante.

De esta manera Lopera et al. (2015), los entornos escolares producen violencias que se cueclan en este ámbito, irrumpen con fuerza y causan alarma por la gravedad de los hechos y por el temor y la impotencia para contenerlos. El entramado de las violencias en la escuela en muchas ocasiones tiene que ver con el relacionamiento que no da espacio a la discusión, al discernimiento, y al pluralismo, como un rezago de la escuela tradicional, algunos actores siguen pensando que la escuela constituye autoridad, pueden exceder los cánones de respeto y desconocer el saber, la motivación y la diferencia que debieran acercar a otros, pero en su lugar levantan un muro que no permite la interlocución.

Bajo este panorama, el presente documento interpreta el fenómeno del bullying, como un fenómeno de aprendizaje social, basado en la dinámica relacional de todo un grupo que tiende a reforzar actitudes de segregación. Entonces, ocurren una serie de acciones y omisiones con la intención de excluir y diferenciar a una persona víctima. Estas agresiones pueden ser de diferentes indoles y son expresadas o manifiestas delante de un grupo que legitima y en algunos casos comparte la visión de exclusión. Estas situaciones generan tensiones y aprendizajes sociales, que se relacionan con la interiorización de la violencia.

Diferenciación entre acoso escolar y bullying

De acuerdo a la Ley 1620 de 2013, el término de acoso o violencia escolar y bullying, son usados como sinónimos o que responden a fenómenos equiparables:

conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios

electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios, con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado (párr. 5).

En ello, varios autores confirman que el origen del acoso escolar y el bullying no se encuentra en las instituciones educativas, sino que su origen se encuentra en el aprendizaje social de la violencia y el maltrato, así como en la psicodinámica de los implicados (Garaigordobil y Martínez, 2014). De igual manera, Vásquez y Gonzalez (2022) definen al bullying como sinónimo de acoso, los cuales son acciones violentas que generan un daño o afectación en la integridad física, mental y social de una persona.

Sin embargo, hay varios autores que definen una diferenciación respecto a ambos términos. Uno de los puntos en los cuales se hace hincapié en su modo de ocurrencia y categoría cualitativa. Por ejemplo, para García y Ascencio (2015) el acoso escolar responde a un fenómeno que se presenta en el ámbito educativo y que puede incluir a cualquier actor: así se puede presentar entre pares, una figura de autoridad y un subordinado o entre un subordinado y una figura de autoridad. Esto incluye, además, el acoso sexual y el acoso inmobiliario. Además, una situación de acoso escolar pudiese ocurrir en una única oportunidad.

Así, para el autor, el bullying es una de las categorías de acoso escolar, en la que se evidencia un desequilibrio de poder específico entre dos actores quienes son pares, y en el que se ve involucrado todo un grupo, incluyendo los espectadores, los cuales refuerzan o inhiben la dinámica.

Catuto (2023), Farias (2023) y Flores y Esquivel (2023) coinciden en definir al acoso escolar como una alteración en la convivencia escolar que se pautan mediante acciones que generan humillación y con ello un espiral de acciones que acarrearán daño a la víctima. Estas acciones secuenciadas, generan un sometimiento a la persona que lo recibe.

En concordancia, Larrain (2020) menciona que el acoso escolar, puede ocurrir entre estudiantes y maestros, y entre los actores de escuelas: coordinadores, rectores o padres de familia. En algunos casos, estas conductas de acoso escolar pudrían incluir vandalismo o agresión hacia las pertenencias de la escuela, disruptividad o indisciplina, que se da contra las normas y las tareas escolares, criminalidad o actos que tienen consecuencias penales y violencia interpersonal entre los diferentes actores que componen la comunidad educativa.

En este orden, situaciones de acoso escolar, pueden representar situaciones incluso de violencia institucional, resultante del propio sistema educativo. Situaciones como omisión o refuerzo institucional de conductas de estigma o señalamiento, minimización o exclusión de niños, niñas o adolescentes con características diversas, entre otras (Mendoza y Maldonado, 2017).

Para Rodríguez y Navarro (2022) la diferencia más significativa entre acoso escolar y bullying, se puede enmarcar en la causalidad que promueve el comportamiento: por ejemplo, en el bullying, las agresiones se ven motivadas para promover una segregación y exclusión por motivos de identidad, por ejemplo, el género, la expresión de la orientación sexual, la religión, entre otros. Mientras que, en el caso del acoso escolar, esta conducta se puede presentar con fines económicos (de extorción, por ejemplo), o para ganar algún beneficio percibido. Por ejemplo,

una maestra puede mostrar una conducta de castigo y persecución a algún estudiante por sus malas notas o comportamiento en clase.

Así, para efectos de la presente investigación el acoso escolar se relaciona con una dinámica grupal entre niños, niñas o adolescentes que comparten rasgos comunes como la edad y el ambiente educativo, excluyendo otras posibles circunstancias de violencia dentro del ámbito educativo. Aunado a ello, estas prácticas deben ser sistemáticas, denotando un desequilibrio de poder entre un agresor y víctima, y en conocimiento de todo un grupo social que legitima o guarda pasividad frente a la ocurrencia de estas situaciones.

Estrategias pedagógicas

Para abordar el concepto de estrategias pedagógicas, se parte de estas como un conjunto de tareas o acciones basadas en la pedagogía hiladas que tienen como propósito generar un cambio, aprendizaje o transformación en un grupo específico. Estos cambios pueden relacionarse con conocimientos, actitudes o prácticas que son evaluados mediante escalas o evaluaciones pre y post implementación (Aguilar, 2018).

Este tipo de estrategias se definen con un conjunto de tareas o acciones basadas en la pedagogía, que se encuentran hiladas y que tienen como propósito generar un cambio, aprendizaje o transformación en un grupo específico. Estos cambios pueden relacionarse con conocimientos, actitudes o prácticas que son evaluados mediante escalas o evaluaciones pre y post ejecución (Aguilar, 2018).

Como lo menciona Evans (2023) dentro de las prácticas y tendencias en Latinoamérica, las estrategias pedagógicas son definidas como metodologías para abordar problemáticas

comunes que han sido previamente detectadas en un grupo, y que requieren de un diseño para su implementación. Con ello, se puede estimar que estas tareas, vistas en conjunto, representan un proceso o procedimiento interdependientes entre sí, que se emplea de forma intencional (Simbaña y Valencia, 2024). Como características generales, se menciona que son intencionales, puesto que las actividades o técnicas se dirigen a una dificultad o problemática, además, de que establece acciones específicas determinadas en una cantidad y tiempo (Teran, 2024).

En este sentido García (2023) destaca que las estrategias pedagógicas se definen como actividades basadas en la evaluación formativa y de seguimiento del progreso de los estudiantes, con el fin de retroalimentar la enseñanza y favorecer el desarrollo de competencias, especialmente cognitivas.

Tanto Fernández (2022) como Casamayor (2019), definen las estrategias pedagógicas como propuestas críticas frente a dificultades contextuales que posee un grupo escolar, y a partir de este diagnóstico se realizan ajustes y adaptaciones en las metodologías y recursos para garantizar las oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado, Pérez (2024) subraya que las estrategias pedagógicas son acciones que se implementan en el ámbito escolar para promover aprendizajes de tipo formativo no necesariamente académicos, especialmente relacionado con las conductas prosociales y la toma de decisiones asertiva.

Además, es concluyente que, dentro de las prácticas y tendencias en Latinoamérica, esta estrategia ha sido implementada para abordar problemáticas comunes que han sido previamente detectadas en un grupo, y que requieren de un diseño para su

implementación. Con ello, se puede estimar que estas tareas, vistas en conjunto, representan un proceso o procedimiento interdependientes entre sí, que se emplea de forma intencional. Como características generales, se menciona que son intencionales, puesto que las actividades o técnicas se dirigen a una dificultad o problemática, además, de que establece acciones específicas determinadas en una cantidad y tiempo.

Entonces, el desarrollo de una estrategia pedagógica se alinea con el método basado en investigación acción, una vez que se estructura a partir de la identificación de condiciones y situaciones particulares que definen la problemática en un grupo. Así, se propone una serie de acciones que inciden en el plano escolar-social, como algo que se reproduce, fortalece y materializa a través de reforzadores mitigando actitudes como la indiferencia y la validación de comportamientos inaceptables que legitiman la segregación social.

Metodología

Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo, partiendo de un objetivo de revisión sistemática de información que permite la recolección y análisis de información basadas en categorías nominales o semánticas (Vargas, 2020). En este caso, se tendrá en cuenta la información recopilada a través del tiempo como base informativa y explicativa del fenómeno, analizando datos importantes y representativos del tema.

De esta manera, la información cualitativa se relaciona con la organización de información basada en categorías de texto, las cuales se codifican y permiten la creación de redes semánticas. Además de que son numerosas las técnicas que permite la sistematización de información: matrices basadas en semáforos de color, saturación de información, redes semánticas, redes gráficas nodo a nodo, entre otros.

Diseño de Investigación

Partiendo de la necesidad exploratoria de analizar el bullying como una dinámica relacional vista tradicionalmente desde la generalidad, y ante la propuesta de cambiar esta perspectiva desde el detalle desde un contexto específico, esta investigación adopta un enfoque de Investigación Acción entendida como un mecanismo que parte de la identificación de problemáticas contextuales y con ello la determinación de unas acciones hiladas o en cadena que buscan su mitigación.

Para aclarar, el aspecto específico y contextual, partió entonces de delimitar el cómo se presenta la dinámica relacional del bullying en un contexto específico, como lo es una institución

educativa de carácter privado en su grado segundo. Pero más aún, para comprender por qué ocurre una dinámica de acoso escolar, ésta se interpretó desde dos niveles de análisis que son el microsistema y el meso sistema, descrito más adelante.

A la luz de la teoría se adopta la perspectiva de Kurt Lewin (tomado de Berrocal, 2023) en la cual la metodología de investigación acción es definida como una estrategia de acción transversal con el objetivo de mejorar competencias y habilidades de comunicación e incluso dinámicas sociales. Mas aún, esta metodología es el idóneo, puesto que, como resultado de esta especificidad, el presente estudio adquiere una postura exploratoria para definir una ruta de la problemática especificada para el momento y el contexto dado y con ello construir una propuesta pedagógica.

Como proceso, y bajo este autor, se pueden identificar varias etapas secuenciales y circulares que se retroalimenta de manera constante, a saber:

Etapa I. Diagnóstico: de acuerdo con Lewin (tomado de Berrocal, 2023) se parte de una identificación de necesidades las cuales se vuelven categorías de revisión en línea investigativa. Entonces, esta etapa supone la formulación del problema. Para efectos del presente estudio, se estructura un anteproyecto que fue validado por un asesor y por un docente de seminario. Además, Involucra la recolección de información y el análisis de los datos. Específicamente estas acciones se configuran en el objetivo específico 1 y el objetivo específico 2. En ello, se involucra el diagnóstico de la problemática en lo que compete al ámbito escolar en su ocurrencia del micro y meso sistema.

Etapla II: a partir de los hallazgos investigativos. y habiendo delimitado el problema, entonces se establece un plan de acción basado en contingencias. Para este caso, entonces se establece el objetivo específico 3.

Etapla III: Acción y Reflexión: más aún, esta planificación de acciones debe proyectarse en un ámbito real, material y temporal en la institución educativa con la posibilidad de intervenir y poner en marcha las acciones propuestas. Es de entender que la ejecución de estas acciones no es un plan lineal, ni mucho menos mecánico. Además, de que las propuestas implican cambios que deben ser implementados por la institución educativa, por lo que, en primera instancia se propone una evaluación reflexiva con participantes o actores clave. Para ello, se propone un encuentro participativo con docentes y niños como principales actores, esta proyección y plan piloto servirá de evaluación.

Entonces, en resumen: en primer lugar, se identifica una problemática relacionada con la dinámica social o vinculativa entre los niños y niñas. Esta problemática ocurre en el ámbito escolar; seguido a ello, se estima que esta problemática, al relacionarse teóricamente con una serie de aprendizajes sociales relacionados con estructuras sociales de diversas índoles. Así, esta problemática se estima susceptible de cambio, basado en la implementación de una estrategia pedagógica que propone una serie de acciones contingentes, y, para finalizar, se estructura una respuesta práctica para la mitigación de estas acciones que actúan como tareas prescriptivas que al mismo tiempo se estructuran

Enfoque de investigación

En concordancia, se aborda la problemática desde un enfoque crítico social que se acopla a la línea de investigación de derechos humanos y educación para la paz y la convivencia de la Universidad Santo Tomás, dado que su objetivo principal se basa a partir de la recopilación de información que permita la reflexión y análisis de una problemática o situación actual y a partir de allí, diseñar y proponer soluciones prácticas que conduzcan a transformaciones individuales y colectivas (Corrales, 2020).

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988), esta teoría crítica expone que los aprendizajes escolares deben superar sus parámetros convencionales basados en la instrucción generalizada de todos los conocimientos, y que, por tanto, la forma de abordar y resolver problemáticas y aprendizajes sociales, deben tener un método inductivo y contextual. De esta manera, se supera el planteamiento interpretativo, en el que se analiza la problemática de acoso escolar, no solo por su ocurrencia generalizada, sino que, permite comprender que su ocurrencia, se correlaciona con otros tipos de actores, actitudes y pensamientos a los cuales hay que involucrar.

Así, bajo el mismo autor se reconoce que la teoría educativa se reviste de práctica, cuando, a partir de las reflexiones contextuales, puede guiarse la práctica del docente para promover aprendizajes. Como resultado de este análisis, el bullying debe ser analizado y abordado, no como una teoría, sino como una práctica, en la que si bien, la problemática es ampliamente reconocida desde unos atributos puntuales que la diferencian de otros, su ocurrencia y mantenimiento en un grupo determinado, depende de una serie de factores contextuales que, la diferencian y enmarcan. En profundidad, este tipo de enfoque permite que,

al tener un interés práctico y emancipatorio, derivados del entendimiento y reflexión de una situación, se aborden cualitativamente y se analicen el lenguaje mediante una ciencia hermenéutica, y las relaciones de poder implícitas en las dinámicas sociales, lo que lleva a una visión de la ciencia crítica.

Así, de manera práctica en el proceso investigativo, las categorías abordadas permiten la visibilización de situaciones que responden a experiencias concretas que se interrelacionan con fases empíricas y de revisión documental. En relación con el objetivo general, se desarrolla una investigación analítico-descriptiva, en la que se pretende examinar en qué condiciones se presentan determinados fenómenos, lo cual se basa en la identificación de problemáticas sociales cuya comprensión e interpretación hacen parte de un proceso de exploración.

En este mismo orden, con los autores mencionados la investigación acción no solo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica, que parte como una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (actores escolares) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia desde un ángulo basado en sus propias prácticas sociales o educativas, su comprensión sobre las mismas; y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Así el punto, cuestionar estas dinámicas y procesos sociales, consiste en identificar condiciones y situaciones susceptibles a mejora, y con ello, implementar acciones que partan de la comprensión del individuo y el grupo a situaciones de cambio a las cuales se adaptan. En ello, es importante reconocer una problemática como parte de un engranaje de actores y estrados,

cuyos niveles son interdependientes entre sí, por lo que la alteración en uno o varios de sus sistemas va a traer efectos en todos los actores y dinámicas que le componen (Elliot, 2000).

Este último autor, además, reconoce que son los docentes quienes deben asumir una postura investigativa, y desde una perspectiva crítica, y su rol activo en la dinámica social, que permite además analizar y proponer acciones que promuevan un curriculum que aborde situaciones humanas, que se encargue de asuntos humanos.

En estas dinámicas sociales, en las que podría encuadrarse el Bullying o acoso escolar, coexisten unas tensiones en las que interactúan individuos y espacios en tensión. Entonces, desde este modelo de investigación acción es posible identificar varios momentos secuenciales, que actúan de manera cíclica (McKernan, 1999).

Por esto, este enfoque Crítico Social se sintoniza con el Diseño de investigación - acción, puesto que busca la transformación de una serie de prácticas existentes. Así mismo, esta serie adquiere una implementación secuencial y circular, puesto que propone una dinámica sistemática mediante retroalimentaciones críticas basadas en dos puntos clave: la necesidad de describir una problemática desde un enfoque situacional y en el que los mismos participantes adquieren un papel de investigadores, que tienen voz y voto en las propuestas planteadas.

Participantes

Entonces, en hilo con el diseño de Investigación acción, y desde la necesidad de realizar un análisis del problema el contexto, se adopta la teoría de explicación de las problemáticas sociales de los sistemas (Bronfenbrenner, 2002) el cual describe el desarrollo de los individuos a

través de los diferentes ambientes en los que se desenvuelven. Esta teoría se basa en la idea de que los ambientes influyen en el desarrollo cognitivo, moral y relacional de las personas.

La teoría de Bronfenbrenner (2002) se compone de cuatro sistemas que envuelven al individuo, de menor a mayor globalidad. Para efectos del presente estudio, se toma el microsistema, el cual involucra las interacciones más cercanas al individuo, por lo que involucra al grupo de niños y niñas directamente quienes tienen interacciones entre sí. Por otro lado, en el meso sistema, involucra a los actores inmediatamente circulantes que involucra, la interrelación entre la familia, y la escuela. En ello, se involucran entonces a los padres de familia, los docentes y la documentación oficial que tiene la institución educativa para trazarse rutas de respuesta y actuación.

El colegio privado se encuentra ubicado en el municipio de Sogamoso, departamento de Boyacá cuenta con 840 estudiantes de los cuales el grado segundo se constituye por 21 niños y niñas entre los 6 y 7 años, edades en las cuales la resolución de conflictos es indispensable en el proceso de socialización y reconocimiento de sus derechos.

Instrumentos para análisis del contexto mesosistema en la institución educativa.

Definición de categorías

Para el desarrollo presente apartado, se tendrá en cuenta una guía de preguntas flexibles, permitiendo que las personas se expresen libremente respecto a los indicadores. Estos indicadores están determinados desde el concepto establecido en la Ley 1620 (Congreso de la República de Colombia, 2006), que define el acoso escolar o bullying como una

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

También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo (subrayado por parte de la autora, párr. 7 y 8).

Entonces, a continuación, se delimitarán las variables con las cuales se abordarán las representaciones sociales e imaginarios respecto al bullying, y que servirán de guía de preguntas para el grupo focal.

Tabla 1

Definición de las categorías

Dimensión	Operacionalización
Conducta negativa	Acciones o decisiones que realiza un niño, niña o adolescente que tienden a dificultar el desenvolvimiento esperado en un contexto, en este caso

escolar. Estas, además pueden “ser inapropiadas, inexistentes o perturbadoras se focalizan en aquellas conductas que amenazan principalmente el adecuado desarrollo de un ambiente social en el que la seguridad de otros individuos, su libertad o capacidad de interactuar se pueda ver afectada” (Carrillo, 2020, p. 40).

Conducta Intencional	Se entiende como una acción o decisión motivada y consiente, en la que se anticipan sus consecuencias y por tanto sus posibles beneficios o afectaciones (Moreno, 2020). Así, en su aspecto actitudinal, implica propósito o voluntad de realizarlo.
Conducta Metódica	Conducta que se presenta de manera persistente, que suele tener un patrón definido de acción, lo que lleva a estimar que es un comportamiento previsible o esperado (Uscategui, 2020)
Conducta Sistemática	Se relaciona con la dinámica relacional que ocurre entre dos actores, que determina unos roles específicos y cuyo cambio o ruptura comportamental es difícil de romper o cambiar (.).
Tipos de Agresión	agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia
Daño Percibido	psicológico, verbal, físico
Actores	niño, niña, o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares
Poder asimétrico	Una relación social condicionada por el poder asimétrico se relaciona con la implementación constante de acciones que genera que un actor A

subordine a un actor B, poniéndolo en una situación de desventaja, y que por tanto genera un daño.

Respuesta de los Pasiva
docentes
Complicidad

Nota: elaboración propia

Análisis institucional: matriz de sistematización de información

El diseño documental consiste en la examinación y análisis del contenido de un texto. Para el desarrollo de este proyecto se toman como unidades de análisis el Proyecto Educativo Institucional y el manual de convivencia, una vez que estos dos documentos poseen un carácter legítimo y legal en el funcionamiento de la institución educativa. Además, adquiere relevancia investigativa dado que la Ley 1620, que regula convivencia escolar, establece que el comité que debe tener cada institución educativa, en el que además en su artículo 13 en su numeral 1, en el que deben “identificar, documentar, analizar y resolver los conflictos que se presenten entre docentes y estudiantes, directivos y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes” (Congreso de la República de Colombia, 2013, p. 8).

Entonces, revisar estos documentos, permitió revisar: (1) el reconocimiento que hace la IE respecto a la problemática de convivencia que presenta y (2) examinar las acciones que se han estimado para mitigarlos. Ahora bien, el análisis de contenido consiste en organizar, sistematizar, codificar y analizar una serie de información.

Cabe mencionar que la matriz de contenido en su estructura está conformada por una serie de criterios de análisis, relacionados estrechamente con las categorías y/o variables de

investigación, así mismo se presentan los hallazgos de cada uno de los documentos, contrastando la información con referentes teóricos, para obtener inferencias argumentativas que sirvan como fundamento teórico para explicar y describir la problemática de estudio abordada. El análisis y descripción de la matriz de sistematización puede revisarse en el Anexo 1. Matriz de sistematización documental.

Análisis Experiencias: Grupo Focal con Docentes

Mediante el grupo focal, se pretende describir y entender la dinámica social de los niños y las niñas, mediante una narración y exploración de las experiencias cotidianas mediante las observaciones y experiencias de los docentes (Benavides et al., 2022). De esta manera, se busca que, mediante la interacción de los docentes, se conozcan aspectos claves de las interacciones entre los niños y niñas de grado segundo.

Al implementar una técnica grupal, es posible identificar constructos y representaciones sociales construidos a nivel institucional respecto a la forma de analizar y reaccionar frente a las situaciones de violencia y agresión. Como mecanismo de recolección de información, consiste en reunir a un grupo de personas que pueden tener algo en común: con fines de esta investigación, se convocará a las docentes que tienen un contacto directo con los niños y niñas de grado segundo. Así, se convocarán en un espacio aislado, en el que se permitirá la libre expresión y se realizarán una serie de preguntas que servirán de guía discursiva. Previamente, se expondrá y firmará el consentimiento informado, y se grabará en video toda la sesión. El análisis y descripción de la matriz de sistematización puede revisarse en el Anexo 2. Grupo Focal de docentes

Sujetos participantes.

Docentes de grado segundo.

Criterios de inclusión.

Para la convocatoria de los participantes en el grupo focal se tendrán en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Docentes vinculados actualmente con la institución educativa,
- Poseer mínimo dos años de antigüedad de trabajo en la institución
- Tener carga académica con el grupo de Segundo en el presente año.

Análisis de percepciones: Padres de familia

Como técnica de recolección de información, un sondeo de creencias es una secuencia de preguntas que permiten explorar las vivencias, pensamientos y actitudes de una persona. Esta guía de preguntas reviste de un carácter flexible, una vez que permite que se adapte su curso dependiendo de las respuestas del participante.

Como proceso, en primera instancia se prepara un espacio, preferiblemente aislado, iluminado y cómodo para realizar la entrevista. Una vez convocada la persona participante, se inicia con el consentimiento informado y la grabación de la sesión. Para la sesión con padres, las preguntas están guiadas a identificar y analizar representaciones sociales que poseen los padres, respecto al uso de la violencia y/o agresiones como forma de dinámica relacional, además, de sus imaginarios frente a las formas de manejar el tema. El desarrollo de preguntas puede observarse en el Anexo 3.

Sujetos participantes.

Cuatro padres, madres o cuidadores de niños y niñas de grado segundo que cumplan con los criterios de inclusión.

Criterios de inclusión.

Para la convocatoria de los participantes en la entrevista semiestructurada se tendrán en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Padres, madres o cuidadores de niños y niñas que actualmente se encuentran matriculados en la IE de grado segundo.
- Dos padres, madres o cuidadores de niños y niñas de grado segundo que hayan sido puestos en la zona de “Muy agradables” en el ejercicio de cartografía de personajes.
- Dos padres, madres o cuidadores de niños y niñas de grado segundo que hayan sido puestos en la zona de “Muy desagradables” en el ejercicio de cartografía de personajes.

Instrumentos para el análisis del microsistema: niños y niñas grado segundo

Los análisis de discurso y dinámica relacional se definen como procesos de recolección de información basados en la observación sistemática y la escucha activa. De esta manera, la examinación se centra en las experiencias de la vida cotidiana de los individuos y permite así comprender mejor las prácticas sociales existentes.

De esta manera, se aprovecha la espontaneidad del día y día y de las actividades como tal, para identificar creencias, actitudes y conductas que pueden estar relacionadas con la violencia escolar.

Sujetos participantes.

Niños y niñas del grado segundo.

Criterios de exclusión.

- Niños y niñas de grados diferentes al mencionado, ya sea en niveles o grados distintos.
- Niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva moderada.
- Niños y niñas cuyos padres, madres o cuidadores no autoricen la participación en el consentimiento informado.

Instrumento: Cartografía de personajes: sociograma

Consiste en que los niños y niñas expresen de manera libre y gráfica las relaciones naturales que ocurren en su aula de clase. Esta herramienta de información cualitativa sirve como un organizador gráfico para identificar como se relaciona un grupo social, así, se pueden caracterizar actores, atribuirles características y recrear dinámicas comportamentales e historias.

Entonces, un recurso muy útil para reconocer la problemática entre los agresores y las víctimas en el ámbito escolar tiene tres características relevantes: Identificar qué alumnos están implicados, conocer sus características psicosociales y en qué momentos, lugares, frecuencia y gravedad ocurren los hechos según los estudiantes. Tiene varias finalidades, entre ellas, descubrir las características socioafectivas de los alumnos, conocer los niveles de complicidad o afinidad y los de rechazo, identificar a los niños que participan en el bullying y sus rasgos socioafectivos etc.

Para el ejercicio de recolección de información se trabajará de manera individual con cada niño y niña y se constará de tres momentos: mapeo de actores, semántica relacional y atribuciones sociales. Estos tres momentos se encuentran descritos en el Anexo 4.

Fase I Observación del contexto - Recolección y sistematización de información

A continuación, se describe la forma en que fue recolectada, sistematizada y analizada la información. Tal como puede preverse en la metodología, la presente investigación adopta un método de Investigación Acción, desde los postulados de precursor Kurt Lewis, en donde se sintonizan los objetivos específicos con fases organizadas de manejo de la información. Entonces, se parte del supuesto del que bullying es una problemática relacionada con la dinámica social o vinculativa entre los niños y niñas de determinada edad y pertenecientes a un grupo, que ocurre en el ámbito escolar.

Así, tanto los objetivos específicos como las fases del método se yuxtaponen como actividades que tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. Por tanto, en el presente apartado se describen cada una de las fases: observar, reflexionar, planear y actuar.

De acuerdo con Lewis (1984), toda investigación inicia desde la observación, la cual, consiste en la recolección de información contextual que permite la identificación de evidencias o la caracterización de procesos, para comprender un contexto. La observación debe proporcionar suficiente información sobre la acción para poder realizar el análisis y obtener las evidencias necesarias para apoyar las afirmaciones sobre lo aprendido como resultado de la investigación y en donde las investigadoras utilizaron como particular interpretación y explicación de la acción. Así, el diagnóstico del problema o estado de la situación permite

realizar un reconocimiento del mismo. La finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual. Para efectos del presente estudio, se estructura un anteproyecto que fue validado por un asesor y por un docente de seminario. Además, involucra la recolección de información y el análisis de los datos. Específicamente estas acciones se configuran en el objetivo específico 1 y el objetivo específico 2. En ello, se involucra el diagnóstico de la problemática en lo que compete al ámbito escolar en su ocurrencia del micro y meso sistema.

Diagnóstico para la caracterización de la problemática – Dimensión Mesosistema

Para la revisión de la problemática se hace un análisis desde el contexto del mesosistema, el cual está basado en los postulados de Bronfenbrenner (1979) y en la cual se determinan las relaciones de dos microsistemas. Para este apartado, entonces, se correlacionan las visiones, representaciones y experiencias de los docentes de grado segundo de la institución educativa en mención y la respuesta institucional formal mediada a través de documentos válidos de implementación, gestión y respuesta como lo es el PEI y el Manual de Convivencia. De manera transversal se integrarán además algunas percepciones tomadas a los padres y madres de familia.

Para recapitular, en la tabla 1, presentada a continuación, se detallan las fuentes y mecanismos de sistematización de información, lo que permitió analizar y comprender algunas situaciones desde el mesosistema alrededor de los niños y niñas (microsistema) que pueden incidir en la ocurrencia y mantenimiento del bullying como un fenómeno de aprendizaje social.

Tabla 4.

Recapitulación de instrumentos – análisis mesosistema

Actor	Instrumento para la recolección de información	Sistematización de información	Anexo Recolección de información directa	Anexo de Sistematización de datos
Institución educativa	Análisis documental	Rejilla de análisis: Manual de convivencia y PEI.	N/A	Anexo 1. Sistematización de datos - Análisis documental: Institución educativa
Docentes	Grupo Focal	Red semántica en Software Especializado Atlas ti 7.0	Anexo 3. Recolección de información directa. Grupo Focal: docentes.	Anexo 4. Anexo de Sistematización de datos: Análisis estadístico de frecuencias: Padres de Familia
Padres de familia	Encuesta	Análisis estadístico de frecuencias	N/A	
Ambiente educativo	Diario de campo	Manejo de información textual mediante rejilla de observación.	Anexo 5. Instrumento para la recolección de información. Diario de campo: Ambiente educativo	N/A

Fuente: Elaboración Propia

Dimensión: Conducta negativa

Para la categoría de conducta negativa, que si bien, se definió teóricamente como aquellas acciones o decisiones que realiza un niño, niña o adolescente que tienden a dificultar el desenvolvimiento esperado en un contexto, en este caso escolar. Estas, además pueden “ser

inapropiadas, inexistentes o perturbadoras se focalizan en aquellas conductas que amenazan principalmente el adecuado desarrollo de un ambiente social en el que la seguridad de otros individuos, su libertad o capacidad de interactuar se pueda ver afectada” (Carrillo, 2020, p. 40), se analiza que no hay un criterio unificado de análisis y que, de hecho, depende de la interpretación del adulto que le evalúe como grave o no.

Ejemplo de la variedad de interpretaciones que puede traer una conducta negativa, se puede observar en el Gráfico 1, que representa los imaginarios y experiencias de los docentes respecto a este ítem. Para iniciar, se identifica que los docentes describen como una conducta positiva o adecuada aquella en la que los niños y niñas asumen con pasividad y calma cada una de las instrucciones dadas por ellos. Esta conducta se relaciona con el control de la disciplina la cual se relaciona con el acatamiento de normas.

Contrario a esta situación, los docentes mencionan que, en frecuentes ocasiones, deben ejercer presión para que esta disciplina o control se cumpla, debido a que los niños y niñas tienden a “hacer lo que quieren”, descrito en reír, correr, jugar y saltar. Estas conductas no son deseadas, puesto que generan dispersión con el proceso planeado de aprendizaje para cada clase. Así, los docentes interpretan como conductas negativas, aquellas que afectan el curso normal de la clase en sí como, por ejemplo: aquellos niños que hablan mucho, dispersos, que no responden al estímulo pedagógico o lúdico o aquellos que no desean participar de las actividades.

Ante esta aparente distracción fácil que tienen los niños y las niñas, exige en los docentes habilidades y conocimientos que permitan la adaptación de acuerdo a los ritmos de aprendizaje

de cada quien, y que, además, deban dedicar tiempo preparado para el aprendizaje académico, en espacios de reflexión y ajustes de conducta.

Desde la parte comportamental, se identifica que, de manera reiterativa, los docentes mencionan que hay una diferenciación entre niños y niñas. Califican que los niños poseen un mayor repertorio conductual negativo puesto que su trato frecuentemente no es el adecuado, es brusco y no hay un respeto o diferenciación en el trato para con las niñas, tratándolas igualmente brusco. Esto hace que, sean los niños los que adopten papeles de liderazgo y que en ocasiones las niñas tiendan a imitar esto, y a copiar la conducta. Sin embargo, es interesante analizar, que, de manera repetida, varios docentes mencionan que los niños tienden a observar, evaluar y juzgar la conducta de los otros, en casi todos los aspectos. Esto, de manera general, puede ocasionar un riesgo o alerta de acoso escolar.

Este tipo de señalamientos y comparaciones, según los docentes tienen una clara intención de ofensa hacia el otro, explicado desde una ausencia de empatía por parte de los niños y niñas, y que se expresa en palabras, apodos y exclusiones en el momento del juego grupal, principalmente. Esta conducta se expresa a modo de ciclo, una vez que estas expresiones tienen una intencionalidad de lastimar, y al realizarlas si el niño o niñas afectado llora o expresa su emoción, es invalidado socialmente y esto genera una mayor sensación de indefensión.

Ahora bien, respecto a la pregunta ¿Cuáles son aquellas conductas o comportamientos que son difíciles de manejar o que consideran inadecuadas en los niños y niñas del grado segundo?, los docentes relacionan la ocurrencia de conductas agresivas con conductas retadoras hacia ellos. De manera específica, menciona que las conductas agresivas suelen relacionarse con

expresiones y tratos hostiles y bruscos, y especialmente las comparaciones entre ellos mismos.

Esto hace que, además para el manejo de las conductas retadoras que hacen los niños y niñas hacia los docentes, estos tengan que recurrir a la amenaza para su mitigación y control.

Esto pone de manifiesto la preocupación de los docentes, los cuales se sienten sobrepasados en sus funciones y permite la reflexión, respecto a “¿hasta dónde es el límite de formación de un docente” ?, una vez, que este tipo de situaciones responden a la formación que se debe impartir en casa, como la formación del carácter y la conducta.

Pero, bajo este panorama, ¿Qué se observa en el manual de convivencia o en el PEI sobre qué es y cómo puede manejarse una conducta negativa? Ante ello, se observa que en ninguno de los documentos se describe o menciona como tal el término. Lo que más se relaciona son las faltas graves a la disciplina, que se relaciona con el acatamiento de normas y la espera de una obediencia para con el docente.

Desde el PEI, se menciona por el contrario una serie de “factores determinantes para conducir con éxito un acto educativo: “Actuar siempre teniendo como base los principios y valores para la convivencia; obrar con honestidad, respeto, responsabilidad, lealtad, justicia, compañerismo y solidaridad con la totalidad de los integrantes de la comunidad educativa y expresarse con respeto, cultura y educación, en forma directa, a través de medios impresos o electrónicos que le facilita la entidad (como foros de discusión, redes sociales, chat, correo electrónico, blogs y demás)”. Si bien, no hay mención directa respecto a la prevención o gestión de casos en la ocurrencia de una conducta negativa, se mencionan una serie de comportamientos

contrarios esperados, relacionados con comportamientos sociales y cívicos que se espera que sean mantenidos por todos los estudiantes para el mantenimiento de una sana convivencia.

Dimensión 2. Conducta intencional

Frente al análisis de una posible ocurrencia de conducta intencional, el PEI del colegio en mención determina que es una necesidad y una línea de acción: “comprometer a todos los estamentos de la Comunidad Educativa con el rescate de valores humanos; como el Respeto, Solidaridad, Buen trata, Cooperativismo, Amor, Libertad, Disciplina, Responsabilidad, Tolerancia, Honestidad, Humildad, Lealtad, Justicia, Equidad, Sinceridad, Amabilidad, Liderazgo, comportamientos personales coherentes con el desarrollo de su autonomía”. Esto claramente determina que los docentes, dadas las condiciones implícitas de tiempo y espacio que comparten con los niños y niñas tienen la responsabilidad de formar en estas áreas.

Además, se menciona que desde el colegio tiene estrategias de promoción para esto, que en la realidad no superan las charlas motivacionales, y algunos carteles, sin que sean actividades que tengan una evaluación y retroalimentación del impacto, lo cual parecería que ayuda a percibir el bullying y el trato digno desde la minimización del fenómeno.

Por otro lado, la IE adopta en su artículo 56º: procedimiento para mejorar la convivencia. En el procedimiento para la resolución de conflictos, estaremos sujetos a lo consagrado en la Constitución, en la Ley 1620 de 2013, ruta de atención integral para la convivencia escolar, normas vigentes y en este Manual. Pese a ello, y a la luz de la experiencia, los procedimientos y mecanismos que se establecen en la Ley, especialmente en la gestión de casos que acoso escolar hay vacíos, y falencias, que hace que la comunidad educativa en general tenga dudas sobre cómo abordar el tema. De esta manera, rara vez, se activan los mecanismos correspondientes, y esto hace que, tal como lo mencionan los

docentes, la problemática no sea manejada a tiempo, teniendo un impacto en la reproducción de comportamientos sociales basados en el desequilibrio de poder, y de la afectación emocional que pudiese acarrear en un niño o niña víctima.

Así, la poca implementación de los protocolos fue la base para que hayan malentendidos en la comunidad educativa.

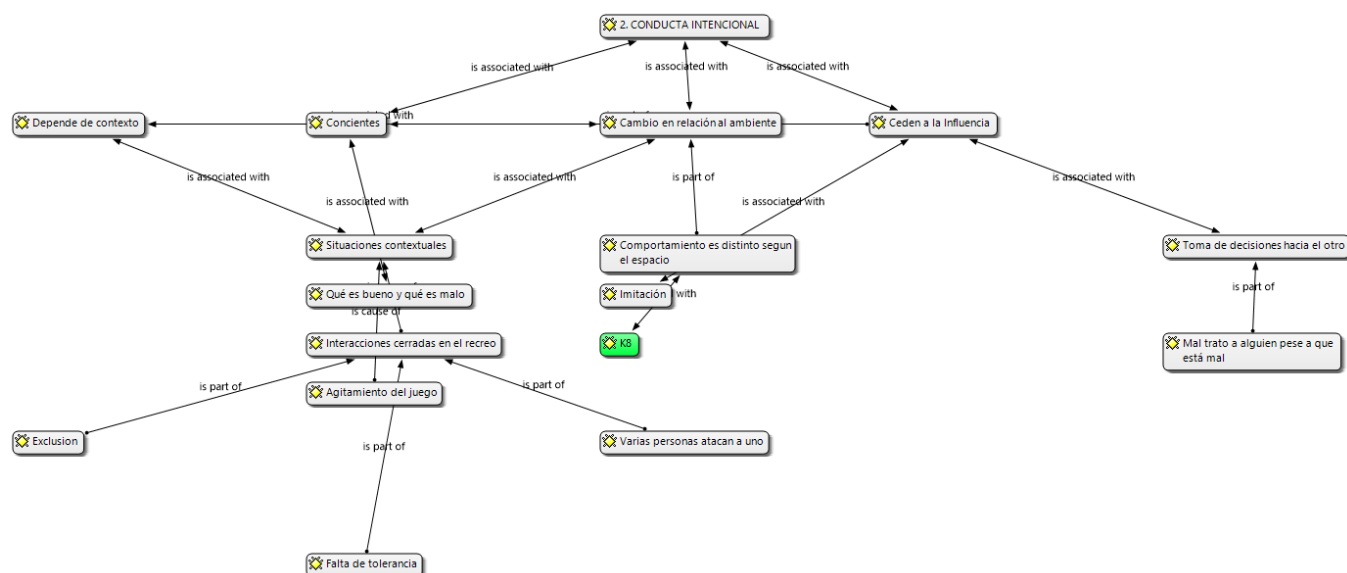
Desde la perspectiva de los docentes y como puede evidenciarse en el Gráfico 2, se convierte en una necesidad integrar en los planes de prevención y mitigación de un posible patrón comportamental basado en acoso escolar de los estudiantes de segundo, desde el principio de que los niños que lo ejercen busquen tener el control y tienen la intención de que este tipo de situaciones ocurran. Ante ello, los docentes han observado dos puntos clave: por un lado, los niños y niñas responden y se comportan de manera diferente, dependiendo del contexto. Esto, puede verse en la motivación de los niños y niñas en determinados ambientes, como el tecnológico, en el que la clase de sistemas, se les puede observar más atentos y dispuestos a las instrucciones del docente.

En el plano social, los docentes mencionan que hay espacios de interacción dentro del ambiente escolar que no son controlados por el adulto, y ejemplo de ello, es el recreo o espacio de receso. Durante este espacio especialmente hay un agotamiento del juego, por lo que puede ser un espacio susceptible a que se presenten conflictos, a lo que atribuyen falta de tolerancia. Por otro lado, el durante el recreo, puede observarse que se conforman grupos cerrados de interacción, en los que puede ocurrir exclusión hacia algún niño o niña o, algún ataque en grupo hacia algún otro solo o sola.

Mas aún, los docentes mencionan que los niños y niñas hacen análisis respecto a qué conductas son buenas o malas hacia otros niños, sin embargo, pueden verse influenciados por otros u otro y, realizar un mal trato a alguien pese a que lo califican como negativo.

Gráfico 2.

Red semántica: Dimensión conducta intencional: docentes



Fuente: Elaboración propia en software especializado Atlas ti 7.0

Dimensión 3. Conducta metódica

En primera instancia, es preciso reconocer que no hay un concepto teórico claro respecto a qué se considera como una conducta metódica en la ocurrencia de acoso escolar. Más aún, durante el abordaje del punto focal con docentes, no hubo respuesta respecto a lo que pudiese ser una conducta planeada en el marco de un plan (consciente o inconsciente) que elabora el niño o niños agresores para someter a otro compañero.

Aunado a esto, se identifica que la mayoría de situaciones de acoso escolar es tomada como un suceso aislado, generalmente caracterizado como un delito, y que suele tener acciones de mitigación grupal basados en charlas de reflexión, que no han tenido incidencia en la mitigación de la problemática.

Más aún, en el medio del análisis de los documentos oficiales y en el análisis de efectividad de la respuesta institucional, se menciona el siguiente caso, que es calificado como De acuerdo a lo conversado con algunos docentes es posible identificar un caso en el que se abordan algunos elementos del bullying, que fue manejado como una situación de conflicto:

Tabla 5

Análisis de caso

Evento o relato (Toma de información directa)	Categoría de análisis
<i>Una madre de familia notifica a la docente directora de grado</i>	Actor mesosistema Notificación Actor institucional
<i>que su menor hija está siendo víctima de sus compañeros,</i>	Reconocimiento de: Actor Víctima Actor Víctimario
<i>pues estos la llaman normalmente por un apodo. Asimismo, manifiesta que la niña se aísla.</i>	Tipo de agresión: verbal Respuesta de la víctima Bloqueo social
<i>La docente realiza la primera intervención a nivel general en el aula; al no surtir efecto y continuar presentándose la conducta,</i>	Gestión grupal Efecto bajo
<i>reporta el caso a la coordinación de convivencia para realizar el seguimiento y el debido proceso. Desde la coordinación de convivencia, con apoyo del departamento, se identificaron a las menores implicadas en esta situación.</i>	Debido proceso Escalar el problema
<i>Se realizó el proceso de construcción y reflexión sobre sus conductas y el impacto y afectación emocional en la compañera.</i>	No es claro en qué consistió el proceso.

Se citaron a padres de familia y se aplicó el manual de convivencia.

Fuente: Elaboración propia.

Profundizando en aquellas acciones en las que “se aplicó el manual de convivencia”, consiste en una serie de acciones que se mencionan sin conexión entre sí: Llamado de atención y orientación al estudiante que genera la infracción (Artículo 21, numeral 1); Conciliación y escuchar las dos partes (Artículo 59); Citación a padres para la conciliación (artículo 15), compromisos por parte del estudiante (Artículo 66, numeral 7), Mejor trato y respeto entre compañeros evitando acciones o repetición con otros compañeros (PEI), Controlar y mejorar comportan venden o provocan malestar en la convivencia del grupo (PEI).

Además, se menciona que estas situaciones están mediadas con el propósito de garantizar un mejor trato entre pares, evitando acciones o repetición con otros compañeros. y/o situaciones en los que hay que controlar y mejorar n malestar en la convivencia del grupo

Dimensión 4. Conducta sistemática

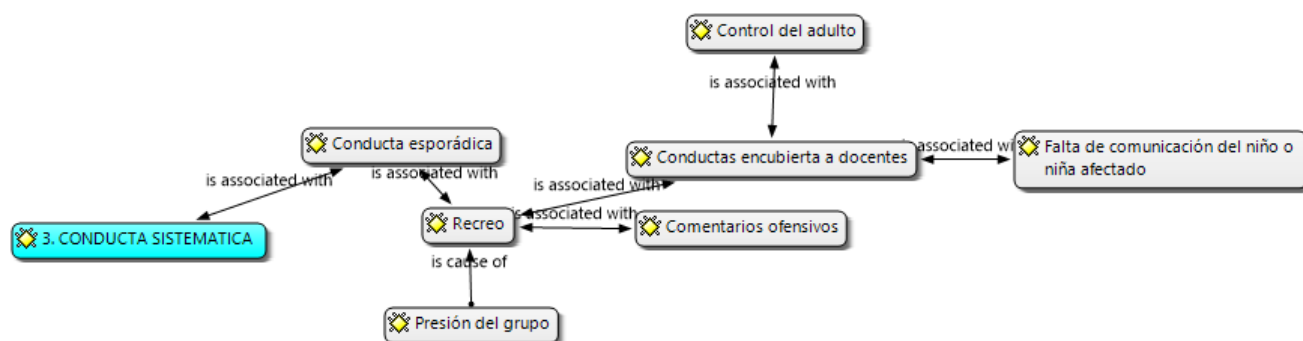
Como puede observarse en el Gráfico 3, en el análisis que realizan los docentes respecto a la posible ocurrencia de una conducta sistemática, se vuelve a poner en el foco la atención en los espacios de interacción no controlados, como lo son los recreos. Estos espacios, de acuerdo a las percepciones de los docentes: por un lado, se menciona que es un espacio que puede tener conductas encubiertas que no son detectadas por los docentes, dado, que, permite que los grupos de niños y niñas sean espontáneos. Por otro lado, pudiesen haber dos tipos de interacciones a los cuales habría que prestar mayor atención:

por un lado, se tienen las interacciones cerradas, caracterizadas por grupos pequeños de niños y niñas que sienten mayor afinidad entre sí, y por otro lado, las interacciones que tienen estos grupos cerrados con otros grupos y/o otros individuos.

Especialmente en este último caso, puede darse lugar a situaciones en donde se realicen comportamientos por presión del grupo, lo que puede incidir en la ocurrencia de comentarios ofensivos de un grupo hacia otro niño o niña. Además, se observa que en la ocurrencia de este tipo de situaciones el niño o niña afectado, suele guardar silencio y no comunica lo sucedido.

Gráfico 3.

Red semántica: Dimensión conducta sistémica: docentes



Fuente: Elaboración propia en software especializado Atlas ti 7.0

Por otro lado, la institución educativa menciona que posee e implementa procedimientos enmarcados en los PROTOCOLOS PARA LA RUTA DE ATENCIÓN INTEGRAL. (Remitirse a la Ley 1620 de 2013, Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar) Capítulo XI 11 Prevención y Resolución de Conflictos.

Cuando un miembro de la comunidad estudiantil, este afectado por una situación que ponga en riesgo de alguna manera su integridad, se activan las rutas de atención por

parte de cualquier miembro de la comunidad educativa, incluyendo padres de familia como garantes de los menores de edad. Estas rutas serán las establecidas a nivel municipal, con entidades externas encargadas según corresponda.

Ahora bien, en el PEI se contempla una priorización de problemáticas para la prevención y la mitigación tales como: ideación o riesgo suicida, abuso sexual, conductas de convivencia tipo III y consumo de sustancias psicoactivas, siendo estas problemáticas particularmente en conducta adolescente, minimizando su prevención y observancia en niveles de primaria.

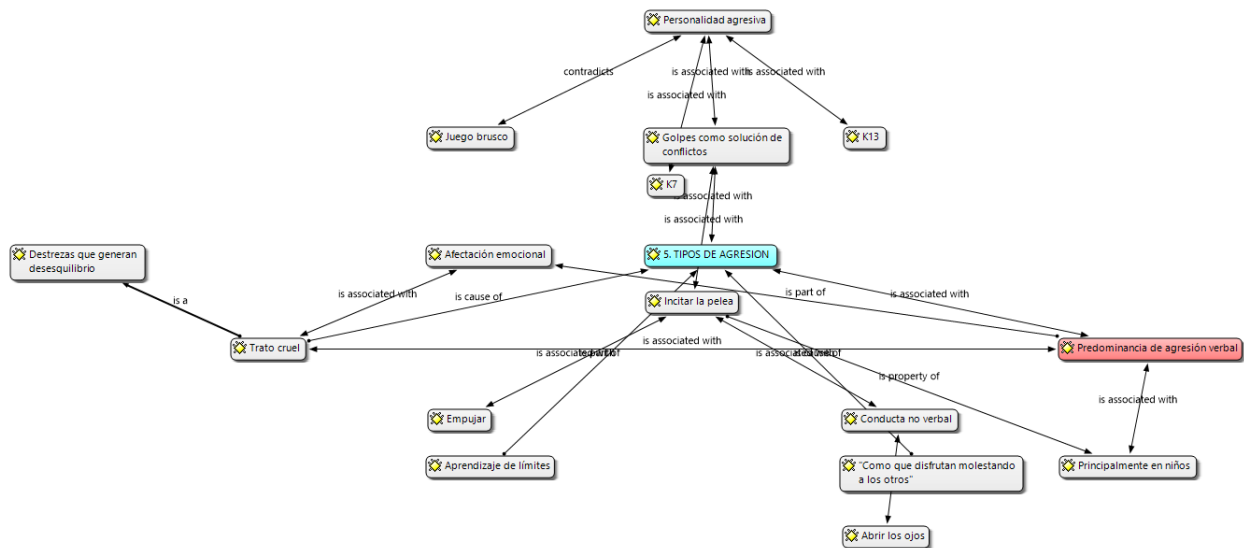
Dimensión 5. Tipos de agresión

Tal como se observa en el gráfico 4, de acuerdo a las experiencias y percepciones de los docentes, que, si hay ocurrencia de agresiones, y estas suelen ser muy frecuentes, puesto que en los niños se configura como una práctica donde los golpes son el mecanismo para solucionar un conflicto o incluso se menciona que se tiende a tener un juego brusco.

Ahora bien, este tipo de situaciones están precedidas de conductas y actitudes que incitan a la pelea, y que se relaciona con empujar, o la ocurrencia de una conducta no verbal como abrir los ojos. Además, hay una preponderancia de agresiones de tipo verbal, principalmente en niños. Este tipo de situaciones conlleva a que se den situaciones en que haya un trato cruel.

Gráfico 4.

Red semántica: Dimensión Tipos de agresión: docentes



Fuente: Elaboración propia en software especializado Atlas ti 7.0

Ahora, en la revisión de los documentos oficiales, ninguno integra un listado de conductas derivadas de la interacción, conflicto y eventos graduales relacionados con la violencia escolar, que se menciona en la Ley 1620. Esta ausencia de tipificación de la conducta, genera en cadena, una serie de confusiones y vacíos para la atención oportuna de este tipo de situaciones.

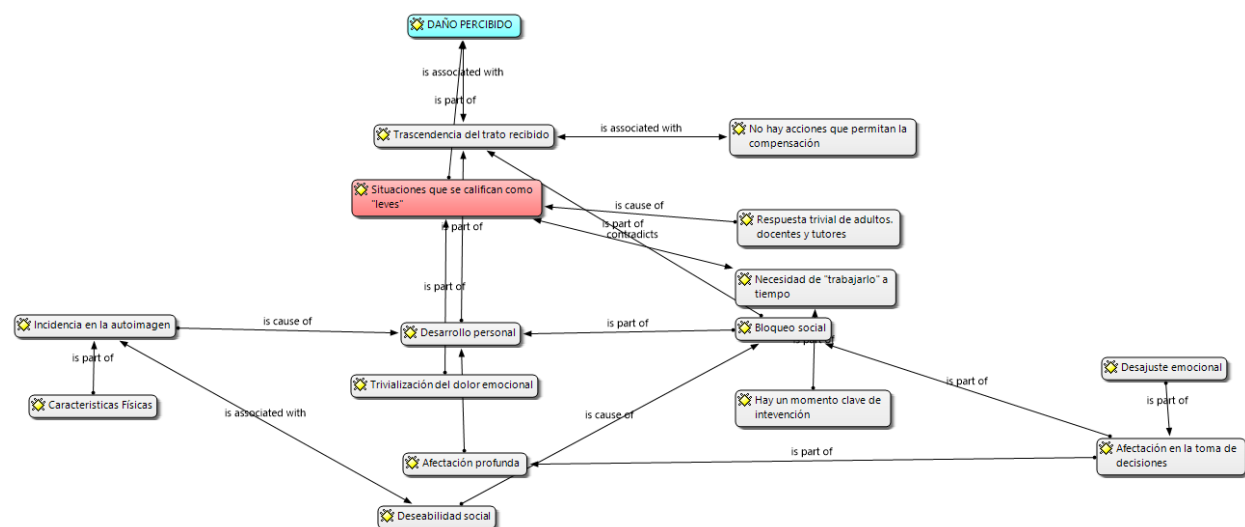
Dimensión 6. Daño percibido

Ahora bien, en el espacio de reflexión y representaciones sociales respecto al daño percibido desde el niño o niña que recibe la agresión o que enfrenta las exclusiones, los docentes afirman que si hay una trascendencia respecto del trato recibido (Gráfico 5). En esto pueden identificarse tres puntos clave: en primer lugar, se repite que, la mayoría de las situaciones de agresión son tomados como eventos aislados, por lo que son situaciones que se califican como leves, y obtienen una respuesta trivial por parte del adulto. Esto contradice, el segundo punto, en el que han identificado que los niños y niñas que suelen

recibir este tipo de afectación o maltrato, suelen tener repercusiones que han observado como bloqueos sociales, en los que el niño o niña no busca la integración o las interacciones espontáneas. Esto puede relacionarse además con implicaciones con en el desarrollo personal y en la construcción de su autoimagen. De manera más profunda, el hecho de que estas agresiones sean trivializadas por los adultos, y los otros compañeros de clase, puede generar sensaciones de trivialización del dolor emocional generando además otro tipo de afectaciones de contenido psicológico, que puede incidir en la toma de decisiones sociales y en desajustes emocionales. En un tercer lugar, los docentes reconocen la necesidad de que, para mitigar estos efectos, la problemática sea “tratada a tiempo”, indicando la necesidad de una respuesta temprana, contingente y efectiva cuando ocurren estas situaciones.

Gráfico 5.

Red semántica: Dimensión daño percibido: docentes



Fuente: Elaboración propia en software especializado Atlas ti 7.0

Por otro lado, es importante mencionar que a los padres de familia se les aplicó una encuesta que consistió en la presentación de una serie de indicadores que debían categorizar de acuerdo a su percepción. Este ejercicio tenía como propósito identificar algunos imaginarios que podrían incidir en escenarios de normalización de la violencia escolar. Resultado de este análisis estadístico, y como puede identificarse en el Anexo 5, los padres de familia identifican como “Es extraño” los siguientes ítems: “Que un niño o niña no tenga amigos en el colegio”, “Que las agresiones no generen ningún efecto negativo en los niños que las reciben” y “Que las niñas sean más crueles que los niños cuando interactúan con alguien que no les agrada”.

Estos ítems claramente se relacionan con la manera en que un niño o niña puede gestionar las agresiones que recibe, observándose en una conducta de aislamiento social, lo que puede verse traducido en que no busque el juego ni pueda o logre entablar amistad con otros. Además, de que son frecuentes las recomendaciones de los adultos hacia los niños y niñas víctimas de que minimicen la sensación y emoción que causa la violencia, e incluso se les responsabiliza, pidiéndoles que “no presten atención a ello”,

Dimensión 7. Actores y desequilibrio de poder.

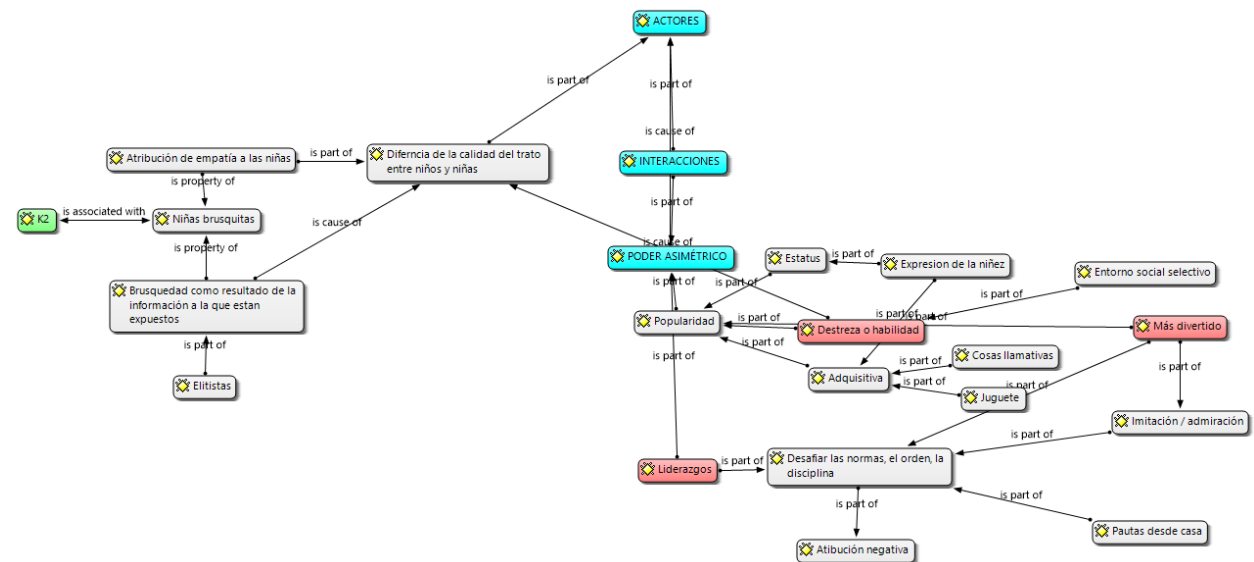
¿Pero, a quienes involucran estas agresiones? Tal y como puede observarse en el Gráfico 6, en cuanto al análisis del poder asimétrico que ocurre en medio de las situaciones de acoso escolar, hay una diferencia entre la calidad del trato entre niños y niñas. Así, los docentes atribuyen que las niñas intentan mantener tratos empáticos, pero que, sin embargo, hay niñas que son brusquitas y que esta brusquedad se relaciona con información a la que están expuestos los niños y las niñas.

Más aún, los docentes mencionan que en las interacciones sociales que tienen los niños y niñas de grado segundo, tienden a tener favoritismos hacia quienes tienen una mayor destreza o habilidad en el desarrollo de determinadas actividades, como por ejemplo los deportes, las destrezas en sistemas u habilidades en determinados juegos, lo que hace que se formen alrededor de estos grupos sociales selectivos. Por otro lado, también se ha observado que, los niños suelen llamar la atención de otros, cuando poseen elementos y objetos llamativos como juguetes novedosos o de moda.

Así mismo, se identifican perfiles, los docentes identifican niños y niñas a modo de líderes, puesto que son aquellos que son escuchados por los otros, son caracterizados como los más divertidos. Sin embargo, los docentes califican esta conducta como inadecuada, puesto que se consideran divertidos cuando desafían las normas de la clase, el orden y la disciplina. Este tipo de situaciones, genera en sí mismo una alteración a la convivencia, puesto que frecuentemente tienden a imitarlos.

Gráfico 6.

Red semántica: Dimensión actores y poder asimétrico: docentes



Fuente: Elaboración propia en software especializado Atlas ti 7.0

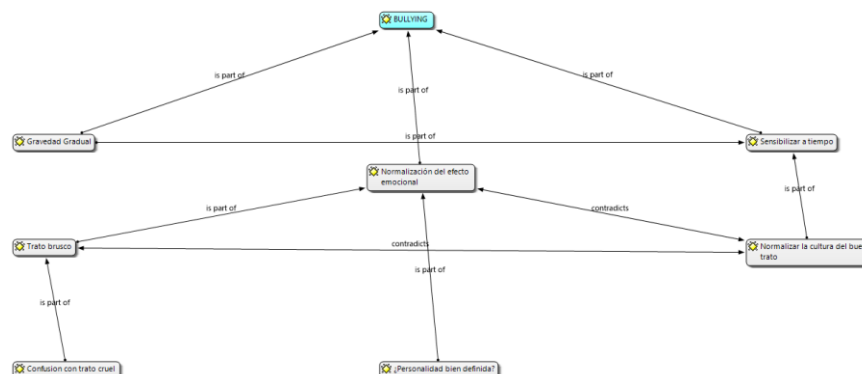
Dimensión respuesta institucional

En el reconocimiento propio del bullying como fenómeno, los docentes (Grafico 6) generan varias reflexiones que pueden relacionarse con preocupaciones y confusiones a saber: (1) en primera instancia se hace énfasis en reconocer que es una problemática cuya gravedad va empeorando a medida que pasa el tiempo, por lo que es fundamental sensibilizar a tiempo; (2) sin embargo, esto se ve contradicho, dado que hay una normalización de su ocurrencia; (3) además se identifica como los docentes caracterizan como mal trato, un trato brusco, o poco decoroso, lo cual se diferencia de una conducta de acoso intencional, además, se relaciona que tener una actitud brusca, pueda generalizarse a una personalidad del niño o niña.

Se propone como contra corriente la promoción de la cultura del buen trato.

Gráfico 6.

Red semántica: Respuesta institucional: docentes



Fuente: Elaboración propia en software especializado Atlas ti 7.0

Ahora bien, en el artículo 58 del manual de convivencia se menciona una categorización en gravedad de determinadas conductas que se consideran una falta a la convivencia escolar, y a partir de esta, se determina un conducto regular o procedimiento de abordaje. Este artículo es el único que se menciona como respuesta para la gestión de conflictos y casos de violencia escolar, en la que se identifican tres categorías relacionadas con la gravedad de la falta, y con ello, los actores que intervendrían en la toma de decisiones de acuerdo a la gravedad. Además, este conducto regular, se relaciona con la cadena de comunicaciones y el escalafón del caso, a entidades directivas.

Sin embargo, al abordar la problemática del bullying, se identifica que las gestiones de respuesta, frecuentemente no tienen un debido proceso o gestión de intervención. Para analizar este aspecto se parte de la siguiente experiencia:

Casos mamás de segundo grado fue un caso difícil de llevar, muchos desacuerdos y mucha falta de valores humanas por parte de las madres y su comunicación. una pelea entre ellas se involucró a sus hijas con mentiras (comunicación personal, personero estudiantil, septiembre 02 de 2024)

Esta experiencia fue calificada con un nivel de manejo o eficacia bajo. En este sentido es importante mencionar que este caso, donde puede haber confusiones entre situaciones de conflicto entre los diferentes actores que involucran la comunidad educativa, y en el que se pueden presentar situaciones de hostilidad, agresiones verbales y físicas, entre otras.

Otro ejemplo de situaciones que son manejadas desde un protocolo del Comité de Convivencia, o que se puede confundir, con la ocurrencia de otro tipo de conductas negativas como uso frecuente de palabras inadecuadas, desafío a la autoridad, indisciplina, entre otras:

Resolución de conflictos estudiante que continuamente utiliza expresiones no adecuadas hacia compañeros lo que genera malestar al estudiante se realiza conciliación con los padres de citar a reunión de padres de familia Seguimiento y acompañamiento por parte de bienestar (Comunicación personal, coordinadora de convivencia primaria, septiembre 02 de 2024).

Diagnóstico para la caracterización de la problemática – Dimensión Microsistema

A continuación, se describe en tres indicadores la información recolectada y sistematizada expresada por los niños y niñas de grado segundo, respecto a calidad de las interacciones sociales que ocurren entre ellos.

Mapeo de actores.

Adoptando una técnica de información basada en un mapeo de actores en la que se realiza una representación visual basada en un nivel de impacto, el cual es definido por la moda estadística que presente cada niño o niña (Ver anexo 6). De esta manera, si un niño es mencionado entre 0 y 2 veces posee un impacto bajo, si es mencionado entre 3 y 7 veces tiene un impacto medio, y si es mencionado más de 8 veces tiene un impacto alto. Además, esta información de mención, se cuenta de acuerdo a la escala Likert de Muy desagradable, desagradable, neutro, agradable, y muy agradable, explicado en el apartado de metodología.

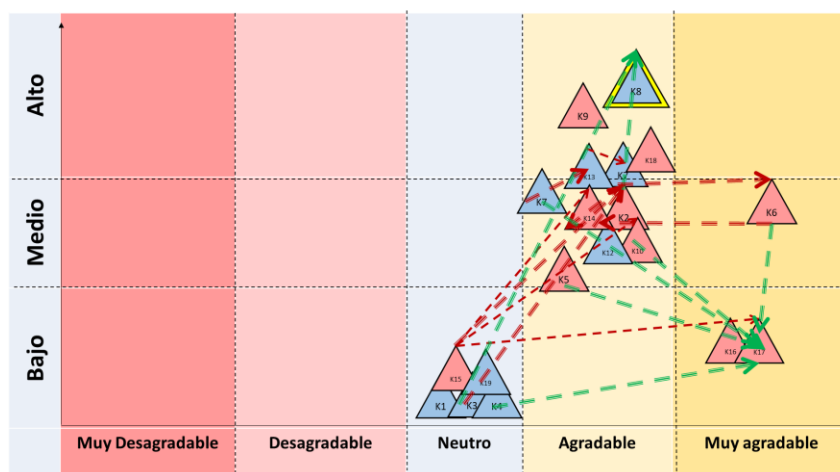
Como puede observarse en el Gráfico 7, fue posible la identificación de dos tipos de información. En primer lugar, se identifica que los niños y niñas poseen atribuciones generalizadas positivas para todos sus compañeros, una vez que la moda estadística los ubica preponderantemente en las áreas de neutro, agradable y muy agradable. En este apartado es importante mencionar que, 5 de los 19 participantes no obtuvieron ninguna mención en ninguna categoría, y que de estos 5, 4 de ellos son niños.

Por otro lado, se analizan las relaciones y vínculos entre ellos, identificando dos aspectos principales: en primer lugar, se identifica el reconocimiento de tres personas: el niño K8, tiene un alto impacto en sus compañeros, puesto que todos le mencionan y le categorizan en un indicador positivo; la niña K2, con quien 9 de las otras 10 niñas

mencionaron tener algún conflicto, y K17, como una persona que es amigable con otros. En segundo lugar, se identifica que las relaciones tensas o de conflicto ocurren de manera más frecuente entre niñas (encontrándose 10 relaciones tensas entre ellas, versus 4 relaciones tensas entre los niños).

Gráfico 7.

Representación visual del mapeo de actores



Fuente: Elaboración propia.

Atribuciones sociales.

Para la revisión de las atribuciones sociales, se revisaron 14 indicadores, los cuales, a su vez, tuvieron la intencionalidad de responder a las siguientes categorías: atribución de características positivas relacionadas con habilidades o destrezas destacadas (6 indicadores), liderazgo (2 indicadores); conductas relacionadas con niños que ejercen tratos abusivos (3 indicadores); conductas relacionadas con niños y niñas víctimas (tres indicadores).

Como puede revisarse en la sistematización de información realizada (Ver anexo 10), se pueden identificar las siguientes situaciones.

HABILIDADES O DESTREZAS DESTACADAS:

1. K8 es el niño que genera mayor impacto social en sus compañeros una vez que tiene la mayor preponderancia en indicadores como “¿Quién es el más fuerte de la clase”, ¿Quién es el que mejor cae? Y es quien se identifica como líder teniendo una relación de posibilidad de elegibilidad en 11 de sus 18 compañeros.

Sin embargo, a este mismo niño se le atribuyen además características relacionadas con posibles situaciones de ejercer violencia escolar, una vez que es significativamente identificado como ¿Quiénes maltratan o golpean a otros compañeros?, ¿Quiénes suelen empezar las peleas? Y ¿A quién se les tiene desagrado?

2. El niño K12 se destaca dentro de los indicadores de atribuciones positivas por destrezas o habilidades destacas, teniendo consideraciones grupales de que es una persona fuerte, amigable valiente e inteligente. Sin embargo, se resalta que no recibió ningún voto respecto al indicador “a quien elegirías como compañera o compañero de grupo en una clase?

3. Así mismo el niño K7 también tiene un impacto significativo en el grupo, puesto que es considerado fuerte y además suele caer bien, en menor cantidad que sus compañeros relacionados anteriormente.

4. En la categoría de “a quien elegirías como compañera o compañero de grupo en una clase?” hubo una mayor dispersión de respuestas, por lo que no genera información estadísticamente significativa.

LIDERAZGO

1. Se identifica que el niño K8 es quien tiene mayor decisión de elegibilidad social frente al grupo.

1. Respecto al primer indicador “quienes maltratan o golpean a otros compañeros”, se identifican 4 participantes, de los cuales 3 son niños y 1 niña, la cual tuvo solo un voto de atribución.

2. Los niños K7, K8 y 19 identificados en el ítem anterior, también se destacan por ser “quienes suelen iniciar las peleas”.

ATRIBUCIONES CON NIÑOS-NIÑAS QUE PUEDEN RECIBIR TRATOS ABUSIVOS

1. En esta categoría se identifican dos participantes: 1 niño (K13) y una niña (K9).

2. Especialmente K13, tiene una significativa atribución de ser “a quien suelen lastimar” obteniendo 13 votos de 18 compañeros. Así mismo se le atribuye una conducta de temor.

3. A la niña K9 se le atribuye una actitud de temor.

4. El niño K13 no obtuvo ningún voto en la atribución de habilidades o destrezas destacadas, siendo que, todos sus demás 18 compañeros, obtuvieron por lo menos un voto en alguna categoría positiva.

Fase II Reflexión basada en la interpretación y análisis de la información

De acuerdo con Kurt Lewin, la reflexión como fase investigativa hace referencia a la elaboración de un informe que encuadra una problemática a un contexto determinado. Al dar cierre al ciclo de recolección y sistematización de información puede dar a lugar el replanteamiento del problema, para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva. Como tarea, es de revestir de significado la problemática.

Así, la reflexión es como el conjunto de tareas tendentes a extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación a los efectos o consecuencias del plan de acción. Por tanto, permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorizando sobre la misma.

Esto implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conversación y comunicación. Se estima que esta problemática, al relacionarse teóricamente con una serie de aprendizajes sociales relacionados con estructuras sociales de diversos indoles. Así, esta problemática se estima susceptibles de cambio, basado en la implementación de una estrategia pedagógica que propone una serie de acciones contingentes.

Acompañamiento profesional¹ en la implementación del establecimiento concreto y la activación de la ruta de convivencia escolar

¹ Una vez revisado el Manual de Convivencia y el PEI, y dados los vacíos de conceptualización, metodología e implementación de estrategias para la práctica de la Ley 1620, se propone la asistencia de un profesional experto en la implementación de la norma. Este puede ser de cualquier área relacionada con la educación con experiencia y certificación en manejo de problemáticas relacionadas con el acoso escolar, y la

Integrar la respuesta institucional recogida en documentos oficiales, las experiencias e imaginarios de los docentes mediante punto focal, y algunas interpretaciones de una muestra de padres y madres de familia mediante sondeo de creencias, permitió analizar y comprender algunas situaciones desde el meso sistema alrededor de los niños y niñas que pueden incidir en la ocurrencia y mantenimiento del bullying como un fenómeno de aprendizaje social.

De acuerdo con la Ley 1620 de 2013 y de manera frecuente, las instituciones educativas prevén y gestionan la ocurrencia de conductas y comportamientos negativos esperados para la edad, como otros aquellos que pueden representar un síntoma de problemáticas familiares, cognitivas o de desarrollo. Además, esta previsión y gestión, facilita dos ventajas: por un lado, le permite a la IE contar con procesos de retroalimentación, de manera tal que puedan tener avances y mejoras en las respuestas situacionales que emergen y, por otro, permite tener una ruta que se estima asertiva y humanizada para responder a una situación dada.

Como resultado del análisis documental, es preciso mencionar que en ninguno de los documentos se menciona de manera clara y descrita lo que involucra el acoso escolar. Diera la impresión de que los ajustes para la implementación técnica de la norma no están completos y esto tiene toda una serie de repercusiones en cuanto a reconocer cuándo se presenta bullying, y cómo realizar acciones que puedan atender a la necesidad de no

implementación de la ley 1620. Por otro lado, también pudiese responder al perfil de un profesional del Ministerio de Educación que pueda dar línea técnica.

repetición del hecho victimizante, lo cual enmarca una tarea con el agresor(a) y, la posibilidad de una reparación y sanación para el niño o niña afectado.

Esto genera en sí mismo, que las acciones específicas y generales que requiere la revisión, gestión y mitigación de aprendizajes sociales relacionados con desequilibrio del poder, relaciones de interacción basadas en el acoso escolar, y como tal lo que implica conductual y emocionalmente para un niño o niña de grado segundo verse implicado desde cualquier bando de este tipo de problemáticas.

Más aún, el panorama o los efectos que tienen estos vacíos de normatividad interna dentro de las instituciones educativas, tiene un profundo arraigo en el aprendizaje mismo de la efectividad de la garantía de los derechos humanos, especialmente los conexos a la dignidad y a la justicia. En hilo con Rivero (2019) la importancia de la socialización en los niños y niñas tiene un profundo componente humanizador: incide en la interiorización de los roles, por lo que configura un aprendizaje en doble vía, por un lado, en la percepción de sí mismo en el mundo por lo que se relaciona con sus procesos de identidad y, por otro, reflexiona e interpreta la respuesta de los demás. Sumado a ello, la socialización se correlaciona de manera directa con el desarrollo, puesto que posibilita el debate de creencias, la regulación de su conducta, su explotación conductual a través del juego, pero, sobre todo, el apoyo afectivo que se deriva de la percepción de *sentirse parte de un grupo*.

Esto se relaciona con los planteamientos teóricos identificados por Núñez y Alba (2011) en los que, a través de la socialización los niños y niñas configuran sus creencias, comportamientos y sentimientos alrededor de su rol y valor en su cultura, por lo que condiciona la posición social que este proyecta sobre sí. Entonces, al funcionar como proceso

de aculturación, un niño o niña que tiene experiencias con pares negativas, este puede interiorizar un sentido *negativo* de la interacción que va afectar directamente su bienestar de vida, puesto que estos ámbitos de sentido, le dan forma a la interpretación de la realidad social, que puede verse distante y hostil.

Acompañamiento profesional para la tipificación del término bullying

En primera instancia, es posible identificar que los docentes tienen preocupaciones y confusiones respecto a qué es bullying y a cómo trabajarlo. Esto, en el marco de la respuesta que se tiene frente a las diferentes situaciones de violencia escolar, pero sobre todo a la identificación tipificada en acto y gravedad para facilitar la comprensión. Un ejemplo específico de ello, se relaciona con la generalización del acoso escolar con cualquier otro evento de violencia escolar, conflicto o incluso alteraciones a las normas y ejecución de las clases. Además, todas estas situaciones son denominadas en el manual de convivencia como “FALTAS”, a los cuales se responde de la misma manera y dan respuesta las mismas personas de acuerdo a una escala básica de gravedad.

Sin embargo, estos retos relacionados con la incorporación y modificación específicas del término bullying dentro de los manuales de convivencia es una situación que al parecer tiene mucha frecuencia en Colombia. De acuerdo con el análisis realizado por la Sociedad Colombiana de Pediatría (2023), se estima que cerca del 84,5% de las instituciones educativas tienen imprecisiones importantes respecto al reconocimiento y abordaje de esta problemática, como un tipo de violencia que requiere de una respuesta específica y diferenciada comparada con otras.

De acuerdo con Pereira y Maciel (2024), estas confusiones además son desorientadoras, aludiendo nuevamente a que la manera de afrontar una situación de acoso escolar, dado su sistematicidad basada en un abuso del poder, y en el que además hay un entorno que conoce la situación y responde con indiferencia o refuerzo. La homogeneización de la violencia escolar hace que se tengan así mismo respuestas y gestiones generalizadas en las que se plantean sanciones como soluciones genéricas, generando así, que no haya transformaciones profundas, ni tampoco cambio de conducta grupal e individual.

Acompañamiento profesional en la implementación de una ruta específica para gestionar casos de acoso escolar o bullying a cualquier edad escolar.

De manera concreta la Ley 1620 del 2013 determina de manera generalizada los siguientes ajustes:

Constituir el Comité Escolar de Convivencia. Debe quedar consignado en el Manual de Convivencia.

Crear las condiciones para que en el protocolo de atención se garanticen los derechos de intimidad y confidencialidad de los involucrados. Más si hay menores de edad.

Actualizar el Manual de Convivencia, ajustado a la ley.

Reportar los casos al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.

Identificar los riesgos de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar como casos de agresión por parte de directivos, profesores,

personal de apoyo, personal administrativo, y demás personas vinculadas a la institución educativa

Presentar ante la Secretaría de Educación, las Experiencias Exitosas de Manejo y Mejora de la Convivencia (Congreso de la República, 2016)

Más aún, la norma no prevé un acompañamiento de línea técnica impartido desde el Ministerio de Educación para atender estas necesidades específicas, ni tampoco hace un seguimiento respecto a su idoneidad, implementación y efectividad, por lo que la norma termina teniendo un impacto medio – bajo en la mitigación de la problemática. Así, en el sentido que no haya control y sanciones establecidas a las instituciones educativas no se van a ver resultados de lo que esta política busca, y menos a casi 11 años de su divulgación.

Espacios de interacción no controlados por el adulto – el recreo.

Para el siguiente análisis, se entiende como espacios de interacción social de niños y niñas no controlados por el adulto en el ambiente escolar, como aquel momento o segmento de tiempo, en los que de manera intencionada se permite su relacionamiento espontáneo entre pares. El espacio por excelencia para este tipo de relacionamientos es el recreo, receso o descanso, el cual se caracteriza por ser un segmento de tiempo por jornada escolar disponible para tres acciones básicas: alimentación, interacción social, descanso del proceso académico (Núñez y Alba, 2011).

En concordancia con la información recolectada con los docentes, en el plano social, mencionan que hay espacios de interacción dentro del ambiente escolar que no son controlados por el adulto, y ejemplo de ello, es el recreo o espacio de receso. Durante este espacio especialmente hay una búsqueda de actividades recreativas y juego, por lo que

puede ser un espacio susceptible a que se presenten conflictos, a lo que atribuyen falta de tolerancia. Por otro lado, durante el recreo, puede observarse que se conforman grupos cerrados de interacción, en los que puede ocurrir exclusión hacia algún niño o niña o, algún ataque en grupo hacia algún otro solo o sola.

Es importante mencionar que dentro de estos pequeños grupos se atañen a características de identificación, basadas en el establecimiento implícito de normas de grupo que favorecen o limitan a determinadas personas. Estas características actúan como atributos de generalización, y que de acuerdo a su calificación (como positiva y negativa) va a tener un efecto en su aceptación dentro del grupo.

Pero ¿por qué el recreo puede ser un espacio clave para trabajar la gestión y prevención del Bullying? En algunas investigaciones se han encontrado hallazgos de que este segmento de tiempo incide de manera significativa en los procesos cognitivos como la atención, la memoria (Chaves, 2013) y la salud, dado que estimula la actividad física. Más aún, Zamir y Leguizamón (2015) concluyeron que para los niños entre los 6 y 8 años este espacio genera un determinante fundamental para el desarrollo social, puesto que, dadas las nuevas dinámicas de vida familiar y social, estos representaron para el 74,9% de los participantes única oportunidad de practicar sus habilidades sociales de interacción espontánea con otros niños y el juego no mediado por adultos, durante el día, y del 41,77% durante la semana.

De manera específica, desde el análisis de docentes y haciendo un análisis del mapeo de actores y de las atribuciones que realizan los niños y niñas de grado segundo desde su proceso de aprendizaje social, durante el recreo se pueden presentar situaciones de

exclusión del juego y aislamiento, ser objeto de burlas, ocurrencia de conductas de riesgo relacionadas con la alimentación por comentarios hirientes, agresiones físicas y verbales que pueden ser reiterativas, agresiones de tipo patrimonial como hurto del dinero para la compra de alimentos o de los alimentos mismos, entre otros.

Moreno et al. (2019) menciona, que las conductas intimidatorias entre pares suelen presentarse de forma disimulada ya que, la conducta de los niños y niñas aún está condicionada a las figuras de autoridad, y, son conscientes de que la conducta va a ser evaluada por los adultos. Esta inferencia permite supeditar que los niños y niñas que ejercen actos hirientes hacia sus pares, son conscientes de alguna manera, de que ello es inadecuado, y, van a comportarse evitando el castigo derivado.

Además, alrededor de las interpretaciones sobre los efectos de la socialización en niños y niñas de grado segundo, Mestre et al. (2016) determina que esta edad es la base para la asignación del sentido a los calificativos sociales, en términos de rasgos, que se construyen en medio de la interacción con los demás, especialmente con sus pares, y, por tanto, inician las divergencias entre el concepto propio y el concepto de sí mismo proyectado a la sociedad.

Por tanto, se hacen evaluaciones a través de constantes comparaciones, que explican su nivel de adaptación al grupo. En estos procesos, es fundamental analizar además los procesos de identificación individual, tiene una estrecha relación con la búsqueda de identidad como proceso común y compartido socialmente, a lo que se le atribuyen una serie de atributos que, configuran desde la personalidad, su posibilidad de ser aceptados o no

dentro de un grupo. Esto actúa como una norma social implícita y explícita que se ha extendido durante el tiempo en el grupo, y que censura inclusive a quienes lo alteren.

Fuera del análisis de las posibles ocurrencias de conductas sociales que pueden estar demostrando un fenómeno del bullying, es importante atender a que este espacio, por la naturaleza del juego, y con una alta probabilidad de presentarse un confrontamiento físico, o de golpes, sería importante revisar un proceso de entrenamiento, los cuales estén basados en herramientas para la edad que permitan tener un control de la ira del niño que lo experimenta.

Aceptación social que refuerza inclusión o exclusión a las interacciones entre los niños y niñas de grado segundo.

Los docentes mencionan que en las interacciones sociales que tienen los niños y niñas de grado segundo, tienden a tener favoritismos lo que hace que se formen alrededor de estos grupos sociales selectivos. Esto se constata además con el análisis de atribuciones que realizaron, en donde hubo consistencia entre las respuestas presentadas de manera individual por cada uno de ellos, además, de que hubo una correlación entre el favoritismo de determinada situación y el análisis de impacto social.

Más aun, dentro de las revisiones, principalmente a los dos instrumentos anteriormente mencionados, se hace un zoom en las situaciones específicas que pueden dar a lugar a estos favoritismos.

En primer lugar, la popularidad se asocia a aquellos niños y niñas que poseen destrezas y habilidades en el desarrollo de determinadas actividades de contenido físico o tecnológico. Sin embargo, se analiza que la situación de favoritismo, no se relaciona con

habilidades académicas tradicionales, trato amable, o facilidad para la adaptación a las tareas escolares. Esto teniendo como ejemplo la siguiente situación.

Del niño K12 se destaca dentro de los indicadores de atribuciones positivas por destrezas o habilidades destacas, teniendo consideraciones grupales de que es una persona fuerte, amigable valiente e inteligente. ¿Sin embargo, se resalta que no recibió ningún voto respecto al indicador “a quien elegirías compañera o compañero de grupo en una clase?”.

Entonces, en relación a esto, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con sede en República Dominicana (2018) menciona que los niños y niñas en edad escolar de segundo de primaria, mantienen una curiosidad por algunas situaciones de novedad social, que en este caso puede ser el abordaje de ciertos temas que se consideren tabú, o la exploración de habilidades tecnológicas y comunicativas.

En segundo lugar, se encuentran los liderazgos. De acuerdo con la respuesta de los docentes, es posible identificar una correlación entre el liderazgo realizado por algunos estudiantes (K8), y posibles situaciones de imitación de conductas que pueden tener los otros compañeros que les observan. De manera reiterativa, los docentes mencionan los niños-masculinos adoptan papeles de liderazgo y que en ocasiones las niñas tiendan a imitar esto, y a copiar la conducta. Sin embargo, es interesante analizar, que, de manera repetida, varios docentes mencionan que los niños tienden a observar, evaluar y juzgar la conducta de los otros, en casi todos los aspectos. Esto, de manera general, puede generar un riesgo o alerta de acoso escolar.

De manera correlacionada, en el análisis de atribuciones realizada a los niños y niñas, se identifica que el niño K8 es quien tiene mayor decisión de elegibilidad social frente al grupo. Sin embargo, también es caracterizado como el más fuerte, y quien tiene atribuciones con niños que pueden ejercer tratos abusivos.

En tercer lugar, se menciona que los niños que poseen cierta popularidad tienen personalidades que suelen ser divertidas, pero que, además, poseen ciertas actitudes que no son apropiadas para la convivencia escolar, puesto que pueden alterar y dispersar los procesos académicos o el curso en general de la clase.

Finalmente, se menciona que los juguetes pueden generar de manera momentánea una atracción o favorabilidad social.

Estos temas de liderazgo o favorecimiento, tienen profundas consecuencias en términos de aprendizaje de percepción social, en lo se configura un doble efecto, puesto que estos tipos de socialización sostenidos en el tiempo, acarrean comprensiones e interpretaciones desadaptativas alrededor de los Derechos Humanos (De la Espriella y Yanez, 2022).

Como primer actor social, los niños y niñas que reciben los actos discriminatorios o abusivos al limitarse la socialización, se genera un impacto emocional que puede derivar en altos niveles de ansiedad, fobia escolar, descenso de la autoestima y autoimagen negativa, trayendo consigo creencias de vergüenza sobre sí, por lo que, el desarrollo de su personalidad es más lento, y su respuesta emocional puede oscilar entre el ensimismamiento, o la agresividad defensiva (Buste, 2017).

En cuanto a los niños y niñas que los promueven las agresiones, se relaciona con la interiorización de creencias impositivas o de resolución de conflictos de manera agresiva o

manipuladora. Además, sus niveles de empatía suelen ser más bajos, debido a una progresiva desensibilización hacia las injusticias, o hacia el sufrimiento de los otros (Celada, 2018).

¿Qué esperar de la conducta física y de las relaciones entre niños y niñas?

En la revisión general de la información obtenida en análisis transversal del mesosistema y el microsistema surgen dos situaciones ambiguas que pueden adquirir relevancia: el primero, se relaciona con la ocurrencia de actitudes y comportamientos que son calificados por los docentes como bruscos y por tanto inadecuados, e incluso se relacionan con actos de violencia escolar o conflicto. En contraste se identifica que los docentes describen como una conducta positiva o adecuada aquella en la que los niños y niñas asumen con pasividad y calma cada una de las instrucciones dadas por ellos. Esta conducta se relaciona con el control de la disciplina la cual se relaciona con el acatamiento de normas.

Segundo, se observan contradicciones de atribución de conductas agresivas y/o de acoso escolar dependiendo del género: esto en relación con que los docentes mencionan que son los niños-masculinos quienes ejercen un liderazgo y unas conductas que pueden llegar a ser abusivas. Sin embargo, en la revisión del mapeo de actores aplicado directamente a los niños y las niñas se identifican mayores situaciones de relacionamiento conflictivo.

Consideraciones en la necesidad de atención y gestión contingente de la ocurrencia del bullying: abordarlo a tiempo

Desde el sentir de los docentes y los documentos oficiales de la institución educativa puede revisarse una preocupación y una atención para atender cualquier situación que pueda generar una afectación o daño a un niño o niña. Sin embargo, es importante retomar tres puntos clave: en primer lugar, se repite que, la mayoría de las situaciones de agresión son tomados como eventos aislados, por lo que son situaciones que se califican como leves, y obtienen una respuesta trivial por parte del adulto.

De acuerdo con Cardozo (2024), la evaluación que hacen los adultos respecto al bullying, depende en gran medida de dos aspectos iniciales: la disponibilidad emocional que tenga en el momento el docente, para atender a los detalles, y, la posibilidad de acceder y reconocer otra información de contexto que le permita tomar una decisión, por ejemplo, conocimiento si ha habido episodios anteriores, detalles de la situación, y sensibilidad respecto al fenómeno del bullying. Entonces, esto hace que, el docente o administrativo que conoce la situación, pueda reconocer, discriminar y discernir sobre estos hechos.

De manera más profunda, el hecho de que estas agresiones sean trivializadas por los adultos, y los otros compañeros de clase, puede generar sensaciones de minimización del dolor emocional generando además otro tipo de afectaciones de contenido psicológico, que puede incidir en la toma de decisiones sociales y en desajustes emocionales. En un tercer lugar, los docentes reconocen la necesidad de que, para mitigar estos efectos, la problemática sea “tratada a tiempo”, indicando la necesidad de una respuesta temprana, contingente y efectiva cuando ocurren estas situaciones. De esta manera, rara vez, se activan los mecanismos correspondientes, y esto hace que, tal como lo mencionan los docentes, la problemática no sea manejada a tiempo, teniendo un impacto en la

reproducción de comportamientos sociales basados en el desequilibrio de poder, y de la afectación emocional que pudiese acarrear en un niño o niña víctima.

Sin embargo, esta situación correlaciona de manera lineal que los niños y niñas que suelen recibir este tipo de afectación o maltrato suelen tener repercusiones que han observado como bloqueos sociales, en los que el niño o niña no busca la integración o las interacciones espontáneas. Esto puede relacionarse además con implicaciones en el desarrollo personal y en la construcción de su autoimagen. Entonces se genera un círculo en donde se presenta una situación de acoso escolar, en el que el niño o niña afectado recibe una respuesta trivializada frente a una situación que le causa alto impacto emocional, llevándolo a desajustes comportamentales y actitudinales que generan que, por un lado, tienda a no volver a comentar las situaciones que le ocurren, guarde silencio, y aparte puede traer aislamiento. Estas conductas pueden ser atendidas por los docentes adultos como extrañas e incluso, pueden ser usadas para justificar la exclusión del niño o niña víctima con el resto de grupo.

De esta manera, se asocia un estilo de personalidad débil, al que se le atribuyen una serie de factores negativos, en los que los docentes expresan, además, que es debido a la introversión que estos niños y niñas son aislados. Esto permite identificar que desde los mismos docentes se naturaliza y justifica las acciones de exclusión y aislamiento a las que son sometidos los NN rezagados, dando la sensación de otorgarles parte de la responsabilidad de la vulneración recibida.

Así, los niños y niñas que son aislados de manera reiterativa suelen convertirse en el centro de atención, pero no precisamente por características atribuidas a la popularidad, sino

por el alto grado de rechazo que generan en el grupo, puesto que la incidencia de su segregación se traslapa a todos los espacios de interacción entre ellos, inclusive las extra clase. Esto coincide con las características propias del acoso, en los que se presentan condiciones de desbalance de poder percibido en el grupo, en las que son percibidas por los docentes relaciones de poder asimétricas.

Trivialización del dolor o afectación emocional en la víctima.

En conjunto, revisar esta respuesta minimizada de parte de la institución educativa, puede verse relacionada, además, con las impresiones de los padres de familia, quien, además, también suelen pedirles a sus hijos que este tipo de situaciones “no les afecten”, solicitándole al niño o niña que minimicen la sensación y emoción que causa el acoso, e incluso se les responsabiliza, pidiéndoles que “no presten atención a ello”, que no “vale la pena llorar por eso”.

Esta situación se relaciona con la invalidación de emociones relacionadas con la tristeza, el enojo y el miedo, que genera en si misma cualquier situación de agresión o violencia y se les pide que están sean **negadas, mitigadas o incluso evitadas de manera racional, lo cual de manera secuencial y repetitiva, puede afectar su autoconciencia, el autocontrol, la toma de decisiones y conciencia social**, está última ante la carencia de capacidad para validar las emociones de otras personas y la habilidad para relacionarse con los otros.

Entonces, por un lado, se cuenta con una serie de diálogos compartidos que legitiman creencias y pensamientos basados en la evaluación del otro y de sí mismo; y, por

otro lado, se interiorizan formas de relacionamiento, que conecta la vida social y cultural en un sistema mucho más amplio que el meramente educativo (Sánchez, et al. 2017).

De esta manera se establece desde el aprendizaje social, que a través del modelamiento el niño puede adquirir de dos maneras la tendencia de ayudar a otros. La primera implica enseñarles a los niños como involucrarse en acciones en beneficio de otros, y la segunda, mostrarles las consecuencias que dicho acto ha acarreado. De allí parten los estudios de modelamiento social sugieren que es más probable que los niños imiten la conducta de personas con las que se sienten identificadas fuertemente. Por consiguiente, la hipótesis de empatía-altruismo (González, 2023), donde se establece que generalmente se presentan dos tipos de emociones frente al sufrimiento de los demás: la angustia, sensación desagradable donde el sujeto se preocupa por su propia ansiedad; y la empatía, traducida en un sentimiento de compasión hacia la víctima. De esta manera, se presenta una doble respuesta emocional ambivalente, que se traduce en motivaciones muy distintas.

Entonces, en la pedagogía actual se deben tener propuestas hacia la conciencia crítica y el cuestionamiento de las prácticas que generan dominación y represión, la cual es en sí misma una función cuando las escuelas son verdaderos escenarios de pluralidad y democracia. Posibilitar que el estudiante analice las estructuras desiguales de poder y las pueda visualizar en sus propias dinámicas, es el principio de la transformación de las escuelas como escenarios de paz (Ortega, 2019). Desde esta perspectiva, hay un vínculo entre cultura, política y pedagogía.

Fase III Planeación de una estrategia pedagógica

Conocida la realidad y habiendo delimitado el problema, se establece un plan de acción que se va llevar a cabo, mediante una estrategia pedagógica. Como herramienta, las estrategias pedagógicas, permiten la organización y con ello se busca facilitar la formación y el cambio. Esta estrategia pedagógica, adquiere un carácter flexible como para que pueda incorporar aspectos no previstos en el transcurso de su implementación.

De manera teórica, esta fase de planeación se convalida con la propuesta de una estrategia pedagógica, dado que fue posible en ella integrar un modelo de actuación, basado en los posibles significados y evidencias recolectadas en la fase anterior desde una descripción crítica. Se buscó entonces, dar sentido a las categorías y realizar una explicación que permita crear un marco práctico de acciones, situación que se encuadra en el objetivo específico tres, en el cual se determinó la estrategia pedagógica con la comunidad para el fortalecimiento de la convivencia escolar basada en la promoción de la empatía como medio para mitigar la violencia escolar entre los estudiantes del grado segundo en un colegio privado en la ciudad de Sogamoso.

Presentación

Esta estrategia pedagógica se desarrolla teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos, los cuales dan cuenta de una serie de necesidades en relación al macrosistema y el microsistema donde se encuentra que existe una desarticulación en la prevención, gestión y manejo del impacto del acoso escolar como una problemática que requiere acciones concretas y específicas en la institución educativa.

Además, se evidencia que el bullying como fenómeno de aprendizaje social, puede verse reforzado desde la IE, en el marco de los vacíos de normatividad interna, pues carece de una adecuación frente a la diferencia entre las acciones referentes al bullying y las generales catalogadas como faltas.

De la misma manera, los docentes presentan preocupación y confusión respecto a qué y cómo identificar y gestionar las situaciones de acoso escolar, y los niños y las niñas carecen de espacios de reflexión y socialización lo que lleva en muchas situaciones a la normalización de conductas catalogadas como acoso, especialmente en la expresión de actitudes bruscas, exclusión o aislamiento de los compañeros, apodos, burlas, críticas y demás se hace necesario generar un espacio de enfoque transversal donde se dé lugar a la reparación y compensación al niño o niña afectado.

Con la implementación de estas estrategias se tiene como propósito contribuir en la mitigación del bullying, por medio de la promoción de la empatía a través de actividades lúdicas los niños y niñas podrán resolver situaciones que se presentan en las dinámicas relacionales entre pares favoreciendo el desarrollo socioemocional y convirtiéndose en un apoyo integral donde simultáneamente lograrán aprender y poner en práctica habilidades útiles para su vida.

Para observar la particularidad y detalle de la estrategia Pedagógica, revisar el Anexo

Objetivos

General.

Mitigar el acoso escolar a través de la implementación de actividades pedagógicas que fomenten la empatía entre los estudiantes del grado segundo.

Específicos.

Desarrollar actividades pedagógicas con los niños y niñas y del grado segundo que permitan reconocer sus emociones.

Promover el reconocimiento del otro a través de actividades pedagógicas que fomenten la empatía para la buena solución de situaciones de conflicto.

Fortalecer el desarrollo de interacciones sociales sanas para generar ambientes escolares más adecuados.

Estrategia pedagógica “Sentir y crecer”

Acciones generales

Acciones específicas

Microsistema

- Salón de emociones
- Estrategia juego sin interacción del adulto
- Botón del pánico/ escucharlo en los descansos
- Happy toy / cada niño tiene la posibilidad de llevar su juguete favorito

- Feria del talento - demostración de destrezas
- Estrategia trabajar a tiempo
- ¿cuándo ocurre? Atención de bienestar estudiantil tanto para el agresor como para la víctima
- Encuentros en el salón de emociones e interacciones de juego.

Mesosistema

Acción 1: línea técnica en la ley 1620

- Ajustes al manual de convivencia
- Diferenciar faltas generales y acoso escolar
- Proyección PEI: acciones, presupuesto, objetivos

Acción 2: ruta técnica de implementación – comité de convivencia

• **Espacio de escucha a docentes:**

Que el primer respondiente o receptor de un conflicto o acoso sea el psicólogo o psicoorientador.

- Grupos, círculos de palabra mensual con docentes
- Conducta infantil

Fuente: Elaboración propia

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Fase IV Actuar en Proyecciones

La fase de actuar desde la investigación acción, se desarrolla y planifica con la finalidad esencial de intervenir y poner en marcha cambios que modifique la realidad estudiada. La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica; tiene algo de riesgo e incertidumbre.

Es fundamental recalcar que, los datos recogidos con los diversos instrumentos, por si mismos, no son suficientes para establecer relaciones, interpretar y extraer significados relevantes de cara al problema abordado. Se necesita contextualizar su análisis con un sentido secuencial ya que, junto a la descripción de situaciones educativas, están los juicios, opiniones, sospechas, dudas, reflexiones e interpretaciones del investigador, haciendo necesario que el análisis y la elaboración de los datos se alternen o superpongan en el proceso de investigación.

Dados los alcances de la investigación a continuación se describen las proyecciones analizadas para la implementación de la estrategia pedagógica.

Socialización con los actores

Después de hacer un análisis de las estrategias y socialización con los actores se puede identificar que las estrategias propuestas son oportunas y congruentes con la necesidad de la implementación de la empatía como medio para mitigar el bullying. Las estrategias responden claramente a cada uno de los hallazgos investigativos y son de fácil aplicación siendo pertinentes ya que permiten el fortalecimiento del ambiente escolar y la sana

convivencia lo que permitirá la reducción de los conflictos y crear espacios para promover la empatía.

Espacios como el propuesto en la sala de emociones brindan la oportunidad de orientar y fortalecer la enseñanza de habilidades socioemocionales y artísticas ya que favorecen el desarrollo de talentos y a la par generan reconocimiento individual, lo cual es parte fundamental para el desarrollo de la empatía y la resolución de conflictos. Se hace énfasis en la importancia de la reparación en la solución de conflictos y se considera que el espacio puede ofrecer este beneficio a través de las actividades propuestas allí.

La atención oportuna a través del botón del pánico da posibilidad de hacer una intervención inmediata controlando posibles situaciones de acoso escolar de manera efectiva y así dar cumplimiento en una parte a la ruta propuesta en la ley 1620.

En lo referente al análisis documental, se tiene en cuenta la recomendación y se evidencia la desactualización frente a la especificación de faltas generales y de las faltas catalogadas como acoso escolar, haciendo énfasis en la necesidad de orientar y hacer campañas de prevención a través de estos aportes desde el manual de convivencia y desde PEI, donde se ve la importancia de abordar e implementar la empatía como medio de intervención asertiva no solo en la resolución de conflictos si no en situaciones que se presentan cotidianamente.

La propuesta es recibida con gran aceptación, con el ánimo de hacer su implementación en un siguiente ciclo y dejarla como un proyecto pionero en la institución y para el macrosistema.

Recomendaciones a futuras investigaciones

A continuación, se hacen algunas recomendaciones para la continuidad de la línea investigativa en el marco de los hallazgos del presente documento:

Se recomienda realizar una propuesta de capacitación a docentes respecto a la identificación y análisis de gravedad a de casos de acoso escolar y sus consecuencias.

Se recomienda profundizar en estudios observacionales de interacción de los niños en el recreo que permitan identificar y proponer acciones específicas a situaciones de exclusión del juego, ocurrencia del acoso (como por ejemplo un botón del pánico en medio del recreo. En lugar no visible) y un entrenamiento en empatía y respuesta por parte de los observadores.

Se recomienda formular un documento que permita servir de línea técnica para las instituciones educativas en la implementación efectiva del comité de convivencia, haciendo énfasis el manejo de situaciones de acoso escolar, diferenciado en escolaridad primaria / secundaria.

Se sugiere la creación de una pieza visual o cualquier otra herramienta que permita la identificación de conductas relacionadas con acoso escolar y su gravedad dirigida y divulgada a toda la comunidad educativa.

Proponer un estudio que permita un entrenamiento para la edad para el control de la ira en el momento de un conflicto dirigido especialmente a niños de grado primero, segundo y tercero.

Conclusiones

A partir de los hallazgos reflexionados, es posible identificar que la observación contextual y a detalle, permite descubrir aspectos condicionantes para la ocurrencia y mantenimiento del bullying en los niños y niñas de grado segundo. Entonces, se compara que los antecedentes revisados no dan cuenta de aspectos claves como el manejo de la ira, y la conducta brusca en niños y niñas de esa edad, como se atribuye por género al hombre la ocurrencia de la agresión, y como esto se permea con un vacío de conocimiento respecto al cómo actuar por parte de los adultos, para que los niños y niñas cambien una dinámica interna.

Se concluye que, para mitigar el bullying cada institución educativa, debe realizar diagnósticos desde el micro y el meso sistema, involucrando a los niños y niñas como primeros actores participantes. Y más aún, en cada nivel de micro y mesosistema debe haber acciones generales que involucren a todos los actores y acciones específicas que subsanen la dinámica de los que están directamente involucrados. Si esto se condensa en una estrategia pedagógica puede trazar una ruta que permita la mitigación de la problemática de manera efectiva.

Derivado de la integración de la respuesta institucional recogida en documentos oficiales, las experiencias e imaginarios de los docentes mediante punto focal, y algunas interpretaciones de una muestra de padres y madres de familia mediante sondeo de creencias, es posible interpretar que hay una desarticulación en la prevención, gestión y manejo del impacto del acoso escolar como una problemática que requiere acciones

concretas, específicas y diferencias de otro tipo de alteraciones a la convivencia escolar, conflictos o incluso otro tipo de violencias emergentes en el plano académico.

Teniendo en cuenta que, como resultado del análisis documental, es preciso mencionar que en ninguno de los documentos se aborda de manera clara y descrita lo que involucra el acoso escolar. Entonces, los vacíos en la implementación y ajuste del manual de convivencia, pone de relieve la necesidad de contar con profesionales, que puedan brindar una asistencia técnica para el manejo del acoso escolar en el marco del cumplimiento de la Ley 1620.

Se evidenció que el bullying es un fenómeno de aprendizaje social, que puede verse reforzado desde la IE, en el marco de los vacíos de normatividad interna lo que tiene un profundo arraigo en el aprendizaje mismo de la efectividad de la garantía de los derechos humanos, especialmente los conexos a la dignidad y a la justicia.

Hay un aparente estado de vacío en la normatividad interna de la IE, puesto que en ninguno de sus documentos formales se operacionaliza el término o el protocolo de atención requerido. Esta situación tiende a simpatizar, normalizar, desestimar o incluso justificar la conducta de abuso de poder, convirtiéndose así en una cultura de grupo. De esta manera, de forma paulatina, los niños y niñas que son foco sistemático de estas situaciones optan por no responder a ellas ni comunicarlas.

Los docentes poseen múltiples preocupaciones y confusiones respecto a qué identificar y a cómo gestionar las situaciones de acoso escolar, puesto que esto se correlaciona además con conductas desafiantes, de indisciplina, conductas o actitudes bruscas o de poco decoro social, entre otras.

Respecto al abordaje con padres de familia, posible identificar que hay una tendencia a minimizar la situación de acoso escolar, sugiriéndole al niño víctima que invalide sus emociones naturales como la tristeza, el enojo o el miedo, y que además “no le preste atención a esta situación”. Esta invalidación de las emociones, y la relación con invisibilizar la problemática puede estar relacionado con que la víctima no suela comentar la gravedad de los hechos y en cambio busque el aislamiento y el ocultamiento de la situación.

Desde el mapeo de actores interpretado desde las respuestas de los niños puede identificarse un principio de oportunidad en el que, se identifica que poseen atribuciones generalizadas positivas para todos sus compañeros, una vez que la moda estadística los ubica preponderantemente en las áreas de neutro, agradable y muy agradable. En concordancia a esto pueden realizar acciones focales desde las atribuciones sociales que manejan para favorecer la convivencia escolar y el buen trato como pauta.

En respuesta a las necesidades específicas de la institución educativa para los niños de segundo, se propone una estrategia pedagógica que integre: una asistencia técnica para la incorporación y modificación de documentos oficiales como el manual de convivencia a la luz de la ley 1620; se requiere la priorización de estrategias en espacios en los que la interacción de los niños y las niñas es espontánea y se tiene poco control del docente o adulto; utilizar como un principio de oportunidad las atribuciones que socialmente ya tienen elaboradas los niños y las niñas; generar espacios de reflexión de casos y socialización respecto a la conducta esperada y normalizada de los niños de segundo, especialmente en la expresión de actitudes bruscas; atender a las contracciones y preocupaciones específicas; tener como enfoque transversal la reparación y compensación al niño o niña afectado.

Referencias

- Aguilar, J. (2018). Estrategias de intervención pedagógica docente para mejorar los aprendizajes en la institución educativa pública 5023 del Callao.
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2c709fd5-7c47-401d-a0e2-78267a332979/content>
- Alba, K. y Nuñez, C. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch'ol. Scielo. *Revista pueblos y frontera digital*: 6 (2).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-41152011000200004
- Alcantar, C., Valdés, A., Álvarez, F. y Reyes, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista mexicana de investigación educativa*: 26 (88).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000100173&script=sci_arttext
- Aldana, C. (2019). Pedagogía de la diferencia: una propuesta para mitigar la violencia escolar y prevenir el bullying en los niños y niñas del grado tercero del Centro Educativo Jorge Eliécer Gaitán. Monografía: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas. [Pedagogía de la diferencia: Una propuesta para mitigar la violencia escolar y prevenir el bullying en los niños y niñas del grado tercero del centro educativo Jorge Eliécer Gaitán - hdl:11349/22099 \(udistrital.edu.co\)](https://hdl.handle.net/11349/22099)
- Altuna, B. (2016). Revista de Filosofía. 43 (2) 2018: 245-262 Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. *Revista de Filosofía*. 43 (2). <https://core.ac.uk/reader/186494170>
- Antón, J., (2012). Sentido de la violencia escolar. editorial CCS. Madrid, España.
- Avilés, J. (2006). Bullying: maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Amaru editores, Salamanca, España.
- Balart, M. (2013). La empatía: La clave para conectar con los demás. *Observatorio de recursos humanos*. https://clasica.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf
- Batson, D (2021). *Altruism in Humans*. Oxford University, United States. Ebook disponible en:
https://books.google.com.co/books?id=b4fJWzJRnPkC&printsec=frontcover&dq=Batson+Daniel&hl=es&sa=X&ei=aBbbVIPLJsiVNt3Mg_AF&ved=0CB0Q6AEwA_A#v=onepage&q=Batson%20Daniel&f=false
- Berroqueral, J. (2023). El proceso de investigación educativa: investigación-acción. Universidad de Granada.
https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%202%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf
- Boyacá 7 días, (2024, mayo 6). Alcaldía de Sogamoso se pronunció sobre estudiante agredido del colegio Gustavo Jiménez. [Alcaldía de Sogamoso se pronunció sobre estudiante agredido del colegio Gustavo Jiménez - Boyacá 7e Días \(boyaca7dias.com.co\)](https://boyaca7dias.com.co)

- Bullying Sin Fronteras (2023). Estadísticas mundiales de bullying. [ESTADÍSTICAS MUNDIALES DE BULLYING. 2022/2023. COLOMBIA. 9NO. LUGAR. 41.500 Casos. \(bullyingsinfronteras.blogspot.com\)](https://estadisticasmundialesdebullying.com/2022/2023/COLOMBIA/9NO.LUGAR.41.500Casos.(bullyingsinfronteras.blogspot.com))
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano (A. Devoto, Trad.). Paidós. <https://doi.org/84-7509-444-9>
- Cabaluz, J. (2015). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5061/4209>
- Calvo, R. Y Ballesteros, F. (2017). Acoso escolar: procedimiento de intervención. Editorial EOS, Madrid España
- Cardozo, G. (2021). Factores vinculados al bullying en escolares de Córdoba, Argentina. *Liberabit*: 27(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272021000100007&script=sci_arttext
- Cardozo, G. (2024). Factores vinculados al bullying en escolares de Córdoba, Argentina. *Liberabit*: 27(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272021000100007&script=sci_arttext
- Casas, J. y González, M. (2005). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, sociales y psicológicos. Unidad de medicina del adolescente, servicio de pediatría, 12 (3). Pp. 234-239.
- Cerezo, F., Calvo, A. y Sánchez, C., (2020). Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: concienciar, informar y prevenir. Pirámide, Madrid, España.
- Chavez, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. Scielo. *Revista Electronica Educare*: 17(1). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000100005.
- Cornelius, T. y Resseguie, N., (2017). Primary and secondary prevention programs for dating violence: a review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 12 pp 364-366
- De la Espriella, C. y Yanez, D. (2022). La empatía como medio para prevenir la violencia escolar entre estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Antonio Roldán Betancur de Necoclí. Fundación Universitaria Los Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/5167/De%20la%20Espriella_Yanez_Camilo_Danilo_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De la Espriella, C. y Yanez, D. (2022). La empatía como medio para prevenir la violencia escolar entre estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Antonio Roldán Betancur de Necoclí. Fundación Universitaria Los Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/5167/De%20la%20Espriella_Yanez_Camilo_Danilo_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- El Nuevo Oriente, (2020, marzo 2015). Caso de bullying terminó en agresión en colegio público de Sogamoso. [Caso de bullying terminó en agresión en colegio público de Sogamoso - El Nuevo Oriente](#)

- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata: 4 ed.
<https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Flores, S. (2023). Clima escolar y empatía en educandos del VI Ciclo de la Institución Educativa, Camaná. Universidad Cesar Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/108229/Flores_QS-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Franzoi, S., (2017). Psicología Social: 5ed. Mc Graw Hill, México.
- Garaigordobil, M. Y Oñederra, J., (2020). La violencia entre iguales, revisión teórica y estrategias de intervención. Pirámide psicología, Madrid, España.
- Garaigordobil, V. y Martinez, M. (2014). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico: 13(1)*. Scielo. https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89612015000100003&script=sci_arttext
- García, M. y Ascencio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación: 17(2)*. Redalyc. [Redalyc. Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1157/1157757518.pdf)
- Gomide, M., Kienen, N. y Faria, R. (2023). Treinamento de Professores para Prevenção e Manejo de Situações de Bullying Escolar: Uma Revisão Sistemática de Literatura. *Psicologia Escolar e do Desenvolvimento: 39*. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e39310.pt>
- González, J. (2023). La pedagogía crítica de paulo freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario pedagógico: 11*. <https://core.ac.uk/download/pdf/157757518.pdf>
- Gutiérrez, L. y Raba, S. (2019). Descripción del fenómeno bullying (acoso o intimidación escolar) en los estudiantes de sexto a noveno de colegios oficiales de la ciudad de Tunja. Trabajo de grado. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Hernandez, R. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hil.
https://www.google.com.co/books/edition/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N/5A2QDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=que+es+un+enfoque+cuantitativo&printsec=frontcover
- Herrera, M., Lagos, A., Villota, A. y Figueroa, M. (2021). “Parceros”: un programa para la prevención e intervención del acoso escolar (bullying) en Colombia.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1595>
- Kerman, B., Pugliese, D., Morrongiello, N. y Gaggino, M. (2020). Prevalencia del hostigamiento de pares (bullying), habilidades sociales y empatía en niños de 11 a 13 años en escuelas primarias de CABA. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*.
<https://www.aacademica.org/000-007/22>

- Larrain, E. (2020). El bullying en el País Vasco: prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación sexual. *Clínica y Salud: 31(3)*. Scielo. [El bullying en el País Vasco: prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación sexual \(isciii.es\)](https://doi.org/10.5867/clinica.31.3.1)
- Larrea, M. (2019). Propuesta de Inclusión de Talleres de Empatía Basados en Teoría de la Mente para la Disminución de Bullying en Niños de Ocho a Nueve Años. Universidad San Francisco De Quito. <https://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/9169/1/134441.pdf>
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó. https://www.google.com.co/books/edition/La_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n/FCekmQEACAAJ?hl=es-419
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Ministerio de educación Nacional. [Ley 115 1994.doc \(mineducacion.gov.co\)](http://www.mineducacion.gov.co/1614/articulo_115_1994.doc)
- Ley 1320 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que 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. 26 de julio de 2013. Ministerio de Educación Nacional. [articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf \(mineducacion.gov.co\)](http://www.mineducacion.gov.co/1614/articulo_327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)
- Lojo, A., Bartau, I. y Shelton, B. (2020). La Intervención Docente en Primaria en el Bullying y Cyberbullying. *CIVINEDU 2020: 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*. <https://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2020/11/CIVINEDU2020.pdf#page=750>
- Londono, P. y Arenas, K. (2023). Estrategias Para Los Maestros Frente Al Bullying Con Niñas y Niños de 10 a 14 Años. Tesis de Maestría: Fundación Universitaria los Libertadores. [Estrategias para los maestros frente al bullying con niñas y niños de 10 a 14 años \(libertadores.edu.co\)](http://www.libertadores.edu.co/10_a_14_años)
- Lopera, I., Builes, L. y Sepúlveda, M. (2015). Convivir pacíficamente: oportunidades que ofrece la ley 1620. Universidad de Antioquia: pp. 89-95; 135-139.
- Martínez, C. (2010). Psicología social en las organizaciones. Lugar Editorial, buenos aires Argentina. Pp 251
- Martinez, J. (2014). El manual de Convivencia y la prevencion del Bullying: diagnostic, estrategias, y recomendaciones. Magisterio Editorial: pp. 63-71.
- Martinez, J. Barreto, K., Duran, W. y Castro, Y. (2014). Relacion entre Desarrollo moral y el rol del aggressor en situaciones de Bullying. Universidad Sergio Arboleda: pp. 13-35.
- Martinez, J. Zych, I., Rodriguez, A. (2023). Bullying personal y étnico-cultural en la Amazonía peruana: prevalencia, solapamiento y predictors. *Revista de Psicodidactica: 28*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103423000102?via%3Dihub>
- Martinez, S., Esteves, C. y Carillo, A. (2023). Papel de la empatía en los agresores y las víctimas del acoso escolar: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con*

- Educación en derechos humanos: perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Neves, M. (2020). Empatia, assertividade e envolvimento em comportamentos de bullying em adolescents. *Reporsitorio das Universidades Lusíada*.
<http://repositorio.ulusiada.pt/handle/11067/5813>
- Nussbaum, M. *Sin fines de lucro Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores. martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf (wordpress.com)
- Ordoñez, A., Carcano, D., Quintero, G. y Aguilar, M. (2021). El diseño de un programa psicopedagógico orientado al fomento de la empatía como estrategia de disminución del Bullying entre adolescentes. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*: 39.
<https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/388782>
- Ortega R. y Mora, J. (2010). El problema del maltrato entre iguales. Cuadernos de pedagogía 270, 46-50
- Ortega, P. (2019). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*: 31. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf>
- Patterson, A. (2018). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720024215/9Patter.pdf>
- Pereira, A. y Maciel, S. (2022). Bullying escolar: uma revisão sistematica da literatura. *Revista Contexto & Educação*: 37 (117). [BULLYING ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA | Revista Contexto & Educação \(unijui.edu.br\)](http://BULLYING%20ESCOLAR:%20UMA%20REVIS%C3%83O%20SISTEMATICA%20DA%20LITERATURA%20|%20Revista%20Contexto%20&%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(unijui.edu.br))
- Pereira, A. y Maciel, S. (2024). Bullying escolar: uma revisão sistematica da literatura. *Revista Contexto & Educação*: 37 (117). [BULLYING ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA | Revista Contexto & Educação \(unijui.edu.br\)](http://BULLYING%20ESCOLAR:%20UMA%20REVIS%C3%83O%20SISTEMATICA%20DA%20LITERATURA%20|%20Revista%20Contexto%20&%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(unijui.edu.br))
- Pérez, T., Obando, T., Pineda, E. & Otros. (2022). Justicia social educativa. Una alternativa para el posconflicto colombiano. Ediciones USTA.
- Presidencia de la Republica, (2021). Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2021 – 2034. 301121-PLANEDDHH.pdf (derechoshumanos.gov.co)
- Ramirez, R. (2018). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*: 18. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Rigdy, P. (2006). Bullying en la escuela y que hacer al respecto. Melbourne: australian council por education research.
- Rivero, M. (2019). Empatía, el arte de entender a los demás.
http://www.researchgate.net/publication/333701266_Empatia_el_arte_de_entender_a_los_demas
- Rodríguez, A., Pincay, A., Payán, A. Herrera, M., Ortega, R. (2021). Los Predictores Psicosociales del Bullying Discriminatorio Debido al Estigma Ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Discapacidad. *Psicología Educativa*: 27 (2), 187-197, *Colegio Oficial de la Psicología de Madrid*.
<http://www.redalyc.org/journal/6137/613766889009/613766889009.pdf>
- Rodríguez, J. y Navarro, R. (2022) Bullying/Cyberbullying en Quinto y Sexto Curso de Educación Primaria: Diferencias entre Contextos Rurales y Urbanos. *Psicología Educativa*: 28(2). Redalyc. 613772153004.pdf (redalyc.org)

- Romera, E., Luque, R., García, C., Ortega, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XXI : 25(1)*, pp. 309-333. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.
<https://www.redalyc.org/journal/706/70671774012/70671774012.pdf>
- Salcedo, J., Vásquez, L. Y Díaz, C. (2010). Derechos humanos y prácticas de formación desde la cultura de paz, cuidado y buen trato. Recopilación de Quintero, M. Y Molano, M. En: Educación en derechos humanos: perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Sanchez, I., Oliva, A., y Parra, A., (2016). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 2006, 21 (3), 259-271. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Universidad de Sevilla. España. Recuperado de: <http://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf>
- Sánchez, I., Oliva, A., y Parra, A., (2016). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 2006, 21 (3), 259-271. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Universidad de Sevilla. España. Recuperado de: <http://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf>
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D. y Aristizabal, L. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios: 39 (10)*.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *Reidocrea: 3(21)*.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32270/ReiDoCrea-Vol.3-Art.21-Santaella.pdf;jsessionid=127633761663E47AC37BAB2B0CB536E6?sequence=1>
- Santamaria, J., Benitez, C., Sotomayor, S. y Barragan, L. (2019). Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educacion sociologica Campinas: 40*.
<https://www.scielo.br/j/es/a/gBrLXtmvW7TkcXTpXfRkpDv/?lang=es&format=pdf>
- Shaffer, D. (2012). Desarrollo Social y de la Personalidad. Thompson: Madrid
- Shaffer, D. (2012). Desarrollo Social y de la Personalidad. Thompson: Madrid
- Silvera, J. (2022). Autoridades continúan articulando acciones para prevenir el bullying en sus ciudades. *Boyacá 95.6 FM*. [Autoridades continúan articulando acciones para prevenir el bullying en sus ciudades - Boyacá 95.6 fm \(boyaca.gov.co\)](https://www.boyaca.gov.co/autoridades-continuan-articulando-acciones-para-prevenir-el-bullying-en-sus-ciudades)
- Sociedad Colombiana de Pedriatria (2023). Nacional: ¿Están cumpliendo los colegios la ley contra el matoneo?. <https://scp.com.co/estan-cumpliendo-los-colegios-la-ley-contra-el-matoneo/>
- Solernou, D. (2022). La implicancia del docente en temas de bullying escolar. Tesis: Univerisidad Abierta Interamericana. [La implicancia del docente en temas de bullying escolar \(uai.edu.ar\)](https://repositorio.abia.edu.ar/handle/document/123456789)
- Ubiedo, J. Lourdes, R. y Ramirez, L. (2016). Bullying: una falsa salida para los adolescents: 2ed. Editoriales NED: pp. 15-23
- Universidad de Colima, (2023). Investigación-acción. [El portal de la tesis \(ucol.mx\)](https://repositorio.uco.mx/handle/document/123456789)

- W Radio, (2021, junio 23). Niña se habría suicidado en Sogamoso luego de visita de directivas de su colegio. [Niña se habría suicidado en Sogamoso luego de visita de directivas de su colegio \(wradio.com.co\)](https://www.wradio.com.co)
- Zamir, A. y Leguizamon, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje del concepto de probabilidad. Redalyc. Revista Latinoamericana de Etnomatemática: 8(3).
<https://www.redalyc.org/pdf/2740/274041587002.pdf>

ANEXOS

Anexos lectura de documento

https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/carol_lopez_usantotomas_edu_co/EnuaxrwhnudOp9W-gTW-pOQBoOPIYX81nyuy9Y5ol0WZNA?e=Hs2AXn

Anexos protocolo universidad

https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/carol_lopez_usantotomas_edu_co/EnuaxrwhnudOp9W-gTW-pOQBoOPIYX81nyuy9Y5ol0WZNA?e=Hs2AXn