

CONSTRUCCIONES DE JUICIO MORAL EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR
ENTRE PARES EN ESTUDIANTES DE GRADO 6° DEL INSTITUTO NACIONAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS- VILLAVICENCIO.



MARCO ANTONIO CLAVIJO RUEDA
MARIA PAULA CRUZ MEJIA
YUDY NATHALIA SAAVEDRA RODRIGUEZ



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO

2019

CONSTRUCCIONES DE JUICIO MORAL EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR
ENTRE PARES EN ESTUDIANTES DE GRADO 6° DEL INSTITUTO NACIONAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS- VILLAVICENCIO.

MARCO ANTONIO CLAVIJO RUEDA
MARIA PAULA CRUZ MEJIA
YUDY NATHALIA SAAVEDRA RODRIGUEZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de psicólogos.

Asesor
Mg.MELISSA STEFANIA CRUZ PUERTO
Magister En Discapacidad E Inclusión Social

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO

2019

Autoridades Académicas

P. FRAY JUAN UBALDO LÓPEZ SALAMANCA, O.P.

Rector General

P. FRAY MAURICIO ANTONIO CORTÉS GALLEGO, O.P

Vicerrector Académico General

P. FRAY JOSÉ ARTURO RESTREPO RESTREPO O.P.

Rector Sede Villavicencio

P. FRAY FERNANDO CAJICÁ GAMBOA O.P.

Vicerrector Académico Sede Villavicencio

JULIETH ANDREA SIERRA TOBÓN

Secretaria de División Sede Villavicencio

ANDREA CAROLINA CAÑÓN SANCHEZ

Decana Facultad de Psicología

Nota De Aceptación

ANDREA CAROLINA CAÑON SANCHEZ

Decano de Facultad de psicología

MELISSA STEFANIA CRUZ PUERTO

Director Trabajo de Grado

YENNY VIVIANA RODRIGUEZ GARCIA

Jurado

Villavicencio, enero de 2019

Agradecimientos

Gracias primero que todo a mi padre celestial, por permitirme culminar este proyecto el cual le da pasó a mi vida profesional. Gracias al motor de mi vida, a mi hijo Pablo Tomás, porque el levantarme cada mañana y verlo, me motivó a querer realizar este proyecto con mucho amor, ya que es eso lo que él me inspira. Gracias a mis padres, Álvaro y Mary, por sus oraciones infinitas y por su apoyo incondicional. Gracias a mi ángel en la tierra, abuelita Rosario, por sus poderes mágicos para enseñarme a ver este proceso académico con paciencia y perseverancia. Gracias a mi polo a tierra, Pablo, por ser parte de este camino, por su comprensión y compasión hacia mí. A la mejor asesora del mundo, Melisa Cruz, por su apoyo incondicional, por su entrega y dedicación, por su ternura, pero también por su exigencia y regaños cuando era necesario. Gracias a mis amigos y compañeros, Nathalia y Marco, que bueno fue conocerlos e ir creciendo académicamente juntos. Después de tanto esfuerzo es maravilloso decir ¡me gradúo! Pero es aún mejor saber que es con ustedes.

María Paula Cruz Mejía

Agradezco principalmente a Dios, porque es quien me dio la fortaleza y la inspiración para cumplir esta meta. A mis padres, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias a ustedes hoy yo estoy aquí, ustedes son mi ejemplo a seguir. A todos quienes a lo largo de mi carrera me han acompañado y apoyado de diversas formas. A María Paula, que más que una compañera, ha sido en este proceso amiga y un gran apoyo, de quien he aprendido muchas cosas sobre la perseverancia y la amistad, espero continuar cultivando esta amistad contigo, a Marco porque me ha enseñado a ver la vida desde otro punto de vista, donde lo importe es avanzar hacia el objetivo sin dejarse vencer por adversidades, ha sido un orgullo y un privilegio ser su compañera en este año, deseo para ustedes miles de bendiciones, los quiero mucho. A todas las personas que nos han apoyado y han hecho que el trabajo se realice, a la institución educativa que no abrió las puertas. Agradezco a todos los docentes, durante todo mi proceso formativo cada uno ha dejado una gran huella en mí. Agradezco especialmente a la profe Melissa Cruz, por su paciencia, por su completa dedicación y apoyo. A todos mil gracias.

Yudy Nathalia Saavedra Rodríguez

A todos aquellos docentes que han superado los procesos mecanicistas reflejados en guías memorísticas impartidas a los estudiantes, y que han sido para mí: un ejemplo a seguir, y un símbolo de admiración, en especial la docente Doris Marcela Hernández Álvarez quien es un reflejo de lo descrito; a mis amigos Alberth Alejandro y William Alexander, quienes siempre me motivaron y fueron fuente de apoyo. Por ultimo a mis compañeras de tesis que fueron elementos primordiales para la ejecución del presente trabajo.

Marco Antonio Clavijo Rueda.

Contenido

	Pág.
Resumen.....	9
Problematización.....	12
Planteamiento y formulación del Problema	12
Justificación.....	15
Objetivos	17
Objetivo General	17
Objetivos Específicos	17
Marco de Referencia.....	18
Marco Paradigmático	18
Marco epistemológico.....	20
Marco Disciplinar.....	25
Proceso de Aprendizaje.	25
Criterio moral del niño (Propuesta de Piaget).	27
Desarrollo moral (Propuesta de Kohlberg).....	29
Universalidad en el desarrollo Moral.	32
Teorías Post-kohlbergianas.....	33
Definición de categorías teóricas.....	35
Marco Multidisciplinar.....	37
Marco Transdisciplinar	40
La Bioética como puente transdisciplinar para estudiar el desarrollo moral.....	40
Marco Legal	42
Marco Institucional	43
Antecedentes Investigativos.....	44
Método	53
Método	53
Categorías de Análisis.....	53
Justificaciones que no validan la violencia entre pares escolares.	53
Justificaciones que validan la violencia entre pares escolares	54
Dimensiones asociadas	54

Descripción y selección de Actores	54
Estrategias de Recolección de información	55
Historietas de Situaciones dilemáticas.	55
Grupo focal.	57
Trayectoria/ procedimiento.....	58
Estrategias de procesamiento y validación de la información	59
Sistematización, codificación y categorización.	59
Criterios de validez	60
Triangulación por investigadores.	60
Consideraciones Éticas	61
Resultados	62
Justificaciones que NO validan la violencia escolar entre pares.....	62
Justificaciones que validan la violencia escolar entre pares	66
Dimensiones asociadas a la violencia escolar entre pares	70
Discusión de Resultados	73
Conclusiones	79
Aportes, limitaciones y sugerencias.....	81
Aportes	81
Limitaciones	81
Sugerencias	82
Referencias bibliográficas.....	83
Anexos	95

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1 Historieta situación 1. Situación dilemática que hace alusión a la violencia psicológica.	56
Figura 2. Historieta Situación 2. Situación Dilemática que hace alusión a la violencia física....	56
Figura 3. Historieta Situación 3. Situación dilemática que hace alusión a la violencia física y verbal.....	57
Figura 4. Categoría Justificaciones que no validan la violencia escolar entre pares y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados.	63
Figura 5. Categoría Justificaciones que validan la violencia escolar entre pares y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados	67
Figura 6. Categoría dimensiones asociadas y su subcategorías retomadas de la matriz de resultados	70

Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1.Proceso de triangulación por investigadores (interpretaciones individuales).	95
Anexo 2.Comparación categorial entre investigadores.	107
Anexo 3.Matriz de resultados.	108
Anexo 4.Sistematización de situaciones dilemáticas y grupo focal.	114
Anexo 5.Historietas situaciones dilemáticas.....	121
Anexo 6.Informe Convivencial Primer Semestre 2017	157

Resumen

Comprendiendo el desarrollo del juicio moral desde la postura teórica de Lawrence Kohlberg y a través de una epistemología constructivista, la siguiente investigación pretende comprender las construcciones de juicio moral en torno a la violencia entre pares escolares, por parte de un grupo de estudiantes de una institución educativa pública de la ciudad de Villavicencio. La investigación es de corte cualitativo y con un método interpretativo. Los participantes fueron 12 estudiantes pertenecientes al grado 6°, de edades entre 10 a 12 años, de los cuales 6 fueron hombres y 6 mujeres, la selección de esta muestra se realizó a través de muestreo diverso o de máxima variación. El análisis y validación de los resultados consistió en la triangulación por investigadores. Los resultados dieron cuenta de construcciones de juicio moral que validan y no validan la violencia entre pares escolares, expresadas a través justificaciones morales, de igual forma se encontró a la dimensión familiar, social, educativa, y personal como aspectos relacionados con la violencia entre pares escolares.

Palabras claves: *Desarrollo moral, Violencia escolar entre pares, Justificaciones morales, Juicios morales.*

Abstract

Understanding the development of moral judgment from the theoretical position of Lawrence Kohlberg and through a constructivist epistemology, the following research aims to understand the constructions of moral judgment around violence between school pairs, by a group of students of an educational institution public of the city of Villavicencio. The research is qualitative and with an interpretive method. The participants were 12 students belonging to the 6th grade, ages 10 to 12 years, of which 6 were men and 6 women, the selection of this sample was made through diverse sampling or maximum variation. The analysis and validation of the results consisted of triangulation by researchers. The results gave an account of moral judgment constructions that validate and do not validate violence among school peers, expressed through moral justifications, as well as the family, social, educational, and personal dimension as aspects related to violence in school pairs.

Keywords: *moral development, school violence between peers, moral justifications, moral judgments.*

Problematización

Planteamiento y formulación del Problema

A lo largo de la historia Colombia ha vivido diferentes problemáticas internas producto de la violencia estructural como lo son: la pobreza, la inequidad y, en especial, las dinámicas violentas que deja el conflicto armado en sus diferentes contextos. Este último, no solo se ha presentado por más de 50 años (Registro Único de la Unidad de Víctima, 2017), sino también ha afectado de manera transversal y directa al desarrollo general del país, lo que ha ocasionado secuelas físicas y psicológicas en su población. En esta realidad de violencia, lo que llama la atención y se convierte en fuente de preocupación es la interiorización de este fenómeno como aspecto cultural reflejada en la cotidianidad de la sociedad, como, por ejemplo, en la utilización de la vía violenta como forma de resolución de conflicto entre las personas (Ordás, 2008).

Reconociendo que el sujeto es producto y productor de su cultura, el ambiente violento y la naturalización del mismo permite la continuación de un sinnúmero de situaciones que reproducen más violencia (Ordás, 2008). Esto se observa en diferentes contextos como el escolar, en donde la asimilación de la misma ha gestado nuevas formas de violencia a edades muy tempranas (Castillo, Cruz, Peña & Cujíño, 2012), ejemplo de ello es la violencia entre pares escolares, la cual, da cuenta de aprendizajes previos en los niños(as) y adolescentes, quienes asimilan desde sus experiencias, pensamientos, y recuerdos de ambientes violentos: familiares, sociales y culturales, donde el comportamiento agresivo es producto de unas valoraciones cognitivas de la violencia (Valdivieso, 2009).

Es preocupante esta situación que en diversos estudios se observa que la población escolar que es afectada por violencia entre pares en sus ambientes educativos experimenta diferentes dificultades en torno a tres niveles: primero, a nivel de relaciones sociales, en la que se presenta la dificultad para establecer relaciones interpersonales sanas y positivas. Segundo, a nivel de bienestar emocional, físico y psicológico, ya que la población escolar presenta depresión, ideación suicida y somatizaciones. Tercero, a nivel académico, donde se presentan las dificultades en las motivaciones hacia el aprendizaje y el rendimiento académico e incremento de inasistencia y/o abandono escolar (Fernández-García & Andrés-Cabello, 2013).

Es importante reconocer que la violencia entre pares, afecta tanto a sus participantes como al conjunto de la sociedad, ya que este es un fenómeno bidireccional entre escuela y sociedad (Fernández-García & Andrés-Cabello, 2013). Lo anterior, se ha convertido en un tema de preocupación para diferentes países de América latina y el caribe, como lo muestra diversos estudios: en Brasil el 70% de los estudiantes encuestados señalan haber visto algún compañero siendo agredido; en Bolivia, el 50% de sus estudiantes son víctimas de acoso; y en Argentina, el 61% de los encuestados afirma ser testigos de alguna forma de violencia entre pares en el aula de clase (Eljach, 2011).

Para el caso de Colombia, en Bogotá, la violencia escolar se ha presentado en los últimos años con cifras alarmantes: en el 2006, de los estudiantes de grado 5 a 11, el 38% manifestó que ha sido víctima de violencia emocional y el 33% de violencia física (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006). Posteriormente, en la encuesta realizada en el 2012, en los mismos cursos, el 16,3% señaló haber sido víctima de violencia emocional y el 17,4% de violencia física (Departamento Administrativo Nacional de Estadística y secretaria de educación de Bogotá, 2012). Finalmente, en la encuesta sobre clima escolar y victimización desarrollada en esa misma ciudad en el año 2013, se observó que de los 86.548 estudiantes encuestados el 38% ha sufrido violencia emocional y el 31,5% violencia física por parte de sus compañeros. Además, las encuestas coinciden en que son los establecimientos de educación pública los más propensos a reflejar cifras mayores de violencia entre pares, en comparación con los establecimientos privados, y que en los grados sextos de ambos tipos de instituciones es en donde se expresa una mayor prevalencia (22%) de violencia entre pares escolares (Pérez, 2013).

Estas encuestas evidencian que la violencia entre pares en el ambiente escolar es una realidad que se mantiene año tras año en las diferentes instituciones educativas de Colombia y en especial en aquellas de carácter público, pero, pese a esto la naturalización y normalización de este tipo de situaciones persiste, ya que dichas situaciones usualmente pasan inadvertidos por los adultos responsables, o se tienden a tolerar y calificar como algo normal (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006).

Es tan clara la invisibilización de la violencia entre pares en instituciones educativas del país que, a pesar de las diferentes cifras encontradas en sus departamentos, los integrantes de la comunidad educativa lo ven como algo normal en las dinámicas institucionales (Romero, 2012). La situación se complejiza en departamentos como el Meta, donde no existe un registro oficial por

parte de entidades gubernamentales que den cuenta de estos acontecimientos. A nivel disciplinar se han realizado algunos estudios en algunos de sus municipios, pero de igual forma no se registran datos públicos en la ciudad de Villavicencio, aunque algunos casos de violencia si son plasmados, por ejemplo, en publicaciones diarias como periódicos locales.

La violencia entre pares es una realidad que se puede observar en diferentes instituciones educativas de esta ciudad, como en la I.E. Francisco José de Caldas, en donde los casos de violencia escolar se presentan en múltiples formas como violencia física y psicológica, lo cual se cataloga en la institución como faltas al manual de convivencia de tipo II (Coordinación de convivencia, 2017), de igual forma en el informe convivencial del 2016 y del 2017 de la institución muestra que son los grados 6° lo que muestran en mayor medida estas conductas violentas.

Los procesos ya mencionados de naturalización y de normalización se vuelven más preocupantes al analizar su estrecha relación con el desarrollo del juicio moral. Arias (2015), señala que al darse la incorporación de este tipo de situaciones como algo parte del diario vivir es que se afecta el bienestar moral de la población involucrada, en este caso de los niños, los cuales se encuentran en pleno proceso de desarrollo moral. De manera complementaria se plantea que, aunque el desarrollo del juicio moral en el ser humano no siempre es suficiente para que se actúe de una manera socialmente deseable, si permite en la mayoría de los casos un mejor comportamiento y desempeño social en pro del bien común (Urquiza & Casullo, 2005).

Sin un adecuado desarrollo moral no se alcanza la virtud de la justicia, lo cual afecta el bienestar social en el sentido en que el juicio moral es el único factor que rige la conducta moral, por lo que su ausencia en las personas tiende a generar y validar comportamientos negativos socialmente (Elorrieta-Grimalt, 2012). De lo anterior da cuenta el estudio realizado en Bogotá en donde la implementación de la práctica de desarrollo moral en jóvenes escolares, logro disminuir la violencia existente entre pares, es decir que se evidencia que a mayor desarrollo moral menor violencia entre pares (Castellanos, 2017).

La naturalización de la violencia entre pares, su invisibilización a nivel de cifras en el meta y la ausencia de estudios en el municipio de Villavicencio, al sumarse con las implicaciones de violencia que tiene un inadecuado desarrollo moral en los niños conllevan a que desde la línea de investigación de la Universidad Santo Tomás: Psicología, subjetividad e identidades, resulte importante conocer ¿cuáles son las construcciones de juicio moral de los estudiantes del grado 6° frente la violencia entre pares en la Institución Educativa Francisco José de Caldas? en pro de

generar procesos que favorezcan mejores dinámicas de convivencia entre pares escolares y evitar la reproducción de relaciones basadas en la normalización de la violencia.

Justificación

La violencia escolar es un fenómeno que día tras día se presenta de forma más frecuente en las instituciones educativas, trayendo consigo consecuencias físicas, psicológicas, sociales y académicas para los estudiantes (Fernández-García & Andrés-Cabello, 2013). Esta problemática no solo se presenta a nivel regional, sino también se ha documentado en diferentes instituciones a nivel mundial, sin embargo cada una lo vive de manera distinta, existiendo diferencias en las formas en la que se presenta cada caso (Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla & Cano, 2007). Teniendo en cuenta lo anterior, en Colombia las encuestas coinciden en que son los establecimientos de educación pública los más propensos a reflejar mayores cifras de violencia entre pares (39%-41%), en comparación con los establecimientos privados (21%-24%), y que en los grados sextos de ambos tipos de instituciones es en donde se expresa una mayor prevalencia (22%) de violencia entre pares escolares (Pérez, 2013).

El problema de la violencia escolar es una situación que se ha ido normalizando en las comunidades educativas y en la sociedad en general, ya que se ha incorporado como cultura, lo cual ha generado que niños, niñas y adolescentes crezcan y convivan en medio de un ambiente de violencia que los ha convertido en las principales víctimas de estas dinámicas violentas (Aguilar-Forero & Muñoz, 2015). Sumado a esto, en el departamento del Meta aunque diferentes instituciones estatales hacen procesos de seguimientos y plantean acciones frente a la violencia escolar, en lo relacionado con la violencia entre pares no hay datos oficiales ni estudios disciplinares en la ciudad de Villavicencio que den cuenta de esto, pese a que este tipo de violencia si se presenta en diferentes instituciones como lo es el colegio Francisco José De Caldas, en donde los grados 6, al igual que en las cifras nacionales, dan cuenta de ser uno los grados con mayor prevalencia (62,83% de los casos atendidos en el año) frente a dicha problemática (*Anexo 6*). Es por esto que, al carecer de un abordaje integral frente a la violencia entre pares, resta eficacia a las medidas que puedan tomarse frente a este fenómeno.

Frente a falta de información con base al tema de violencia escolar entre pares y la naturalización que se ha creado en torno a esta, es importante conocer las construcciones de juicio

moral que los niños y jóvenes tienen frente a la violencia escolar entre pares. Esto permite dar cuenta a los estudiantes, docentes y directivos que la violencia escolar entre pares va más allá de un acto y se convierte en un problema bidireccional, el cual no solo afecta a los participantes y a la comunidad educativa sino también a la sociedad en general (Fernández-García & Andrés-Cabello, 2013).

Las construcciones de juicio moral que emerjan del presente ejercicio investigativo, le permiten a la institución generar nuevas estrategias con el fin de promover dinámicas alternas a la violencia las cuales favorezcan la convivencia sana entre estudiantes. De igual forma, generar procesos de concientización en los estudiantes, en pro de combatir la normalización de la violencia entre pares como un elemento presente en los ambientes escolares.

En relación a la línea de investigación: Psicología, subjetividad e identidades, el conocer las construcciones del juicio moral de dichos estudiantes de grado 6, En el marco de la realidad, el conocimiento y la subjetividad como procesos contruidos (Kohlberg, 1992), le contribuye a la presente línea de investigación a comprender y reconocer la importancia de las individualidades del ser humano frente a su comportamiento moral, ya que estas de cierta forma determinan la construcción subjetiva y el juicio moral de cada persona frente a su actuar moral, es decir que a mayor desarrollo de juicio moral, menor podría llegar a ser la construcciones de juicios morales que validen y reproduzcan no solamente dicha violencia, sino las dinámicas violentas en general.

Con el presente proceso investigativo también se contribuye a la disciplina a partir de la ampliación de las comprensiones sobre la importancia de conocer la construcción de los juicios morales frente a la violencia escolar de los estudiantes y su relación con la dinámica social, así como también la influencia que estos juicios morales contruidos tienen en su comportamiento y forma de entender determinados sucesos que implican un razonamiento con cargas morales para su comprensión, para desarrollar un punto de partida, no solo para generar un adecuado ambiente escolar, sino para crear nuevos contenidos a la disciplina, paralelo a ello fundar bases investigativas sobre dicha temática en el municipio de Villavicencio.

Objetivos

Objetivo General

Comprender las construcciones de juicio moral de los estudiantes de grado 6 frente a la violencia entre pares escolares de la institución educativa Francisco José de Caldas de Villavicencio.

Objetivos Específicos

- Describir las formas de justificación construidas como soporte a los juicios morales que no validan la violencia entre pares escolares.
- Reconocer las justificaciones construidas entorno a los juicios morales que validan la violencia entre pares escolares.
- Conocer las dimensiones presentes en los juicios morales que están relacionadas con la violencia entre pares escolares.

Marco de Referencia

Marco Paradigmático

Desde la primera mitad del siglo XX las ciencias sociales en general, vivieron una transformación intelectual mediante la creación de diversas escuelas de pensamiento moderno. Ante tal situación se produjo consigo nuevas dinámicas y discusiones frente al conocimiento, lo cual provocó una ruptura de los paradigmas científicos que se mantenían vigentes. Esto permitió no solamente a la academia, sino a la sociedad en general adoptar nuevas formas de interpretar el mundo (Herrera, Certain & Calderón, 2014).

La ruptura del paradigma científico y su forma de concebir el conocimiento dio paso a la emergencia de tres nuevos paradigmas: el paradigma explicativo, el paradigma socio-crítico y el paradigma interpretativo. El paradigma explicativo aún conserva la esencia del paradigma científico, y tiene sus bases en el empirismo y el realismo científico, por lo cual plantea la existencia de una realidad única, tangible, explicable y manejable. Por otro lado el paradigma interpretativo tiene sus bases en el idealismo y la hermenéutica, comprendiendo por consecuente la existencia de realidades múltiples, cambiantes, intangibles, y holísticas (Mieles, Tonon & Alvarado, 2012).

El paradigma explicativo se encuentra más ligado a lo cuantitativo y concibe al sujeto y al objeto investigado como aspectos totalmente separados. El paradigma interpretativo se encuentra vinculado a lo cualitativo y afirma que el sujeto y objeto investigado son inseparables, en el sentido en que los dos se moldean entre sí (Mieles, Tonon & Alvarado, 2012). El paradigma socio-crítico surge como alternativo a los dos anteriores, con bases en el marxismo, por lo que su objetivo se centra en interpretar y actualizar la teoría marxista. Comprende el conocimiento desde su original formación y constitución y no como un proceso sencillo de reproducción conceptual de datos objetivos de la realidad (Díaz & Pinto, 2017).

En la actualidad, aunque los tres paradigmas se encuentran vigentes, Corona (2016) afirma que el paradigma interpretativo es la forma de investigación social por excelencia, debido a que concibe el conocimiento desde lo específico hacia lo general. De esta forma, el paradigma

interpretativo toma en cuenta los aspectos sociales e individuales del objeto investigado y construye un abordaje más integral.

Tomando al paradigma interpretativo como referente, se observa un proceso en la literatura que pluraliza a nivel conceptual dicho paradigma: la relación de igualdad entre los significados conceptuales otorgados a otros paradigmas. Para hacer referencia al paradigma interpretativo se utilizan indistintamente términos como tradición simbólica, paradigma emergente, cualitativo, etnográfico o fenomenológico, hermenéutico, humanístico e inclusive naturalista (Fernández & Rivera, 2009).

El paradigma interpretativo se caracteriza por poseer, según Vásquez (2016), 4 axiomas que le dan la esencia a su comprensión del mundo. El primer axioma señala la naturaleza de la realidad, y plantea que, a diferencia de positivismo, la realidad es comprendida como múltiple, holística y construida, es decir que la realidad no es algo meramente externo al sujeto y no existe una única realidad. En este sentido añade Fernández & Rivera (2009) que, desde este paradigma, la realidad proviene desde el interior del sujeto vinculada a un contexto histórico social en el que se ha definido lo que se considera bueno- malo, verdadero- falso.

La relación entre el investigador- observador y lo conocido emerge como segundo axioma, señalando que el sujeto cognoscente es inseparable, ya que en estos se presencia interacción e influencia constante (Vásquez, 2016). Ramírez, Arcila, Buriticá & Castrillón (2004) agregan, que tal situación no puede ser eliminada aunque el investigador quiera hacerlo, porque la investigación siempre está influenciada por los valores del investigador, en los informes este debe dar cuenta de los mismos. Desde esta lógica la objetividad ontológica pierde sentido y se convierte en algo poco probable de alcanzar

El tercer axioma se enfoca en la posibilidad de generalización, y plantea que, a diferencia de las concepciones positivistas de crear un cuerpo nomotético de conocimiento con generalizaciones universales, el paradigma interpretativo reconoce la individualidad y se centra en crear un cuerpo de conocimientos capaz de describir el caso que es objeto de investigación. Por ultimo axioma se encuentra la posibilidad de nexos causales, y se afirma que no resulta lógico o necesario distinguir entre causa o efecto, en el sentido en que los fenómenos se encuentran en constante influencia mutua. Desde esta perspectiva ambos fenómenos se van construyendo mutuamente e influyen entre sí (Vásquez, 2016).

A partir de los axiomas ya descritos Ramírez, Arcila, Buriticá & Castrillón (2004), manifiestan que la función final del conocimiento investigado desde el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas y no en explicarla. Esto solo se logra al interpretar los significados que estas le dan a su propio comportamiento y al de los que hacen parte de su ambiente. Por ello se plantea que cada persona se encuentra en un proceso permanente de definición y redefinición de las situaciones en las cuales vive y actual.

Marco epistemológico

Las posturas epistemológicas sobre la forma de conocer un objeto y la realidad son múltiples y cada una ella plantea principios o formas de conocer diferentes. En la modernidad se resaltaban las posturas positivistas que señalan el conocimiento como algo demostrable, verificable, y que buscan verdades universales mediante métodos en los que se define la disyunción entre sujeto y objeto de estudio. En contraposición a estas posturas surgen dos nuevas vertientes epistemológicas enmarcadas en el posmodernismo: el constructivismo que corresponde a lo psicológico, y el construccionismo que da cuenta de lo social (Agudelo & Arango, 2012).

El constructivismo y el construccionismo social, según Agudelo & Arango (2012), re-plantean las concepciones sobre las formas de conocer la realidad, y señalan que el conocimiento de la realidad es una construcción que realizan los sujetos y, por lo tanto, no es alcanzable de conocer tal y cual como es. El construccionismo social resalta la construcción de conocimiento mediante el lenguaje y de forma mancomunada, mientras que el constructivismo se enfoca en esta misma construcción desde el sujeto mismo.

La vertiente epistemológica del constructivismo surge en el siglo XX gracias a los aportes teóricos de disciplinas como la física, matemáticas, biología, psicología, y la psiquiatría, sobre las cuales aún se centra su marco de referencia disciplinar. El constructivismo es entendido como la corriente de pensamiento que entiende el conocimiento como una construcción que hace cada sujeto de su realidad a través de los esquemas previos en relación con el medio que lo rodea, es decir, el conocimiento está centrado en la persona y la objetividad no tiene sentido, ya que depende del sujeto que la construya (Agudelo & Arango, 2012).

En la actualidad, al hablar del constructivismo, se manifiesta un debate conceptual, sobre el cual dan cuenta una gran variedad de estudios donde se encuentran diversas formas de concebir y

aplicar el término. Desde estos estudios se ha planteado al constructivismo como: una teoría de la ciencia, ya que permite de manera metodológica la aprensión del conocimiento; una filosofía de la ciencia, debido a que proporciona con rigurosidad la reflexión y análisis del mismo; y una epistemología, siendo este último un proceso que expresa una teoría del conocimiento que busca validarlo. Todas estas formas de comprender el constructivismo son válidas debido a la pluralidad de su objeto de estudio (Barreto, Gutiérrez, Pinilla & Parra, 2006).

Tomando el constructivismo como epistemología, cabe resaltar que este representa la superación del antagonismo entre los postulados racionalistas y empiristas. La primera de estas perspectivas señala que el ser humano posee capacidades innatas que le posibilitan el conocimiento. Los empiristas al contrario plantean que la experiencia es el elemento fundamental para el conocimiento, a la vez que resaltan la existencia de una realidad externa que puede ser accedida desde la perspectiva sensorial (Araya, Alfaro & Andonegui, 2007).

La superación al antagonismo racionalista-empirista se fundamenta en que el constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia que hace el sujeto día tras día como resultado de la interacción entre sus factores cognitivos y sociales. Este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa, debido a que nunca se deja de recibir información sobre la cual se ejerce la acción cognitiva (Saldarriaga, Bravo & Loor, 2016).

La presente corriente epistemológica, como plantean Saldarriaga, Bravo & Loor (2016), concibe al ser humano como un auto-gestor capaz de procesar la información proveniente del entorno. Realizar su interpretación de acuerdo a lo que ya conoce generando nuevo conocimiento. Desde esta perspectiva las experiencias previas que tiene el sujeto le permiten al recibir información de otros contextos, generar nuevas construcciones mentales. En este sentido el constructivismo señala como postulado principal que conocer consiste en una construcción progresiva que el sujeto realiza sobre el objeto.

El conocimiento como una construcción mental implica una serie de cambios en la forma de comprender el mundo, la realidad y otros elementos presentes en interacción con el mismo. Desde el constructivismo la realidad es múltiple y variante dependiendo de la construcción que cada sujeto de la misma, es decir que se plantea la existencia de múltiples realidades dependientes de la construcción que realice cada observador (Jasiński, Paz & Feixas, 2016).

Foerster (como se citó Sluzki 1991) uno de los grandes representantes del constructivismo, propone que la realidad es relativa, ya que, según él, el mundo está dentro de la imaginación de cada persona y la única realidad es el yo que imagina. Esto es aplicable para cada persona que se encuentra en el mundo, es decir que cada persona se convierte en la única realidad para sí mismo y construye al ambiente en el cual se encuentran las demás personas, al igual que la otra persona imagina el mundo sabiendo que la única realidad es él, y así sucesivamente. De esta manera paradójica nos permite entender que la realidad de las cosas es relativa a la persona que la construya

Concebir a la realidad como una construcción propia del sujeto, la cual varía de persona a persona, según Jasiński, Paz & Feixas (2016), no quiere decir que se niegue la existencia de una realidad externa al sujeto, solo que no es posible conocerla objetivamente. En este sentido, para el constructivismo la objetividad es algo que no existe, y en contraste con ello se plantea la realidad social como una construcción intersubjetiva. Esta forma de ver la realidad también sugiere que el rol de observador-observado cambia, es decir que el observador se convierte en parte de lo observado debido a que este es el que ejerce la acción sobre el ambiente en el que se encuentra inmerso.

El rol del observador o del sujeto que construye realidad, para el constructivismo, no es un rol pasivo, sino por el contrario se convierte en un ente activo frente a la construcción del conocimiento. Por esto el ser humano ejerce acción cognitiva sobre el objeto en el proceso de construir conocimiento y es a partir de dicha interacción dinámica en que adquiere, modifica o reestructura la realidad (Jasiński, Paz & Feixas, 2016)

La realidad como construcción relativa y la objetividad como algo inalcanzable, representan dos de los primeros principios propios del constructivismo. Un tercer principio del constructivismo se relaciona con el conocimiento, el cual es comprendido según Vargas (2016), como una representación o expresión de la realidad, más no una correspondencia exacta de la misma. El conocimiento desde esta perspectiva se convierte en una comprensión sobre cómo se construye el mundo o la realidad de los objetos estudiados.

En relación al conocimiento y a la realidad, Glasersfeld (como se citó en Jasiński, Paz & Feixas 2016), plantea que el primero no se recibe de forma pasiva a través de los sentidos, sino que es construido activamente a partir de lo que la persona percibe. Frente a la realidad manifiesta que la

cognición tiene como función la organización del mundo experiencial y no de descubrir una realidad objetiva ontológicamente.

Al ser los tres primeros principios del constructivismo: la realidad como proceso relativo, el conocimiento como una construcción de la realidad, y la objetividad ontológica como algo inalcanzable, surge el cuarto principio epistemológico: la verdad como proceso relativo. La verdad es comprendida como una construcción subjetiva que hace la propia persona por lo cual nunca se llega a una verdad absoluta sino a una aproximación construida y compartida intersubjetivamente (Álvarez & Medina, 2015).

Las características o principios propios de la epistemología constructivista conllevan a pensar que el mundo así construido es un mundo compuesto de experiencias que va procesando cada persona. Estas experiencias conllevan a una construcción de realidad y conocimiento, que no pretende de ninguna manera presumir la obtención de alguna “verdad” absoluta, universal o innegable. Por el contrario, el mundo construido expresa las capacidades cognitivas individuales para generar conocimiento e interpretar los nuevos acontecimientos en base a los ya construidos (Labra, 2013).

El constructivismo posee un extenso campo de conocimiento, en el cual se encuentran diferentes posturas que expresan su pluralidad en las tradiciones en las que se insertan y se nutren. De igual, forma dicha pluralidad se expresa en las disciplinas a las cuales el constructivismo les puede aportar en la formulación de propuestas tanto teóricas como metodológicas. Por esto, como señala Retamozo (2012), más que hablar de un constructivismo se debe hablar de un campo del constructivismo conformado por diferentes posiciones constructivistas, de las cuales no todas comparten los mismos principios.

Las posiciones constructivistas son muy diversas debido a que varían de un autor a otro, pero se resumen en tres principales enfoques: el constructivismo radical, el social, y el piagetiano. El constructivismo radical plantea que el mundo se crea únicamente por el pensamiento humano, por lo tanto, este depende de él. El constructivismo social tiene refiere que en los problemas de enseñanza y aprendizaje se desarrolla una perspectiva social de la cognición (Barreto, Gutiérrez, Pinilla & Parra, 2006).

El constructivismo piagetiano de acuerdo con Barreto, Gutiérrez, Pinilla & Parra (2006), tiene en cuenta los aportes de los dos anteriores, es decir que es uno de los más integrales y enmarca en su conjunto teórico: la teoría de las etapas, teoría de la equilibración, la utilización de los esquemas

de razonamiento, y su posicionamiento epistemológico. Desde esta perspectiva el sujeto entra en interacción con el objeto de conocimiento dotado de ciertas estructuras mentales, que han sido construidas previamente. A través de dichas estructuras asimila el objeto de conocimiento, generando así una transformación y acomodación de su aparato cognitivo.

El proceso de asimilación y acomodación se repite cada vez que el sujeto se expone al objeto de conocimiento, por ende, la lectura de dicho objeto cambia con cada acercamiento. De acuerdo con esto las estructuras mentales se generan y evolucionan de manera progresiva con el tiempo (Barreto, Gutiérrez, Pinilla & Parra, 2006).

El desarrollo cognoscitivo es un elemento importante para el constructivismo piagetiano, ya que gracias a este es que se da la evolución de los esquemas mentales. Este desarrollo es un proceso continuo de reconstrucción de esquemas a partir de los elaborados en la niñez. Tal proceso ocurre mediante una serie de etapas o estadios en los que se van ampliando los esquemas mentales construidos, y se van construyendo otros nuevos (Saldarriaga, Bravo & Loor, 2016).

La experiencia se plantea como elemento indispensable para el desarrollo cognitivo, ya que ningún mensaje o conducta nueva se incorpora si no son activadas las estructuras cognitivas construidas previamente. Las estructuras previas son las que permiten procesar, asimilar y acomodar la información (Saldarriaga, Bravo & Loor, 2016).

Desde esta perspectiva constructivista, Piaget aborda el tema de la moral y señala que el desarrollo del juicio moral, es una construcción en la que aplican los mismos procesos cognitivos descritos. A partir de estos postulados piagetianos surge la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg. Esta teoría, aunque amplía en los estadios del desarrollo del juicio moral, mantiene los postulados de Piaget sobre su construcción y desarrollo. El desarrollo del juicio moral se resume a un proceso de construcción que se da a partir de la experiencia con el ambiente, la cual es progresiva y varía de una persona a otra (Zizek, Garz & Nowak, 2015).

De acuerdo a lo planteado por Zizek, Garz & Nowak (2015), ya sea explícita o implícitamente constructivista, las mejores contribuciones teóricas sobre moral del siglo pasado se han dado gracias a autores como Piaget, Kohlberg, Selman, Turiel, Gilligan, entre otros. Estos sostienen que las personas generan sentido cognitivamente de sus experiencias mediante la construcción de conocimiento. De igual forma es evidente que, aunque cada una de las teorías tiene su propia forma de construir significados, todas se enfocan en un sujeto conocedor que interactúa con su medio social y físico a medida que madura biológicamente.

El desarrollo del juicio moral según Londoño (2013), se encuentra estrechamente relacionado con las perspectivas constructivistas, debido a que desde el constructivismo la interacción entre los sujetos es lo que permite que el ser humano desarrolle criterios ético- morales de veracidad, justicia y equidad; la comunicación examina juicios y criterios de objetividad; y la acción sobre si mismos es de donde se construye el Yo epistémico.

Marco Disciplinar

Proceso de Aprendizaje.

Desde una epistemología constructivista, en cuanto al aprendizaje el sujeto ya no es concebido como pasivo, si no que se concibe como activo, es decir, como un organismo que participa dentro del proceso de construcción del conocimiento. Acorde con esta forma de comprensión, Piaget (1972) desde un enfoque psicogenético desarrolló un modelo explicativo y metodológico para explicar la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento como resultado de un proceso activo de interacción entre el organismo (el sujeto) y el medio (el objeto) (Piaget, 1972).

La construcción del conocimiento implica un desarrollo cognitivo, el cual es comparable al biológico y es comprendido como una evolución ascendente en aras de alcanzar un equilibrio final, por tanto, el desarrollo es “una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio, a un estado de equilibrio superior” (Piaget, 1977, p. 11). Desde este punto de vista, la equilibración es la fuerza motivadora de todo aprendizaje y desde este principio, se considera que conforme al sujeto va desarrollándose su atención se centra en aspectos más complejos del ambiente (Good & Brophy, 1996). Por lo tanto, en busca de este equilibrio, que es estable (no inmóvil, si no dinámico), es compensatorio y es activo (Piaget, 1977), el sujeto continua el procesamiento del nuevo conocimiento y del antiguo relacionado, teniendo como resultado un una red de conocimientos más compleja y comprensible que aquella que reemplazo.

Esta red hace referencia a los esquemas que son “un sistema que presenta leyes o propiedades de totalidad” (Piaget, 1977, p. 205). En otras palabras, son marcos de referencia cognoscitivos, verbales y conductuales que se desarrollan para organizar el aprendizaje, además, representan el marco desde el cual el sujeto sigue enfrentándose con su entorno, ya que estos se van dando en función de la actuación del organismo al entrar en contacto con el medio (Piaget, 1933). Es decir,

a medida que se va dando el desarrollo el conocimiento que posee el sujeto del entorno y la forma en la que responde a él, se va almacenando en forma de esquemas, los cuales se complejizan para conformar una unidad operativa más amplia o una totalidad organizada de esquemas (Aznar-Minguet, 1987).

El desarrollo cognoscitivo no solo se da por medio de la construcción de nuevos esquemas sino de la interrelación o diferenciación de esquemas ya existentes. Es decir, “conforme se desarrolla el conocimiento en un dominio particular, los esquemas existentes se coordinan en otros más complejos que integran construcciones previamente separadas” (Good & Brophy, 1996, p. 30). La teoría de Piaget trata de explicar causalmente por procesos de equilibración progresivo, la constitución de las estructuras cognitivas, involucrando tres factores que todo desarrollo biológico y cognitivo deben contener: un carácter hereditario, y la interacción interna y externa con el medio físico y el medio social (Hernández, 1979). De esta forma el conocimiento, entendido como construcción, no constituye una copia fiel de la realidad, sino que es la transformación del objeto por medio de la selección de información, la interpretación de la misma y organización desde la interacción mencionada, partiendo de los esquemas del organismo.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, los seres humanos buscan el equilibrio por medio de la incorporación en sus esquemas de los nuevos conocimientos obtenidos de la experiencia con el entorno. Por tanto, cuando las experiencias y esquemas se corresponden, se sostiene el equilibrio; sin embargo, si las experiencias no están acordes con los esquemas ya establecidos previamente se lleva a cabo un desequilibrio, el cual propicia un cambio, es decir, un aprendizaje por medio de la organización y la adaptación.

La función de adaptación, que es “el equilibrio entre el organismo y el medio” (Piaget, 1990, p.15). Opera a través de dos procesos complementarios: la Asimilación y la Acomodación. La asimilación se define como “la acción del organismo sobre los objetos que lo rodean, en tanto que esta acción depende de las conductas anteriores referidas a los mismos objetos o a otros análogos” (Piaget, 1972, p.19), mientras que la acomodación se refiere a “el cambio en la respuesta ante el reconcomiendo de que los esquemas existentes no son adecuados para lograr los propósitos actuales” (Piaget, como se citó en Good & Brophy, 1996, p. 31)

El desarrollo cognitivo comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras y este se produce a lo largo de lo que Piaget establece como cuatro etapas o períodos. Es importante

aclarar que “la aparición de cada nuevo estadio no suprime en modo alguno las conductas de los estadios anteriores y que las nuevas conductas se superponen simplemente a las antiguas” (Piaget, como se citó en Castilla, 2013, p.16).

Criterio moral del niño (Propuesta de Piaget).

Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva, el razonamiento es visto como un aspecto central. Piaget en su obra integra su estudio del desarrollo del pensamiento y el razonamiento lógico para comprender el juicio moral en los niños. Para él, la moral es “un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1984, p.9). Para comprender esto, es necesario distinguir que todas las reglas morales son otorgadas ya elaboradas a los niños por los adultos y son transmitidas de generación en generación, por lo que diferenciar lo que acoge el niño por contenido o por el respeto hacia sus padres es difícil de analizar.

Por lo cual, para poder contrarrestar esta dificultad, Piaget (1984) realiza un análisis desde los juegos sociales más simples de los niños, en los cuales son ellos quienes elaboran las reglas. A partir de la observación del juego de las canicas, cuyas reglas pueden tener variaciones dentro del mismo juego según el lugar o la época, introducidas por los mismos individuos, Piaget pudo estudiar dos fenómenos: el primero, la práctica de las reglas o la forma como los niños aplican las reglas y el segundo, la conciencia de la regla, es decir, la representación de obligatoriedad de la regla que tienen los niños.

En cuanto a la práctica de las reglas, Piaget distinguió cuatro estadios sucesivos los cuales no ocurren en un continuo lineal, sino que puede presentarse cada estadio con ciertas oscilaciones, pero que para comodidad explicativa se esquematizó. El primer estadio es el **estadio motor o individual**, en el cual el niño “establece esquemas más o menos ritualizados” (Piaget, 1984, p. 21) presentándose un juego individualizado, en el que se caracteriza la presencia de reglas motrices y la no existencia de reglas colectivas. El segundo, es el **estadio egocéntrico**, el cual ocurre de los dos a cinco años “cuando el niño recibe del exterior el ejemplo de las reglas codificadas” (Piaget, 1984, p. 21) y se caracteriza porque el niño juega bien solo o con otros niños, sin preocuparse por dominar sobre ellos de modo que pueden ganar todos, ya que no existe deseo de uniformizar la codificación de las reglas.

El tercero, es el ***estadio de la cooperación naciente***, que se presenta a los 7 u 8 años, donde el niño comienza a tener el deseo de dominar a los otros, por lo que es necesario tener un control mutuo y la unificación de la regla, sin embargo, aun cada uno tiene informaciones diversas y contradictorias sobre las reglas de juego. Por último, el cuarto es el ***estadio de la codificación de las reglas***, aparece de los 11 a 12 años, en el cual la regla es minuciosamente consensuada en cuanto a procedimiento por todos los jugadores (Piaget, 1984).

En cuanto al segundo fenómeno estudiado, la conciencia de la regla, Piaget señala tres estadios: en el primero, “la regla no es coercitiva todavía porque es puramente motriz, (...), porque en cierto modo se sigue inconscientemente o título de ejemplo interesante y no de realidad obligatoria” (Piaget, 1984, p. 22). En el segundo estadio, el cual transcurre desde el punto de vista de la práctica de la regla desde el estadio egocéntrico hasta mediados del estadio de la cooperación, “la regla se considera sagrada e intangible de origen adulto y de esencia eterna” (Piaget, 1984, p. 22) por lo que el niño consideraría cualquier modificación como una trasgresión. Y durante el tercer estadio, el que comprende desde el final del estadio de la cooperación hasta el estadio de la codificación de las reglas, “la regla es considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal” (Piaget, 1984, p. 22), por lo cual, los niños pueden admitir modificaciones siempre y cuando haya un consenso general.

Además de estudiar la regla, Piaget propone que en cuanto a la moralidad en el niño existen dos distintas, debido a dos procesos formadores y que en el intermedio de estas se da un proceso de interiorización y generación de la regla. El primer proceso formador es producto de la presión ejercida por el adulto, lo que genera la heteronomía y el denominado realismo moral que es “la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores con los que está en contacto como subsistentes en sí mismos, independientes de la conciencia y como obligatoriamente expuestos, sean cuales fueran las circunstancias en las que se halle el individuo” (Piaget, 1984, p. 92-93) y en la que se desarrolla una justicia retributiva y la idea de la sanción. El segundo proceso formador es la cooperación, que genera la autonomía, la cual es producto de la relación del niño con los demás y aparece con la reciprocidad cuando “el respeto es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como el querría ser tratado” (Piaget, 1984, p. 165) en esta moralidad, se propicia el desarrollo de la igualdad, la cual es la noción constitutiva de la justicia distributiva y la reciprocidad.

Finalmente, Piaget con su investigación plantea tres periodos para el desarrollo de la justicia en el niño. El primero, que se extiende hasta los 7 u 8 años de edad, en la que la justicia se subordina a la autoridad adulta, aquí respecto a la justicia retributiva, toda sanción es legítima y constitutiva del principio de moralidad (Piaget, 1984). El segundo, que comprende los 8 a 11 años, se denomina igualitarismo progresivo, en el que hay un desarrollo progresivo de la autonomía y de la primicia de la igualdad sobre la autoridad, donde la justicia retributiva no se acepta con la misma docilidad, ya que “el acto moral interesa por sí mismo independientemente de la sanción” (Piaget, 1984, p. 265). El tercero, inicia a los 11 a 12 años de edad considerándose ya la justicia distributiva, donde la igualdad es la preocupación principal, por lo cual en este periodo la ley es idéntica para todos, pero ha de considerarse las circunstancias personales de cada uno, atendiendo a las nociones de igualdad o equidad (Piaget, 1984).

Desarrollo moral (Propuesta de Kohlberg).

Al igual que Piaget, Kohlberg (1992) considera que la moral se desarrolla en cada individuo por el paso de una serie de etapas, las cuales se dan en el mismo orden y son iguales para todo ser humano a partir de la creación de estructuras que permiten la transición a etapas posteriores más complejas. Pero al contrario de Piaget, Kohlberg (1992) plantea que no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica, ya que las últimas se desarrollarían con la interacción con el ambiente, es decir, que, aunque el desarrollo biológico e intelectual es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es totalmente suficiente. Kohlberg afirma que “De mayor importancia que los factores relacionados con la estimulación del estadio cognitivo son los factores de la experiencia social general y la estimulación, a lo que llamamos oportunidades de toma de rol” (Kohlberg, 1992, p. 209). Para la toma de rol, es importante la experiencia social, ya que es la que permite que se desarrolle la capacidad de tomar la actitud de otros, es decir, ser consciente de sus pensamientos y de sus sentimientos, y poder ponerse en su lugar (Kohlberg, 1992).

Las investigaciones de Kohlberg (1992), afirman que la estructura esencial de la moralidad es una estructura de justicia. Las situaciones morales son de conflicto de perspectivas o de intereses y para poder resolver tales conflictos, son los principios de justicia los que permiten dar a cada cual lo que se debe (Justicia distributiva). Por lo cual, la parte central de la justicia según Kohlberg

(1992) es “la distribución de los derechos y deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad” (p. 197) y es considerada el equilibrio de las acciones y relaciones sociales. Desde la teoría Kohlberiana el reconocimiento de la justicia en una persona es la esencia fundamental de lo moral.

Kohlberg (1992) desarrolla su teoría del desarrollo de la moral a partir de dilemas morales hipotéticos, con estos intentó demostrar que existen estadios o cambios estructurales en el área del desarrollo de personalidad social como los hay en el área cognitiva. Estos estadios son propuestos desde un modelo de estadios estructurales duros, los cuales definen la estructura como “una organización de las manifiestas operaciones de pensamiento” (Kohlberg, 1992, p. 248). Desde esta perspectiva los estadios se definen según operaciones cognitivas o sociomorales. Para Kohlberg (1992) “las formas de acción interiorizadas que las operaciones representan, son formas prescriptivas de toma de rol en situaciones morales concretas” (p. 248-249), por lo tanto, los estadios representan las diferentes formas (jerárquicamente integradas) de las operaciones de reciprocidad, igualdad y equidad (Kohlberg, 1992).

Dichos estadios poseen propiedades formales que se dividen en dos componentes: el primero, es el nivel de perspectiva social, y el segundo es un componente formal específicamente moral y prescriptivo. Es decir, los estadios estructuran los derechos y deberes desde las tres operaciones de justicia antes mencionadas: la igualdad, equidad y reciprocidad (Kohlberg, 1992). Por otra parte, en cuanto al contenido de los estadios, Kohlberg lo define como “la elección, las normas y elementos utilizados en las respuestas individuales” (Kohlberg & Colby, como se citó en Kohlberg, 1992, p. 255). Es a partir de esta identificación que se analizan los juicios morales por su estructura de estadio y entre estos se ubican dos subestadios denominados A y B, los cuales se consideran como características funcionales de un estadio (Kohlberg, 1992).

Los estadios morales propuestos por Kohlberg (1992) se agrupan en tres niveles: el nivel preconventional (Estadios 1 y 2), nivel convencional (Estadios 3 y 4) y nivel postconvencional (Estadios 5 y 6).

En el **nivel preconventional**, el razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo. Este nivel comprende el Estadio 1 y el Estadio 2.

En el **Estadio 1** (Moralidad Heterónoma) es el de la moralidad heterónoma en el sentido Piagetiano, en esta lo bueno es evitar transgredir las normas porque la consecuencia será el castigo físico, se obedece por obedecer y evitar el daño a personas y propiedad. La razón para actuar

correctamente es simplemente evitar el castigo. En este estadio la perspectiva social es el punto de vista egocéntrico, no toma en cuenta los intereses de los otros, no aprecia la diferencia con los intereses propios (Kohlberg, 1992).

En el **Estadio 2** (moralidad individualista instrumental), se caracteriza por una perspectiva individualista concreta, es decir, la acción busca los propios intereses y necesidades y se considera que los demás buscan lo mismo. De igual forma, se tiene una mirada pragmática, ya que según Kohlberg (1992) se maximizar la satisfacción de las necesidades y se reduce las consecuencias negativas. También se considera que personas diferentes pueden tener distintas justificaciones igualmente válidas en sus reclamos a la justicia, por lo cual se desarrolla una relatividad moral, esto quiere decir que en este estadio se logra reconocer más de una óptica en la situación moral. Por lo tanto, lo moralmente bueno es relativo a la circunstancia y a la perspectiva de cada individuo (Kohlberg, 1992).

El **nivel convencional**, se basa en las primeras operaciones formales y en este se incluyen los estadios 3 y 4. En el **estadio 3** (moralidad de la normativa interpersonal), se coordinan las diferentes perspectivas de los individuos en un conjunto de normas morales compartidas, desde las cuales deben convivir los individuos, aquí el comportamiento ha de desarrollarse según el rol que se ha determinado de acuerdo a un acuerdo social. El hecho de que existan normas compartidas, obliga a una ocupación de un rol bueno, altruista y prosocial. La perspectiva social en este estadio es del individuo en relación con otros individuos, se tiene la conciencia de que los sentimientos compartidos están por encima de los propios intereses (Kohlberg, 1992) en este estadio, se considera como operación de justicia modelo, la regla de Oro de toma de rol, la cual es “Haz a otros lo que te gustaría que otros te hicieran” (Kohlberg, 1992, p. 578). Lo cual implica, a nivel lógico, una coordinación de operaciones inversas y recíprocas.

En el **estadio 4** (moralidad del sistema social), las normas del estadio 3 se sistematizan para mantener una imparcialidad y consistencia, y se establece una estructura social que incluye instituciones formales y roles sociales para promover un bien común y para mediar entre intereses en conflicto (Kohlberg, 1992). En el estadio 4, el individuo toma la perspectiva de un miembro de la sociedad generalizado, la cual “se basa en una concepción del sistema social como un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos los miembros” (Kohlberg, 1992, p. 580).

Por último, ***el tercer nivel es el postconvencional***, este nivel emplea las operaciones formales avanzadas o consolidadas (Kohlberg, como se citó en Hersch, Reimer & Paolitto, 1984). Y en este se incluyen los estadios 5 y 6. En el ***estadio 5*** (Moralidad de los derechos humanos y de bienestar social) “el sistema social es concebido como una forma ideal, como un contrato social libremente aceptado por cada individuo para preservar los derechos y promover el bienestar de todos los miembros” (Kohlberg, 1992, p. 582) en este estadio se piensa en construir sociedad a partir de un agente moral racional, consiente de valores y derechos universales que cada individuo propone. Por lo tanto, esta construcción de sociedad está basada en la cooperación y acuerdo social. Las personas tienen la obligación de realizar elecciones morales que protejan los valores y derechos fundamentales los cuales son inviolables, aun cuando estén en contra de leyes o códigos de la sociedad. Además, existe una orientación de bienestar social que evalúa de acuerdo a las consecuencias a largo plazo el bienestar de cada persona o grupo (Kohlberg, 1992).

En el ***estadio 6*** (Moralidad de principios éticos generales, universales, reversibles y prescriptivos), el individuo posee la perspectiva sociomoral del “punto de vista moral”, desde la cual, de manera ideal, todos los individuos deberían considerar para con otros como seres humanos libres y autónomos. Este estadio se caracteriza por que las operaciones se convierten en principios autoconscientes y la justicia distributiva, utiliza los principios de igualdad, equidad y justicia, por tanto, los principios son principios universales de justicia, entendidos como la igualdad de los derechos humanos y el respeto de la dignidad de los seres humanos como seres individuales (Kohlberg, 1992). Para Kohlberg (1992) la razón para obrar correctamente en el estadio seis es la creencia, como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso hacia los mismos. El Estadio 6 se basa en un proceso de toma de rol ideal o “sillas musicales morales” (Kohlberg, 1992, p. 586), en el que cada persona en su mente cambia su lugar con cada una de las personas del dilema antes de definir su propia posición.

Universalidad en el desarrollo Moral.

Al igual que Piaget, Kohlberg (1992) define la moralidad como justicia deontológica centrada explícitamente en lo correcto, en los derechos y los deberes, considerando además una universalidad moral y ética del juicio moral, ya que propone que existen unos principios que poseen validez moral universal, independientemente de la diversidad cultural, lo que implica que

existe un consenso de valor en la que todos están de acuerdo, independientemente de sus diferencias culturales. Una de las funciones de la conciencia moral es la de formular juicios sobre lo que debemos hacer o tenemos que rechazar. Kohlberg (1992), considera que, aunque las normas morales o los valores de una cultura pueden ser diferentes al de otras, los razonamientos que los fundamentan siguen estructuras parecidas, por lo tanto, todas las personas poseen unos esquemas universales de razonamiento moral, y la estructura central esencial de la moralidad es una estructura de Justicia.

A partir de esto, en el juicio moral, Kohlberg (1992) distingue dos características como propiedades formales que contienen los estadios morales: la forma y el contenido. El primer concepto se refiere a los principios generales de organización de pensamiento (lo cognitivo), los cuales dan cuenta de una regularidad del desarrollo y es lo que fundamenta los juicios de justicia, mientras que el contenido se relaciona más con la elección, las normas y los elementos empleados en respuestas individuales de las personas (Justificaciones).

Teorías Post-kohlbergianas.

Después de la teoría de Kohlberg, se han seguido planteando teorías que permitan la comprensión del desarrollo moral, y aunque algunas critican lo realizado por Kohlberg es importante mencionar que todas han reformulado su teoría y todos toman como base su planteamiento para postular nuevas comprensiones entorno a este tema, a estas nuevas teorías se les denomina, teorías neo-kohlbergianas o post-kohlbergianas, en las que se pueden incluir la teoría de los esquemas morales de Rest (1999), teoría del aspecto dual de Lind (2008) y la teoría integrativa de Knowles (1992) .

James Rest y sus colaboradores (Rest, Narváez, Bebeau & Thoma, 1999), postulan la existencia de tres categorías de estructuras cognitivas que se corresponden con esquemas morales. Estos esquemas son paralelos y se derivan de los estadios de Kohlberg, con su propuesta Rest, emplea la noción de esquema moral para explicar la interpretación de la experiencia social. La cual emerge con el “descubrimiento de la sociedad”; es decir, además de las relaciones cara a cara con familiares amigos y conocidos, “las personas, en la sociedad, se relacionan entre sí a través de las instituciones, las prácticas establecidas, los sistemas de roles (“el sistema”)” (Narváez, 2003, p.40). Además su trabajo es reconocido ya que aportaron con sus investigaciones en el campo de la

evaluación del juicio moral, desarrollando un instrumento denominado Test de Definición de Criterios (Defining Issues Test: DIT) (Rest, Narváez, Bebeau & Thoma, 1999).

Por otra parte, Geord Lind (2008) con su denominada teoría del aspecto dual (cognitivo-afectivo) adopta la definición de Kohlberg (1969) sobre la capacidad de juicio moral como aquella que permite tomar decisiones morales basadas en principios internos y de actuar con base a tales principios. En sí, incorpora muchos postulados de la teoría cognitiva del desarrollo por Piaget y Kohlberg, pero hace modificaciones considerando que para una descripción completa del juicio moral se debe considerar tanto las propiedades cognitivas como las afectivas, ya que estos últimos se involucran y forman parte de la decisión moral (Lind, 2008). Esta relación de aspectos afectivos en las decisiones morales la denomina la competencia del juicio moral, la cual instrumentaliza en su Test de Juicio Moral (Moral Judgment Test: MJT) (Lind, 1999),

Finalmente, la Teoría integrativa de Knowles (1992) el cual recopila aportes relevantes entorno al estudio del desarrollo moral, considerando que una aproximación cognitiva no puede dar todas las respuestas acerca del complejo carácter moral del ser humano. Es por ello que desarrolla una teoría de la acción moral, no tanto del razonamiento moral. De acuerdo con esto el punto central de este modelo que se propone es la persona en interacción con el mundo y/o con los otros. Es importante considerar que, aunque la teoría emprende las bases para la comprensión más inclusiva del ser humano su propuesta teórica aún no ha alcanzado el nivel de profundidad y elaboración de las teorías estructuralistas (Bonilla & Trujillo, 2005).

Son las teorías de James Rest (1999) y Richard Knowles (1992) las que presentan visiones comprensivas integrales del desarrollo moral. Las teorías de Piaget y Kohlberg se centran únicamente en el razonamiento moral por lo que se les critica la omisión del aspecto afectivo, lo cual para Rest y Knowles es fundamental para una comprensión integrada del desarrollo moral (Knowles, 1992). Estas teorías Post-kohlbergianas evidencian como la propuesta inicial de Piaget de un desarrollo comprendido solo desde lo evolutivo cognitivo y de Kohlberg, que, aunque logra integrar algunos aspectos culturales en el contenido del juicio, se queda corta para la comprensión de todo lo que implica lo moral.

La consideración del desarrollo moral desde una propuesta jerárquica de sus estadios es criticada, ya que según resultados de investigaciones demuestran que no todas las personas atraviesan estas y en todos no se dan de la misma forma, aspectos culturales, personales y emocionales hacen que varíen y por tanto deben tomarse en cuenta. Ejemplo de ello es la crítica

de Simpson, para quien existe un relativismo cultural antropológico, desde el cual cada cultura tiene configuraciones únicas de las normas, por lo que lo moral se adapta tanto a condiciones locales, como a problemas normativos de alcance universal (como se citó en Bonilla & Trujillo, 2005).

Sullivan también critica la propuesta estructuralista de Kohlberg, ya que divide el pensamiento y la acción, al igual que la forma y el contenido, Sullivan considera que Kohlberg no reconoce las divergencias existentes entre la reflexión y la acción, lo que implica que no se tome en cuenta lo que conlleva para un individuo realizar compromisos morales, que es en sí un proceso que involucra las emociones (Sullivan, como se citó en Bonilla & Trujillo, 2005).

Definición de categorías teóricas.

Juicio moral.

El juicio moral según Kohlberg (Cómo se citó en Hers, Reimer & Paolito, 1984), hace alusión a aquella evaluación prescriptiva de lo bueno y lo justo de una acción determinada (entendiendo dicha prescripción como las condiciones normativas para la evaluación moral del evento, como lo es el desarrollo cognitivo de la persona que realiza el juicio), por ello, la noción de Juicio se vincula directamente con los conceptos de etapas y estadios propuestos por Kohlberg, ya que es por medio de la organización jerárquica conforme el progreso cognitivo que se determinan las características propias de operaciones lógicas de justicia entorno a las normas y reglas, con las cuales el sujeto construye su juicio.

Justificación moral.

Esta categoría hace referencia a aquellas construcciones de discurso en la que, como un rasgo de la condición humana además del solo actuar, pretende justificar los motivos de las acciones, en este caso de los juicios morales emitidos.

Las personas, elaboran un discurso para orientar las razones por las cuales ha emitido un juicio de lo justo e injusto de una situación expuesta, este discurso se compone de razones, las cuales tienen como característica de que además del contenido cognoscitivo, está sustentado en argumentaciones, criterios y orientaciones que configuran los juicios, dando forma finalmente a las justificaciones morales (Álvarez, Díaz & Vergara, 2006).

Las justificaciones morales permiten conocer la concepción que se tiene de lo que es correcto y la fundamentación moral que le alude, lo cual, lo convierte en un recurso importante de análisis.

Violencia entre pares escolares.

La Unicef define la violencia escolar entre pares escolares, como aquellas prácticas que se caracterizan por ser “actos de violencia verbal, psicológica y física, expresados a través de acciones específicas como: insultos o apodosos ofensivos, difusión de rumores o secretos personales, mensajes amenazantes o insultantes por medios electrónicos, golpes y la sustracción de pertenencias” (Unicef, s.f, p. 1). Y lo diferencia del acoso escolar o Bullying ya que en este último hay presencia de actos reiterativos intencionales, es decir, cuando un estudiante se enfrenta a una misma forma de intimidación constante o violencia ocasionada por otro estudiante.

El maltrato se refiere a las acciones que tienen relación con la guerra o el enfrentamiento. En este existe un componente cognitivo y evaluativo que lleva a un juicio negativo sobre quien se desprecia. Casi siempre determina un comportamiento agresivo y abusivo (Carrasco Ortiz - González Calderón, 2006). La violencia, en cambio, se caracteriza por una extrema asimetría de poder, en este sentido, el violentador irrumpe contra un otro más débil o debilitado, incapaz de defenderse por sus propios medios (Veccia, Levin & Waisbrot, 2012).

Identidad moral.

El concepto de identidad moral comprende el área de la identidad general que incorpora los ideales morales o el sentido ético de la persona, comprender este concepto permite explicar la relación entre el razonamiento moral y la conducta moral, ayudando así a comprender la frecuente discrepancia entre lo que las personas dicen o piensan y aquello que hacen (Hidalgo & Lecario, 2012).

La identidad moral se produce cuando las personas integran los estándares éticos dentro de su identidad, por lo cual, la comprensión de la norma deja de ser una asignación externa y se apropia como algo con lo cual se identifica, por lo cual para personas con identidades morales fuertes la incoherencia entre lo que piensan y lo que hacen no es solamente una violación de normas externas, sino también una traición a la propia identidad, es decir, al sentido más profundo de lo que son como seres humanos (Hidalgo & Lecario, 2012).

Marco Multidisciplinar

Son varias las disciplinas que abordan el tema de desarrollo moral en el ser humano, sin embargo, cada una lo abarca desde una perspectiva diferente. Es importante conocer como cada una de ellas aporta a la moralidad a partir de sus constructos teóricos y disciplinarios. Para empezar, la filosofía limita sus respuestas del por qué se actúa moralmente a tres tipos de aspectos. El primero es el de los internalistas o racionalistas quienes de acuerdo con Kant consideran que el ser racional es actuar según la ley moral y que actuar moralmente es actuar por deber y no por inclinación, esto quiere decir que una acción tiene carácter moral si se realiza por deber, dejando a un lado todo tipo de creencias o emociones. Es así como todo lo que sea diferente a la razón hace parte de lo externo a la moralidad (Villegas, 2004). Así mismo, la postura internalista o racionalista de la filosofía considera que todo juicio moral involucra el querer actuar de manera racional, es así como Brink (como se citó en Villegas, 2004) señala, que en el campo moral esta versión parece requerir dos condiciones recíprocas: “que lo que es obligatorio (lo moral) es racional, es decir que hay una razón para hacerlo, y que lo racional es obligatorio” (Brink, como se citó en Villegas, 2004p. 28). En términos simples, el ser humano se motiva a actuar moralmente simplemente por el deber, por seguir las reglas establecidas de lo que es moral y lo que no lo es, y porque no hacerlo sería irracional y es así como en la posición internalista, todo lo que sea diferente a la razón, es externo a la moralidad (Villegas, 2004).

El segundo aspecto que toma la filosofía para explicar el actuar moral es el de los externalistas, quienes de acuerdo a la posición de Hume creen que la acción moral se da por la participación de los deseos o sentimientos que son extrínsecos o externos a las normas morales, y de ahí su nombre de externalismo (Villegas, 2004). A diferencia de Kant, Hume considera que la moralidad no está ligada con la razón, ya que la moralidad ejerce gran influencia para impulsar o frenar la acción, lo cual no puede hacer la razón, ya que ésta carece de fuerza. Así mismo es importante señalar que la moralidad no proviene de la razón, ya que como lo propone Villegas (2004) “lo moral es la aprobación de lo que produce placer (virtud) o el rechazo de lo que produce dolor (vicio)” (p. 28).

Para finalizar con la filosofía, el tercer y último aspecto es la combinación de las anteriores posiciones, este es representado por Brink (1997), Copp (1997), Tugendhat y Savater (1988) (como se citó en Villegas, 2004) entre otros, quienes aceptan la existencia de las razones morales,

pero a la vez consideran importante la existencia de una emoción o un deseo para que haya una acción moral.

Los sentimientos, pasiones o emociones que emergen a partir de las cualidades o rasgos de carácter son las que permiten la acción. Es así como la motivación moral que genera una acción moral es aquello que produce algún tipo de deseo, como el de mantener la auto-identidad o la imagen de uno como persona buena o el deseo de ser consistente (Villegas, 2004). De acuerdo con lo anterior, la neuropsicología atribuye también gran importancia a las emociones, esto se pudo observar en una de las investigaciones propuestas por Greene (como se citó en Rosas, Arciniegas, Caviedes & Arciniegas, 2013) en la cual se utilizaron imágenes de resonancia magnética funcional midiendo la activación neuronal que había en sujetos sanos al juzgar acciones descritas en historias con dilemas morales, encontrando que, cuando el sujeto es enfrentado a historias de dilemas morales personales, las zonas emocionales del cerebro se activan más que cuando se trata de dilemas morales impersonales (Rosas, Arciniegas, Caviedes & Arciniegas, 2013). Es así como la neuropsicología señala que, si la persona carece de las emociones apropiadas, no puede ver el mundo en términos morales.

Al hablar de dilemas personales, la neuropsicología hace alusión a ellos según Rosas, Arciniegas, Caviedes & Arciniegas (2013) como “cuando el sujeto se enfrenta a un dilema hipotético en donde puede salvar varias vidas si le quita directamente la vida a un tercero” (p.92). Estos dilemas personales fueron utilizados durante el experimento, donde las personas que se enfrentaron a dilemas morales personales coincidieron mayormente con normas deontológicas, esto quiere decir que prohíben el sacrificio de inocentes sin importar las consecuencias; es así como los autores del estudio concluyeron que las emociones son importantes (Rosas, Arciniegas, Caviedes & Arciniegas, 2013). No obstante, los autores no podían descartar la posibilidad de que las emociones fueran efectos, en lugar de elementos constitutivos o causas de los juicios. Es por esto que otros investigadores decidieron realizar otro estudio utilizando la misma metodología, pero en pacientes con daño en la corteza pre-frontal, los cuales se caracterizan porque sus capacidades emocionales relevantes para la interacción social están seriamente afectadas. El estudio demostró que los pacientes tendieron a evitar la respuesta deontológica, lo cual concluye que la emoción es constitutiva del juicio deontológico (Rosas, Arciniegas, Caviedes & Arciniegas, 2013).

Los juicios morales se relacionan directamente con las relaciones sociales, es por esto y siguiendo con una postura antropológica, que las normas morales existen ya que el hombre es un ser social capaz de establecer relaciones sociales, es así como el ser humano está orientado hacia el reconocimiento, respeto y protección de sus derechos humanos. La antropología entiende la moral como un conjunto de leyes o normas, el cual ha tiene un origen bíblico, ya que en el antiguo testamento el vivir bien se basaba en cumplir las leyes de la voluntad de Dios, esto quiere decir que la moral se fundamenta desde la religión (Aguilera, 2009).

Desde un sentido más amplio, la moral es todo aquello que indica valores, principios y normas, sin embargo, la moral se encuentra por fuera del sistema de las normas jurídicas, es decir la moral son todas aquellas normas no-jurídicas que el ser humano emplea a su vida con el fin de conseguir un bien individual y colectivo (Aguilera, 2009). Así mismo, la cultura juega un papel muy importante en la moral desde una visión antropológica, ya que la cultura es la principal forma de adaptación biológica en los seres humanos, lo cual implica la creación de normas y reglas morales, esto con el fin de mantener el orden social (Aguilera, 2009). De igual forma, el medio sociocultural esta siempre en constate y permanente cambio, lo cual implica que el ser humano se ajuste y se adapte a este, es así como la cultura se convierte en el método de adaptación más eficaz y poderoso que tiene el ser humano a su medio (Aguilera, 2009).

La moral está, por tanto, como lo propone Aguilera (2009) “inscrita en la vida humana como *modus operandi* de nuestra vida personal y colectiva” (p.160). Esto quiere decir que el ser humano tiene la capacidad de elegir sus propias normas y modelos de comportamiento basándose en como decide realizar y proyectar su vida.

Marco Transdisciplinar

La Bioética como puente transdisciplinar para estudiar el desarrollo moral.

La bioética como ciencia transdisciplinar es considerada como un puente entre dos culturas, así lo señala V.R Potter quien fue primero en hablar del término bioética como un saber transdisciplinario, el cual abarca múltiples ciencias y así mismo es considerado “puente” entre el saber científico y el saber humanístico, es decir, la cultura de las ciencias duras y la cultura de los saberes del espíritu (Pautassi, 2006). Es así como a partir de esta ciencia V.R Potter decide solucionar el hecho de que una persona que tuviera mucho conocimiento sobre determinado tema u oficio, no tuviera la sabiduría suficiente para poder ejercer o manejar su quehacer, puesto que con la llegada de la tecnología se puso cada vez más en riesgo la vida de los seres humanos (Pautassi, 2006).

La bioética busca unir las ciencias duras con las ciencias humanas de manera que tengan el mismo objetivo: la vida. Uniendo así los valores morales y los hallazgos científicos desde una visión global, generando que la ciencia sea practicada por el ser humano desde la conciencia, desde los valores. Es así como la bioética parada desde el principio de la vida permite como lo menciona Morín (como se citó en Pautassi, 2006) “trabajar para la humanización de la humanidad y efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida, guiar la vida” (p. 103). Es por esto que la bioética es considerada la ciencia de la vida, que busca generar una gestión responsable de la vida (Pautassi, 2006).

El hombre desde una postura bioética, es decir, desde un saber transdisciplinar es considerado como una totalidad bio-psico-sociológica, el cual integra todas las ciencias que lo estudian. Es por esto que Morín (2003) considera la visión del hombre como una “soldadura epistemológica” que integra y une diferentes disciplinas, la cual permite evitar el dualismo cartesiano (alma-cuerpo). A partir de esta visión de la condición humana, nace la condición moral la cual permite al hombre tener la libertad para decidir lo que está mal y lo que está bien, generando así la posibilidad de crear normas sociales que regulen la convivencia para la construcción de seres humanos éticos (Pautassi, 2006).

Para hablar sobre el principio universal de la bioética es importante reconocerla como una ciencia la cual su principal estudio es la vida. Es por esto que el principio universal de la bioética es: “todo ser humano tiene la obligación moral de producir, reproducir y desarrollar la vida en

todas sus dimensiones” (Pautassi, 2006, p.104) este principio universal se divide tres aspectos: el aspecto inconsciente, el aspecto instintivo y el aspecto social. El aspecto inconsciente hace referencia al sistema nervioso autónomo el cual busca mantener la vida física del organismo por medio de mecanismos de supervivencia (Pautassi, 2006). El aspecto instintivo también llamado pasional, busca al igual mantener la vida del organismo y la especie, ejemplo de esto es el hambre, la reproducción y la ira o instinto de muertes, lo cuales tiene como objetivo en su orden la conservación de la vida, mantener la vida de la especie, y defender la vida contra cualquier agresión (Pautassi, 2006). Por último, el aspecto social el cual busca elaborar y generar normas y reglas, así como proponer valores y principios establecidos culturalmente con el fin de preservar y conservar la vida en la sociedad agresión (Pautassi, 2006).

La condición moral tiene un proceso de desarrollo en el ser humano el cual cuenta cinco momentos. El primero es el momento genético el cual hace alusión a la predisposición que tiene el ser humano para ser moral o inmoral, esta predisposición es considerada innata puesto que no se nace con valores o normas heredados pues como lo postula Hottois (como se citó en Pautassi, 2006) “el hombre es dotado no de una moral o de unos valores, sino de la facultad de adquirirlos. Los valores del hombre son producto de su cultura y no de su genotipo” (p.105). El segundo es el momento neurológico, en el cual el cerebro posibilita el desarrollo de la predisposición moral heredada, ya que este está diseñado primero para la buscar la vida y después para buscar la verdad (Pautassi, 2006). El tercero es el momento psicológico, hace referencia a las funciones cognitivas que permiten razonar, deliberar y tomar decisiones generando así funciones propias de un sujeto común (Pautassi, 2006). El cuarto es el momento social el cual hace gran énfasis en el lenguaje como posibilitador en la construcción de normas de convivencia, valores y principios para la sociedad. Por último, el momento ético, en el cual el ser humano tiene una autonomía moral y es capaz de orientar su elección hacia la vida o la muerte (Pautassi, 2006).

La bioética plantea tres tipos de cerebros que interactúan entre sí y están relacionados con la condición moral. El primero es el cerebro que posibilita las funciones cognitivas y sociales, en este cerebro se desarrolla la predisposición de la que se hablaba anteriormente, esta predisposición es la que posibilita al ser humano llegar a ser moral o no, ya que esta predisposición no abarca contenidos morales, sino que permite aprenderlos para poder adquirirlos. Así mismo, en este cerebro se ubica, los mecanismos de supervivencia biológica y la posibilidad de las estrategias supra instintivos de supervivencia social (Pautassi, 2006). El segundo cerebro es el social, en el

cual se regulan las conductas sociales para la supervivencia, en este cerebro tiene gran importancia las vivencias de la primera infancia, es decir, las morales vividas, ya que en el futuro estas morales vividas se verán reflejadas de manera semejante o igual ante un recuerdo o una nueva llamada. El tercero es el cerebro individual, el cual es constituido a través de las experiencias las cuales permiten que la persona actúe y decida como un sujeto ético (Pautassi, 2006).

Marco Legal

El Gobierno Nacional a partir del reconocimiento de la violencia escolar entre pares como un problema que se presenta continuamente en las instituciones educativas del país y que interfiere con la formación integral de los estudiantes, emiten la Ley 1620 de 2013 mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para ejercicio de los derechos humanos, la educación para sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. La cual a su vez se ampara bajo el código de la Infancia y la Adolescencia emitido a través de la ley 1098 (2006), en la que se reconoce a niños y adolescentes como sujetos titulares de derechos.

Dicho sistema tiene como objetivos principales garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos, a través de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, la cual debe tener en cuenta los contextos sociales y culturales particulares. Además, debe “fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos” (Ley 1620, 2013, p.2).

La ley hace énfasis en la necesidad de entender la convivencia escolar como un asunto colectivo, cuya responsabilidad es compartida entre la comunidad educativa y otros sectores involucrados, ratificando el compromiso social en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado de promover y fortalecer la convivencia escolar, la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes y miembros de la comunidad escolar. De igual forma, busca crear mecanismos que permitan la promoción, prevención, atención, detección y manejo de las conductas que vayan en contra de la convivencia escolar en las instituciones educativas.

Marco Institucional

El Instituto Nacional Francisco José de Caldas, creado por un Acuerdo del Concejo Intendencial del Meta en 1949. Es una institución oficial de calendario A, carácter mixto, con reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación del Meta en el nivel de Educación Preescolar, básica primaria, Básica Secundaria y Media Académica para la jornada diurna, según resolución No. 984/99 y en Educación Formal de Adultos para la Jornada Nocturna, según resolución No. 650//2000 conforme al decreto 3011/97. Cuenta con 2700 estudiantes matriculados y está ubicado en el Barrio San Isidro de la ciudad de Villavicencio, el cual acoge estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos.

Posee un modelo pedagógico centrado en el humanismo desde un enfoque de aprendizaje-significativo, según lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual busca propiciar una mayor comprensión acerca de los procesos mentales, identificando la forma como aprenden los estudiantes y la diversas formas que tienen de representar la realidad. Por lo cual promueven la formación integral del estudiante en valores, artes, deporte, democracia, y una evaluación continua integral, interpretativa, formativa, flexible y participativa, que refleja las diferentes fortalezas y dificultades del estudiante.

Como se evidencia en su PEI, la institución establece como metas además de la formación académica, una formación en valores, desde la cual proporciona una sólida práctica del respeto a los derechos humanos. Considerando en sus objetivos específicos del componente pedagógico el “desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación de acuerdo con normas de respeto solidaridad y convivencia” (PEI, s.f. p. 40). Definiendo para ello un proyecto de convivencia en la institución que se desarrolla en pro de generar ambientes sanos para el aprendizaje.

Antecedentes Investigativos

La violencia escolar entre pares ha sido un tema de interés investigativo a lo largo del tiempo en diferentes partes del mundo y sus resultados han mostrado diversos matices en cuanto a la forma en que se presenta, lo cual ha permitido que se dé una lectura amplia frente al tema y un punto de partida desde el cual se dé la comprensión de este fenómeno. Atendiendo a como lo mencionan Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla & Cano (2007), aunque la violencia escolar entre pares es un fenómeno común que se presenta en los diferentes países, cada uno lo vive de manera distinta, existiendo diferencias en su frecuencia como en su repercusión.

En Europa, las investigaciones sobre la violencia entre pares han evidenciado datos interesantes a lo largo de los años. Por ejemplo, al incluir al contexto familiar dentro de las consideraciones de esta problemática, en el año 2007, Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla & Cano (2007), dirigieron su investigación a mostrar la opinión de las familias de cuatro países europeos (España, Austria, Hungría y República Checa), sobre aspectos relacionados con la violencia escolar entre pares y la convivencia en los contextos académicos donde estudiaban sus hijos. Las familias de los estudiantes consideran que los conflictos que más se evidencian en los contextos escolares son las peleas, seguidas de los insultos, las malas palabras en clase y la presencia de grupos que no se llevan bien. Así mismo señalan que los conflictos menos frecuentes que se presentan son el uso o presencia de objetos de agresión y el consumo o presencia de drogas.

Continuando con la inclusión de la familia como elemento importante en el fenómeno de la violencia escolar, en el año 2012, Jiménez y Lehalle, realizaron su investigación sobre la relación existente entre la percepción del clima familiar, escolar y comunitario en la violencia escolar con 1795 adolescentes de ambos sexos con edades entre los 11 y los 18 años. Encontrando que, ante la percepción positiva de estos 3 climas, se tienden a presentar menos comportamientos violentos hacia sus iguales, además de que se implican menos en dinámicas violentas hacia los iguales y se disminuye el desarrollo de conductas violentas entre pares (Jiménez & Lehalle, 2012).

Lucas, Pulido & Solbes en el 2011, realizaron su investigación con el objetivo de ampliar la visión que solo se dirigía a estudiar las características individuales de la díada agresor-víctima, a considerarlo un proceso grupal. Utilizando una versión adaptada del Participant-Role Questionnaire para identificar estos roles en 2.050 niños españoles de primaria con edades

comprendidas entre 8 y 13 años, se encontró que en las dinámicas violentas entre pares existen 4 roles: El agresor, la víctima, el defensor de la víctima y el observador pasivo.

Estas tres investigaciones evidencian que la violencia entre pares no es solo una problemática que involucra a Víctima-Agresor, si no que alude a más población a la cual debe tomarse en cuenta para la comprensión del fenómeno, como lo es la familia, comunidad educativa, contextos comunitarios y los estudiantes que participan indirectamente en esta violencia.

Los efectos de la violencia entre pares en los actores participantes (Víctimas-Agresores) también han sido objeto de investigación, ejemplo de ello, es la investigación de Carmona-Torres, Cangas, Langer, Aguilar-Parra & Gallego (2015), quienes en su estudio tuvieron como objetivo analizar la asociación entre acoso escolar, trastornos alimentarios y consumo de drogas en adolescentes de España (294) y Chile (666). Encontrando que esta problemática no solo genera consecuencias en las víctimas, sino también en los acosadores, ya que los resultados muestran que los estudiantes que tienen comportamientos de agresores presentan un mayor índice de consumo de drogas, en comparación a las víctimas de violencia escolar entre pares, quienes presentan un mayor riesgo de sufrir trastornos alimentarios (Carmona-Torres, Cangas, Langer, Aguilar-Parra & Gallego, 2015).

Ante la presencia de casos de violencia escolar en España, se han realizado acciones que permitan visibilizar esta problemática, como es el caso del informe investigativo realizado por Calmaestra, Escorial, García, Del Moral, Perazzo & Ubrich (2016), pertenecientes a la agencia española Save the Children, quienes realizan este informe con el objetivo de que la población reconozca los fenómenos de acoso y ciberacoso escolar, producto de una violencia entre pares que en este país ha crecido en los últimos años en el entorno escolar. Este informe evidencia que actualmente existe una preocupación social por esta problemática y una necesidad de medir este fenómeno para saber cómo abordarlo y brindar los recursos para su solución. Con el fin de evitar dos situaciones: la negación de esta violencia que trae como consecuencia que sus víctimas pasen desapercibidas, o exagerar el alcance de este tipo de violencia y causar sobreprotección o medidas coercitivas desproporcionadas (Calmaestra, Escorial, García, Del Moral, Perazzo & Ubrich, 2016).

Para el caso de Asia, las investigaciones en torno a la violencia entre pares han suscitado mayor interés en cuanto a su prevalencia, causas asociadas, las consecuencias en el bienestar psicológico en el rendimiento académico. Por ejemplo, en Pakistán, se realizó una investigación con 1752 niños de escuelas primarias de 40 escuelas públicas de Hyderabad, con el objetivo de describir la

prevalencia de la violencia entre iguales entre los estudiantes y las asociaciones entre el estado socioeconómico y la violencia en el hogar (Karmaliani, Mcfarlane, Somani, Maqbool, Bhamani, Saeed, Gulzar, Chirwa, & Jewkes, 2017). Esta investigación asegura que la violencia de pares en Pakistán tiene sus raíces en la pobreza y la socialización de los niños, especialmente en el hogar, y las normas sociales que apoyan la violencia, es decir que el contexto cumple un papel importante en la construcción de cultura violenta.

En cuanto a las consecuencias en el bienestar psicológico, en China, Chan & Wei (2011), realizaron su investigación con el objetivo de explorar cómo la perpetración de maltrato de estudiantes contra estudiantes y la victimización de otros estudiantes genera depresión y afectaciones en la autoestima de 1,376 estudiantes de secundaria en Taiwán. Evidenciando que la victimización estudiantil por parte de los estudiantes y la perpetración de actos de violencia de los estudiantes contra los estudiantes generan a largo plazo depresión, pero no afectan la autoestima. Los hallazgos generales sugieren que la depresión es la principal consecuencia de la violencia escolar en Taiwán y que el impacto de la victimización de los estudiantes por parte de los compañeros sobre la depresión se amortigua mediante el apoyo positivo de los compañeros (Chan & Wei, 2011).

En las investigaciones realizadas en Asia, la población foco de las investigaciones sobre violencia escolar entre pares en Asia, han sido población estudiantil de escuelas primarias, en Corea del Sur, al igual que en Europa el papel de la familia está relacionado con las violencias entre pares, en este caso se realizó una investigación con 227 niños de escuelas primarias, en la cual examinaron si el conflicto interparental variaban en función de la agresión entre pares. Por medio de auto informes, los resultados indicaron que las víctimas y las víctimas agresoras informaron un mayor nivel de rechazo materno que los niños no implicados. Los agresores, las víctimas y las víctimas agresoras informaron una mayor negligencia materna al contrario de los no implicados (Shin, Hong, Yoon & Espelage, 2013).

En África, la violencia escolar ha sido una problemática que al igual que en los otros países expuestos, se ha manifestado a lo largo de los años, se han realizado investigaciones con intenciones parecidas a las encontradas en Asia. En cuanto a los efectos en el rendimiento académico, En Johannesburgo (Sudáfrica), se realizó un estudio que investigó la asociación entre el acoso escolar y los logros de alfabetización en una muestra de 443 niños de escuelas primarias, en este estudio los hallazgos demuestran que quienes manifestaron vivir experiencias violencia

ente pares como la intimidación por parte de sus compañeros obtuvieron calificaciones más bajas en tareas que requerían habilidades de lectoescritura en fonética, ortografía y elección de palabras, demostrando efectos nocivos del acoso en el desarrollo de la alfabetización (Pillay, 2017).

Los aspectos familiares, África, los ha integrado al estudio de la violencia entre pares, como en las investigaciones en Europa y Asia, muestra de esto, Abdirahman, Fleming y Jacobsen (2013), realizaron una investigación comparativa entre Egipto, Libia, Marruecos y Túnez, con el objetivo de determinar si la crianza activa está asociada con una reducción de la victimización entre iguales entre los estudiantes de secundaria de escuelas privadas y públicas de África del Norte. Dentro de sus hallazgos más relevantes se encuentran que la prevalencia de violencia entre pares, es similar a estudios previos de países con altos ingresos al igual que de regiones de bajos ingresos del mundo, es decir, que la violencia escolar, está presente sin importar estratos socioeconómicos. Además, este artículo evidenció que la atención de los padres en el desarrollo educativo de sus hijos, como el revisar tareas, acompañarlos en los tiempos libre, etc. Reduce la posibilidad de sufrir o de violentar a sus compañeros, es por ello que se propone que las intervenciones para reducir la violencia entre pares deberían considerar el impacto positivo de los padres involucrados.

De igual manera en América Latina y el Caribe se han realizado diversas investigaciones en torno a la presente problemática, siendo una de estas la realizada por Eljach (2011) en la cual hace todo un proceso de recuperación documental entorno a la violencia escolar y precisamente a la violencia entre pares en diferentes países. Los resultados obtenidos en esta indagación reflejan a Brasil, Argentina, Costa Rica, y Colombia como los países más afectados por este tipo de violencias, las cuales se expresan de forma física, verbal, emocional, y relacional. Paralelo a ello también se encuentra un aumento a nivel mundial en el desarrollado diferentes iniciativas para prevenir y responder a tal situación.

El aumento de estrategias interventivas resulta un poco curioso, debido a que hasta el momento no se ha visto reflejado un progreso significativo que dé cuenta de la disminución de la violencia entre pares en América latina.

Como muestra de lo señalado anteriormente se encuentra el estudio realizado en Argentina (Buenos Aires) en el año 2008, el cual tuvo como objetivo conocer la percepción de la violencia entre pares en contextos de escolares, y se realizó con una población conformada por docentes, directivos, y personal auxiliar de la institución, es decir que no se tomaron en cuenta a ningún estudiante. Los resultados del presente estudio revelan un problema aun mayor que la violencia

entre pares: la percepción naturalizada que tiene estos sobre la temática, sumado a la pobre implicación por parte de ellos ante la presencia de violencia entre pares, aunque señalan que este tipo de violencia ha crecido en los últimos años. En los datos obtenidos se encuentra diversas formas de expresión de la violencia entre pares, como lo son: la verbal, la física, y la relacionan, pero todo esto disfrazado en juegos y bromas (Veccia, Calzada, & Grisolia, 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe señalar que resulta preocupante que este tipo de población en la cual se enfocó la investigación manifieste una percepción naturalizada frente a la violencia entre pares escolares, ya que estos son los encargados de su educación y formación. Algo que complejiza la situación es el hecho de no estén tomando acciones frente a la problemática, aunque perciban que está en aumento, pero también es coherente con su pobre visibilización de este tipo de violencia como una problemática real.

En complementación con la anterior investigación, se encuentra el estudio realizado con jóvenes y educadores en el mismo país (Argentina) dirigido a reconstruir y comprender la perspectiva de estos sobre los conflictos y la violencia escolar en diferentes escuelas de la ciudad de Córdoba. La investigación tuvo una duración de 3 años en donde se utilizó la observación participante en cada uno de las instituciones que fueron objeto de estudios, encontrándose como resultado que tanto educadores como jóvenes han construido una perspectiva que posiciona a sus instituciones frente la problemática como un contexto naturalizado en relación a estas dinámicas, es decir que comprender la violencia escolar como algo más de su diario vivir, y parte de la convivencia escolar. Las formas en que se expresa la violencia en el anterior estudio no varía mucho de los ya mencionados, y al igual que la investigación realizada en buenos aires, se encuentran procesos de naturalización de la violencia escolar, y su expresión disfrazada en bromas y juegos (Paulín, 2014).

La problemática en Brasil se presenta con características similares, lo que se evidencia en el estudio realizado en 2013 con el propósito de indagar sobre los significados y sentidos construidos por adolescentes escolares (entre 16-18años) acerca de la violencia entre pares de la ciudad de Recife. En la capital del norte de Brasil (Recife) se encuentra que estos jóvenes ante la actual problemática suelen practicar la ley del silencio, pero eso no es lo más preocupante, debido a que la intimidación y la violencia en tal contexto son consideradas como algo normal en su etapa de desarrollo (adolescencia), es decir que validan el comportamiento de acuerdo a las construcciones que se han hecho de cómo se debe comportar un adolescente. Se encuentra también que la

problemática crece cada día más y se fortalece con la falta de intervención pedagógica en el momento de la situación violenta (Trindade & Araújo, 2013).

En el mencionado estudio se encuentran formas de violencia verbal, física, y emocional, con la cubierta de bromas y juego entre compañeros, lo cual se ha encontrado también en las investigaciones señaladas anteriormente, sumado a la normalización de esta como algo propio de la adolescencia. En complemento con el anterior estudio, se indaga en Brasil, sobre la percepción no solo de estudiantes sino también de profesores, acerca de la violencia entre pares escolares, encontrándose percepciones en donde se destaca la naturalización de la violencia psicológica entre estudiantes, expresada en verbalizaciones o agresiones de tipo físico, todo en función a las diferencias físicas y sociales. Sumado a lo anteriormente descrito, el estudio también expresa la necesidad de acciones por parte de la institución para la resolución de conflictos, y de proyectos interventivos dirigidos a formar a los docentes y al equipo directivo para actuar en casos de conflicto (Portella, Seffner & Dalbosco, 2017).

Resulta preciso señalar que hasta el momento las investigaciones abordadas presentan como características comunes: la naturalización de la violencia entre pares reflejada en las percepciones y perspectivas de docentes, directivos y estudiantes; la poca intervención de docentes y directivos ante situaciones de violencia escolar; el enmascaramiento de la presente problemática en juegos y bromas; y la presencia de pocos o ineficaces programas interventivos.

En los últimos años se han iniciado a adaptar ciertos instrumentos que permiten evaluar la violencia escolar, como lo es el estudio realizado en Chile, en el cual se toman 223 estudiantes para adaptar una escala de violencia entre pares, obtenido un resultado satisfactorio que agrega un soporte en investigación empírica a este fenómeno que afecta a Latinoamérica y sus países (Sepúlveda & Miranda, 2009). En general, se evidencia diversificación de programas interventivos y adaptación de instrumentos centrados en la violencia escolar, pero como se puede observar, este tipo de violencia permanece y se intensifica cada vez.

A nivel nacional de igual forma se han desarrollado gran número de estudios que abordan la violencia entre pares escolares, y aunque se quisieran mejores resultados, lo que se encuentra suele indicar características comunes con los estudios de los países ya mencionados, siendo prueba de ello la investigación realizada en la ciudad de Bogotá, la cual estuvo enfocada en indagar sobre las representaciones que tienen los niños entre 10 y 11 años de un colegio público frente a la violencia entre pares. Se logró conocer que reflejan representaciones naturalizadas de la violencia, en donde

los procesos cognitivos y las vivencias dadas por otros entornos como el familiar y el social contribuyen al fomento de situaciones violentas (Morales & Silva, 2016).

No obstante, en la ciudad de Turmequé (Boyacá) también se aborda esta situación, encontrando que la violencia entre pares se manifiesta de manera verbal, relacional, y física. Se encuentra de igual forma que en estas situaciones violentas inciden diferentes dimensiones que conllevan a generar dicha problemática, siendo ejemplo de ello: la dimensión familiar, en donde se observa negación de la misma por parte de los padres, bajo la narrativa de no saber cómo evitarla (Alfaro & Cárdenas, 2017).

Lo encontrado en estos estudios refleja no solo la naturalización de la violencia entre pares sino también la importancia que tienen diferentes contextos en la construcción cognitiva de aspectos que la van convirtiendo en algo familiar para su entorno educativo y es precisamente esta situación la que preocupa. De igual manera llama la atención, a diferencia de los otros países, la ausencia de contenidos relacionados con docentes y directivos expresados por los niños y adolescentes en estos dos estudios.

Esta problemática y su naturalización, aunque no son situaciones que se presentan únicamente en instituciones públicas, si se puede evidenciar diferencias frente a instituciones privadas, tal como lo muestra la investigación realizada en la ciudad de Bogotá, en la cual conocer la percepción frente a la violencia escolar de 108 adolescentes pertenecientes a instituciones públicas y privadas. Los resultados señalan que tanto colegios públicos como privados constituyen un ambiente que favorece el comportamiento violento entre pares, pero en los públicos es más evidente que este tipo de violencia se perpetúe en el ámbito académico (Durán, 2015).

La violencia entre pares escolares, como en otros países, se expresa mediante manifestaciones verbales y físicas, lo cual se ve reflejado en el estudio realizado con estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de tres territorios distintos (Bogotá DC, y los municipios de Chía y Sopó en Cundinamarca). El proceso investigativo da cuenta de violencia entre pares, expresado de forma física y verbal, este tipo de violencia se ve disfrazado en simples juegos, lo que hace este suceso algo normal en la comunidad educativa (Romero, 2012).

A nivel disciplinar, se ha investigado la violencia entre pares y su relación con el desarrollo de juicios morales, siendo muestra de esto el estudio realizado en Bogotá con 107 estudiantes (9 grado), donde se buscaba poner en práctica la estrategia de desarrollo moral con el fin de disminuir la violencia escolar y entre pares. El presente estudio muestra como resultado que la intervención

de tipo educativo basado en dilemas morales de contextos reales, verdaderamente contribuyen a la práctica de la no violencia y con ello a mejores relaciones entre pares de jóvenes, ya que como se evidencio en la investigación a mayor desarrollo moral menor violencia entre pares (Castellanos, 2017).

A diferencia de las intervenciones planteadas en las investigaciones internacionales, esta no se dirigida a nivel global o grupal, sino por el contrario se centra en el aspecto personal, generando así posiblemente mayor autonomía en los juicios morales frente a la violencia entre pares y con ello un mejor comportamiento social-relacional.

En cuanto a investigaciones que han incluido estrategias en pro de mitigar los efectos de la violencia que se presenta entre pares, a nivel disciplinar, Cendales (2005) llevó a cabo un proyecto llamado Incidencia de la comunidad justa en el desarrollo moral del instituto técnico José Ignacio de Marqués con el fin de mejorar la convivencia en el aula. Los resultados de esta investigación evidencian que la realización de estos programas es una buena estrategia para motivar a los estudiantes a realizar análisis de los problemas que se presentan en cuanto a convivencia en el aula, y una forma de buscar soluciones de forma conjunta y democrática, además de que hubo un mejoramiento significativo en el desarrollo del juicio moral en los cursos donde este se implementó.

Las investigaciones también han abordado los efectos de la violencia entre pares en el desarrollo del juicio moral y la inteligencia emocional, de lo cual data la investigación realizada por Jceledón & Sáleme (2009), con el fin conocer los efectos del maltrato infantil, mediante el cual a los niños se les estarían afectando la inteligencia emocional y el juicio moral en 18 niños con edades comprendidas entre los 6 y 14 años. Los resultados señalan que los niños víctimas de maltrato presentan un manejo inadecuado de la inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal y déficit en el desarrollo moral en los dos niveles (preconvencional y convencional).

Alrededor del juicio moral y de la violencia también se encuentran estudios que abordan su justificación moral, como lo muestra la investigación de Echavarría & Vasco (2006), en la cual se indaga sobre dichas justificaciones morales respecto a lo bueno y lo malo en niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos. En este estudio se encuentra que las justificaciones de la población que vive en un contexto violento enfatiza en la preservación de la vida y la lealtad, mientras que los de contexto no violento se centran en justificación desde el orden legalmente establecido, es decir que es malo porque la ley lo prohíbe.

En Bogotá, Martínez, Barreto, Duran, & Castro (2014), por su parte, realizaron una investigación con un diseño correlacional para establecer el grado de asociación entre el desarrollo moral y el comportamiento agresivo en situaciones de bullying. Los resultados obtenidos indican que, a mayor nivel de desarrollo moral, la posibilidad de ser agresores en las situaciones de bullying se reduce. Por el contrario, mientras menor sea el nivel de desarrollo moral de un estudiante, dado que su razonamiento moral se halla en los estadios más bajos de los planteados por Kohlberg, las conductas agresivas se incrementan, lo mismo que la posibilidad de ser agresor.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que las investigaciones realizadas por instituciones gubernamentales se han centrado únicamente en la obtención de estadísticas en relación al número de casos y sitios donde se presenta la violencia escolar, mientras los estudios de tipo académico si abordan temáticas específicas de dicho problema, pero aun así la mayoría de estas son únicamente realizadas en la capital del país.

Se aborde el tema desde las instituciones gubernamentales o desde las instituciones académicas, la violencia entre pares sigue siendo un problema que crece sin ser validado como una problemática social e institucional, y de esto da cuenta el estudio realizado por Forero (2015), en la capital del país, sobre violencia escolar, donde encuentra que dicha violencia no existe a nivel nacional como una problemática social. Si en Colombia la violencia escolar no se ve como una problemática social sino solamente institucional, es lógica la naturalización e invisibilización de la violencia entre pares escolares, ya que esta es solo una parte de la violencia escolar, lo cual hace aún más preocupante dicha situación.

Método

Método

Este proyecto de investigación es un estudio de tipo cualitativo, ya que al igual que la epistemología constructivista y el paradigma interpretativo, se admiten las diversas realidades sociales que son construidas con base en los marcos de referencia de cada actor (Mieles, Tonon & Alvarado, 2012). Desde los estudios de tipo cualitativo se reconoce al sujeto como protagonista, es decir, es quien aporta los elementos necesarios para conocer, por lo que lo subjetivo se aprecia ya que el interés particular reside en comprender los significados de las distintas expresiones humanas conservando su singularidad (Martínez, 2011).

El método de investigación es de tipo interpretativo, lo cual refleja coherencia con el paradigma interpretativo, ya que dicho método toma en cuenta aspectos sociales e individuales de cada participante, partiendo de lo específico a lo general, es decir que contempla las subjetividades que el paradigma interpretativo resalta en el proceso de construcción de conocimiento y esto permite una mejor comprensión del fenómeno en estudio (Corona, 2016). Por eso, que como lo propone Martínez (2011) “no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra” (p.6).

Categorías de Análisis

Justificaciones que no validan la violencia entre pares escolares.

Esta categoría de análisis comprende las justificaciones morales dadas por los estudiantes que no validaban la violencia escolar entre pares, en la cual incluían expresiones en las que se rechaza el uso de violencia para resolución de conflictos entre pares escolares considerando opciones alternas al uso de violencia.

Justificaciones que validan la violencia entre pares escolares

En esta categoría se incluyen aquellas justificaciones en las que los estudiantes validan el uso de violencia escolar entre pares para la resolución de conflictos o del ejercicio de la misma, considerando situaciones en específico que indicarían como justas las acciones violentas, como lo son variables de la percepción en la situación las condiciones de sexo y edad.

Dimensiones asociadas

Las dimensiones asociadas corresponden a las condiciones medio ambientales: espacio físico como el barrio, culturales: como las asignaciones de ciertas formas de relación, familiares y educativas con experiencias de violencia en el hogar y en instituciones educativas, y condiciones personales que propician la violencia escolar en escolares en los ambientes educativos.

Descripción y selección de Actores

Para el presente estudio, se cuenta con la participación voluntaria de 12 estudiantes (actores) pertenecientes a los grados 6-1, 6-2 y 6-3 de la jornada de la tarde del Colegio Francisco José de Caldas de la ciudad de Villavicencio, con edades comprendidas entre los 10 a los 13 años.

La muestra de participantes fue elegida a través de muestreo diverso o de máxima variación ya que según Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista (2010), permite expresar distintos puntos de vista y comprender la complejidad del fenómeno. Mediante esto, se seleccionaron 4 participantes por cada grado de sexto (6-1, 6-2, y 6-3), para completar un total de 12 participantes, teniendo presente y respetando la igualdad de género (6 hombres y 6 mujeres) para una mejor comprensión del fenómeno.

En relación a los criterios de inclusión se tiene en cuenta que los participantes no presenten ninguna condición clínica de salud mental que le impida realizar el proceso, que sean del grado sexto y pertenezcan a la institución educativa Colegio Francisco José de Caldas de Villavicencio (Colegio público). Esto último, debido a las estadísticas de violencia entre pares escolares en Colombia, señaladas en el planteamiento del problema y la justificación, muestran mayores índices en este tipo de instituciones y en especial en dicho grado.

Estrategias de Recolección de información

Historietas de Situaciones dilemáticas.

En la presente investigación, las situaciones dilemáticas se plantean en forma de tres breves historietas, con personajes que enfrentan un problema o conflicto relacionado con la violencia entre pares escolares, donde se contraponen 2 valores morales, y frente a lo cual cada participante debe tomar decisiones. Estas historietas se presentan en formas de dilemas, ya que como lo propone Álvarez, Díaz & Vergara (2006) “un dilema es una situación conflictiva que implica la toma de una decisión a partir de varias opciones que la misma plantea o que surgen de su análisis” (p.55).

Los dilemas morales presentados a través de las historietas se caracterizan por ser acordes con la edad y las características del grupo con el que se va a realizar el proceso. Así mismo se tiene en cuenta lo propuesto por Chaux, Lleras & Velásquez (2004): “los hechos deben ser específicos. La información que aporte debe ser limitada, pero suficiente. Es decir, no es necesario detallar completamente la situación, sino más bien desarrollar los aspectos centrales y secundarios que deban ser tenidas en cuenta para analizarlas. Es mejor que un dilema sea corto y claro” (p. 44).

El tomar una decisión frente a una situación dilemática está sujeta al juicio moral de quien evalúa, por lo cual, no tiene una respuesta única, ni puede predecirse una solución correcta o incorrecta. Es por esto que Jaramillo y Bermúdez (como se citó en Álvarez, Díaz & Vergara, 2006) plantean en su estudio que una situación constituye realmente un dilema cuando implica un ejercicio cognitivo de reflexión, discusión y argumentación, en el que se pone en juego el mayor número de competencias morales para su análisis ético y con sentido.

Las tres historietas expresadas en situaciones dilemáticas, permiten conocer en el momento en que los participantes realizan su valoración sobre cada uno de los dilemas de violencia entre pares escolares, aquellas construcciones de juicio moral que la validan y aquellas que la desaprueban.

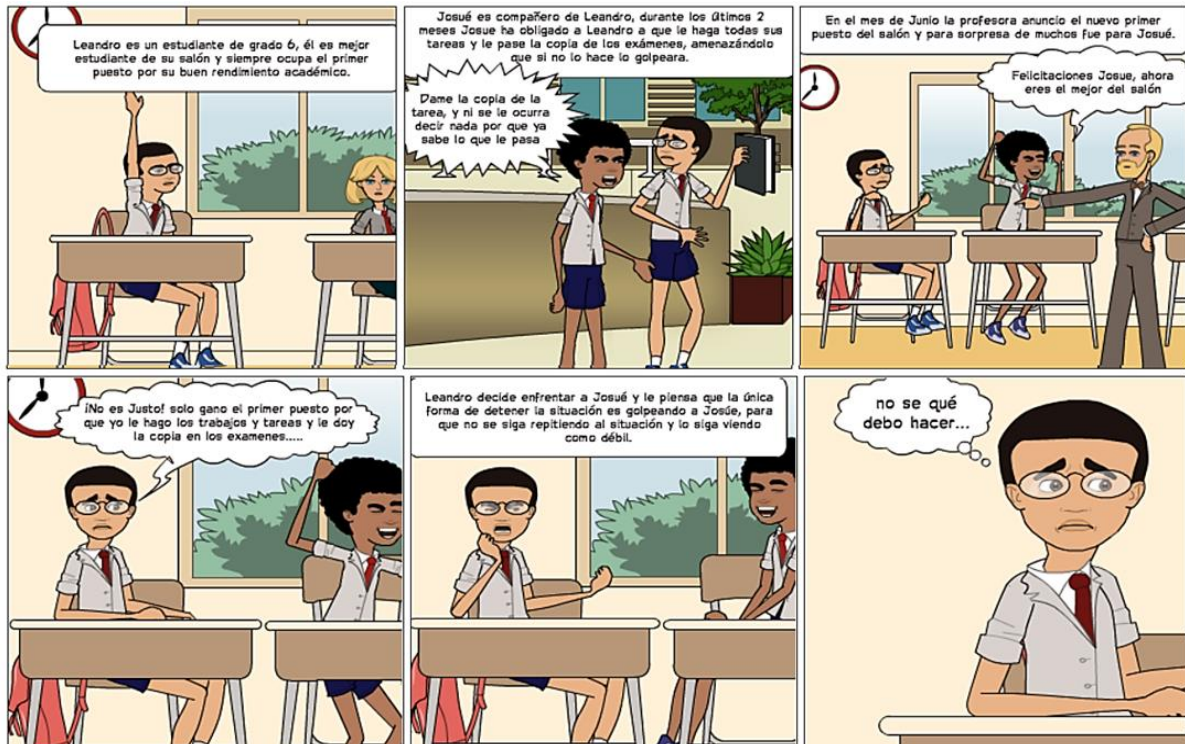


Figura 1 Historieta situación 1. Situación dilemática que hace alusión a la violencia psicológica. E por Clavijo, Cruz y Saavedra, 2018.

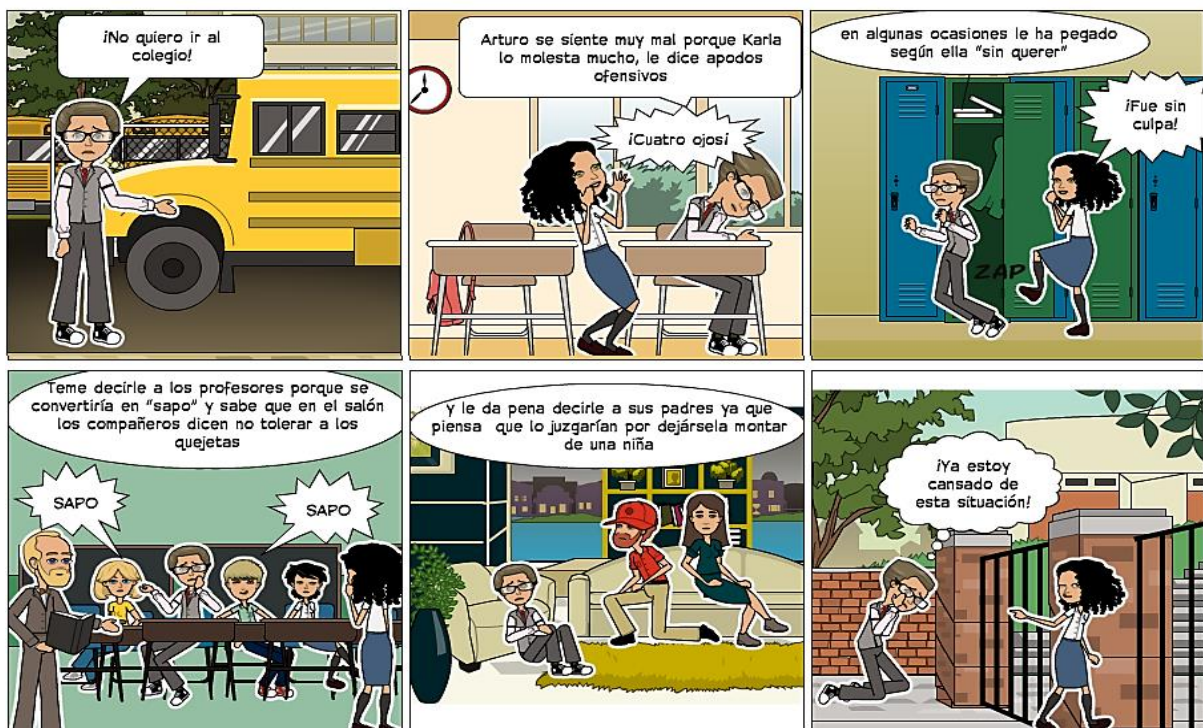


Figura 2. Historieta Situación 2. Situación Dilemática que hace alusión a la violencia física. por Clavijo, Cruz y Saavedra, 2018.

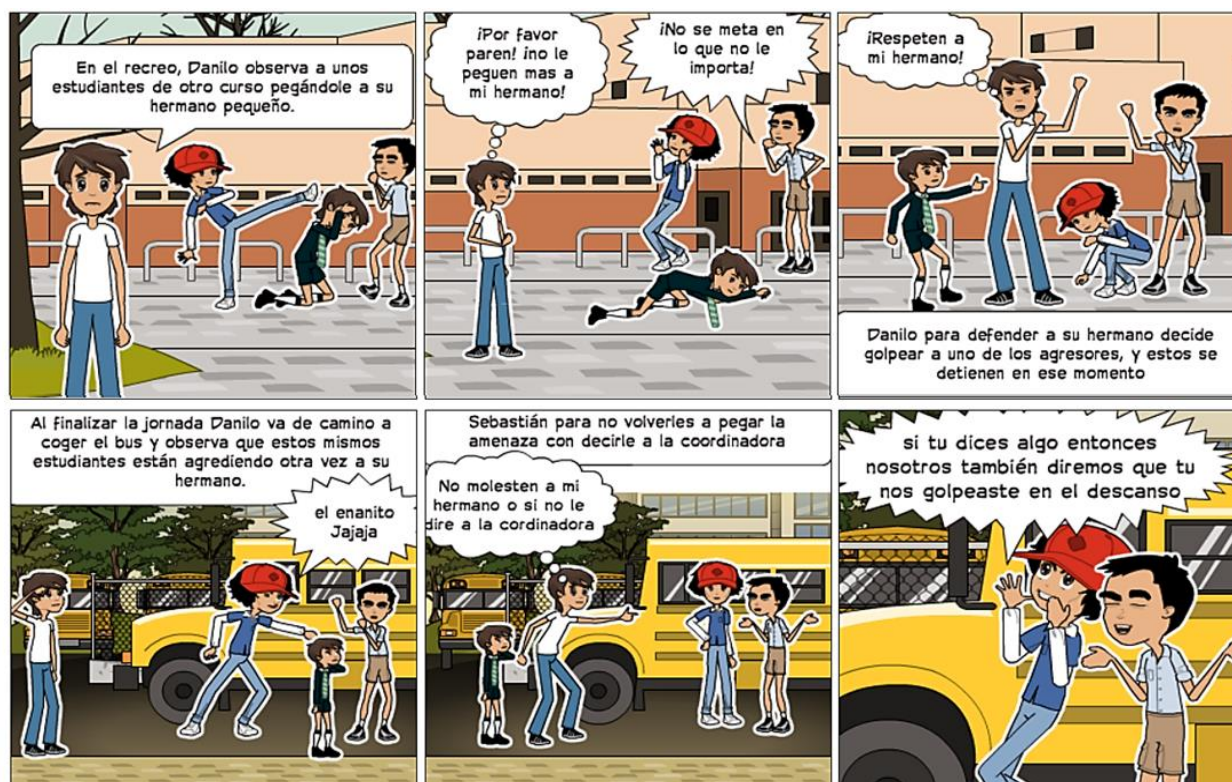


Figura 3. Historieta Situación 3. Situación dilemática que hace alusión a la violencia física y verbal. por Clavijo, Cruz y Saavedra, 2018

Grupo focal.

El grupo focal se desarrolla a partir de una serie de preguntas planteadas a los estudiantes con relación a los anteriores dilemas morales de violencia escolar entre pares. En esté la discusión grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes (Mella, 2000), ya que como lo propone Mella (2000) “En una discusión grupal dinámica, los participantes harán el trabajo de exploración y descubrimiento, no solamente entrando en dimensiones de contexto y profundidad, sino que también generarán sus propias interpretaciones sobre los tópicos que se discuten” (p.7)

A partir del grupo focal realizado con los estudiantes de grado 6° se logra conocer las Dimensiones presentes en sus juicios morales, que se encuentran relacionados con la violencia entre pares escolares, y las formas de justificación entorno a los juicios morales que validan la violencia entre pares escolares.

Trayectoria/ procedimiento.***Fase 1. Reconocimiento de la población e interacción inicial con los estudiantes.***

Se lleva cabo un acercamiento inicial con los tres grados 6° de la jornada de la tarde del Colegio Francisco José de Caldas, donde se conoce a los estudiantes, se comparte un momento a partir diferentes actividades y del dialogo, con el fin de que emerja lo que ellos conocen sobre la violencia escolar entre pares. De igual forma se busca conocer la expresión de la misma en su ambiente escolar y si este fenómeno les representa a los estudiantes una problemática en su institución educativa.

Fase 2. Preparatoria.

En la fase de preparación se lleva a cabo la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores. Se realiza la creación de las estrategias de recolección de información tales como las situaciones dilemáticas y la planeación y construcción del guión que se utilizará durante el grupo focal. Del mismo modo se realiza la búsqueda de los participantes que de manera voluntaria desean participar de la investigación, por lo cual se realiza el asentimiento y consentimiento informado con el fin de que ellos y sus padres lo firmen.

Fase 3. Aplicación.

La aplicación se llevará a cabo en dos momentos:

1. *Aplicación individual:* se hace entrega a cada participante de las tres historietas que expresan los dilemas sobre la violencia entre pares escolares. Tienen 40 minutos para contestar en las fichas de respuestas y hacer la entrega. Se cuenta con la asesoría constante de los investigadores, en caso que se requiera, para dar claridad a inquietudes relacionadas con la situación dilemática de cada historieta.
2. *Aplicación grupal:* se hace mesa redonda con los participantes y se da inicio al grupo focal. Este será orientado por uno o dos investigadores y se hace registro audio visual. El grupo focal dura 60 minutos para su ejecución.

Fase 4. Análisis e interpretación.

En la fase de análisis e interpretación la aproximación metodológica permite conservar el lenguaje original de los sujetos, indagar su definición de la situación, sus conocimientos, actitudes, la visión que tiene de su propia historia o experiencias y de los puntos de vista que tiene cada uno relacionado a la violencia escolar entre pares.

Fase 5. Entrega de resultados.

En la fase final, como es debidamente ético se construye un acta en la cual se socializa a la institución y a los estudiantes los resultados de la investigación, en este momento se exponen por medio de ayudas audiovisuales los resultados y las conclusiones finales, con el fin de que la institución educativa conozca las construcciones de juicios moral que los estudiantes tienen frente a la violencia escolar.

Estrategias de procesamiento y validación de la información***Sistematización, codificación y categorización.***

En el presente estudio se realiza un proceso de sistematización manual de información, en donde se incorpora a una matriz de datos, la información (auditiva y escrita) registrada durante la aplicación de las estrategias antes mencionadas, y posteriormente se hace análisis por contenido, en el cual se categoriza, codifica y se identifican las unidades de análisis que emergen a través de la sistematización entorno al fenómeno de estudio.

El análisis de los datos se realiza de forma manual mediante el proceso de triangulación por investigadores, en donde cada investigador construye ciertas sub categorías con su comprensión, las cuales se contrastan en una matriz, y de esta forma se realiza un consenso en las subcategorías finales y se construyen nuevas comprensiones de forma colectiva.

Criterios de validez**Triangulación por investigadores.**

Ya que la forma en que se comprende y se realiza el ejercicio investigativo desde la metodología cualitativa, complejiza el valorar algunos criterios como la objetividad, la confiabilidad, la validez interna, la validez externa y la aplicabilidad (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005), surge como un mecanismo alternativo la triangulación por investigadores desde el cual se da soporte a estos criterios. Esta triangulación supone “la participación de varios investigadores en el proceso y cuyo objetivo es compensar el sesgo potencial derivado del análisis de los datos desde una única perspectiva” (Navarro, Pasada, & Ruiz. S.f. P.2)

Consideraciones Éticas

En el presente estudio, de acuerdo a la Resolución 008430 de 1993, del Ministerio de Salud, se encuentra en la categoría de: investigación sin riesgo, debido a que el proceso metodológico es de tipo no invasivo sino interpretativo. En función a la mencionada resolución prevalece en el procedimiento investigativo: el respeto por la dignidad y la protección de los derechos y el bienestar de los participantes.

En pro de proteger los derechos, la dignidad y el bienestar de los niños(as) de sexto grado, con los cuales se realiza el presente estudio, todo el proceso investigativo se sustenta en la ley 1098 de 2006, por la cual se emite el código de la infancia y la adolescencia y bajo los principios éticos establecidos en la ley 1090 de 2006. Por lo tanto, a los participantes se les da la libertad a participar o a retirarse del proceso en el momento en que se desee. La inclusión de los niños por lo tanto se hace de manera voluntaria y la metodología tiene como base el principio ético de evitación de daño. Para dar inicio al proceso investigativo preserva el principio de confidencialidad general y de los documentos obtenidos a través de las tres estrategias metodológicas a usar. Por esto se hace uso del consentimiento y asentimiento informado tal como lo estipula el artículo 52 que aborda la confidencialidad investigativa con el fin de que tenga claridad sobre el proceso.

Dentro del consentimiento y asentimiento informado se establece que la participación es voluntaria, que se hará uso de estrategias metodológicas que incluyen medios audiovisuales, de las posibles consecuencias, de los beneficios, del manejo de la información con fines académicos, y los derechos de conocer los resultados. Todo este proceso respondiendo a los principios éticos de respeto y dignidad, y en aras de salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes.

La devolución de resultados se realiza a través de un conversatorio con los participantes y directivos, para garantizar que la información sea de utilidad para ambos grupos, y con ello cumplir con el principio de responsabilidad social que debe tener cualquier proceso investigativo en su culminación.

Resultados

Los siguientes resultados emergieron partir de las respuestas dadas por 12 estudiantes participantes (de los cuales 6 son hombres y 6 mujeres), pertenecientes al grado 6° del Colegio Francisco José de Caldas de la ciudad de Villavicencio, a partir de las situaciones dilemáticas presentadas por medio de historietas y la realización de un grupo focal.

Dichos resultados, se expondrán a partir de cada categoría para mayor organización, de igual forma estos buscan dar cumplimiento a los objetivos planteados en este estudio y que permitirán comprender las construcciones de juicio moral de los estudiantes de grado 6° frente a la violencia entre pares escolares de la institución educativa Francisco José de Caldas de Villavicencio.

Justificaciones que NO validan la violencia escolar entre pares

En la primera categoría, la cual hace referencia a las justificaciones en las cuales no se valida la violencia escolar entre pares, se ubican tres subcategorías (*ver figura 4*), en las que se incluyen: las figuras de autoridad que median la norma, las condiciones de desigualdad y las estrategias de solución de conflictos alternas a la violencia.

En estas subcategorías se logran reconocer las diferentes justificaciones que dan los niños participantes en las que no validan la violencia escolar entre pares, las cuales se describirán a continuación, por lo tanto, el primer objetivo específico que se planteó para este trabajo investigativo, se logra cumplir ya que los participantes logran socializar los motivos por los que validan la violencia escolar entre pares.



Figura 4. Categoría Justificaciones que no validan la violencia escolar entre pares y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados. por Clavijo, Cruz y Saavedra, 2018.

La primera subcategoría es **Figuras de autoridad que median la norma**, en este tipo de justificaciones los contenidos presentes en los discursos de los estudiantes participantes se relacionan con la búsqueda de ayuda de personas que ellos consideran son de confianza ya que además, tienen el conocimiento y el poder de mediar en las situaciones conflictivas.

En estas figuras de autoridad que ellos reconocen como los capaces de mediar las situaciones donde debe impartirse el cumplimiento de la norma se distinguen: los padres de familia, la coordinadora, los docentes y psicólogo de la institución educativa. Son ellos los que pueden encontrar soluciones acertadas a las diferentes situaciones expuestas donde hay violencia escolar entre pares de por medio, y según sus relatos son ellos quienes median los conflictos de los jóvenes e imparten “justicia”: ya que consideran que las soluciones que den serán las más justas, como lo expresa el participante 6C: “yo creo que el debería hablar con el profesor y decirle lo que paso para que se haga justicia” (SDI P1 6C).

Estas justificaciones son muestra de una comprensión de la norma desde una perspectiva heterónoma moral, ya que, al reconocer la capacidad de resolución de los conflictos en las figuras de autoridad, los estudiantes ceden la responsabilidad del ¿Qué hacer? en la situación que se presenten. Como se muestra en lo dicho por el participante 12B “decirles a los profesores y al papa para que ellos nos ayuden a decir que hacer” (SDI P1 12B). En este caso los estudiantes manifiestan que las normas y las decisiones a tomar entorno al resarcimiento de esas normas

impuestas sean dadas por otro, pero ese otro debe tener unas características especiales y es que debe representar una autoridad para los implicados.

De igual forma, en el reconocimiento de la potestad para ejecutar la norma ante la trasgresión de la misma (los actos violentos) en las figuras de autoridad, los estudiantes reafirman sus derechos y se convierte también en un medio para su protección. Otra de las características de esta forma de resolución de conflictos, es un método totalmente alternativo a la violencia, en donde los estudiantes además de no validar la violencia identifican recursos alternos como el dialogo- por ejemplo como lo manifestado por el participantes 1ª *“hablar con la coordinadora de convivencia, padres o su profesor para solucionar el conflicto dialogando” (D1 P1 1A).*

La otra subcategoría, la cual emergió de las narrativas de las situaciones dilemáticas 2 donde el agresor era mujer y en la 3, donde el agresor violentaba a un estudiante menor, son las **condiciones de desigualdad** en esta las justificaciones morales que dan los participantes para no validar la violencia escolar entre pares es cuando hay situaciones en las que existen diferencias marcadas entre el agresor y la víctima.

la violencia escolar entre pares no es validada ni física o verbalmente cuando hay condiciones de vulnerabilidad como el hecho de ser mujer o cuando la víctima es menor a quien ejerce la agresión, ya que en estos casos que son los que ejemplifican, existen condiciones de desigualdad que no les permite una “justa defensa”, en este sentido se presenta algo más grave a lo que catalogan como “maltrato” y en su definición de maltrato va más allá de un problema en la escuela y transforma en una trasgresión puntual a la norma (delito). Como lo expone el participante 7ª:

“creo que, pues por parte algunos pensarán que, si está bien, yo en mi caso pienso que está mal, no es que signifique que el sexo femenino sea débil, solamente que el sexo masculino por lo general y habitual nunca le pega a una mujer porque sería un delito y es maltrato femenino, a la mujer” (S2 P3).

Sin embargo, además de ser una situación de injusticia el hecho de que la persona agredida no tenga las condiciones para en cierta medida responder de la misma forma, también identifican que no estaría bien visto por ejemplo el agredir a una mujer, como se puede evidenciar en lo dicho por el participante 10A:

“pues yo opino que pues la verdad uno como hombre, pues la verdad un hombre nunca debería pegarle a una mujer, ya que como dicen algunas mujeres, eso supuestamente es que la persona o el hombre que le pego es poco hombre, por lo que él no es capaz de en

vez de pegarle a un hombre cuya cosa no debería ser, le pega a una mujer que eso quedaría como mal, ya que, pues las mujeres no es que sean el sexo débil de las cosas, pero tampoco es para aprovecharse de ellas”

Por otra parte, lo moralmente “malo”, en este caso evidencia una perspectiva relativa en cada individuo, ya que en esta circunstancia las mujeres si consideran que las mujeres si se pueden defender solo que no recurren a un medio físico para resolver sus conflictos o a la ayuda de otra persona que iguale las condiciones, por ejemplo otro hombre que las defienda, lo cual se evidencia en la respuesta dada por el participante 5B:

“pues no estaría bien porque todas las mujeres igual que los hombres merecen respeto, aunque sea una mujer las mujeres también podamos defendernos, no es que porque sea un hombre sea más fuerte no podemos, todas las mujeres debemos hacernos respetar y no dejarnos maltratar de ningún hombre. Si un hombre me pegara pues yo me defendería llamando a la policía o a algún otro hombre para que me defienda, no golpearlo sino enfrentar la situación” (participante 5B, Situación dilemática 2, Pregunta 3).

La tercera subcategoría identificada es la de **estrategias de solución de conflictos alternas a la violencia**, en esta las justificaciones morales expresan la capacidad que tienen los estudiantes para comprender que la norma se puede romper, sin embargo esto no justifica que ellos puedan responder de la misma manera agrediendo a sus compañeros, en este caso se comprende que sus juicios morales optan por no acudir a la violencia para dar solución a las situaciones de violencia escolar entre pares sí no que recurren a otras estrategias como lo son la autorregulación como lo expresa el participante 10A *“La verdad yo pienso que el debería respirar profundo contar hasta 10 y pensar antes de actuar o hacer lo que piensa hacer” S1 P1 10A).* un mecanismo que es útil para no generar más violencia, ya que además consideran que el validar la violencia para enfrentar el problema por el contrario de resolverlo lo incrementaría, muestra de esto es lo manifestado por el participante 1A en la situación dilemática 1, en la pregunta 2 *“hablar y solucionar en vez de empeorar el problema”*.

De igual forma reconocen como un recurso el enfrentar al agresor por medio del dialogo. En este sentido, las justificaciones empleadas para sus juicios que no validan la violencia escolar entre pares visibilizan muchas más soluciones las cuales son totalmente alternas al uso de violencia, en estas se incluye el dialogo directo, a lo que denominan enfrentar la situación, ya que aunque no se

usa la violencia si es importante no dejarse intimidar, muestra de esto es lo expresado por el participante 5B, para quien la solución a la situación dilemática 2 pregunta 1 fue:

“Pues decirle a Karla que le deje de pegar y decirle apodos porque no se siente bien, hablar con ella porque le hace eso, arreglar la situación uno puede llegar a un acuerdo decirle a un adulto responsable pues que el niño no se debe sentir intimidado ni con miedo, tiene que ser fuerte y enfrentar la situación”

En esta subcategoría también se evidencia una reciprocidad moral, ya que ellos no cometerían acciones que no les gustaría que se cometieran con ellos, en este caso no agredir para que no los agredan, lo cual se sustentan en la comprensión de una idea de justicia como intercambio, en las que ellos esperarían que los demás pensarán así y por tanto no agredan a sus compañeros, ya no solo porque es algo impuesto por alguien externo, sino porque existe una comprensión del daño hacia el otro y la posibilidad de la trasgresión a su integridad.

Al no validar la violencia como forma de responder a las situaciones expuestas, (en el sentido de que no es necesario responder con los golpes para defenderse o encontrar solución al problema), consideran que no es pertinente una justicia retributiva:

“(...) no es la mejor manera de solucionar un problema, (...) un compañero a mí me da una patada y yo también se la tengo que dar, teniendo más formas de solucionarlo porque así se van a crear problemas más grandes y después va a ser más difícil o más complicado”
S1 P3 1 A.

Ya que el uso de la violencia crea más problemas o los incrementa, imposibilitando una solución, tal y como lo manifiesta el participante 3C al hacer referencia a la situación dilemática 1, pregunta 3 *“pues yo opino que hay más formas de solucionar que uno golpeándose o maltratándose uno al otro porque se puede formar un problema y se vuelve más grande el problema y se vuelve más difícil solucionarlo ante la situación”*.

Justificaciones que validan la violencia escolar entre pares

Dando cumplimiento al segundo objetivo específico planteado, se logran reconocer las justificaciones que los participantes dan al validar la violencia escolar entre pares. De esta segunda categoría emergen 4 subcategorías (ver figura 5), las cuales son: la defensa propia en igualdad de condiciones, defensa al par, defender a un familiar y el dialogo ineficaz con el agresor.



Figura 5. Categoría Justificaciones que validan la violencia escolar entre pares y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados. por Clavijo, Cruz y Saavedra, 2018.

La primera es la **Defensa propia en igualdad de condiciones**, en esta las justificaciones morales que validan la violencia escolar entre pares que dan los estudiantes aluden a un acto de enfrentar la problemática ellos mismos, ante una situación Injusta en la que se da la trasgresión de la integridad física y/o emocional de los compañeros y la propia, es decir ellos justifican que el uso de violencia hacia su par sería ante una situación donde deben defenderse.

En este sentido se admite el uso de violencia, pero específicamente la física en defensa propia, pero con personas que estén en igual de condiciones, por lo que solo se defenderían los hombres en el caso de que el agresor fuese hombre y si son del mismo curso y tienen la misma edad. Muestra de esto son las respuestas dadas por los participantes 9B y 2B ante la situación dilemática número 2 que se les presento:

“yo pienso que decirle que lo deje en paz y si fuera niño debería pegarle” (SD2 P1 9B), “pues yo lo golpearía si fuera un hombre porque él no tiene motivos de molestarlo” (S2 P2 2B), “yo hablaría con ella, pero en caso que digamos fuera un hombre yo le pegaría, pero como es mujer no lo haría, pero si le digo que me deje en paz” (SD2 P2 2B).

Por lo tanto, se da un relativismo Moral, en el que una circunstancia se considera desde diferentes ópticas por ejemplo considerando ¿Quién es el agresor? donde el juicio cambia en razón de condiciones específicas como el sexo y edad. En este caso la comprensión de justicia se da de la siguiente forma: es justa la agresión física entre hombres e injusta la agresión física de un hombre hacia una mujer.

La otra subcategoría donde se presentan las justificaciones que validan la violencia escolar entre pares es cuando se usa para **defender al par**, esto es justificado bajo un esquema mental enfocado en el deber de defender a sus compañeros y que a la vez expresa el surgimiento de sentimientos morales personalizados como la compasión, en este sentido podría argumentarse que la toma de rol de los estudiantes, es decir, al ponerse en la situación del otro decide agredir físicamente a un compañero por defender a la víctima, en esta subcategoría se observa como el desarrollo moral se demuestra en el proceso que debe enfrentar el estudiante para hacer frente a las contradicciones que puedan darse ante una situación de violencia, ya que decide agredir a un compañero para defender a otro que es agredido. Esto se evidencia en los discursos de los estudiantes participantes 3C y 8C, sin embargo, el participante 8 C hace una distinción y es que ese compañero al que defendería debe “caerle bien”, mostrando un relativismo moral en esta situación, ya que su juicio no sería el mismo si fuese un compañero con el que no se la lleva tan bien.

“(…) yo en mi parte yo lo defendería porque seria es como si fuera mi compañero, yo lo defendería, me metería ahí porque es mi amigo o es mi compañero de clase o algo similar, porque uno no se debe dejar maltratar de los demás porque el que está maltratando a los demás tienen muchos problemas, yo defendería a mi compañero” (S3 P2 3C), “si fuera un amigo que me cayera mal pues si le pegaría, si no me cayera mal lo defendería” (S3 P2 8C).

Sin embargo cada uno tiene una perspectiva diferente en este sentido, por ejemplo el participante 7A difiere a la condición expuesta por el 8C, ya que el acto de defensa se haría sin importar quien sea “yo si ayudaría a mi compañero ya que pues también es como un hermano así me cayera mal también lo defendería, porque al fin y al cabo todos somos seres humanos” (S3 P2 7A).

Por otra parte, se justifica también la violencia escolar entre pares cuando se realiza como un acto de **defender a un familiar**, en esta subcategoría, en las justificaciones dadas existe un pensamiento mayormente autónomo donde el hacer uso de la violencia física para defender por ejemplo a su hermano (como se presenta en la situación dilemática 3), es un deber familiar, en donde la violencia se valida en razón de que es un acto donde se involucra condiciones personales y por tanto las acciones violentas, aunque se trasgrede una norma establecida, se justifica por que la víctima es familiar.

Esto alude a un relativismo moral, ya que lo moralmente bueno o malo es relativo a la circunstancia (moralidad individualista instrumental), en este sentido defender a un familiar es moralmente bueno ya que se protege la integridad de una persona que esta desventaja (es menor que lo agresores) y con quien además se comparte una relación filiar. Situación que argumenta el participante 9B *“pues pegarle porque es mi hermano, yo no dejaría que le pegaran a mi hermano, porque yo mirándole que le peguen, no me voy a quedar ahí parado” (S3 P1).*

También se valida la violencia escolar entre pares cuando existe un **diálogo ineficaz con el agresor**, en este sentido las justificaciones morales que dan los estudiantes es que ante agotarse los recursos que ellos identifican como alternos a la violencia es “justo”, defender a su familiar por medio la violencia física.

La violencia escolar entre pares que se presenta como último recurso de solución de las situaciones de agresión y se puede presentar tanto en defensa propia como en la de otros, pero se valida aún más cuando es en defensa de su hermano, tal y como se mostró en la situación dilemática 3, en esta situaciones los estudiantes realizan análisis personales donde al identificarse con el personaje sus juicios optan por violentar al agresor, por lo que sus justificaciones son entorno a la posición sobre lo que ellos harían en la situación del personaje de la historieta, en este sentido afirman que cuando se agotan los recursos identificados como estrategias alternas a la violencia con el agresor, en el acto de defensa se hace “justo” el uso de violencia, ya que el agresor no responde al diálogo directo ni a la mediación de un adulto.

Se expresa un relativismo moral ya que aunque habrían expresado en las otras situaciones no validar la violencia como estrategia para resolver los problemas, al identificarse que ante el diálogo no hay respuesta positiva en el agresor se hace necesario el uso de violencia para defender al familiar, como se muestra en los siguientes diálogos:

“decirles a ellos que no le pegue al hermano, y sino pues pegarle porque se la tiene montada al hermano menor” (S3 P1 2B), “debería golpearlo porque uno debe defender al hermano pequeño y a uno no le gustaría que le pegaran al hermano de uno. Si ellos no dialogan pues pegarles a ellos para que no le peguen más al hermano” (S3 P1 4A), “no dejaría que mis compañeros le peguen a mi hermano primero hablaría con ellos y si no me ponen cuidado y siguen molestando les pegaría por defender mi hermano” (SD3 P2 11C), “pues no me dejaría que me molestaran a mi propio hermano o a mí, pues dialogar y si no quieren dialogar pues le podría pegar” (S3 P2 11C).

Dimensiones asociadas a la violencia escolar entre pares

La tercera categoría hace referencia a las dimensiones asociadas a la violencia escolar entre pares, de la cual se desglosan 4 subcategorías (Ver figura 6) que son: familiar, social, educativa y personal. Esta categoría permite conocer cuáles son las dimensiones que los participantes consideran se relacionan con la violencia escolar entre pares que se presentan en las instituciones, el cual era el tercer objetivo específico planteado para la investigación.



Figura 6. Categoría dimensiones asociadas y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados. Por Clavijo, Cruz y Saavedra, 2018.

La primera subcategoría es la **dimensión familiar**, en la que los estudiantes manifiestan que la presencia de violencia en el hogar es un factor que se relaciona con la violencia escolar entre pares, ya que para ellos, el estudiante agresor tiene conductas violentas ya que atendiendo a sus marcos de referencia cognoscitivos o esquemas de como compórtese ha recibido gran contenido de comportamientos violentos, por lo tanto la construcción del juicio moral entorno a la violencia se da a partir de aprendizajes dados por las figuras paternas. Como lo menciona el participante 3C quien refiere lo siguiente “*pues yo opino que de pronto el agresor tiene problemas en la casa o alguien le está dando ese ejemplo para que trate al compañero así (...)*” (PF 3C).

Otra de las condiciones que se ubican en esta dimensión es la desatención por parte de los padres, por lo que el estudiante agresor podría estar comportándose violentamente en el colegio, como lo expresa el participante 3C para quien el comportamiento del personaje de la situación

dilemática 1 quien agredía a su compañero era *“pues porque de pronto él era nuevo y no quiere hacer la tarea y se porta de pronto, los padres no le exigían tanto, no estaban al pendiente de él o tenía muchos problemas y él se desquitaba con por alguna situación o no quería estudiar y no quería reprobar el año entonces por eso le pedía que él le hiciera las tareas y lo amenazaba”* (S1 P2 3C).

En la **dimensión Social**, se ubican las justificaciones de los estudiantes los cuales consideran que contextos como el Barrio es una gran influencia frente a comportamientos violentos que los agresores replican en los contextos educativos con sus pares, en este sentido, la forma y contenido moral de los estudiantes esta mediado por una construcción del cómo comportarse, donde los sujetos enfrentan su entorno desde sus experiencias previas de relación con el otro, en este caso con su medio más inmediato, además de la familia, el lugar donde reside.

En esta dimensión los participantes identificaron que condiciones como barrios donde hay presencia constante de situaciones violentas son un factor influyente en el agresor. El participante 1A frente a esto refiere: *“pues digamos en el barrio en el que vive puede influir a que una persona sea agresora porque hay unos barrios que por decirlo así son unas ollas y que cada ratico los hombres se agarran, entonces eso puede ser un ejemplo para el agresor”* (PF 1A).

En este medio se incentiva la violencia, ya que es normalizado y además incentivado, ay que quien no lo realiza es considerado débil, el participante 5B considera que *“si influye el barrio, porque de pronto amigos influyen le dicen -ay usted si es gallina, usted no es capaz de maltratar a otro, usted es gallina, usted no es capaz de nada, usted siempre intenta arreglar las cosas a las buenas-”* (PF).

En la **dimensión Educativa**, ubican aquellas situaciones donde han aprendido a que algunas normas son violentadas, y sus acciones no tiene consecuencia o cuando la tienen no son tan representativas, por lo tanto, deben aprender a defenderse y replicar esto en otros contextos para no ser victimizados, es decir, el agresor puede haber sido víctima en situaciones anteriores y ha aprendido que también violentando a sus compañeros el protege su integridad.

Otra condición que emerge en esta categoría es la consideración de que el estudiante puede ser víctima de un docente y por eso refleja comportamiento violento producto de experiencias donde ha sido victimizado, esto lo manifiesta el participante 3C *“yo creo que también de pronto algún profesor lo ha agredido o alguien mayor le ha enseñado a pelear o agredir a las demás personas”* (PF 3C).

Los estudiantes consideran que en las instituciones educativa los estudiantes reciben gran información del cómo comportarse, aprenden allí actos considerados “malos”, un ejemplo de esto es lo manifestado por el participante 2B para quien *“en los barrios hay mucha violencia o hay veces que en el colegio hay violencia también”* (PD 2B) y lo dicho por el participante 5B quien considera que *“(…) De pronto sus compañeros le han influenciado con malas actitudes, malas palabras, groserías, se han sentido más fuertes que otros, ven a otros más débiles y por esa causa los han querido agredir”* (PF 5B).

La otra dimensión asociada a la presencia de violencia escolar entre pares es la **dimensión Personal**, en esta hay consideraciones en donde el estudiante se acoge a la norma de tipo racional (justicia) para regular sus reacciones, y consideraciones donde el área afectiva juega un papel importante en la construcción del juicio moral. Frente a esto último los estudiantes identifican que en ocasiones el agresor se deja llevar por sus emociones e intereses personales y agrede a los demás en busca de superioridad, lo cual se observa en lo expresado por el participante 3C *“...esa persona que agrede se cree más que la otra o porque por simple razón le quiere pegar o se siente menos que los demás y también porque quiere ser como digamos que los demás lo miren como con respeto”* (PF 3C) y en lo dicho por el participante 7A *“...de pronto es que les tienen, les da rabia porque su compañero es mejor que él o por ejemplo creen que se sienten más superiores a los demás”* (PF 7A).

Los participantes también ubican la conducta violenta del agresor como consecuencia de no tener juicio con sus estudios, lo cual se observa en lo expresado por el participante 3C *“...no quería estudiar y no quería reprobar el año entonces por eso le pedía que él le hiciera las tareas y lo amenazaba”* (SI P4 3C)

En esta dimensión también los estudiantes resaltan que sin importar que haya violencia en las demás dimensiones (familiar, escolar, y social) en algunas ocasiones, esto no necesariamente lleva al estudiante afectado a agredir a sus compañeros. Lo que se observa en lo expresado por el participante 2 B *“en los barrios hay mucha violencia o hay veces que en el colegio hay violencia también, puede que sea en un barrio de esos, pero no le gusta la violencia, puede que no influya”* (PF 2B).

Discusión de Resultados

Las formas de conocer y abordar el mundo son diversas, sin embargo, en el presente estudio se comprende la realidad como un proceso múltiple e individual, en donde cada sujeto es participe en la construcción de la misma, y por consecuente la realidad depende del punto de vista de quien la construya. De esta manera los criterios de objetividad y absolutismos pierden relevancia e importancia, ya que la subjetividad prima en el proceso de construcción de realidades de cada observador en la interacción con el ambiente. Es de destacar que en dicho proceso el observador no es un agente pasivo, sino por el contrario es quien ejerce la acción cognitiva sobre el objeto del cual parte para construir conocimiento (Jasiński, Paz, & Feixas, 2016).

En el marco de realidad, conocimiento y subjetividad como procesos contruidos, se comprende al juicio moral como una actividad cognitiva en la cual se hace uso de la razón para llegar a construir las acciones morales que se consideran correctas e incorrectas (Kohlberg, 1992). Esto se logra a partir de esquemas previos en relación con el medio que rodea a cada persona, en este caso a cada estudiante participante. Desde esta perspectiva los juicios morales encontrados en el presente estudio frente a la violencia entre pares escolares, son producto de la construcción individual de cada niño y niña en interacción con su ambiente escolar, familiar, entre pares, social-relacional, y escolar (Bedoya & Arango, 2012).

Al hablar del juicio moral, Kohlberg (1992), plantea una serie de estadios por los cuales pasan todas las personas, estos se caracterizan por ser secuenciales y van acorde al desarrollo cognitivo y el ciclo vital de cada sujeto. Sin embargo, en el presente estudio se evidencio que los niños y niñas, que se encuentran en un mismo curso académico y con un rango de edad similar construyeron juicios que dan cuenta de dos estadios morales a la vez: moralidad individualista instrumental y moralidad de la normativa interpersonal (Kohlberg, 1992). Sumado a esto los juicios morales de los participantes en el presente estudio dieron cuenta de un relativismo moral, dado a que validaban ejercer la violencia física cuando se trataba de situaciones donde se involucra la familia y amigos y la rechazaban en otros casos, es decir que validan e invalidan la violencia entre pares escolares de acuerdo a la situación. Siendo ejemplo de la validación de la violencia entre pares escolares, el hecho que los participantes, conociendo las posibles consecuencias de defender a sus familiares y amigos por medio del uso de la violencia física, rompían la norma de

no agredir al otro en pro de defenderlos, es decir que en este caso primaba lo relacional (bienestar del otro) a lo individual (bienestar propio).

A partir de la discusión que se presentó en el grupo focal los estudiantes coinciden en que la violencia escolar entre pares es moralmente incorrecta, es decir que dan cuenta de justificaciones que no validan la violencia entre pares escolares, al señalar la existencia de formas alternas para resolver los conflictos por ejemplo que se medie la situación por alguien que tenga el conocimiento y el poder de ejercer control y el restablecimiento de normas. Sin embargo, esto es contrario a lo que reporta la institución frente a la presencia de casos de violencia escolar especialmente en los grados 6°, aunque el juicio moral de los adolescentes respecto a la violencia es más o menos homogéneo en el sentido no validarla si no en casos de defensa, finalmente no corresponde con su propio accionar: por una parte, la violencia entre pares es incorrecta, pero, por otra, parece ser que es una práctica cotidiana en la institución educativa en cuestión.

Frente a esta situación de incongruencia entre juicio moral y comportamiento moral puede explicarse en lo propuesto por Tappan, Kohlberg, Schrader, Higgins, Armon & Lei (como se citaron en Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004), ya que se considera que la consistencia entre estos dos depende del nivel de autonomía de cada estudiante, en sus investigaciones demostraron que “las personas de los estadios tres y cuatro con estilo autónomo manifiestan niveles de consistencia muy superiores a los individuos de los mismos estadios pero de estilo heterónomo”(Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004, p. 195), y como se mencionó anteriormente el razonamiento moral de los estudiantes participantes del colegio Caldas se caracterizó por tener un estilo heterónomo. Por lo tanto, aunque el juicio moral cumpla un papel relevante en la conducta, ésta depende, en gran medida, de otras características del propio sujeto como lo podría ser su identidad moral.

Es importante considerar la identidad moral para comprender el fenómeno del rechazo de la violencia escolar entre pares por parte de los estudiantes pero con la contrariedad de que es algo que comúnmente se presenta en las instituciones educativas, y es que es desde esta identidad que el individuo otorga valor a su dimensión moral, Blasi (como se citó en Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004) considera que es la identidad moral es la que “proporciona (...) una de las principales motivaciones para la acción moral, para comprometerse con las propias convicciones” (p. 195). Ya que es la acción, la prueba de consistencia entre lo que el estudiante considera moralmente bueno o malo. Sin embargo, las experiencias de identidad moral suelen cambiar de

forma significativa con la edad, y es que comprendiendo el ciclo vital de los estudiantes participantes el valor más importante para los niños suele girar en torno a la obediencia y la aprobación de los agentes de autoridad, en este caso docentes, coordinadora y padres de familia, por ello que su moralidad heterónoma hace que se otorgue la responsabilidad de resolver conflictos a estos.

Por otra parte, considerando la existencia de una secuencialidad y rigidez de los estadios morales planteados por Kohlberg (1992), desde la cual se contempla un proceso de transición entre la moralidad individualista instrumental y la moralidad de la normativa interpersonal, teoría desde la cual el paso a una nueva etapa supone la reestructuración en el modo de asumir roles y adoptar una perspectiva social, la universalidad moral, que atiende a unas estructuras de razonamiento moral iguales y presentes en todas las culturas que no difiere sino únicamente en contenido (porque cada cultura tiene sus puntos de vista), se concibe más como un ideal de norma social-moral que como un proceso que aplique a la totalidad de las personas en las mismas etapas de su vida.

Entendiendo las características de cada persona, y ciertas situaciones donde los estadios del juicio moral no necesariamente se cumplen acorde a lo planteado por Kohlberg, se encuentra en este caso el tema de género, en donde los niños y las niñas contemplan juicios morales que enmarcan la ejecución de una conducta moral diferente hacia las mujeres en comparación con los hombres, para estos últimos primaba el cuidado de las niñas por encima de los niños al considerarlas más débiles físicamente por lo que no se valida violencia contra ellas por ser “maltrato”, mientras que entre hombres la violencia física si se validaba. Lo cual se diferencia con la posición de las participantes mujeres para quienes la diferencia no radica en la incapacidad de defensa si no en formas alternas para resolver conflictos en la que se considere a todos como iguales. Esta diferencia de género que enmarcan los niños y las niñas en sus juicios morales, de cierta manera no fueron contemplados por Kohlberg a la hora de plantear su teoría de desarrollo moral, y por consecuente recibió varias críticas frente a la misma.

Una de las críticas que recibió Kohlberg frente a esta perspectiva fue la de Carol Gilligan (1982), para quien la diferencia de género hace que los niños y niñas tengan orientaciones morales diferentes. Su principal crítica a la teoría de desarrollo moral de Kohlberg, plantea que no tuvo en cuenta las diferencias de género en la construcción de juicios morales, ya que su teoría solo se realizó con base a un estudio de 84 niños (varones), a los cuales analizo y siguió por más de 20

años. Sumado a esto Gilligan (1982), afirma que Kohlberg aunque plantea a su secuencia de etapas como condiciones universales de desarrollo moral, a la hora de ponerla en acción en la presentación de diferentes situaciones dilemáticas se observa que los grupos que no fueron incluidos (como las mujeres) rara vez llegan a las etapas finales pos convencionales, y esto es debido a que no incluyen esas diferencias individuales presentes en el desarrollo psicológico del hombre y la mujer, que en cierta forma incluye elementos culturales y de asignación de roles (de cuidado, de compañera y ayudante en el caso de la mujer) (Gilligan (1982) .

Frente a las diferencias de juicio moral entre hombres y mujeres, Gilligan (1982), plantea, que dicha diferencia no solo tiene que ver con subordinación social de la mujer, sino también con la sustancia de su interés social, ya que el hecho de la sensibilidad femenina hacia las necesidades de los demás y el asumir la responsabilidad por cuidar de ellos, llevan a que las mujeres logren contemplar voces diferentes a la suyas, y por consiguiente a incluir en sus juicios otros puntos de vista.

Kohlberg (1992), en relación a las críticas de Gilligan, afirma que más que tratarse de una diferencia moral de género se trata de una comprensión de la moral complementaria, en donde admite que, si existe una diferenciación entre la moralidad del cuidado y la moralidad de la justicia, pero estas se presentan a la vez en la mente de cada una de las personas, sean hombres o mujeres. Es decir que los juicios morales sobre género contruidos por lo niños hacia las niñas dan cuenta de la moralidad de cuidado hacia ellas, y a la vez de la moralidad justicia al considerarlas débiles físicamente para enfrentarse a ellos.

Cabe señalar que en la actualidad varias encuestas de convivencia escolar, la mayoría de las investigaciones en torno al desarrollo moral y la violencia escolar entre pares no abordan cuestiones de género, sino por el contrario en la mayoría de los antecedentes investigativos que se revisaron, hacen énfasis en los tipos de violencia, en la normalización de la misma en las instituciones educativas como algo parte de la interacción entre pares, y en los roles agresor-agredido dejando por fuera el tema de género (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006), el cual si se hace visible en el los juicios morales de los niños y niñas que participaron en el presente estudio. Desde esta perspectiva se debe pensar, si las investigaciones y encuestas desplazan el tema de género por comprensiones como las de Kohlberg o si se trata de un proceso en pro de no polarizar los géneros.

La propuesta de Kohlberg sobre desarrollo del juicio moral también recibió otras críticas relacionadas con el área afectiva o emocional, dado a que al Kohlberg considerar el juicio moral únicamente como un proceso cognitivo-moral, el cual permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos desde una perspectiva jerárquica (García, 2010), surgen propuestas opuestas como la de Lind (2008), para quien, se debe contemplar tanto las propiedades cognitivas como las afectivas para una descripción del juicio moral completa. A esto se suma la crítica de Peters como se citó en Fernández (2009), en la cual plantea que la razón es importante, pero a la vez insuficiente en el juicio moral, y por lo tanto es necesario iniciar a comprender en dicho proceso los factores afectivos. Es de resaltar que las críticas realizadas por los anteriores autores son oportunas, ya que los niños y las niñas expresan en la construcción de sus juicios morales la importancia que tiene el estado emocional frente a la conducta moral. Señalando que el agresor es violento por un sentir personal, en donde se siente triste, solo, incapaz de realizar las actividades escolares o expresión de inseguridades, o simplemente se siente feliz de molestar a los demás, por un tema de superioridad.

Frente a estas críticas, Kohlberg (1992), admite que su trabajo no reconoce todo lo que forma parte del campo moral y comprende que aparte de la justicia, el campo moral incluye otros aspectos como la hermandad, el amor, y los cuidados, lo cual se refleja en los juicios morales de los niñas y niños que participaron en el presente estudio. Kohlberg (1992), paralelo a ello hace énfasis en que el juicio moral no es meramente la expresión de sentimientos como lo plantean los emotivistas, sino debe ser una complementación entre el área afectiva y la razón. Esto es de resaltar ya que en el juicio moral no solo actúa la razón, sino es fruto de la interacción entre lo afectivo y lo racional, lo cual es coherente con lo planteado desde la filosofía por Brink (1997), Copp (1997), Tugendhat y Savater (1988) al comprender que la conducta moral es una complementación entre la postura internalista (razón) y la externalista (afectividad).

Los factores contextuales para Kohlberg (1992), tienen una fuerte influencia en la construcción del juicio moral de las personas, en este caso de los niños y niñas, y por consecuente en su conducta moral en temas relacionados con la violencia, lo cual apoya Valdivieso (2009) al señalar que estos al asimilar desde su experiencia (social, familiar, y contextual) dinámicas violentas, sus valoraciones morales dan cuenta de las misma. Si bien, este tema es abordado desde la presencia de múltiples influencias exteriores hacia los niños y niñas para que estos ejecuten violencia entre pares, Aguilar (2012) señala que se debe tener en cuenta que, pese a que los contextos son un factor

importante para dar cuenta de la violencia entre pares, se debe hablar también de una etiología individualizada. Por esto Aguilar (2012) resalta factores de riesgo personales como los pensamientos negativos, y las dificultades en el control de impulsos y de la ira, lo cual se expresa en los participantes de este estudio, al considerar lo personal como una de las dimensiones asociadas como una de las dimensiones asociada a la violencia entre pares escolares, resaltando que dichas características personales también llevan al agresor a ejercer comportamientos violentos, y agregan la postura individualizada de cada niño y niña frente a las problemáticas familiares, señalando que el sentir personal antes dichas problemáticas es el que está relacionado con las conductas negativas del agresor y no simplemente los tipos aprendizaje de interacción familiar.

En relación a la violencia entre pares escolares, se comprende que se ha mantenido a través de los años en el contexto colombiano, y dicha prolongación está relacionada con distintos aspectos, como lo son el área contextual y social como lo mencionaba Kohlberg, sin embargo también hay un proceso en donde interactúa lo social con lo individual, lo cual se refleja en la naturalización y normalización de la violencia entre pares escolares tanto por profesores y directivos como por los mismos estudiantes (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006).

En el presente estudio ocurrió algo interesante y que en cierto sentido cuestiona lo anterior, dado a que los niños y niñas que participaron, si reconocen la violencia como algo negativo, pero a su vez validan la violencia física en defensa de familia y amigos. Por situaciones como esta, se propone tener en cuenta lo planteado por Forero (2015), quien interesa por estudiar la violencia entre pares escolares en la capital del país y encuentra que dicha violencia no representa para Colombia una problemática social, lo cual a su vez puede estar vinculado con la normalización o naturalización mencionada previamente y con ello a la validación de violencia la física encontrada en el presente estudio.

Conclusiones

De acuerdo a las construcciones de juicio moral de los niños y niñas de 6 grado entorno a la violencia entre pares escolares, el presente estudio concluye lo siguiente:

Las justificaciones que no validan la violencia se asocian entorno a: Primero, figuras de autoridad que median la norma, la cuales se relacionan con la búsqueda de ayuda de personas que son consideradas de confianza ya que tienen el conocimiento y el poder de mediar en las situaciones conflictivas. Segundo, las estrategias de solución de conflictos alternas a la violencia, en esta las justificaciones morales se comprende que sus juicios morales optan por no acudir a la violencia para dar solución a las situaciones de violencia escolar entre pares sí no que recurren a otras estrategias como lo son la autorregulación. Tercero, las condiciones de desigualdad, estas justificaciones morales dan cuanta cuando hay situaciones en las que existen diferencias marcadas entre el agresor y la víctima, como por ejemplo cuando hay condiciones de vulnerabilidad como el hecho de ser mujer o cuando la víctima es menor a quien ejerce la agresión.

Por otra parte, las justificaciones que validan la violencia escolar entre pares se relacionan con hechos de defensa, ya sea propia, en el caso de que haya igualdad de condiciones en género y edad, ya que se rechaza totalmente situaciones donde un hombre violento a una mujer ya que otorgan un valor categórico de “maltrato” a esta situación, o que un estudiante mayor violento a uno de menor rango de edad. De igual forma, se valida el uso de violencia física en defensa de un familiar o de un par, y finalmente en casos donde el dialogo y el uso de intermediación con agentes de autoridad se ha hecho ineficaz para parar los actos de violencia por parte del agresor.

La presencia de dinámicas violentas en la dimensión: familiar, social, educativa, y personal tiene la capacidad de generar expresiones de violencia entre pares escolares en las instituciones educativas, sin embargo, la dimensión personal también es vista como un factor de generatividad en donde el niño o niña puede llegar a rechazar el ejercicio de la violencia sin importar que en sus dimensiones la observe y la experimente.

El juicio moral no está determinado únicamente por la razón, sino por el contrario, su construcción se da en un entrecruzamiento de la razón con el área afectiva en cada uno de los participantes.

La inconsistencia entre juicios morales que rechazan e invalidan la violencia escolar entre pares y las conductas morales que si la ejercen (atendiendo a los reportes de la institución educativa de presencia de casos de violencia escolar en los grados 6°), se podrían relacionar con las características de moralidad heterónoma en el grupo, al igual que a un bajo desarrollo de la identidad moral en la que aun los estudiantes no han logrado otorgar un valor representativo a sus convicciones morales.

Aportes, limitaciones y sugerencias

Aportes

La presente investigación es un referente para el estudio del desarrollo moral en la región ya que existe un vacío investigativo de esta temática en específico en la ciudad de Villavicencio, en este sentido se da un reconocimiento de las condiciones contextuales, o dominios que se relacionan con las diferentes consideraciones de la violencia escolar entre pares y las diversas perspectivas presentes en los juicios morales.

A la línea de investigación: Psicología, subjetividad e identidades, se le aporta, la comprensión de un fenómeno actual presente en los escenarios educativos, la violencia escolar entre pares, la cual se ha normalizado ya que los estudiantes están inmersos en una cultura de violencia, y a pesar de los diversos cambios en cuanto a la normatividad institucionales las cuales velan por la protección integral de los jóvenes en formación, la violencia sigue siendo un elemento constante que se caracteriza por ser multicausal e interdependiente, pero que desde la perspectiva de comprensión del desarrollo moral permite tener un referente en cuanto a marcos de construcción de subjetividades en los estudiantes Caldistas, reconociendo que este desarrollo es un proceso que se da a partir de la interacción cultural y de la incorporación de esquemas desde sus experiencias y la comprensión de la información del medio.

A la institución educativa, se da un insumo desde el cual fundamentar sus acciones en pro de mitigar los casos de violencia escolar, lo cual podría ser incluido en su proyecto institucional de formación ciudadana integral.

Limitaciones

A nivel metodológico puede existir una limitación en torno a que la discusión de dilemas morales pone más énfasis en la argumentación y el pensamiento moral más que en la acción, por lo cual, aunque se tomen situaciones contextualizadas cotidianas que impliquen un dilema moral, esto no iguala nunca la complejidad de las situaciones presentadas en la vida real. Es necesario que los investigadores comprendan esto y utilicen diversas estrategias para llegar a ejemplificar de manera

más asertiva las situaciones dilemáticas, como lo fue en esta investigación el usar historietas con situaciones contextualizadas, y en el caso del grupo focal se requiere de una pericia para dirigir las discusiones, para evitar confusiones en el sentido de que puedan tornarse discusiones polarizadas, donde lo moral es un asunto de extremos absolutos.

Otra posible limitación es que puede haber una interferencia en la información que se recolecta ya que en el medio educativo la violencia escolar es constantemente recriminado y castigado (amonestaciones disciplinarias en la institución educativa). Por lo cual, los estudiantes podrían estar prevenidos en cuanto a expresar sus justificaciones libremente, por ello, resulta nuevamente necesaria la pericia de los investigadores en la forma de direccionar el dialogo y entablar confianza en las discusiones, para evitar así discursos en los que los estudiantes contesten los esperado socialmente en el contexto.

Sugerencias

En el estudio del desarrollo moral puede caerse en el simple acto de categorizar los participantes en las diferentes etapas propuestas por Kohlberg, esto sería una versión reduccionista de lo que podría abordarse en esta temática, por lo cual ,se sugiere que en próximas investigaciones se profundice más en el contenido presente en las justificaciones morales, que dan cuenta no solo del desarrollo cognitivo y moral del participante si no de dimensiones presentes en estas que podrían ser útiles para la comprensión de las diferentes perceptivas ante diversos fenómenos de estudio. En el presente estudio se evidencia dimensiones asociadas a los juicios morales de los niños y niñas de sexto grado, frente a la violencia escolar entre pares tales como la personal, escolar, social y familiar, las cuales son propuestas como dinámicas determinantes para el ejercicio de dicha problemática, sin embargo se sugiere realizar estudios semejantes a este, con estudiantes de grado 11, en pro de conocer posibles cambios en las dimensiones asociados a la violencia entre pares escolares, ya que las estadísticas señalan que las dinámicas violentas en este grado tienden a disminuir significativa.

Referencias bibliográficas

- Abdirahman, H., Fleming, L., & Jacobsen, K. (2013). Parental involvement and bullying among middleschool students in North Africa. *Eastern Mediterranean Health Journal*. Vol. 19 No. 3, p.p. 227-233. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/9811/35e1c8307b012427b3e4e7563877e60b532b.pdf>
- Agudelo, M., & Arango, P. (2012). Constructivismo y Construccinismo Social: Algunos Puntos Comunes y Algunas Divergencias de Estas Corrientes Teóricas. *Revista Prospectiva* No. 17. P.p. 353-378. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5857466.pdf>.
- Aguilar, M. (2012). the influence of the family context in the development of violent behaviors during adolescence: risk and protection factors. *Rev. crim., Volumen 54*, número 2. P.p. 27-46. Recuperando de: <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v54n2/v54n2a03.pdf>
- Aguilar-Forero, N. & Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, N. 13 (2), pp. 1021-1035. Recuperado: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a34.pdf>
- Aguilera, R. (2009). Fundamentos antropológicos de la conducta moral, jurídica y política. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, Vol.12. Pp. 157-179. Recuperado de: <http://www.rtfed.es/numero12/06-12.pdf>
- Alfaro, C., & Cárdenas, D. (2017). Autonomía y co-evolución: construcción de una perspectiva ecológica compleja de la violencia escolar. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomas, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9331/CardenasDiana2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, L., Díaz, P., & Vergara, A. (2006). Justificaciones morales del docente. *Revista Actualidades Pedagógicas*, Vol. 49. Pp. 49-66. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1616/1492/>
- Álvarez, M., & Medina, C. (2015). El Debate Constructivismo Social/Realismo Científico: Knorr Cetina y Philip Kitcher. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, N°. (47), Pp. 233-249. Recuperado de:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-81042015000100014&script=sci_arttext&tlng=es

- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y Perspectivas. *Laurus*, vol. (13), Pp 76-92.. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios, Segunda época. N° 42*. pp. 29-41. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a03.pdf>
- Aznar-Minguet, P. (1987). *La construcción de esquemas: un modelo explicativo de construcción humana*. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/2889/2924>
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B., & Parra, C. (2006). Límites del Constructivismo Pedagógico. *Educación y Educadores*, Vol. (9), 11-31. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100002
- Bonilla, A. & Trujillo S. (2005). Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral. Tesis Pregrado. Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis15.pdf>
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: bullying y cyberbullying en la infancia*. Save the children: España. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Carmona-Torres, J., Cangas, A., Langer, A., Aguilar-Parra, J., & Gallego, J. (2015). Acoso escolar y su relación con el consumo de drogas y trastornos alimentarios: comparación entre adolescentes de Chile y España. (2015). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 23 (3). Pp. 507-527. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/75296f8b85ed617cf6bbe7ca8c6f5924/1?pq-origsite=gscholar&cbl=966333>
- Castellanos, A. (2017). Efectos de una estrategia en desarrollo moral basada en principios éticos sobre la percepción de violencia escolar. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomas, Bogotá. Recuperado de:

<http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9321/CastellanosAndres2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Castilla, M. (2013). La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria (tesis de pregrado) Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5844/1/TFG-B.531.pdf>
- Castillo, N., Cruz, N., Peña, D., & Cujíño, M. (2012). Descripción de los factores de riesgo y de protección frente al Bullying de los estudiantes de bachillerato de un colegio de Acacias (Meta). (Tesis posgrado). Universidad de la sabana, Bogotá. Recuperado de: https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3462/Clara%20natalia%20Castillo%20monroy_152713.pdf?sequence=1
- Cendales, L. (2005). Incidencia del programa del programa de comunidad justa en el desarrollo moral del Instituto Técnico José Ignacio de Márquez. (Tesis de maestría). Universidad de los Andes, Bogotá. Recuperado de: https://biblioteca.uniandes.edu.co/Tesis_2005_segundo_semestre/00004954.pdf
- Chan, J. & Wei, H. (2011). The Impact of School Violence on Self-Esteem and Depression Among Taiwanese Junior High School Students. *Social Indicators Research*. Vol. 100, N.º 3, p.p. 479-498. Recuperado de: <https://search-proquest-com.ez.unisabana.edu.co/docview/821841210?accountid=45375>
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Colombia: Ediciones Uniandes.
- Coordinación de convivencia (2017). Informe convivencial primer semestre 2017 Colegio Francisco José de Caldas.
- Código de la infancia y la adolescencia – LEY 1098 DE 2006. Bogotá: Corte Constitucional de Colombia. Recuperado el 16 de octubre de 2016 de: https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf
- Corona, J. (2016). Apuntes Sobre Métodos de Investigación. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Venezuela. *Medisur*, Vol. (14), Pp.81-83. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000100016

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística y secretaria de educación de Bogotá. (9 de mayo de 2012). Encuesta de convivencia escolar [boletín de prensa]. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_ConvivenciaEscolar_2011.pdf
- Díaz, C., & Pinto, M. (2017). Educational Vulnerability: A Study From the Socio-Critical Paradigm. *Revista: Praxis Educativa*, Vol. (21), Pp.46-54. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022017000100005
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., & Martín, G. (2004). Capítulo cinco. razonamiento moral y violencia. *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. España: Instituto de la Juventud C/ José Ortega y Gasset. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/191-280-Violencia5.pdf>
- Durán, A. (2015). Percepción de los adolescentes escolarizados sobre las dimensiones de la conducta violenta en la escuela. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomas, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/511/Percepcion%20de%20los%20adolescentes%20escolarizados%20sobre%20las%20dimensiones%20de%20la%20conducta%20violenta%20en%20la%20escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Echavarría, C., & Vasco, E. (2006). Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. *Acta colombiana de psicología*. Vol. 9(1), pp. 51-62. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v9n1/v9n1a05.pdf>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe*: Superficie y fondo. UNICEF. Recuperado: https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Elorrieta-Grimalt, M. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, 15(3), pp. 497-512. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000300009&lng=en&tlng=es.
- Fernández, B. (2009). El Esquema de Kohlberg Revisado: R. S. Peters y la Educación Moral Temprana. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*. Vol. 3, p.p. 127-148. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2926/2962>

- Fernández, R., & Rivera, Z. (2009). The Qualitative Paradigm and Its Presence in the Research of Library Science and Information Science. *Revista: Acimed*, Vol. (20), Pp. 6-30. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352009000900002
- Fernández-García, T., & Andrés-Cabello, S. (2013). La violencia escolar se sienta en las aulas: una reflexión sobre sus causas, consecuencias y vínculos sociales. *Revista de trabajo social UNAM*. Vol.4. p. 109-124. Recuperado de: http://www.academia.edu/8151621/La_violencia_escolar_se_sienta_en_las_aulas_una_reflexi%C3%B3n_sobre_sus_causas_consecuencias_y_v%C3%ADnculos_sociales
- Forero, F. (2015). La violencia escolar como problema público: construcción social, discurso oficial y trayectorias juveniles. (Tesis de doctorado). Universidad Distrital Francisco José de caldas, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4420/1/ForeroLondo%C3%B1oFernando2016.pdf>
- García, Y. (2010). Entre el Juicio Moral y la Conciencia Moral: ¿Qué Hacemos Cuando Pepe Grillo Ha Muerto?: Una Recuperación de La voz Infantil. *Teoría y Campo de la Educación*, Vol. (8), Pp. 1-8. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_08/1319.pdf
- Gázquez, J., Cangas, A., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D., & Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 7 (1). Pp, 93.105. recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/337/33770107/>
- Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: fondo de cultura económica
- Good, T, & Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. McGraw Hill: México.
- Hernández, C. (1979). La epistemología de Piaget. *Rev. Filosofía. Univ. Costa Rica*. Vol. XVII (46), p. 147-159. Recuperado de: <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosofía%20UCR/Vol.%20XVII/No.%2046/La%20epistemologia%20de%20Piaget.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill. Recuperado de:

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Herrera, B., Certain, R., & Calderón, M. (2014). La Norma Hipotética Fundamental Desde el Paradigma Interpretativo. *Revista: Jusiticia Juris. Vol. 10. N° 2*, p.p. 17-27. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-85712014000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Hersch, R., Reimer, J & Paolitto, D (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=0cQGBA3uy6sC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Hidalgo, S. & Lecaro, O. (2012). Identidad moral y justicia en personas con compromisos sociales y morales extraordinarios. *Revista de Psicología*, Vol. 21, N° 2. P. 109-162. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26424861005>

Jasiński, M., Paz, C., & Feixas, G. (2016). La Terapia de la Coherencia: un Enfoque Constructivista Apoyado por la Neurociencia Contemporánea. *Acción Psicológica*, Vol. (13). Pp. 131-144. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v13n1/1578-908X-acp-13-01-00131.pdf>

Jceledón, J, & Salame, Y. (2009). Efectos del maltrato infantil en la inteligencia emocional y el desarrollo del juicio moral en niños. *Pensando psicología*, 5(8), pp. 23-32. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318596702_Efectos_del_maltrato_infantil_en_la_inteligencia_emocional_y_el_desarrollo_del_juicio_moral_en_ninos_Estudio_cualitativo

Jiménez, T, & Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1). Pp. 77-89. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a5>

Karmaliani, R., Mcfarlane, J., Somani, Y., Maqbool, H., Bhamani, S., Saeed, T., Gulzar, S., Chirwa, E., & Jewkes, R. (2017). The intersection of adolescent depression and peer violence: baseline results from a randomized controlled trial of 1752 youth in Pakistan. *Child and Adolescent Mental Health. Vol. 22(4)*, p.p. 232–241, recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5560651/>

- Knowles, R (1992). *Psychological foundations of moral education and character development: an integrated theory of moral development*. Washington. EE.UU: The Council for Research in Values and philosophy. Recuperado de: <https://bit.ly/2Oayqx0>
- Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization*. En D. A. Goslin (Ed.). *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1992), *psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Labra, O. (2013). Positivismo y Constructivismo: un Análisis para la Investigación Social. Universidad Central de Chile. *Rumbos TS*, Vol. (7). Pp. 12-21. Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/RumbosTS/2013/no7/2.pdf>
- Ley 1090 (2009). Colegio Colombiano de Psicólogos. Deontología y Bioética del Ejercicio de la Psicología en Colombia. Obtenido de: http://www.infopsicologica.com/documentos/2009/Deontologia_libro.pdf
- Ley N° 1620. Congreso de la Republica. 15 de Marzo del 2013. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf
- Lind, G. (1999). Una introducción al test de juicio moral. Alemania: Psychology of Morality and Democracy and Education. Recuperado de: https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-Sp.pdf
- Lind, G. (2008). *The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect model*. In: Daniel Fasko, Jr. & Wayne Willis, eds.: Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education. Recuperado de: https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2008_Meaning_measurement.pdf
- Londoño, J., (2013). Análisis de Los Modelos Pedagógicos Implementados en el Sistema Educativo no Oficial del Municipio de Santiago de Cali. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de: <http://bdigital.unal.edu.co/12692/1/7810015.2013.pdf>
- Lucas, B., Pulido, R., & Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23 (2). Pp. 245-251. Recuperado de: <http://www.psicothema.es/pdf/3878.pdf>

- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa qualitative research methods. *Revista SILOGISMO*. N°. 8. P. 1-38. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, J., Barreto, K., Durán, W., & Castro, Y. (2014). Relación entre desarrollo moral y el rol de agresor en situaciones de bullying. Universidad Sergio Arboleda: Bogotá. Recuperado de: <http://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/487/Relaci%F3n%20entre%20el%20desarrollo%20moral.pdf?sequence=1>
- Mella, O. (2010). Grupos focales (“Focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. *Revista del centro de investigación y desarrollo de la investigación*. Vol. 3. Pp. 1-27. Recuperado de: <http://files.palencque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación Cualitativa: El Análisis Temático Para el Tratamiento de la Información Desde el Enfoque de la Fenomenología Social. *Revista: Universitas Humanística*. no.74, p.p. 195 – 225. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf>
- Ministerio de Salud (1993). Resolución Numero 8430 DE 1993. República de Colombia. Obtenido de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Morales, L., & Silva, D. (2016). Representaciones sociales de los estudiantes con relación a la violencia entre pares. Aletheia. *Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(2), pp. 86-103. Retrieved March 15, 2018, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662016000200005&lng=en&tlng=.
- Narváez, D. (2003). Educación y desarrollo moral. *Republicana política y sociedad*. Vol. 2 (2), p.p. 39-50. Recuperado de: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/republicana/pdf/ActaRep02/articulos39.pdf>
- Navarro, L., Pasada, S., & Ruiz, J. (2004). *La Triangulación Metodológica en el ámbito de la Investigación Social: Dos Ejemplos de Uso*. Instituto de Estudios Sociales de Andalucía

- (IESA/CSIC). Recuperado de:
<http://digital.csic.es/bitstream/10261/82068/1/409413.pdf>.
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, No. 1, p. 118-125. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Ordás, N. (2015). Conflicto y violencia cultural en Colombia. Propuestas de transformación desde la escuela. Corporación Correccaminos: Medellín. Recuperado de:
http://www.educarueca.org/IMG/pdf/Conflicto_y_violencia_cultural_en_Colombia.pdf
- Paulín, H. (2015). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas psychologica*, 14 (5), pp. 1751-1762. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14nspe5/v14nspe5a17.pdf>
- Pautassi, J. (2006). Bioética, transdisciplinariedad y educación en el desarrollo de la condición moral humana. *Revista de la Universidad de La Salle*, 42 (). Pp. 102-108. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1740/1616>
- Pérez. B. (2013). Maltrato entre pares en ámbitos escolares. En Alcaldía Mayor de Bogotá. (Secretaría de Educación del Distrito), clima escolar y victimización en Bogotá. (pp. 9-267). Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de:
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_3_sistematizacion/clima_escolar_y_victimizacion_en_bogota_2013.pdf
- Piaget, J. (1933) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/237939590/Piaget-Jean-Psicologia-de-La-Inteligencia-1947-Editorial-Psique-lav>
- Piaget, J. (1972). *Principles of Genetic Epistemology*. Routledge: New York. Recuperado de:
<https://books.google.com.co/books?id=rr-avb4T8ksC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ensayo Seix Barral.

- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Pillay, J. (2017). Bullying experiences and literacy achievement amongst primary school children. *Journal of Psychology in Africa*. Vol. 27 (6), p.p. 561-563. Recuperado de: <https://www-tandfonline-com.ez.unisabana.edu.co/doi/full/10.1080/14330237.2017.1399549?scroll=top&needAccess=true#aHR0cHM6Ly93d3ctdGFuZGZvbmxpbmUtY29tLmV6LnVuaXNhYmF uYS5lZHUuY28vZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzE0MzMwMjM3LjIwMTcuMTM5 OTU0OT9uZWVkQWNjZXNzPXRydWVAQEAw>
- Portella, J., Seffner, F, & Dalbosco, D. (2017). Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicología Escolar e Educacional*, 21 (1), pp. 103-111. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00103.pdf>
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). (S.F). instituto nacional Francisco José de Caldas. Villavicencio: Colombia.
- Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá,L., & Castrillón,J. (2004). Paradigmas y Modelos de Investigación: Guía Didáctica y Módulo. Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>
- Registro Único de la Unidad de Víctimas (2017). Estadísticas Desplazamiento – Personas. Recuperado de: <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Desplazamiento?vvg=1>
- Rest, J., Narvaez, D, Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). *Postconvetional Moral Thinking*. New York: Psychology Press.
- Retamozo, M. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. Universidad Nacional de La Plata-UNLP/CONICET. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/martin.retamozo/20.pdf>
- Romero, D. (2012). Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca. (Tesis de maestría). Universidad Nacional. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/8054/1/4458559.2012.pdf>

- Rosas, A., Arciniegas, M., Caviedes, E., & Arciniegas, M. (2013). La neuropsicología del juicio moral. Sobre las causas de respuestas contraintuitivas a los dilemas morales. *Praxis Filosófica*, 38 (). Pp.89 – 106. Recuperado de: revistas.univalle.edu.co/index.php/praxis/article/view/3526/544
- Saldarriaga, P., Bravo, G., & Lóor M. (2016). La Teoría Constructivista de Jean Piaget y su Significación para la Pedagogía Contemporánea. *Ciencias sociales y políticas*, Vol. (2), Pp. 127-137. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf>.
- Sepúlveda, F., & Miranda, C. (2009). Propiedades psicométricas preliminares de la Escala de Violencia entre Pares en estudiantes secundarios chilenos. *Acta Colombiana de Psicología* 12 (2), pp. 59-67. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v12n2/v12n2a06.pdf>
- Shin, Jung-Hee, Hong, J. Yoon, Y., & Espelage, L. (). Interparental Conflict, Parenting Behavior, and Children's Friendship Quality as Correlates of Peer Aggression and Peer Victimization Among Aggressor/Victim Subgroups in South Korea. *Journal of Interpersonal Violence*. Vol 29 (10), pp. 1933 – 1952. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com.ez.unisabana.edu.co/doi/pdf/10.1177/0886260513511695>
- Sluzki, C. (1991). *Las Semillas de la Cibernética*. Barcelona; Gedisa.
- Subsecretaría de asuntos para la convivencia y Seguridad Ciudadana. (2006). Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C. Secretaria de Gobierno Distrital: Bogotá. Recuperado de: http://bibliodiversa.todomejora.org/wp-content/uploads/2016/12/048_COLOMBIA_convivencia_y_seguridad.pdf
- Trindade, A., & Araújo, J. (2013). Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), pp. 142-151. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000100016
- Urquiza, V., & Casullo, M. (2005). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigación*. Vol. 13, p. 287-302. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v13/v13a31.pdf>
- Valdivieso, P. (2009). Violencia escolar y relaciones intergrupales Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile. (Tesis doctoral de psicología). Universidad de Granada. Recuperado de:

<http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/ValdiviesoPablo.pdf>

- Vargas, V. (2016). Orígenes y Desarrollo del Constructivismo: una Mirada Integral. *Derrotero*, Vol. (4) Pp.120-141. Recuperado de: <http://revistas.escuelanaval.edu.co/index.php/DERROTERO/article/view/141/120>
- Vásquez, O. (2016). La Cultura Organizacional desde sus Paradigmas de Estudio: una Aproximación a la Perspectiva Interpretativa-Simbólica. *Revista: Entramado*. Vol. 12. P.p. 66-80. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v12n1/v12n1a06.pdf>
- Veccia, T. Levin .E. & Waisbrot, C. (2012). Agresión, violencia y maltrato en el grupo de pares. Aplicación de una metodología cualitativa multiétnica con alumnos de séptimo grado de una escuela pública de la ciudad de buenos aires. *Revista IPSI*. Vol. 15 - N.º 2. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v15n2/a02.pdf>
- Veccia, T., Calzada, J., & Grisolia, E. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. *Anuario de investigaciones*, Vol. 15, pp. 159-168. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100014&lng=es&tlng=es.
- Villegas, M. (2004). La acción moral. Contraste entre las explicaciones motivacionales dadas por la filosofía y la psicología. *Revista de Estudios Sociales*, 18 (), pp.27-35. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res18.2004.02>
- Zizek, B., Garz, D., & Nowak, E. (2015). *Moral Development and Citizenship Education*. Switzerland: Editorial: Sense Publishers. Recuperado de: <https://www.sensepublishers.com/media/2315-kohlberg-revisited.pdf%202015>

Anexos

Anexo 1. Proceso de triangulación por investigadores (interpretaciones individuales).

Investigador 1

CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	CODIGO	COMPRENSIÓN POR INVESTIGADORES
justificaciones que no validan la violencia escolar entre pares	Búsqueda de ayuda a figuras de autoridad	(SD1 P1 1A), (SD1 P1 2 B), (SD1 P1 3C), (SD1 P1 4A), (SD1 P1 5B), (SD1 P1 6C), (SD1 P1 7A), (SD1 P1 8C), (SD1 P1 9B), (SD1 P1 11C), (SD1 P1 12B), (SD1 P2 2B), (SD1 P2 3C), (SD1 P2 4A), (SD1 P2 5B), (SD1 P2 6C), (SD1 P2 9B), (SD1 P2 10A), (SD1 P2 11C), (SD1 P2 12B), (SD1 P3 1A), (SD1 P3 2B), (SD1 P3 3C), (SD1 P3 4A), (SD1 P3 5B), (SD1 P3 6C), (SD1 P3 7A), (SD1 P3 9B), (SD1 P3 10A), (SD1 P3 12B), (SD2 P1 1A), (SD2 P1 4A), (SD2 P1 6C), (SD2 P1 7A), (SD2 P1 8C), (SD2 P1 10A), (SD2 P1 12B), (SD2 P2 3C), (SD2 P2 4A), (SD2 P2 5B), (SD2 P2 6C), (SD2 P2 7A), (SD2 P2 8C), (SD2 P2 10A), (SD2 P2 12B), (SD3 P1 1A), (SD3 P1 2B), (SD3 P1 3C), (SD3 P1 5B), (SD3 P1 6C), (SD3 P1 7A), (SD3 P1 8C), (SD3 P1 9B), (SD3 P1 10A), (SD3 P1 12B), (SD3 P2 1A), (SD3 P2 3C), (SD3 P2 4A), (SD3 P2 6C), (SD3 P2 8C), (S1 P1 3C), (S1 P1 5B), (S1 P1 7A), (S1 P2 1A), (S1 P2 7A), (S2 P1 4A), (S2 P1 12B), (S2 P1 1A), (S2 P1 1A), (S2 P1 7A), (S2 P1 6C), (S2 P4	Atendiendo a el contenido del juicio moral inmerso en las justificaciones que respaldan la elección de buscar ayuda en figuras de autoridad para que impartan justicia. Según las narrativas de los chicos, su toma de rol frente a encontrar soluciones a las situaciones dilemicas planteadas obedecen a remitirse a una figura (que sea mayor que ellos) para dar solución al problema y evitar así usar la violencia como mecanismo de resolución del conflicto. Ya que según manifiestan ellos, son las figuras de autoridad como (Docentes, coordinadores, y psicólogos) los que pueden encontrar soluciones acertadas a las diferentes situaciones expuestas, son ellos quienes median los conflictos de los jóvenes y son ellos lo que imparten “justicia”, considerando que las soluciones que den ellos serán las más justas: <i>“yo creo que el debería hablar con el profesor y decirle lo que paso para se haga justicia”</i> (SD1 P1 6C). esto evidencia una Heteronomía moral, ya que la norma además de ser impuesta por figuras de autoridad, también tienen la potestad de solucionar aquellos problemas que la trasgredan (al presentarse violencia entre pares escolares, son ellos los llamados a

		3C), (S2 P4 4A), (S3 P1 5B), (S2 P4 1A), (S2 P4 5B).	reestablecer el cumplimiento de esas normas), ya que son quienes tienen el poder de impartir el castigo. Se delega la responsabilidad de lo que pasa en el colegio, la importancia de la supervisión adulta para el cumplimiento de las normas en la institución <i>“hablar con la coordinadora y decirle todo lo ocurrido, o contarle a los padres para que hablen con los profesores y decirles que deberían que poner más atención a lo que pasa en la institución” (SD3 P2 1A)</i>
	Soluciones autónomas	(SD1 P1 10A), (SD1 P2 1A), (SD1 P2 7A), (SD1 P2 8C), (SD1 P3 5B), (SD1 P3 8C), (SD2 P1 2B), (SD2 P1 3C), (SD2 P1 5B), (SD2 P1 9B), (SD2 P1 11C), (SD2 P2 1A), (SD2 P2 9B), (SD2 P2 11C), (SD3 P1 11C), (SD3 P2 5B), (SD3 P2 7A), (SD3 P2 9B), (SD3 P2 10A), (S1 P1 5B), (S1 P1 10A), (S1 P2 1A), (P2 S1 10A), (S1 P3 5B), (S2 P1 8C), (S2 P1 5B), (S2 P1 5B), (S2 P2 3C), (S3 P1 5B), (S3 P1 3C).	N: Los elementos utilizados para justificar su decisión de enfrentar la problemática ellos mismos, se sustentan en la comprensión de una “Injusticia” en la trasgresión de la integridad física y/o emocional de los compañeros y la propia. <i>“no dejarse manipular tan fácil que la persona le pegue o lo trate como quiera es muy Injusto porque siempre debemos ser fuertes para vencer lo que nos llegue a la vida” (SD3 P1 11C)</i>. Es decir, es injusto no defenderse y ser víctima de las situaciones presentadas, es importante enfrentar la situación para no mostrar debilidad <i>“también demostrarle a su compañero que él es fuerte mas no peleando” (S1 P2 1A)</i> pero con mecanismos que no incluyan la violencia, tales como el dialogo, <i>“uno debería enfrentar una situación a la que uno lo agreden, (...)uno debería defenderse, pues no pegarle ni nada sino explicare las cosas uno como se sentiría, que está mal” (S2 P1 5B)</i>.
	Conciencia de la existencia de mecanismos alternos a la violencia para resolver conflictos	(S1 P2 7A), (S1 P3 1A), (S1 P3 7A), (S1 P3 3C), (S2 P1 3C), (S2 P2 5B), (S2 P3 6C)	No se valida la violencia ya como se manifiesta en sus narrativas, los estudiantes consideran que no es necesario <i>“llegar a los golpes”</i> para defenderse o encontrar solución al problema, consideran

			que no es pertinente una justicia retributiva “(...) <i>no es la mejor manera de solucionar un problema, (...) un compañero a mí me da una patada y yo también se la tengo que dar, teniendo más formas de solucionarlo porque así se van a crear problemas más grandes y después va a ser más difícil o más complicado</i>” S1 P3 1 A, ya que el uso de la violencia crea mas problemas o los incrementa, imposibilitando una solución. “<i>pues yo opino que hay más formas de solucionar que uno golpeándose o maltratándose uno al otro porque se puede formar un problema y se vuelve más grande el problema y se vuelve más difícil solucionarlo ante la situación</i>” (S1 P3 3C)
	Situaciones de vulnerabilidad por condiciones de género y edad .	(S2 P2 1A), (S2 P3 10A), (S2 P3 4A), (S2 P3 6C), (S2 P3 1A), (S2 P3 1A), (S2 P3 7A), (S2 P3 5B), (S2 P3 3C), (S3 P1 1A)	Considerando una moralidad individualista instrumental, la violencia escolar entre pares no es validada ni física o verbalmente cuando hay condiciones de vulnerabilidad como el hecho de ser mujer, que considerando, la relatividad moral, cuando se un estudiante del sexo masculino agrede a una estudiante femenina, es totalmente reprochable ya es según sus palabras es una muestra grave de “maltrato”, ya que las mujeres no se pueden defender por no tener la misma fuerza para defenderse, se evidencia que lo moralmente bueno es relativo a la circunstancia y a la perspectiva de cada individuo, ya que las mujeres si consideran que las mujeres si se pueden defender pero que no por medio físico. Por otra parte, otra condición de vulnerabilidad donde la violencia escolar se recrimina es cuando no hay igualdad de condiciones en cuanto a edad, ya que el hecho de que el agresor sea mayor, lo hace de igual forma, un agravante de la situación de violencia.

Justificaciones que validan la violencia escolar entre pares	En defensa propia (pero solo si es hombre)	(SD2 P1 9B), (S2 P2 2B), (SD1 P2 2B).	De nuevo sus discursos demuestran una relatividad moral, desde una moralidad individualista instrumental, sus reclamos a la justicia presentan diferentes punto de vistas ante la misma situación (si fuese un hombre quien los molestaran, la solución sería pegarle para que deje de molestarlo, pero como es mujer no se le puede pegar por lo tanto se recurre a un dialogo), en este sentido, la violencia se valida en un acto de defensa propia pero con la condición de que sea un hombre.
	En defensa de un familiar	SD3 P2 2 B), (SD3 P1 4A), (SD3 P2 11C), (SD3 P2 12B), (S3 P1 2B), (S3 P1 4A), (S3 P1 9B), (S3 P1 10A), (S3 P1 12B), (S3 P1 7A), (S3 P2 3C), (S3 P2 8C), (S3 P2 11C) .	lo moralmente bueno es relativo a la circunstancia (moralidad individualista instrumental), en este caso violentar un compañero se valida ya que es en defensa de un familiar, las justificaciones demuestran un valor por la familia, y defensa de la misma(cumplimiento de la norma y el salvaguardar la integridad del otro depende de la situación, si trasgrede los intereses propios se valida el uso de violencia como resolución de conflicto.
Contextos asociados a la violencia escolar	Familiar (conflictos, falta de supervisión, y ejemplos de violencia en casa).	(S1 P4 3C), (S1 P4 1 A), (S1 P4 5B), (S1 P4 10 A), (PF 5B PF 3C), (PF 10 A)	Los estudiantes consideran que la expresión de violencia en algunos compañeros es reflejo de situaciones violentas que vivencias en sus hogares, tales como violencia entre padres, difusiones relaciones, etc. por otra parte, la falta de supervisión en el hogar puede también manifestarse en comportamientos violentos en la escuela.
	Social (barrios con presencia de violencia)	(PF 3C), (PF 5B), (S1 P4 7A), (PF 1A), (PF 1A)	Según sus narrativas, el medio donde viven (barrio) a lo que denominan “ollas” donde contantemente están expuestos a violencia constituyen un ejemplo para los chicos, siendo estos un gran influenciador en el desarrollo de comportamiento agresivos en los estudiantes.

	Educativo	(PF 2B), (PF 5B), (PF 3C).	Los estudiantes consideran que el estar expuesto a violencia dentro de las instituciones educativas contribuye a que los jóvenes se vuelvan también agresivo, sin embargo no solo se idéntica violencia de par a par, sino también de un docente a estudiante.
Componentes emocionales en la violencia escolar entre pares	SUPERIORIDAD	(S1 P4 10A), (PF 5B), (PF 3C), (PF 5B).	Algunos relatos de los estudiantes relacionan los comportamientos violentos entre pares escolares como forma para demarcar autoridad frente al otro, es decir, es un mecanismo donde los fuertes someten aquellos a los que consideran débiles
	Inseguridades (por no sentirse inferiores)	(PF 7A), (PF 1A)	Relacionan de igual forma, como una forma de responder ante el medio para no sentirse inferiores, pero los estudiantes identifican que en este sentido demuestran que quienes son violentos con sus compañeros son inseguros.

Investigador 2

CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	CODIGO	COMPRESIÓN POR INVESTIGADORES
Justificaciones en contra a la violencia	Dialogo con figuras de autoridad	SD1 P1 1, SD1 P1 2 B, SD1 P1 3C, SD1 P1 4 A, SD1 P1 5B, SD1 P1 6C SD1 P1 7A, SD1 P1 8C SD1 P1 9B, SD1 P1 11C SD1 P1 12 B, SD1 P2 2 B SD1 P2 3C, SD1 P2 4 SD1 P2 5B, SD1 P2 6C SD1 P2 8C, SD1 P2 9B SD1 P2 10 A, SD1 P2 12B SD1 P3 2 B, SD1 P3 3C SD1 P3 4 A, SD1 P3 9B SD1 P3 10 A, SD1 P3 11C SD1 P3 12B, SD2 P1 1 A SD2 P1 2 B, SD2 P1 3C SD2 P1 4 A, SD2 P1 6C	aunque sus juicios morales expresan capacidad para comprender que la norma se puede romper y efectuar una conducta frente al agresor Se comprende que sus juicios morales optan por acudir a la violencia, lo cual se expresa en su conducta moral al buscar la validación y a hacer cumplir la norma de no violentar al otro, mediante el dialogo con figuras de autoridad como padres, docentes, directivos, y Psico-orientadores.

		SD2 P1 7 A ,SD2 P1 8C SD2 P1 10 A, SD2 P1 11C SD2 P1 12 B, SD2 P2 1 A SD2 P2 3C, SD2 P2 4 A SD2 P2 5B, SD2 P2 6C SD2 P2 7 A, SD2 P2 8C SD2 P2 10 A, SD2 P2 11C ,SD2 P2 12B SD3 P1 1 A ,SD3 P1 2 B SD3 P1 3C, SD3 P1 5B SD3 P1 6C, SD3 P1 7 SD3 P1 8C, SD3 P1 9B SD3 P1 10 A, SD3 P1 11C, SD3 P1 12B SD3 P2 1 A, SD3 P2 3C SD3 P2 4, SD3 P2 5B SD3 P2 6C, SD3 P2 7 A SD3 P2 8C, SD3 P2 9B SD3 P2 10 A ,S1 P1 3C S1 P1 5B, S1 P1 7A S1 P2 1 A, S1 P2 7 A S1 P3 5B, S2 P1 4 S2 P1 12 B, S2 P1 8 C S2 P1 1 A,S2 P1 3 C S2 P1 5B, S2 P1 7 A S2 P1 6C, S2 P1 3 C	
	Figuras de confianza	SD1 P2 6C SD1 P3 1 A SD1 P3 6C SD1 P3 7 A SD2 P1 6C S2 P1 1 A	Se expresa en sus justificaciones presencia de dicotomía de juicio moral y por consecuente de la conducta moral, frente a lo cual hacen uso de su pensamiento abstracto y buscan conocer otras construcciones de juicio sobre la situación violenta en figuras que consideran de confianza y de esta forma construir un juicio moral y efectuar una conducta moral enfocada en soluciones.
	Auto Regulación emocional	SD1 P1 10 A S1 P1 10 A S1 P2 1 A P2 S1 10 A S2 P1 3 C	Los juicios aunque dan cuenta de capacidad para formular juicios morales propios, y de reafirmarlos frente a las normas exteriores a través de la conducta moral que consideren como justa a la situación, en este caso sus juicios morales llevan a considerar la calma y la regulación moral como la mejor conducta moral.

	Dialogo con el agresor	S2 P1 4 S2 P1 12 B S2 P1 8 C S2 P1 1 A S2 P1 3 C S2 P1 5B S2 P1 7 A S2 P1 6C S2 P1 3 C	De acuerdo al contenido de sus juicios morales, se comprende que al momento de construir dichos juicios, cada uno de los participantes logra expresar en su contenido una moral convencional, en donde evalúa posibilidades o razones del actuar del compañero y tiene en cuenta las circunstancias de la agresión.
Justificación a favor de la violencia física	Igualdad sexual	SD1 P2 2 B S2 P2 2B	Los juicios morales validan la agresión física solo si es entre sexos semejantes, es decir que se comprende un juicio enmarcado en la justicia, siendo lo justo la agresión física entre hombres y lo injusto la agresión física de un hombre hacia una mujer.
	Defensa Familiar	SD3 P2 2 B SD3 P1 4 A SD3 P2 11C SD3 P2 12B S3 P1 2B S3 P1 4 A S3 P1 9B S3 P1 10 A S3 P1 12B S3 P1 7 A S3 P2 11C SD2 P1 9B	se observa la ruptura de normas socialmente establecidas, y el uso de un pensamiento mayormente autónomo donde se justifica hacer uso de la violencia física como un deber familiar para defender a sus miembros, en especial si son menores, las justificaciones ante el uso de la violencia física en defensa de la familia se caracteriza por dos formas de expresión: Dialogo-Violencia, en donde se comprende que inicialmente se expresa un pensamiento heterónomo en relación a la regla de no violentar al otro, pero los lazos familiares contribuyen al surgimiento de un proceso de juicio moral autónomo donde es valido aplicar la violencia en defensa familiar; y violencia directa, en donde se hace uso de la violencia física de manera inmediata sin hacer uso previo de otras estrategias alternas a la violencia
	Defensa hacia pares	S3 P2 3C S3 P2 8C	Se considera justo hacer uso de la violencia física para la defensa de un compañero, amigo, o personas conocidas, ya que esto es justificado bajo un esquema mental enfocado en el deber de defenderlos y que a la vez expresa

			el surgimiento de sentimientos morales personalizados como la compasión.
Contextos Asociados	Familiar	S1 P4 3C S1 P4 1 A S1 P4 5B S1 P4 7 A PF 5B PF 3C PF 1 A PF 10 A	Se comprende que en sus juicios morales conciben las dinámicas familiares caracterizadas por presencia de maltrato, y de poca atención hacia los hijos, o las situaciones donde estos presenciaron violencia física entre su figura materna y paterna, como experiencias que contribuyen a la construcción de juicios morales a través de esquemas mentales que validan la violencia en los niños (as), quienes a su vez interactúan en el institución escolar acorde a lo aprendido en su hogar.
	Escolar	PF 7 A PF 5B PF 1 A PF 3 C	Hacen referencia al presente contexto desde un esquema de juicio moral en donde han aprendido a que algunas normas son violentadas y no tiene consecuencia, por lo tanto deben aprender a defenderse y replicar esto en otros contextos para no ser victimizados, esto se refleja cuando asocian las agresiones físicas y verbales de compañeros con el inicio de expresiones comportamentales similares en otros compañeros
	Contexto de residencia	PF 1 A PF 5B PF 1 A	Zonas residenciales donde se presenciaron continuas situaciones de violencia física, o donde haya presencia de dinámicas coercitivas hacia un niño (a) por parte de sus amigos para que agrede a otros, se encuentran relacionadas con la expresión comportamental de tipo violento de algunos estudiantes hacia otros. Esto da cuenta de una articulación entre la forma y contenido moral presente en cada contexto y la posterior construcción de juicio moral frente a dichos sucesos.

Investigador 3

CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	CODIGO	COMPRENSIÓN POR INVESTIGADORES
Justificaciones que no validan la violencia escolar entre pares	Buscar apoyo en figuras de autoridad	SD1P11A, SD1P12B, SD1P1 3C, SD1P14A, SD1P15B, SD1P16C, SD1P17A, SD1P1 8C, SD1P19B, SD1P111C, SD1P112B, SD1P22B, SD1 P23C, SD1P24A, SD1P25B, SD1P26C, SD1P27A, SD1P2 8C, SD1P29B, SD1P212B, SD1P32B, SD1P33C, SD1P3 4A, SD1P35B, SD1P36C, SD1P37A, SD1P39B, SD1 P310A, SD1P312B, SD2P11 A, SD2P13C, SD2P14A, SD2P15B, SD2P16C, SD2P1 7A, SD2P18C, SD2P110A, SD2P112 B, SD2P21A, SD2 P23C, SD2P24A, SD2P25B, SD2P26C, SD2P27A, SD2P2 8C, SD2P29B, SD2P210A, SD2P212B, SD3P11A, SD3 P12B, SD3P13C, SD3P15B,SD3P16C , SD3P17A, SD3P1 8C, SD3P19B, SD3P112B, SD3P21A, SD3P23C, SD3P2 4A, SD3P25B, SD3P26C, SD3P27A, SD3P28C, SD3P2 9B, S1P13C, S1P15B, S1P17A, S1P21A, S1P27A, S1P35B, S2P14A, S2P112B, S2P18C, S2P11A, S2P13C, S2P15B, S2P17A, S2P13C, S2P11A, S2P25B, S2P23C, S2P41A, S2P45B, S3P15B, S3P13C, S3P11A	Una de las razones por la que los participantes dicen no validar la violencia, es por el hecho de contar con figuras de autoridad como los padres, maestros, coordinadores, psicólogos, etc., los cuales según los estudiantes pueden llegar a ser buenos conciliadores y portadores de buenas soluciones. De igual manera, los estudiantes ven las figuras de autoridad como personas que pueden llegar a ser justas puesto que hacen valer los derechos y deberes.

	Confrontación por medio del dialogo	SD1P15B, SD1P111C, SD1P24A, SD1P25B, SD1P27A, SD1P28C, SD1P211C, SD1P212B, SD1P32B, SD1P33C, SD1P35B, SD1P38C, SD2P12B, SD2P13C, SD2P15B, SD2P18C, SD2P19B, SD2P111C, SD2P112B, SD2P21A, SD2P29B, SD2P211C, SD3P111C, SD3P112B, SD3P25B, SD3P27A, SD3P29B, S1P13C, S1P15B, S1P27A, S1P37A, S2P18C, S2P13C, S2P15B, S2P13C, S2P36C, S3P13C, S3P11A, S2P36C	Los participantes expresan que la manera correcta de solucionar las problemáticas es confrontar al agresor, no de manera agresiva, pero si tratando de pedir una explicación del por qué están siendo agredidos, también exigiendo que los dejen de molestar. Así mismo consideran que una de las soluciones sería volverse amigos del agresor con el fin de ayudarlo a solucionar el problema porque el que quizás está actuando de forma agresiva y violenta con los demás.
	Asumir el error	SD2P110A, SD2P23C, SD2P26C, SD3P16C, SD3P17A, SD3P110A, SD3P23C, SD3P26C, SD3P210A, S2P43C, S3P17A	La mejor manera de pedir justicia en las diferentes situaciones dilemicas, especialmente en la 3 es asumiendo que cometieron un error. En el caso de la situación 3, los participantes creen que Danilo para pedir justicia y solucionar el problema con ayuda de una figura de autoridad lo adecuado es decir que él también le pego a los agresores de su hermano, así haya sido por defenderlo.
	Autocontrol	SD1P110A, S2P110A, S2P23C	Una de las mejores formas de afrontar y solucionar un situación problemática es pensando antes de actuar, así mismo los participantes creen que muchas veces resolviendo los problemas de la misma forma a como están siendo violentados, esto genera que el problema crezca y haya consecuencias, lo cual no permitiría que se llegara a una solución.
	Genero	S2P23C, S2P21A, S2P310A, S2P34A, S2P36C, S2P31A, S2P37A, S2P35B, S2P33C	Los participantes consideran que las normas son para todos, visto esto desde una justicia distributiva, donde la distribución de los derechos y deberes son regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad, ellos manifiestan que no se le debe pegar a nadie porque

			todos son iguales, sin embargo hacen mayor énfasis en que no se le debe pegar a las mujeres ya que esto es visto penalmente como un delito.
Justificaciones que validan la violencia escolar entre pares	Defensa	SD3P14A, SD3P211C, SD3P2 12B, S3P12B, S3P14A, S3P1 9B, S3P110A, S3P112B, S3 P17A, S3P23C, S3P28C, S3 P211C	Los participantes por medio de sus narraciones expresan que validan la violencia siempre y cuando sea para defenderse o defender a personas allegadas a ellos, es aquí cuando se puede evidenciar una toma de rol por el hecho de poder ponerse en el lugar de los otros y querer defenderlos. Así mismo, los estudiantes en este caso consideran que defenderse a sí mismo o defender al otro de la violencia, es responder de manera justa al victimario, ya que se le estaría respondiendo de la misma lo cual sería comprendido desde la justicia retributiva.
Contextos asociados a la violencia escolar	Problemas familiares	S1P43C, S1P41A, S1P45B, S1P47A, S1P410A, PF5B, PF 3C, PF1A, PF10A.	Los problemas familiares influyen directamente en el estudiante que agrede a sus compañeros, puesto que como lo proponen algunos participantes, los niños que son agresores se desquitan de los problemas que tienen en su casa con las demás personas, estos problemas hacen referencia a peleas entre los padres, pelea de padres a hijos y peleas entre hermanos.
	Desmotivación escolar	S1P43C, S1P45B	Los participantes consideran que el no querer ir al colegio a estudiar y que a los estudiantes les vaya mal académicamente influye en el hecho de que los niños y niñas se vuelvan violentos con sus compañeros, ya que estarían en un lugar que no desean lo cual genera que se “desquiten” con las personas que los rodean.
	Barrio	S1P47A, PF1A, PF5B, PF2B, PF1A	Los participantes consideran que el contexto en el que se desarrolla socialmente la persona influye para que esta sea violenta o no. Es así como las normas y principios emergen también a partir de las

			experiencias de interacción social, es decir, el desarrollo de lo moral se da a partir de la relación con los otros y no de la interiorización individual. Es por esto, que la moralidad no se enseña sino que el niño construye sus propios valores morales.
	Colegio	PF2B, PF3C, PF7A	el contexto escolar es visto como un contexto que también influye a la hora de que una persona sea violenta, los participantes consideran que si estudian en un colegio donde se evidencia a diario la violencia probablemente puedan llegar a volverse violentos. Es allí cuando la historicidad influye en el actuar del niño, puesto que este construye experiencias que se asimilan mientras que él se va acomodando a ellas.

Anexo 2.Comparación categorial entre investigadores.

Categoría	Investigador 1	Investigador 2	Investigador 3
Justificaciones que no validan la violencia	Búsqueda de ayuda a figuras de autoridad	Búsqueda de figuras de autoridad	Dialogo con figura de autoridad
	Soluciones autónomas	Confrontación dialogando con el agresor	Dialogo con figuras de confianza
	Conciencia de la existencia de mecanismos alternos para solucionar	Genero	Autorregulación emocional
	Situaciones de vulnerabilidad por género y edad	Autocontrol	Dialogo con el agresor
Justificaciones que validan la violencia	Defensa propia	Genero	Defensa familiar
	Defensa de un familiar	defensa	Defensa hacia pares
			Igualdad sexual
Contextos asociados	Familiar	Familiar	Familiar
	Social	Escolar	Escolar
	educativo	barrio	Contexto de residencia

Anexo 3. Matriz de resultados.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CODIGO	COMPRESIÓN
JUSTIFICACIONES QUE NO VALIDAN LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE PARES	Figuras de autoridad que median la norma	SDP11A – SD1P12B – SD1P13C- SD1P14A- SD1P15B- SD1P16C- SD1P17A- SD1P18C- SD1P19B- SD1P112B- SD1P22B- SD1P23C- SD1P24A- SD1P25B- SD1P26C- SD1P27A- SD1P28C- SD1P29B- SD1P212B- SD1P32B- SD1P33C- SD1P34A- SD1P36C- SD1P310A- SD1P312B- SD2P11A- SD2P12B- SD2P21A- SD2P23C- SD2P24A- SD2P25B- SD2P26C- SD2P28C- SD2P29B- SD2P210A- SD2P212B- SD3P11A- SD3P12B- SD3P13C- SD3P15B- SD3P16C- SD3P17A- SD3P18C- SD3P19B- SD3P112B- SD3P21A- SD3P23C- SD3P24A- SD3P26C- SD3P27A- SD3P28C- SD3P29B- S1P13C- S1P15B- S1P17A- S1P21A- S1P27A- S1P35B- S2P14A- S2P112B- S2P18C- S2P11A- S2P13C- S2P15B- S2P17A- S2P13C- S2P11A- S2P25B- S2P35B- S2P43C- S2P41A- S2P45B- S3P12B- S3P17A- S3P13C- S3P13C- S3P11A	Los contenidos presentes en las justificaciones morales que no validan la violencia entre pares escolares, se relacionan con la búsqueda ayuda para la resolución del conflicto a través de una figura de autoridad (coordinadores, psico orientadores, padres de familia, o alguien mayor de confianza), ya que son ellos los que tienen la capacidad, según los estudiantes, de impartir justicia. De igual manera, sus juicios morales denotan la comprensión de la norma desde una Heteronomía moral, donde los estudiantes reconocen a estas figuras como los únicos con la autoridad para impartir la norma, y con la potestad para ejecutarla ante su trasgresión, ante esto, es una figura que los estudiantes utilizan para su protección con la cual reafirman sus derechos.
	Estrategias de solución de	SD1P11A- SD1P110A-	En esta categoría, las justificaciones morales

	conflictos alternas a la violencia	SD1P21A- SD1P27A- SD1P28C- SD1P210A- SD1P211C- SD1P212B- SD1P31A- SD1P35B- SD1P37A- SD1P38C- SD2P12B- SD2P15B- SD2P18C- SD2P19B- SD2P21A- SD2P26C- SD2P27A- SD2P29B- SD3P110A- SD3P25B- SD3P210A- S1P110A- S1P210A- S1P27A- S1P31A- S1P37A- S1P33C- S1P310A- S2P18C- S2P13C- S2P15B- S2P13C-S2P15B- S2P36C- S3P12B	expresan la capacidad que tienen los estudiantes para comprender que la norma se puede romper, sin embargo esto no justifica que ellos puedan responder de la misma manera, en este caso se comprende que sus juicios morales optan por no acudir a la violencia, si no recurrir a otras estrategias. Se evidencia una reciprocidad moral, ya que ellos no cometerían acciones que no les gustaría que se cometieran con ellos, en este caso no agredir para que no los agredan, lo cual se sustentan en la comprensión de una idea de justicia como intercambio, en las que ellos esperarían que los demás pensarán así. Al no validar la violencia como forma de responder a las situaciones expuestas, (en el sentido de que no es necesario responder con los golpes para defenderse o encontrar solución al problema) visibilizan muchas más soluciones las cuales son totalmente alternas al uso de violencia, en estas se incluye el dialogo directo, a lo que denominan enfrentar la situación. De igual forma se acude a estrategias como las autorregulaciones, ya que consideran que el no tener control de si mismo en el momento del conflicto incide en que pueda presentarse mas violencia. Por lo que las justificaciones en esta categoría consideran que no es pertinente una justicia retributiva y buscan otros elementos como el justificar su decisión en la
--	------------------------------------	--	---

			consideración de la integridad del otro.
	Condiciones de desigualdad	S3P112B- S3P11A	la violencia escolar entre pares no es validada ni física o verbalmente cuando hay condiciones de vulnerabilidad como el hecho de ser mujer o cuando la víctima es menor a quien ejerce la agresión, ya que en estos casos que son los que ejemplifican, existen condiciones de desigualdad que no les permite una “justa defensa”, en este sentido se presenta algo mas grave a lo que catalogan como “maltrato” y en su definición de maltrato va más allá de un problema en la escuela y transforma en una trasgresión puntual a la norma (delito). Por lo tanto, es una situación de injusticia el hecho de que la persona agredida no tenga las condiciones para en cierta medida responder de la misma forma. Lo moralmente “malo”, en este caso evidencia una perspectiva relativa en cada individuo, ya que en esta circunstancia las mujeres si consideran que las mujeres si se pueden defender solo que no recuren a un medio físico.
JUSTIFICACIONES QUE VALIDAN LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE PARES	Defensa propia en igualdad de condiciones	S2P19B- S2P22B- S2P22B	Las justificaciones morales que validan la violencia escolar entre pares que dan los estudiantes aluden a un acto de enfrentar la problemática ellos mismos, ante una situación Injusta en la que se da la trasgresión de la integridad física y/o emocional de los compañeros y la propia. En este sentido se admite el uso de violencia física en

			defensa propia, pero con personas que estén en igual de condiciones, por lo que solo se defenderían los hombres en el caso de que el agresor fuese hombre y si son del mismo curso y tienen la misma edad. Por lo tanto se da un relativismo Moral, en el que una circunstancia se considera desde diferentes ópticas donde el juicio cambia en razón de condiciones específicas, En este caso la comprensión de justicia se da en la forma: justo la agresión física entre hombres y lo injusto la agresión física de un hombre hacia una mujer.
	Defender al par	S3P23C- S3P28C- S3P27A	esto es justificado bajo un esquema mental enfocado en el deber de defenderlos y que a la vez expresa el surgimiento de sentimientos morales personalizados como la compasión.
	Defender a un familiar	S3P14A- S3P22B- S3P29B- S3P211C- S3P212B- S3P19B- S3P112B- S2P17A	Se observa la ruptura de normas socialmente establecidas, y el uso de un pensamiento mayormente autónomo donde se justifica hacer uso de la violencia física como un deber familiar, en donde la violencia se valida en razón de que es un acto donde se involucra condiciones personales, aludiendo a un relativismo moral , lo moralmente bueno o malo es relativo a la circunstancia (moralidad individualista instrumental), en este sentido defender a un familiar es moralmente bueno ya que se protege la integridad de una persona que esta desventaja (es menor que lo agresores) y

			con quien además se comparte una relación filiar.
	Dialogo ineficaz con el agresor	S3P211C- S3P12B- S3P14A- S3P110A- S3P211C	La violencia escolar puede presentarse tanto en defensa propia como en la de otros con los que se comparte algún tipo de relación, cuando se agotan los recursos identificados como estrategias alternas a la violencia con el agresor, en el acto de defensa se hace “justo” el uso de violencia, ya que el agresor no responde al dialogo directo ni a la mediación de un adulto. Se expresa un pensamiento heterónomo en relación a la regla de no violentar al otro, que reafirma su cumplimiento por parte del estudiante
DIMENSIONES ASOCIADAS	Familiar	S1P43C- S1P41A- S1P45B- S1P47A- S1P410A- PF5B- PF3C- PF1A- PF10A	Los juicios morales del agresor giran en torno a los aprendizajes de violencia adquiridos de las figuras paternas y de su interacción con estas. Por consecuente el estudiante en el colegio reproduce dichos aprendizajes y se comporta de forma violenta con sus compañeros. Es decir que la construcción del juicio moral que valida la conducta del agresor se da en la interacción con el medio familiar.
	Social	S1P47A- PF5B- PF1A- PF5B- PF2B- PF1A	Los contextos sociales con presencia de violencia se encuentran relacionados con el comportamiento violento de los estudiantes frente a sus pares en ambientes escolares, es decir que el contenido de la norma del contexto les dicta y les valida el ejercicio de la

			violencia como forma de interacción escolar.
	Educativo	S1P43C- S1P45B- PF2B- PF3C	Los estudiantes han aprendido que algunas normas son violentadas y las figuras de autoridad no generan consecuencias frente a ello, por lo tanto los estudiantes construyen un esquema de juicio moral, en donde deben aprender a defenderse en caso de ser agredidos. Esta defensa se enfoca en replicar la violencia hacia otros, para no ser victimizados.
	Personal	S1P45B- PF7A- PF3C - <i>PF 2B- S1 P4</i> 3C	Los juicios morales se acogen a la norma de tipo racional (justicia) para regular sus reacciones. Sin embargo en algunas situaciones se vincula el área afectiva al juicio moral del agresor y su conducta moral se da en relación a la misma. Los estudiantes reflejan capacidad para formular juicios morales propios, y de reafirmarlos frente a las normas exteriores a través de la conducta moral que consideran como justa a la situación. En ocasiones dicho juicios morales invalidan el ejercicio de la violencia sin importar que el estudiante afectado haya experimentado u observado violencia en otras de sus dimensiones

Anexo 4. Sistematización de situaciones dilemáticas y grupo focal.**SITUACIONES DILEMÁTICAS****SITUACIÓN 1****1. ¿QUE DEBERIA HACER LEANDRO?**

1 A hablar con la coordinadora de convivencia, padres o su profesor para solucionar el conflicto dialogando

2 B no darle la copia mas decirle a los profesores o padres

3 C el debería habisarle a una profesora o adulto para que lo ayuden y no dejarse manipular de los demás

4 A decir a su profesor

5 B por un principio debió avisar a los profesores o acudiente y decirle a Josué que haciéndole la tarea y pasándole la copia no aprende nada

6 C yo creo que el debería hablar con el profesor y decirle lo que paso para se haga justicia

7 A hablar con el profesor y comentarle la situación y decirle que lo golpeará si contaba la verdad

8 C decirle a la profesora sobre Josué

9 B debería de decirle al profesor y que el aga un examen aber si el lo pasa o no

10 A respirar profundo contar hasta diez y pensar antes de actuar

11 C decirle a la profesora que yo hago todos los trabajos y el no debería ocupar el primer puesto porque el no hace nada de los trabajos en el colegio

12 B decirle a los profesores y al papa para que ellos nos ayuden a decir que hacer

2. ¿QUÉ CREES QUE SERIA LO CORRECTO QUE LEANDRO DEBERIA HACER?

1 A hablar y solucionar en vez de empeorar el problema

2 B decirle a los profesores

3 C habisarle a un adulto y decirle todo lo que esta pasando para que lo ayude en su situación

4 A no darle mas la copia ni hacerle las tareas y decirle a su profesor lo ocurrido

5 B no tenerle miedo a las amenazas de Josué y explicarle todo a un adulto responsable lo que le quería hacer

6 C ir a decirle al profesor o a alguien de confianza

7 A decirle a Josué que diga la verdad si no lo hace hablaría con sus padres

8 C disendiéndole a la profe la verdad y confrontarlo

9 B decirle al profesor

10 A no golpearlo pero si decirle que este lo amenazo con golpearlo sino le daba la copia en los exámenes y no le hacia la tarea

11 C no volver a hacer nada y el se pusiera a estudiar y no que Leandro le hiciera los trabajos

12 B no seguirle dando la copia y decirle al profesor que el era el que le hacia la tarea le dava la copia de os exámenes. Y no bolberse ajuntar con Josue y saber elegir las amistades de uno

3. ¿QUÉ HARÍAS TÚ EN EL CASO DE LEANDRO?

1 A hablar con alguien de confianza y solucionar el problema

2 B no darle la copia y decirle a los profesores

3 C le habisaría a un adulto, pero cuando Josué lo molesto yo le ubiera dicho que no y le contaría a un adulto lo que esta pasando

4 A decirle a mi profesor

5 B avisar a alguien la situación y explicarle a Leandro que esa no era la forma de actuar

6 C ir a decirle al profesor o alguien de confianza en mi caso

7 A no quedarme callada y confiar en un adulto

8 C desirle que ya no va a volver a hacerle la tarea y pasarle los exámenes

9 B le diría a el profesor para que el le isieran el examen y que el profesor se de cuenta de si mismo como es el y como le va en la nota

10 A decirle todo lo que le esta pasando a su profesor o a su madre o padre

11 C pues que yo me pusiera a hacer todo bien y yo misma pueda salir adelante ni que mis compañeros me ayuden a hacerlos

12B le diría al profesor que el me amenaza con golpearme sino le doy la copia

SITUACIÓN 2

1. ¿QUÉ DEBERÍA HACER ARTURO?

1 A hablar con sus padres los cuales siempre tienen que apoyar a sus hijos

2 B que hablara con ella y si no decirles a los profesores y que no se la deje montar mas

3C decirle a el profesor y a sus padre y afrontar lo que esta pasando para que la niña y sus demás compañeros lo dejen de molestar

4 A comentar a sus padres y profesores

5B decirle a Karla que me deje de pegar y decir apodos porque no me gusta enfrentar la situación no tenerle miedo y decirle a alguien responsable

6C decirle al profesor ya que lo molestan todos los días y pues yo le daría mi problema a alguien de confianza

7 A hablar y comentarle la situación sucedida al cicologo del colegio

8C decirle a Karla que no lo moleste y decirle a sus padres o a la coordinación

9B yo pienso que decirle que lo deje en paz y si fuera niño debería pegarle

10 A decir las cosas sin importar lo que pase, ya sea a los profesores o a sus padres

11C no dejarce benser por sus miedos y el solo puede vencer sus miedos no tenerle miedo a sus padres ni sus amigas es mejor hacer lo que el corazón le diga

12 B no dejarse decir apodos y decirles a los papas que le ayuden

2. ¿QUÉ HARÍAS TÚ EN SU SITUACIÓN?

1 A Yo haría donde la coordinadora para dialogar lo que esta pasando o haría a hablar con Karla para acernos amigos

2 B yo hablaría con ella, pero en caso que digamos fuera un hombre yo le pegaría, pero como es mujer no lo haría, pero si le digo que me deje en paz

3C le habisaria a mis papas haci me jusgen o me critiquen para que agan algo y me ayuden a solucionar lo que me pasa

4 A decirle a mis padres

5B 1 le digo a mis padres les explico lo que me esta haciendo mi compañera y no dejarme sentir débil y con miedo de esa otra persona

6C yo le diría a la profesora y asumiría el error que cometí ya que no se debe solucionar nada a golpes

7 A no me importaría que me digan eso ya que yo se que no lo soy y si me afecta hablo con el cicologo del colegio

8C decirle al profesor o a otra persona mayor que el

9 B desirle que me deje en paz de buena manera y si no lo hace yo le digo a mis papas

10 A lo diría con el (la) psicólogo o psicóloga del colegio para resolverlo con los profesores

11C no dejar que una persona me diga como ella se le de la gana debo hacerme respetar como todas merecemos respeto

12B le diría a los profesores y no me dejaría que me seguir pegando y lee diría a mis papas

SITUACIÓN 3

1. ¿QUÉ DEBERÍA HACER DANILO?

1 A No debería ponerles cuidado y decirle a la coordinadora lo sucedido y contarle la amenaza que vino de ellos

2 B decirle a la coordinadora que a su hermano lo están golpeando y no ponerle cuidado si lo hamenaza

3C contarle a la coordinadora y decir todo lo que le estaban haciendo a ellos 2 y no haberlos golpeado

4 A pegarle a los que molestan a su hermano porque es el hermano menor

5B al principio no devio pegarles a esos estudiantes aunque le dijeran eso debió ir a llamar a la coordinadora y mostrar lo que le estaban diciendo a su hermanito

6C decirle a la coordinadora y asumir también su error

7 A hablar con la profesora y contarle todo si lo regañan por golpear a los otros decir que fue un momento de ira y se dejo llevar y asumir sus consecuencias

8C le debería decirle a la profe o a la coordinadora a verdad

9B desirle a los papas y que los papas hablen con la coordinadora y que la coordinadora les ponga un castigo
10 A el debería decir lo que le hacen al hermano, lo que le dicen a el, pero siempre y cuando diga lo que el también hace

11C no dejarce manipular tan fácil que la persona le pege o lo trate como quiera es muy enjusto porque siempre debemos ser fuertes para vencer lo que nos llegue a la vida

12B decirle a la coordinadora lo que pasa con su hermano y no dejarse amenazar

2. ¿QUÉ HARÍAS TU EN LA SITUACIÓN DE DANILO?

1 A hablar con la coordinadora y decirle todo lo ocurrido, o contarle a los padres para que hablen con los profesores y decirles que deberían que poner más atención a lo que pasa en la institución

2 B yo le diría a ellos que no volvieran a golpear a mi hermano y si no pues pegarle para que dejen a mi hermano tranquilo

3C le diría a la coordinadora toda la verdad. Haci los otros digan mentiras

4 A decirle a mis padres

5B parar la pelea y decirle porque le están pegando ya después de haber hecho esto y si no dejan de pegarle llamar a alguien responsable

6C yo le diría a la profesora y asumiría el error que cometí ya que no se debe solucionar nada a golpes

7 A hablaría con mis padres los profesores y intentar estar con mi hermano (a) y defenderlo pero no llegar a la violencia ni a la agresión verbal

8C decirle a una persona mayor de edad o a la coordinadora

9B defender a mi hermano y le diría de todos modos la coordinadora

10 A no quedarme callado pero si decir lo que hago

11C no dejaría que mis compañeros le pegan a mi hermano primero hablaría con ellos y si no me ponen cuidado y siguen molestando les pegaría por defender mi hermano

12B no me dejaría amenazar por nada así le tenga que pegar porque uno siempre debe defender a los hermanos

GRUPO FOCAL

SITUACIÓN 1

S1 P1 3C “Pues yo opino que el debería al papa, o a un adulto o aun profesor y que no se dejara manipular de del otro niño, por que ósea, no es justo que el otro niño se saque el primer puesto y el no porque él le está haciendo los trabajos”

S1 P1 5B “Pues por un principio le debió avisar a los profesores o acudiente y decirle a Josue que haciéndole la tarea y la copia no aprendía nada”

S1 P1 7A “Yo opino que hablar con el profesor y comentarle la situación y decir que lo golpearan si contara la verdad”

S1 P1 10 A “la verdad yo pienso que el debería respirar profundo contar hasta 10 y pensar antes de actuar o hacer lo que piensa hacer”

S1 P2 1 A “creo que no fue la mejor manera de contestar mi compañero 10 a porque si debería si esperar y no dejarse llevar de la rabia o de la angustia, pero pues yo diría que fuese mejor hablar con la coordinadora, solucionar el problema, pero también demostrarle a su compañero que él es fuerte mas no peleando”

P2 S1 10 A “pues yo opino, yo respondo a una réplica a lo que hizo el usuario de 7 A pues ya que tiene la razón, por una parte, pero también uno se tiene que llegar a relajar por lo que uno tiene que pensar en lo que uno va a hacer, ya que si usted no piensa tal vez usted pueda hacer las cosas mal”

S1 P2 7 A “Creo que mi compañero de 10 A no entendió lo que yo quise decir, yo quise decir que había unos métodos de resolver el problema, obviamente no dije que estaba mal la respuesta solamente que había más formas de hacer y tampoco quise que mi pregunta sonara como si de verdad pues pegarle al compañero”

S1 P2 7 A “creo que mi compañero podía haber respondido por ejemplo buscar otra ayuda por otra parte u otro miembro de la escuela o decirle a su compañero que contara la verdad o sino hablaría con sus padres o acudiente”

S1 P3 1 A” opino que estaría mal porque no es la mejor manera de solucionar un problema, esto digamos, un compañero a mí me da una patada y yo también se la tengo que dar, teniendo más formas de solucionarlo porque así se van a crear problemas más grandes y después va a ser más difícil o más complicado”

S1 P3 7 A “creo que habría más formas de no llegar a la agresión física ni verbal como por ejemplo hablar con él, explicarle bien la situación sin tener que llegar al punto de pegarle”

S1 P3 5B “pues yo creo que no le debería tener miedo a las amenazas de Josué y contarle a un adulto responsable y si no se llega a una solución entonces deberían entonces ser más amigos, andar juntos y no solucionar las cosas peleando”

S1 P3 3C “pues yo opino que hay más formas de solucionar que uno golpeándose o maltratándose uno al otro porque se puede formar un problema y se vuelve más grande el problema y se vuelve más difícil solucionarlo ante la situación”

S1 P3 10 A “Pues la verdad o opino, yo voy a hacer una réplica lo que dijo mi compañera 1 a pues ya que no se, ósea, lo mimo que dijo mi compañera de 7 A , hay muchas formas de solucionarlo y pues entre una esta la que dijo mi compañera de 1 A, pero también uno pues, hay veces que por los nervios de que le peguen o que llamen a al migo para también le pegue y todo, pues entonces yo opino que la persona se intimida y decide quedarse callado y se deja seguir extorsionando del compañero”

S1 P4 3C “pues porque de pronto él era nuevo y no quiere hacer l tarea y se porta de pronto, los padres no le exigían tanto, no estaban al pendiente de él o tenía muchos problemas y él se desquitaba con por alguna situación o no quería estudiar y no quería reprobar el año entonces por eso le pedía que él le hiciera las tareas y lo amenazaba”

S1 P4 1 A “yo creo que el hacía eso por problemas en la casa o porque sus padres esperaban más de él y él no podía dar más de él, de pronto era un niño muy desjuiciado, tenía problemas en la casa y se quería desquitar con los demás”

S1 P4 5B “yo creo que el actuaba así porque no le gustaba hacer tareas se sentía incapaz de hacerlas entonces las hacía de mala gana, mal, le iba mal en la casa, los papas lo regañaban y le iba ml con sus compañeros, no jugaba con ellos”

S1 P4 7 A “creo que la verdad es que cuando los niños tienen algún parecido, ósea tienen algún comportamiento mal debe ser que viene de la casa o de costumbres o de la calle o de alguna otra forma, creo que no es una educación que le hayan dado a Josué esa educación los padres”

S1 P4 10 A “pues la verdad yo opino que el niño violento que se llama Josué, este niño pues como lo dijo mi compañera 1 a tenia problemas en la casa y como lo que le pasa a las personas en el trabajo, voy a dar un ejemplo, el jefe no les quiso pagar completo y pues ellos deciden desquitarse con la persona que creen que es débil o con la persona que creen que se pueden aprovechar porque creen que no es lo suficientemente buena para, que no se puede defender de sí mismo, ósea de otras personas”

SITUACIÓN 2

S2 P1 4 A “pues yo opino que el debería comentar a sus padres y a los profesores que le hacen bullying en el colegio”

S2 P1 12 B “pues yo opino que le debería decir a los padres para que nos ayude a decidir algo sobre el problema que mantiene sobre los compañeros”

S2 P1 8 C “Arturo debería decirle a Karla que no lo molestara mas y decirle a su madre o a la coordinadora”

S2 P1 1 A “Yo creo que debería que hablar con sus padres lo cuales siempre deben que apoyar a menos de que sus padres no lo apoyen debería charlar con los profesores o con alguien de confianza”

S2 P1 3 C “Pues yo opino que el debería hablar con sus padres, tomar la situación en calma, comentarle a alguien o de pronto dialogar con la niña a ver que le pasa o de pronto la niña tenía muchos problemas, pero de pronto en algunos casos la niña molesta al niño porque está enamorado de él o algo así”

S2 P1 5B “Pues decirle a Karla que le deje de pegar y decirle apodos porque no se siente bien, hablar con ella porque le hace eso, arreglar la situación uno puede llegar a un acuerdo decirle a un adulto responsable pues que el niño no se debe sentir intimidado ni con miedo, tiene que ser fuerte y enfrentar la situación”

S2 P1 7 A “Creo que Arturo debería hablar y contarle la situación sucedida al psicólogo del colegio, ya que si le cuenta al profesor sus compañeros se burlaran de él, si les cuenta a sus padres le dieran que no es bueno porque se está dejando ganar de una niña”

S2 P1 6C “Yo opino que una replica contra 7 A qué pues si de pronto el colegio no tiene psicólogo o es un colegio de bajos recursos hay como tendría que hacer”

S2 P1 3 C “Hay formas de solucionar el problema como digamos dialogar con el compañero, dialogar con los padres de el a ver que le esta pasando o decirle a la coordinadora o al profesor o a algún adulto”

S2 P1 1 A “Yo quiero hacer una replica a mi compañera 5 B porque no me parece la respuesta que ella dio que halar con Karla porque puede reaccionar bien Karla pro también puede reaccionar mal y lo puede agredir, entonces yo pienso que seria mejor hablar con los padres o un profesor para después hablar con un adulto y Karla que alguien esté pendiente porque si no Karla puede reaccionar de una manera y se podría arrepentir después”

S2 P1 5B “Pues yo no estoy de acuerdo con mi compañera 1 A porque uno debería enfrentar una situación a la que uno lo agreden, en caso de que Karla lo llegara a agredir a uno debería defenderse, pues no pegarle ni nada sino explicare las cosas uno como se sentiría, que está mal, que así uno no tiene que arreglar las cosas y en vez de tener problemas hay que evitar los problemas y estar más cerca con los compañeros”

S2 P2 2B “pues yo lo golpearía si fuera un hombre porque él no tiene motivos de molestarlo”

S2 P2 5B “no porque si no así no es la forma de arreglar las cosas, todo se puede arreglar las cosas dialogando y en caso de todo hay que llevar un adulto responsable en caso de una agresión en ese momento”

S2 P2 3C “pues no me gusto lo que opino mi compañero 2B porque ósea, uno tiene que, como dijo mi compañera de 5B, uno tiene que dialogar, pensar antes de actuar, ser con calma y si es un hombre o una mujer pues también seguir dialogando, decirle a su acudiente, al padre, al coordinador, al psicólogo o algo así. Tampoco me gusto lo que dijo mi compañero 2B porque dijo que las mujeres no se podían defender porque teníamos menos fuerza, pues yo creo que si fuera una situación así como digamos yo le pego a un hombre o algo así similar yo, si el me pegaría yo me defendería pues no de la misma manera pero dialogando, o de otra forma”

S2 P2 1 A “yo quiero hacer una réplica a mi compañero 2B porque esa no es la manera de solucionar un conflicto, así sea un hombre, La diferencia de que sea un hombre y una mujer seria maltrato y a un hombre yo no creo que sea maltrato porque es el fuerte”

S2 P3 6C “pues yo miro que si debería defenderse, pero no pues con puños no, pues con palabras, dialogando”

S2 P3 10 A “pues yo opino que pues la verdad uno como hombre, pues la verdad un hombre nunca debería pegarle a una mujer, ya que como dicen algunas mujeres, eso supuestamente es que la persona o el hombre que le pego es poco hombre, por lo que él no es capaz de en vez de pegarle a un hombre cuya cosa no debería ser, le pega a una mujer que eso quedaría como mal, ya que pues las mujeres no es que sean el sexo débil de las cosas, pero tampoco es ara aprovecharse de ellas”

S2 P3 4 A “mi opinión es que uno no debería pegarle a una mujer, porque no es que sea menos que los hombres, sino que como decía mi compañero 3C sino que es maltrato a las mujeres”

S2 P3 6C “no sería maltrato si un hombre le pega a un hombre y no a una mujer”

S2 P3 1A “Si es maltrato porque es una persona y todas las personas sienten y todas las personas son iguales”

S2 P3 1 A “yo creo que no sería la mejor manera de que Arturo le pegara a Karla, porque pues si es una mujer, las mujeres también son fuertes, pero que venga un golpe de un hombre a una mujer es maltrato, de todos modos, si dicen que es para defenderse, pero hay mejores maneras de defender. Si es entre hombres sigue siendo maltrato, pero no es tan igual que venga de un hombre hacia una mujer”

S2 P3 7 A “creo que, pues por parte algunos pensaran que, si está bien, yo en mi caso pienso que está mal, no es que signifique que el sexo femenino sea débil, solamente que el sexo masculino por lo general y habitual nunca le pega a una mujer porque sería un delito y es maltrato femenino, a la mujer”

S2 P3 5B “pues no estaría bien porque todas las mujeres igual que los hombres merecen respeto, aunque sea una mujer las mujeres también podemos defendernos, no es que porque sea un hombre sea más fuerte no podemos, todas las mujeres debemos hacernos respetar y no dejarnos maltratar de ningún hombre. Si un hombre me pegara pues yo me defendería llamando a la policía o a algún otro hombre para que me defienda, no golpearlo sino enfrentar la situación”

S2 P3 3C “yo voy a hacer una réplica a mi compañero 10 A porque no me gusto lo que dijo sobre las mujeres, las mujeres también nos podemos defender, no de la misma manera vamos a reaccionar, sino que vamos como a calmar la situación y no dejarnos maltratar y darnos a respetar”

S2 P4 3C “pues yo les diría a mis padres y enfrentaría las consecuencias como debe ser, con calma, así digamos me digan que porque no me defendí o algo así, pues me parece que los padres de Arturo no era justo que porque era una niña no se pudiera defender o no quisiera ir mas al colegio y que los papas como que lo humillaran por eso, no me parece bien”

S2 P4 4 A “pues a mí no me daría pena comentarles a mis padres que una niña me golpea”

S2 P4 1 A “bueno pues yo les diría a mis padres que, pero sé que ellos van a reaccionar distinto que, porque una niña me pega o me hace bullying, yo sé que ellos reaccionarían mal, pero si reaccionarían mal pues ellas no son las únicas personas a las que yo puedo acudir para darle fin a este problema”

S2 P4 5B “pues yo creo que sería mejor hablar con el profesor y explicarle lo que me estaban haciendo la niña y pues no creo que sería mejor hablar con los padres, porque los padres comenzarían a decir usted porque es tan tonto, bobo, y así, sería mejor con el profesor, el profesor dialogar con los compañeros decirles que eso está mal, que no deben decirle sapo, que deben llevársela bien con el compañero”

¿porque piensan que algunos compañeros violentan a los niños que son sapos en el salón?

6C “pues yo pienso que los violentan porque a los otros les da rabia o les molesta que vayan y les diga a los profesores o algún padre de familia porque los pueden suspender o regañar”

5B “pues yo creo que le dicen a los compañeros sapo porque digamos están haciendo a tarea y van y le dicen al profesor, ellos molestan porque a uno le da pereza hacerla en la casa, se copean, no quieren hacer nada, van y le dicen al profesor y el profesor los regaña, los manda donde la coordinadora, les da miedo, les da miedo porque de pronto el papa les puede regañar, les puede pegar”

3C “digamos pepito le dice a pedro, sino me da la tarea le digo a su mama que dice groserías o algo así, o a veces los molesta porque la persona que molesta o el que agrede a la otra persona se cree más que al que está agrediendo”

1 A” pues yo no creo que sea tanto que por sapo, sino porque ese niño que pues le está diciendo al profesor algo siente rabia que porque los otros de pronto si lo hacen así él sea en el salón, porque conozco muchos niños sapos que no hacen la tarea pero si se ponen a sapear a los demás que la están haciendo a última hora”

SITUACION 3

S3 P1 2B “decirles a ellos que no le pegue al hermano, y sino pues pegarle porque se la tiene montada al hermano menor”

S3 P1 5B “pues debería decirles a los padres, que los padres dialogaran con el niño chiquito que no se dejara pegar ni tenga miedo de ellos porque son más grandes, no debería dejarse decir enanito ni nada eso, decirles que no se siente bien, no le gusta. En ese momento debería meterse sacar al hermanito e irse”

S3 P1 4 A “debería golpearlo porque uno debe defender al hermano pequeño y a uno no le gustaría que le pegaran al hermano de uno. Si ellos no dialogan pues pegarles a ellos para que no le peguen más al hermano”

S3 P1 9B “pues pegarle porque es mi hermano, yo no dejaría que le pegaran a mi hermano, porque yo mirándole que le peguen, no me voy a quedar ahí parado”

S3 P1 10 A “pues la verdad yo voy a hacer una réplica para mi compañera 9B ya que, pues no me parece lo que ella dijo, uno se llena de rabia y les pega y después puede llegar a sacar sangre y ya de lo duro que estaba dando y pues como dijo mi compañera de 9B antes de entrar a hablar que si ella lo hubiera visto pegándole al hermano pues lo llenaría a palo. Pues la verdad yo si veo que alguien sigue insistiendo pues yo por lo general haría lo que dijo mi compañera de 9b, también le pegaría”

S3 P1 12B “yo les pegaría porque uno debe defender siempre a los hermanos, pues porque uno debe si son pequeños, uno no debe dejar que, porque son de pequeña edad que se burlen de ellos, porque si son inteligentes pues se burlan. Uno debe siempre defender”

S3 P1 7 A “lo que yo haría es hablar con la profesora y contarle todo, si lo regañan por golpear a otros, decir que fue un momento de ira y se dejó llevar y asumir sus consecuencias y si en ese momento no puede hacer nada lo único que, si fueran mis hermanitas, yo si les pegaría pero no me dejaría llevar por la ira y le diría a ellos que arreglemos las cosas conmigo no con mis hermanos”

S3 P1 3C “pues lo que yo haría era defender a mi hermano, sacarlo de ahí, salir corriendo y decirles a mis padres. Cuando le estén pegando me metería ahí y lo sacaría de ahí a si me peguen a mí”

S3 P1 1 A “pues yo si los amenazaría que iría a coordinación y decirles a ellos que si recibo una amenaza de ellos sabiendo que no es verdad y si yo soy inteligente voy y hablo con la coordinadora y si hay cámaras van a saber que de todos modos en el descanso él les pego o pues yo sacaría a mi hermano o hermana así me peguen, luego hablaría con ellos, me haría amigo de ellos para saber de qué manera es que lo hacen porque primero que todo se están metiendo con un niño menor que ellos, es algo más grave porque digamos es como digamos, a un compañero mío le pegan un niño de 11 por decirlo así, eso es más grave porque mi compañero no se va a poder defender como lo hacen los de 11, ellos tienen más fuerza y son aún más grandes”

S3 P2 2B “No, porque no es nada de uno”

S3 P2 3C “pues no me parece justo lo que dijo mi compañero 2B porque es como yo en mi parte yo lo defendería porque seria es como si fuera mi compañero, yo lo defendería, me metería ahí porque es mi amigo o es mi compañero de clase o algo similar, porque uno no se debe dejar maltratar de los demás porque el que está maltratando a los demás tienen muchos problemas, yo defendería a mi compañero”

S3 P2 8C “si fuera un amigo que me cayera mal pues si le pegaría, si no me cayera mal lo defendería”

S3 P2 7 A “yo si ayudaría a mi compañero ya que pues también es como un hermano así me cayera mal también lo defendería, porque al fin y al cabo todos somos seres humanos”

S3 P2 11C “pues no me dejaría que me molestaran a mi propio hermano o a mí, pues dialogar y si no quieren dialogar pues le podría pegar”

PREGUNTA FINAL

¿QUE ESTA INFLUYENDO EN LOS NIÑOS PARA QUE SE PORTEN DE MANERA VIOLENTA?

PF 7 A “yo creo que lo que lo influencia a ellos es la maldad, la forma de pronto que sus compañeros son mejores que los que quisieran estar en el puesto de sus compañeros, de pronto es que les tienen, les da rabia porque su compañero es mejor que él o por ejemplo creen que se sienten más superiores a los demás”

PF 5B “pues de pronto los padres los han maltratado, les han decidido cosas que ellos no quieren, se han sentido mal y ellos pues por la misma rabia se quieren desquitar con los compañeros. De pronto sus compañeros le han influenciado con malas actitudes, malas palabras, groserías, se han sentido más fuertes que otros, ven a otros más débiles y por esa causa los han querido agredir”

PF 3C “pues yo opino que de pronto el agresor tiene problemas en la casa o alguien le está dando ese ejemplo para que trate al compañero así, o esa persona que agrede se cree más que la otra o porque por simple razón le quiere pegar o se siente menos que los demás y también porque quiere ser como digamos que los demás lo miren como con respeto”

PF 1 A “pues digamos en el barrio en el que vive puede influir a que una persona sea agresora porque hay unos barrios que por decirlo así son unas ollas y que cada ratito los hombres se agarran, entonces eso puede ser un ejemplo para el agresor. De pronto el agresor vive maltrato en la casa, hay compañeros más grandes que los maltratan por eso quieren maltratar a menores que ellos, se creen más que los demás”

PF 10 A “pues la verdad yo opino que estos dos niños hacen eso por lo que tal vez los padres se pelean de entre sí, pues ellos ven que el papa, ya así sea el papa o la mama se pegan mutuamente o incluso hasta peor, que solo el papa abuse de la fuerza de él y pues le llegue a sacar moretones a la mama, le llegue a sacar sangre o incluso hasta mandarla al hospital de la agresión física que le está haciendo”

PF 5B “si influye el barrio, porque de pronto amigos influyen le dicen -ay usted si es gallina, usted no es capaz de maltratar a otro, usted es gallina, usted no es capaz de nada, usted siempre intenta arreglar las cosas a las buenas-”

PF 2 B “en los barrios hay mucha violencia o hay veces que en el colegio hay violencia también, puede que sea en un barrio de esos, pero no le gusta la violencia, puede que no influya”

1 A “pues yo pienso q más bien depende del barrio o del lugar en que estén hablando, porque hay unos barrios que no son tan sanos y hay unos que si ya son como más moderados y no hay tanta pelea no hay tanta grosería en las calles, puede que no hayan niños violentos o puede que sí, porque el barrio no siempre tiene que ver con la persona porque puede ser de parte de los papas o de parte de malas amistades o como digo, personas más grandes estarán agrediendo a esa persona”

3 C “yo creo que también de pronto algún profesor lo ha agredido o alguien mayor le ha enseñado a pelear o agredir a las demás personas”

Anexo 5. Historietas situaciones dilemáticas.

Participante 1A.

Número del Participante: 1A Sexo: Hombre ☐ Mujer ☒

Grado: 6-1 Edad: 11

SITUACIÓN 1.

Leandro es un estudiante de grado 6, él es mejor estudiante de su salón y siempre ocupa el primer puesto por su buen rendimiento académico.

Jesús es compañero de Leandro, durante los últimos 3 meses Jesús ha obligado a Leandro a que le haga todas sus tareas y le pasa la copia de los exámenes, amenazándolo que si no lo hace lo golpeará.

Dame la copia de la tarea, y si se le ocurre decir nada por que ya sabes lo que te pasa

En el mes de Junio la profesora anuncia el nuevo primer puesto del salón y para sorpresa de muchos fue para Jesús.

Felicidades Jesús, ahora eres el mejor del salón

No es Jesús solo ganó el primer puesto por que ya le hago los trabajos y tareas y le doy la copia en los exámenes...

Leandro decide enfrentar a Jesús y le plantea que la única forma de detener la situación es golpeando a Jesús, para que no se siga repitiendo la situación y lo siga viendo como débil.

no se qué debo hacer...

1. ¿Qué debería hacer Leandro?

Hablar con la Coordinadora de Convivencia, Padres o su profesor para solucionar el conflicto dialogando.

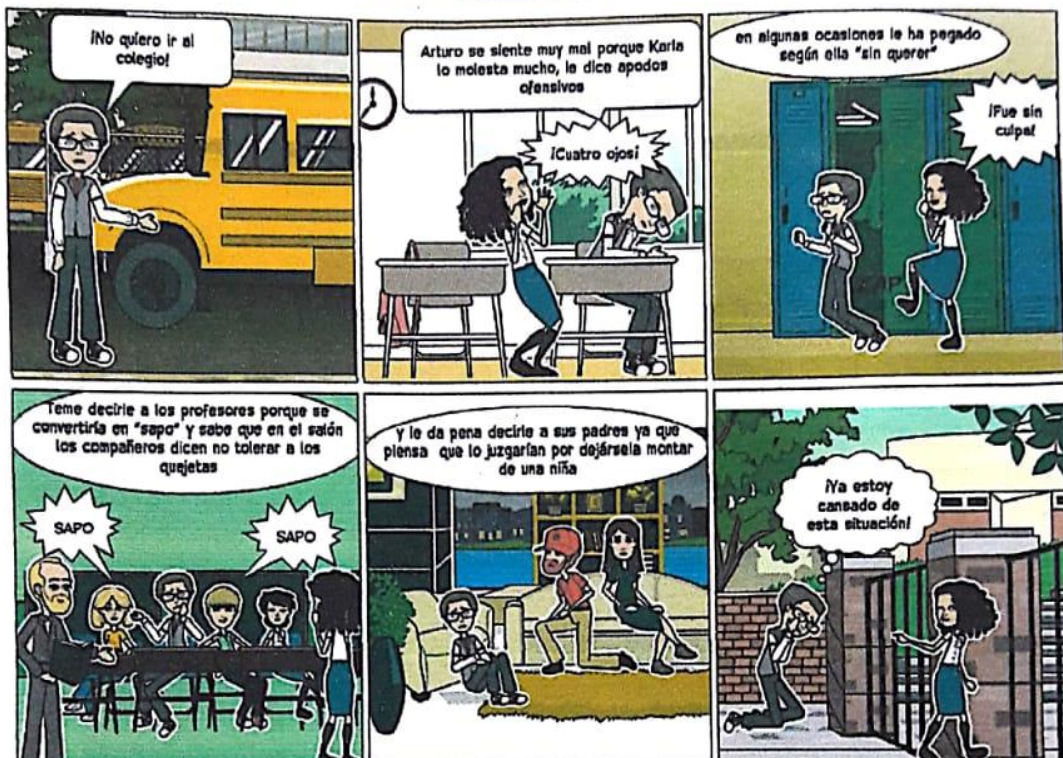
2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer?

Hablar y solucionar en vez de empeorar el problema.

3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro?

Hablar con alguien de Confianza y solucionar el problema

SITUACIÓN 2.

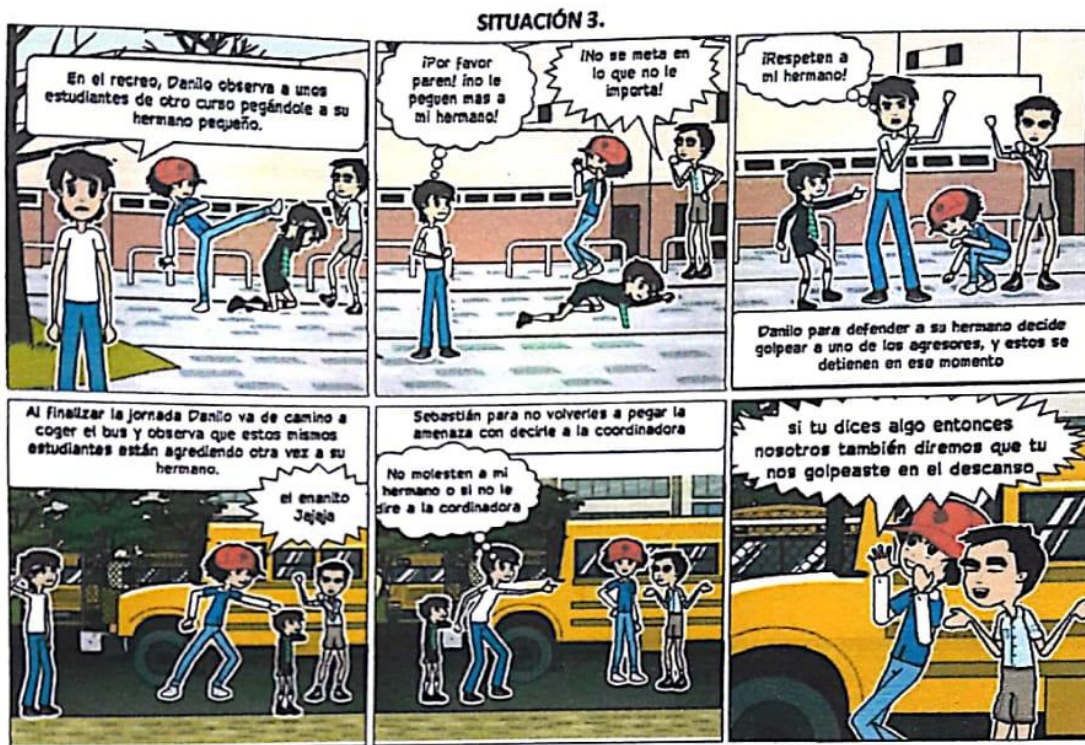


1. ¿Qué debería hacer Arturo?

Hablar con sus padres los cuales siempre tienen que apoyar a sus hijos

2. ¿Qué harías tú en su situación?

Yo iría donde la Coordinadora para dialogar lo que está pasando, o, iría a hablar con Karla para acercarnos amigos



1. ¿Qué debería hacer Danilo?

No debería ponerles cuidado y decirle a la Coordinadora lo sucedido y contarle la amenaza que vino de ellos

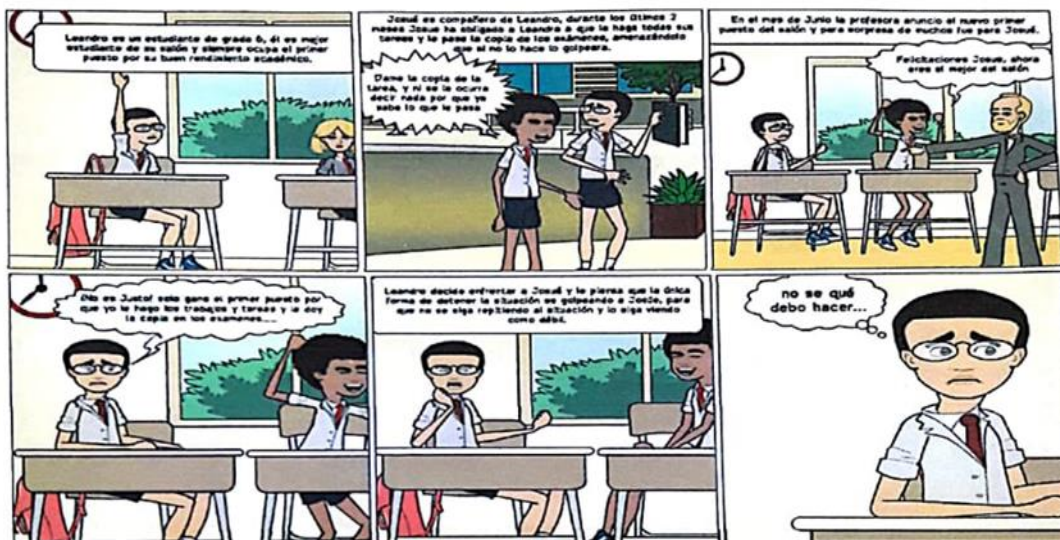
2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo?

Hablar con la coordinadora y decirle todo lo ocurrido, o contarle a los padres para que hablen con los profesores y decirles que deberían que poner mas atención a lo que pasa en la institución.

Participante 2B.

Número del Participante: 2BSexo: Hombre X Mujer Grado: 6-7Edad: 11

SITUACIÓN 1.



1. ¿Qué debería hacer Leandro?
No darle la copia mas decirle a los profesores o padres
2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer?
decirle a los profesores
3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro?
no darle la copia
Y decirle a los profesores

SITUACIÓN 2.

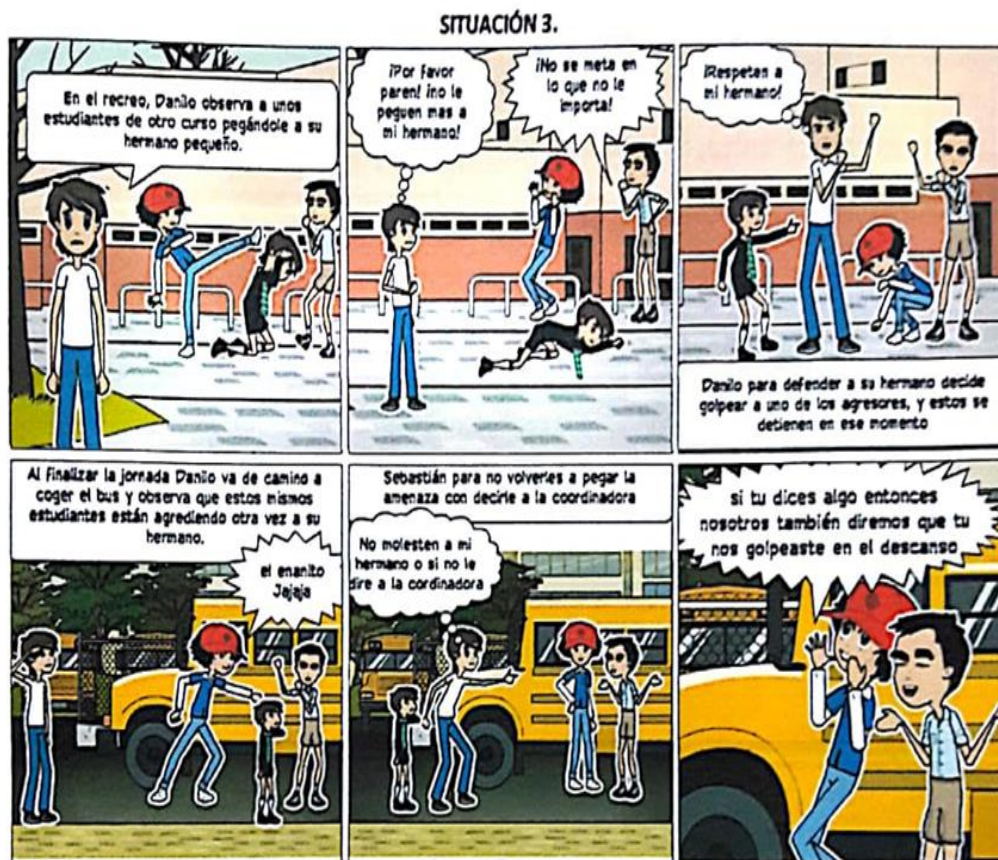


1. ¿Qué debería hacer Arturo?

que hablara con ella y si no
decirle a los profesores y
que no se la deje montar más

2. ¿Qué harías tú en su situación?

yo hablaría con ella, pero en caso
que digamos fuera un hombre yo le pegaría,
pero como es mujer no lo haría, pero
si le digo que me deje en paz



1. ¿Qué debería hacer Danilo?

decirle a la coordinadora que a su hermano lo estan golpeando y NO ponerle cuidado si lo humezca

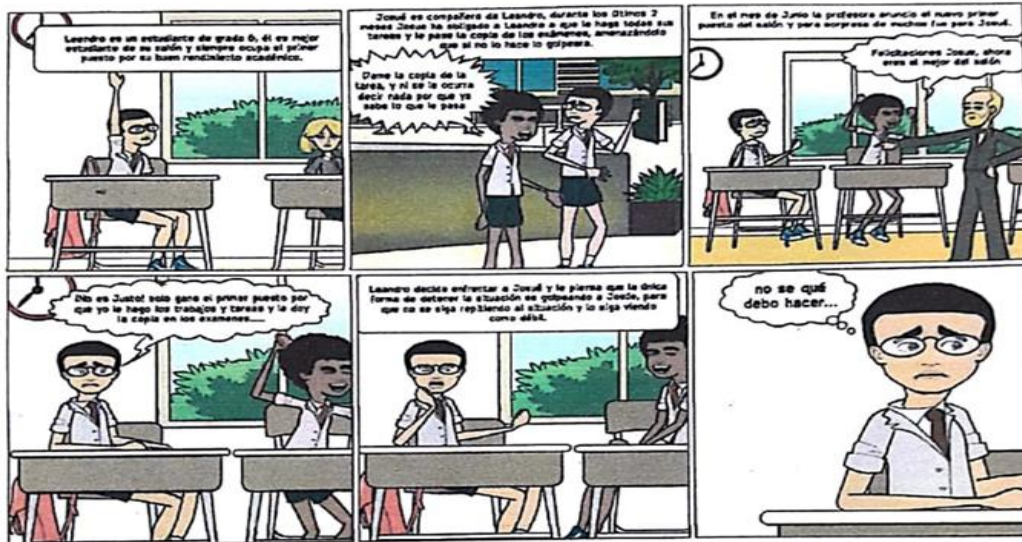
2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo?

yo le diria a ellos que no volveran a golpear a mi hermano y si no pues llamarle para que dejen a mi hermano tranquilo

Participante 3C.

Número del Participante: 3CSexo: Hombre Mujer XGrado: 6-3Edad: 12

SITUACIÓN 1.



1. ¿Qué debería hacer Leandro?

El debería habisarle a una profe sora o adulto para que lo ayuden y no de jarse manipular de los de más

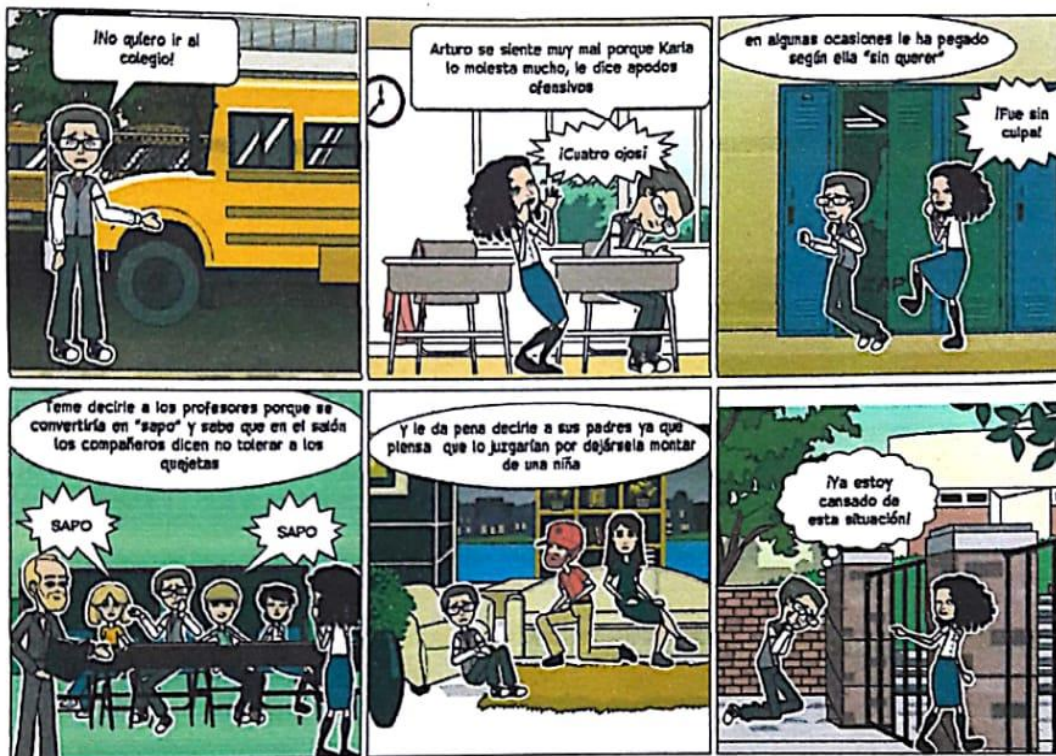
2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer?

habisarle a un adulto y decirle todo lo que esta pasando para que lo ayude en su situación

3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro?

le habisaria a un adulto Pero cuando Jose lo molesto yo le ubiera dicho que no, y le contaria a un adulto lo que esta pasando

SITUACIÓN 2.

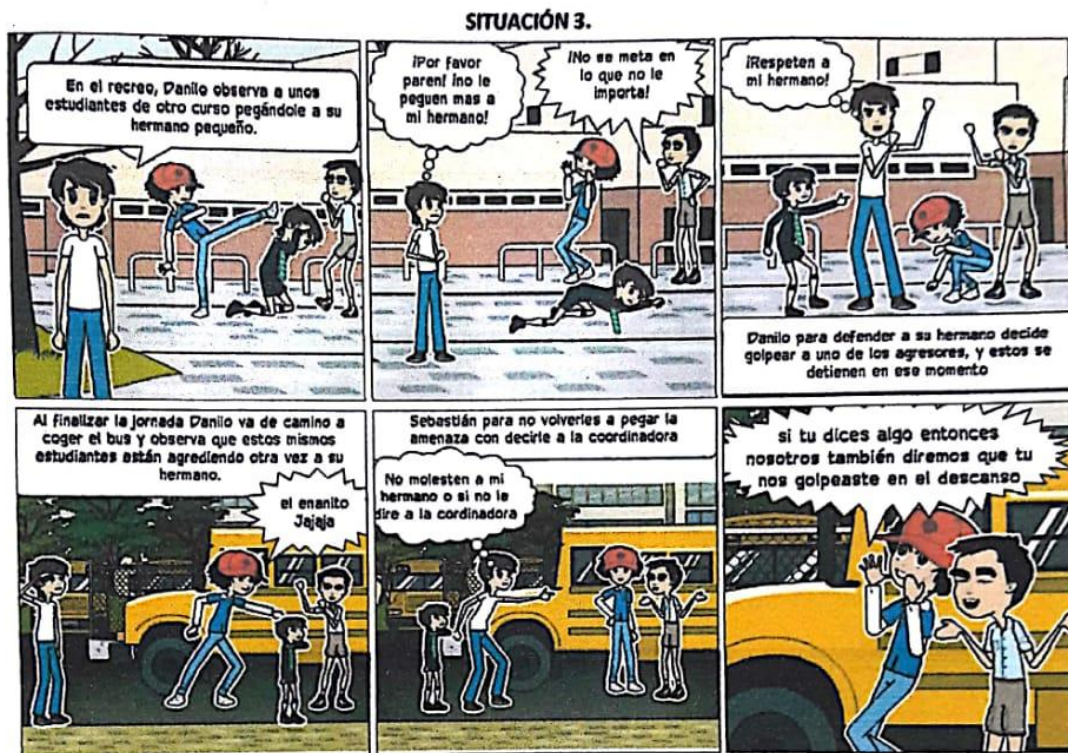


1. ¿Qué debería hacer Arturo?

Decir le a el profesor y a sus padre y afrontar lo que esta pasando para que la niña y sus de más compañeros lo dejen de molestar

2. ¿Qué harías tú en su situación?

le habisaria a mis papais haci me gusten o me critique para que agan algo y me ayuden a solucionar lo que me pasa.



1. ¿Qué debería hacer Danilo?

con tarle a la coordinadora y decir todo lo que le estaban haciendo a ellos 2 y no haber los golpeado.

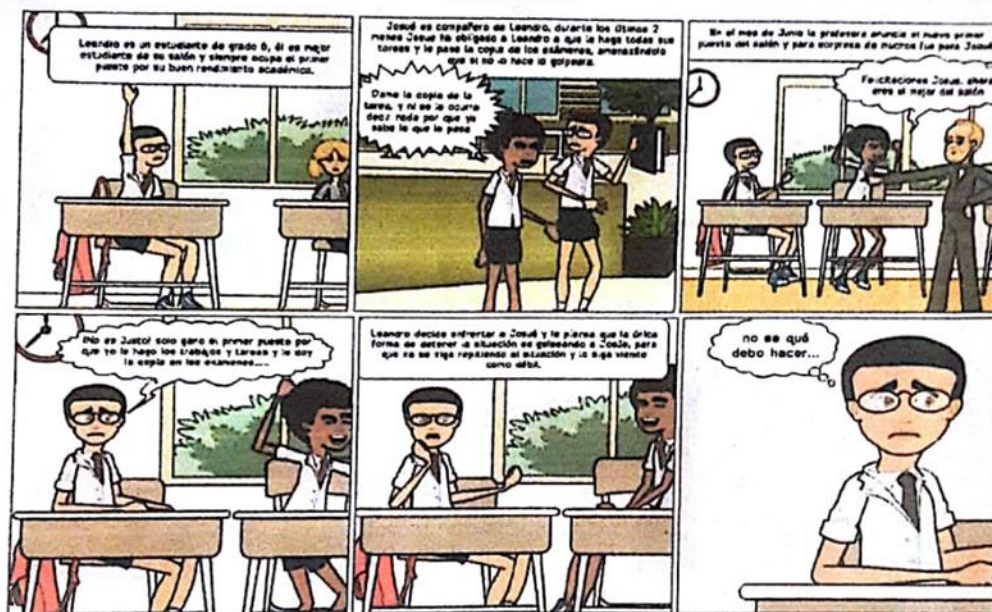
2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo?

le diria a la coordinadora toda la debedad.
haci los otros digan mentiras

Participante 4A

Número del Participante: 4AGrado: 601Sexo: Hombre ☒ Mujer ☐Edad: 12

SITUACIÓN 1.



1. ¿Qué debería hacer Leandro?

decirle a su profesor

2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer?

no darle más la copia ni hacerle los tareas y decirle a su profesor lo ocurrido.

3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro?

decirle a mi profesor

SITUACIÓN 2.

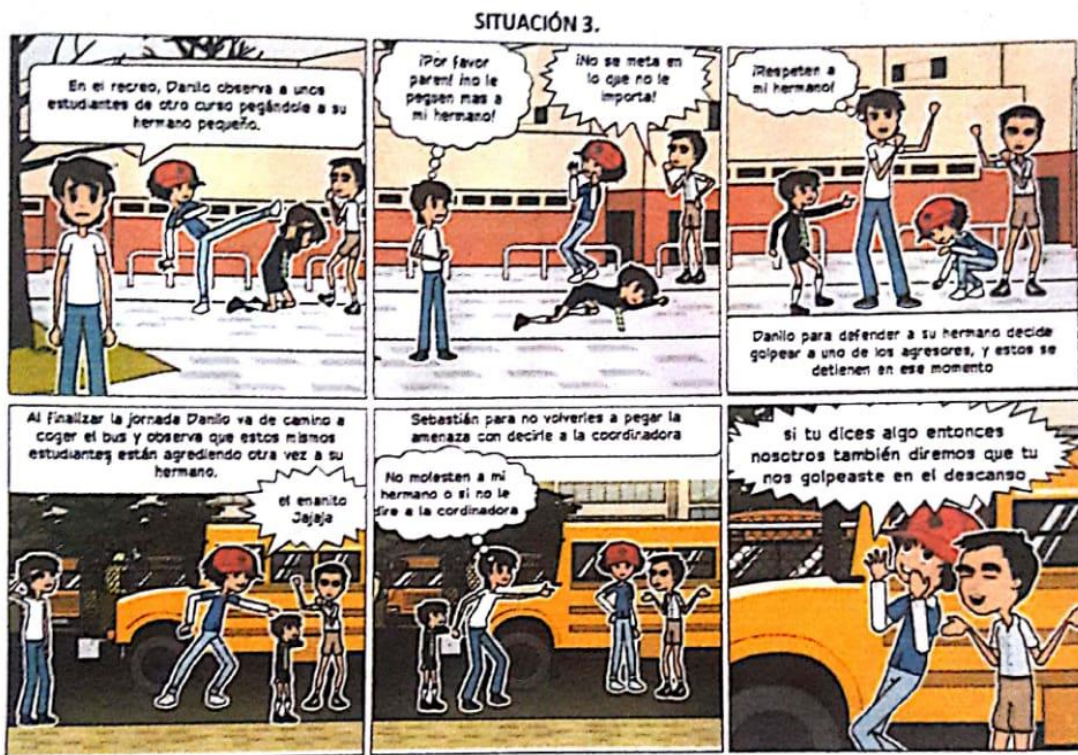


1. ¿Qué debería hacer Arturo?

contar a sus padres y profesores

2. ¿Qué harías tú en su situación?

decirle a mis padres



1. ¿Qué debería hacer Danilo?

pegarle a los que molestan a su hermano porque es el hermano menor

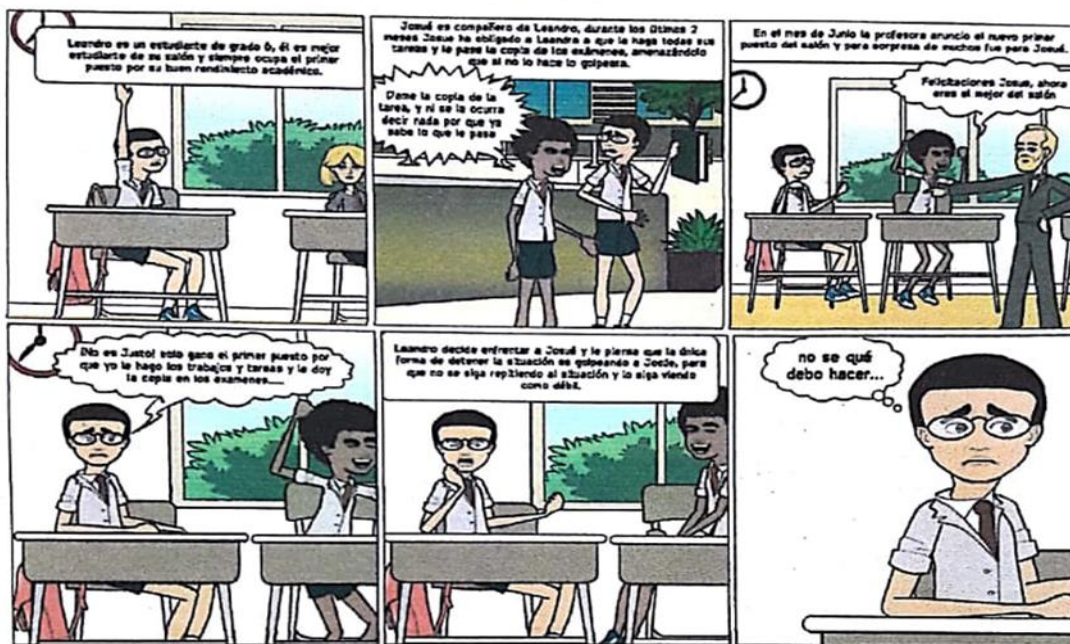
2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo?

decirle a mi padre

Participante 5

Número del Participante: 5BSexo: Hombre _____ Mujer XGrado: 6-2Edad: 12

SITUACIÓN 1.



1. ¿Qué debería hacer Leandro? Por un principio debió avisar a los profesores o a un adulto, y decirle a Josue que haciéndole la tarea y pasándole la copia no aprende nada

2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer? no tenerle miedo a las amenazas de Josue y explicarle todo a un adulto responsable lo que le quería hacer

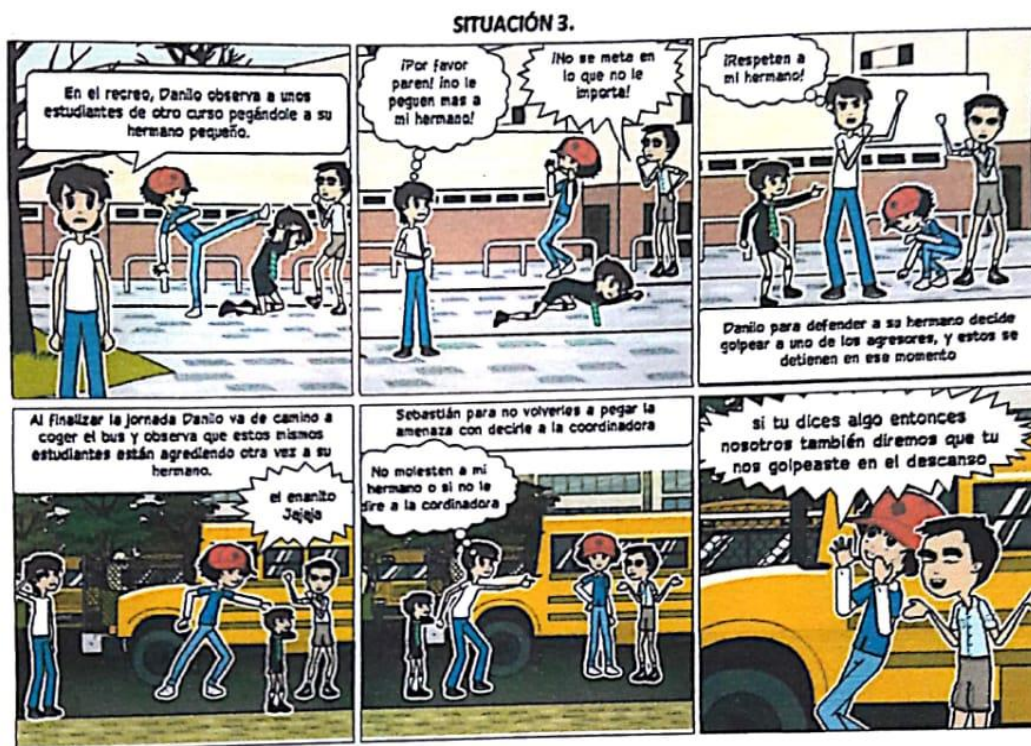
3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro? Avisar a alguien la situación y explicarle a Leandro que esa no era la forma de actuar

SITUACIÓN 2.



1. ¿Qué debería hacer Arturo? decirle a Karla que me deje de pegar y decir apodosos porque no me gusta enfrentar la situación no tenerle miedo y decirle a alguien responsable

2. ¿Qué harías tú en su situación? le digo a mis padres les explico lo que me esta haciendo mi compañera y no dejarme sentir debil y con miedo de esa otra persona



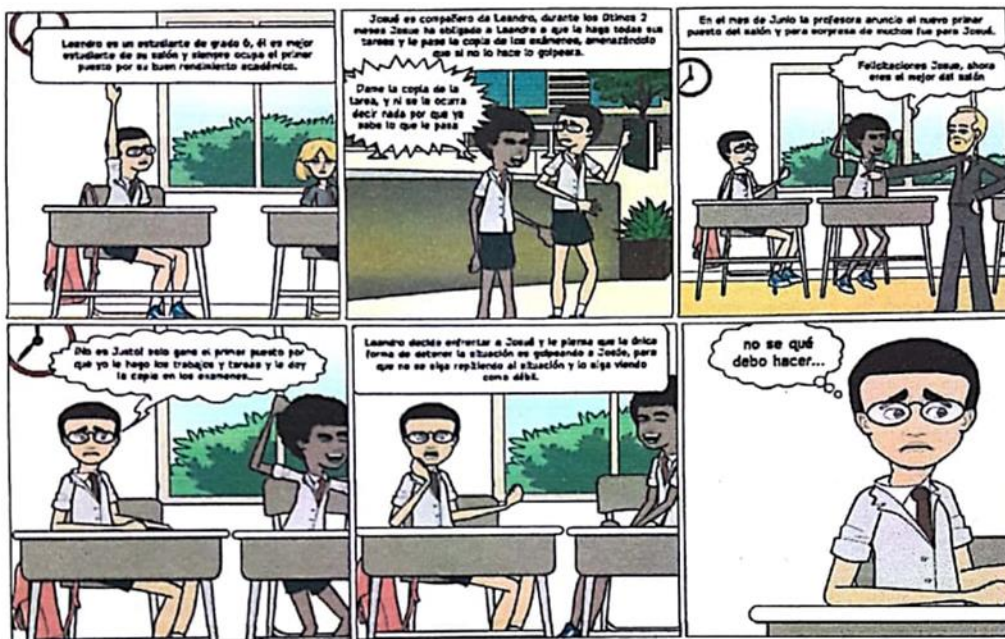
1. ¿Qué debería hacer Danilo? al principio no devia Pegarles a esos estudiantes aunque le dieran eso debio irallamar a la coordinadora y mostrarlo que le estaban diciendo a su hermonito

2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo? Parar la pelea y decirle por que le estan pegando ya despues de haber hecho y si no dejan de pegarle llamar a alguien responsable

Participante 6C.

Número del Participante: 6CSexo: Hombre ☒ Mujer ☐Grado: 603Edad: 12

SITUACIÓN 1.



1. ¿Qué debería hacer Leandro?

yo creo que el debería hablar con el profesor y decirle lo que paso para se haga justicia

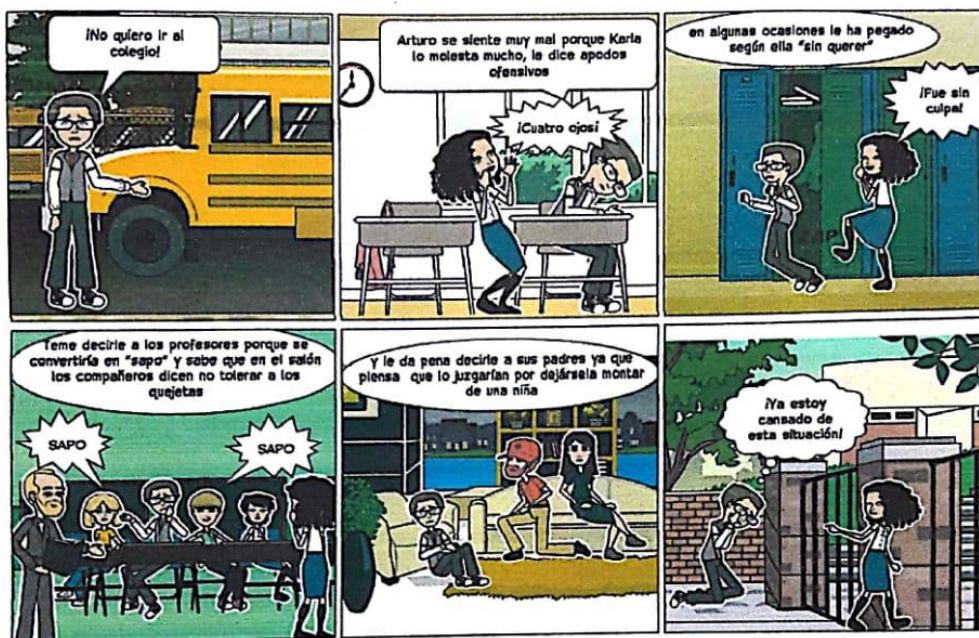
2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer?

Ir a decirle al profesor o a alguien de confianza

3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro?

ir a decirle al profesor o alguien de confianza en mi caso

SITUACIÓN 2.

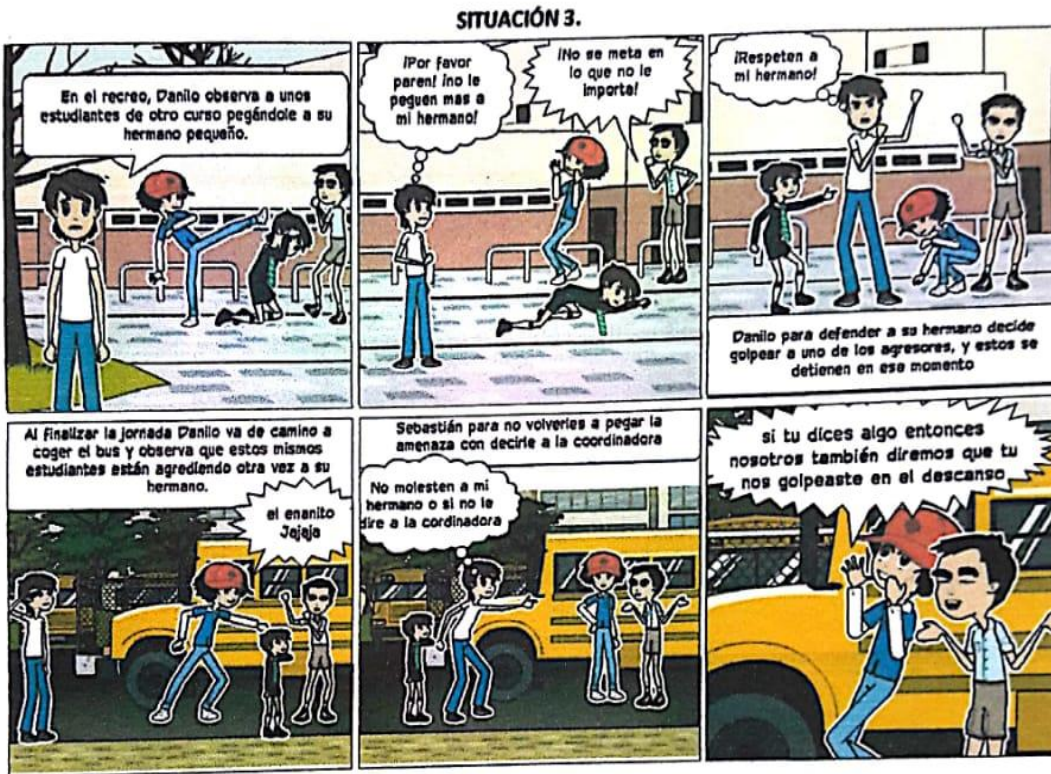


1. ¿Qué debería hacer Arturo?

decirle al profesor ya que lo molestan todos los días
y pues yo le daría mi problema a alguien de confianza

2. ¿Qué harías tú en su situación?

Yo iría a donde algún profesor o mis padres para explicar algunos
académicos o simplemente lo perdono con la condición de que no siga



1. ¿Qué debería hacer Danilo?

Decirle a la coordinadora y avisar también su error

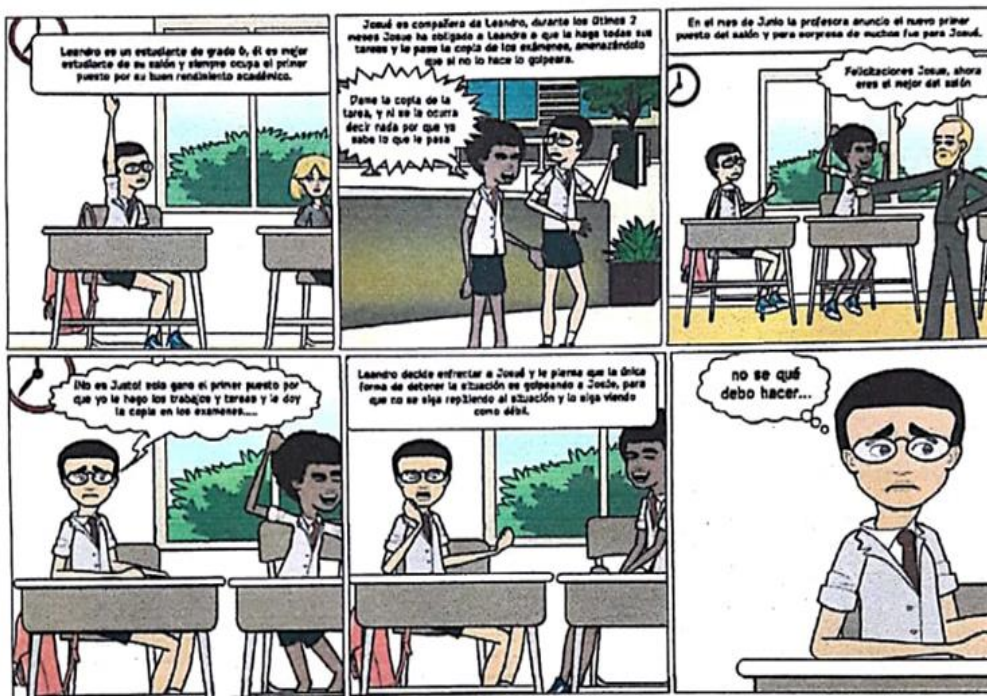
2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo?

Yo le diría a la profesora y avisaría el error que cometí ya que no se debe solucionar nada así

Participante 7A.

Número del Participante: 7ASexo: Hombre ☐ Mujer ☒Grado: 6º1Edad: 11

SITUACIÓN 1.



1. ¿Qué debería hacer Leandro?

hablar con el profesor y comentarle la situación
y decirle que lo golpeará si contaba la verdad

2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer?

Decirle a Jesús que diga la verdad si no lo hace
hablaría con sus padres

3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro?

No quedarme callada y confiar
en un adulto

SITUACIÓN 2.

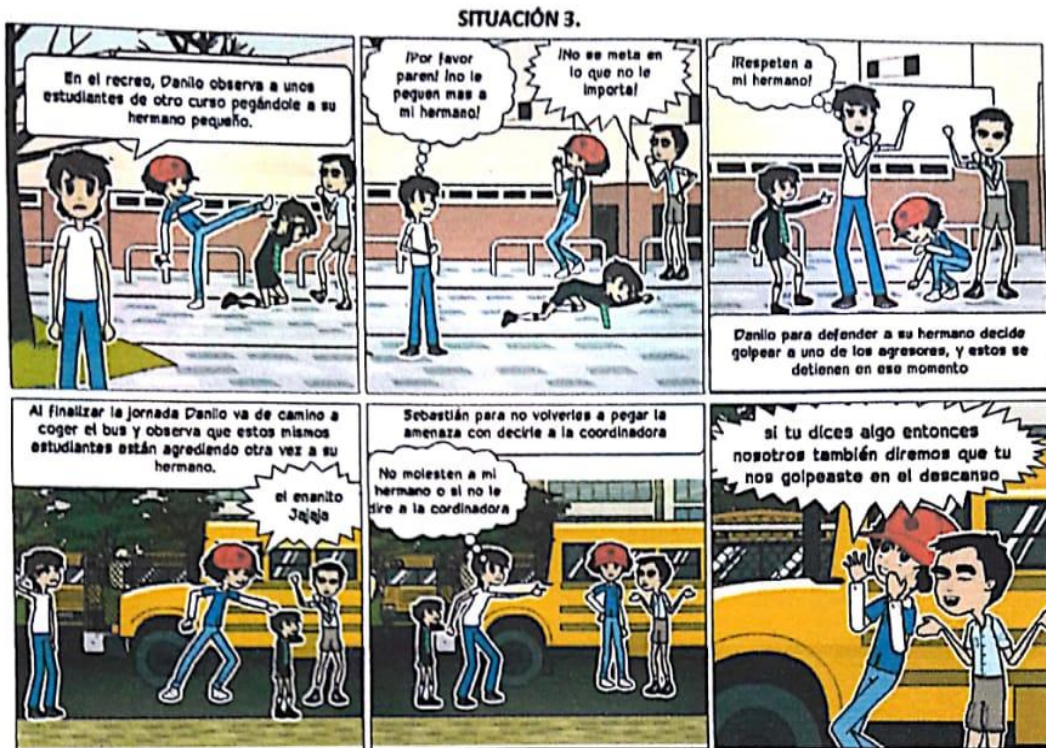


1. ¿Qué debería hacer Arturo?

hablar y comentarle la situación sucedida al psicólogo del colegio

2. ¿Qué harías tú en su situación?

No me importaría que me digan eso ya que yo sé que no lo soy y si me afecta hablo con el psicólogo del colegio



1. ¿Qué debería hacer Danilo?

hablar con la profesora y contarle todo
 Si lo regañan por golpear a los otros
 Decir que fue un momento de ira y se dejó
 llevar y asumir sus consecuencias

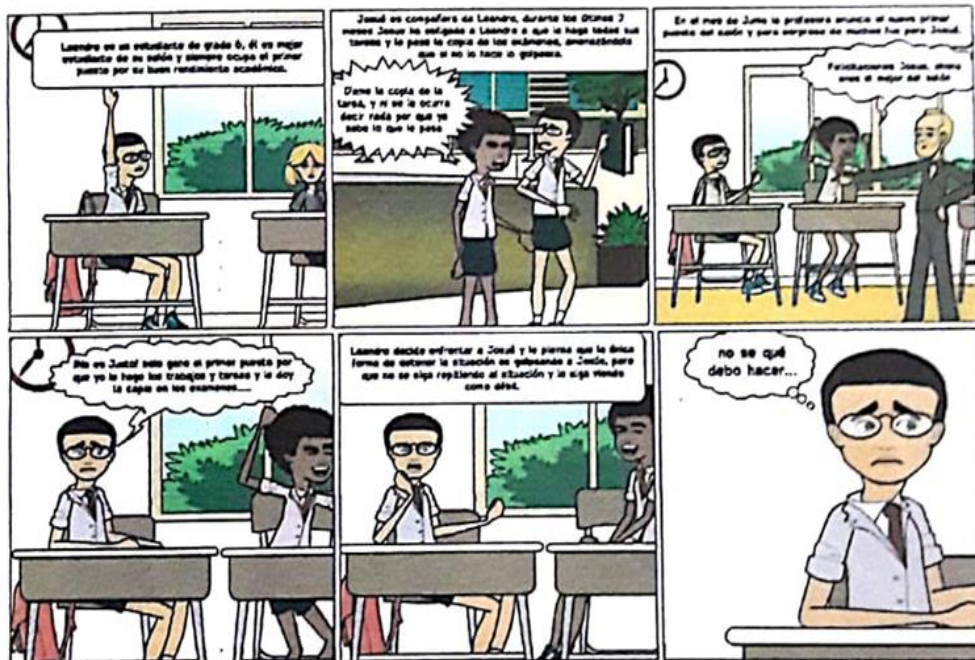
2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo?

hablaría con mis padres los profesores
 y intentar estar con mi hermano(a)
 y defenderlo pero no llegar a la violencia
 ni a la agresión verbal

Participante 8C.

Número del Participante: 8CSexo: Hombre X Mujer Grado: 6-3Edad: 12

SITUACIÓN 1.



1. ¿Qué debería hacer Leandro?

Decirle a la profesora sobre Jose

2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer?

Diciéndole a la profe la verdad y confrontarlo

3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro?

Desearle que no va a volver a ser a Jose le da la tarea y pasale los exámenes

SITUACIÓN 2.

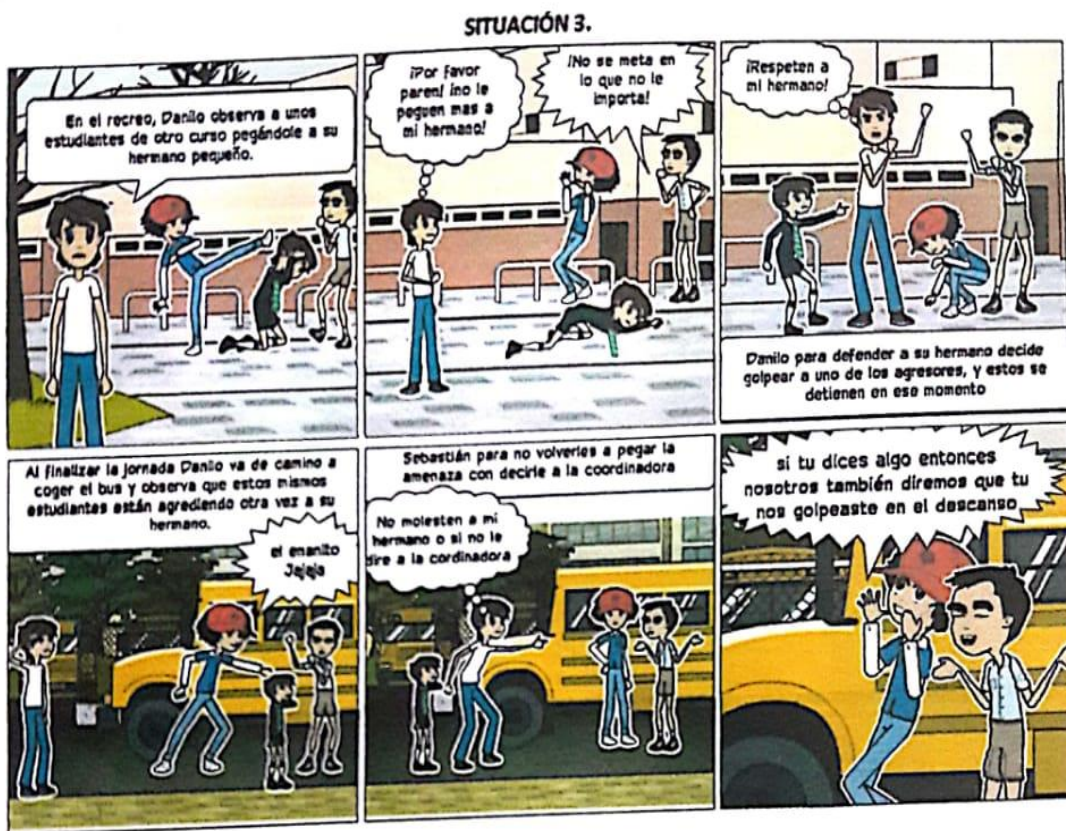


1. ¿Qué debería hacer Arturo?

Decirle a Karla que no lo moleste & decirle a sus padres
o a la coordinación

2. ¿Qué harías tú en su situación?

Decirle al profesor o a otra persona mayor que él



1. ¿Qué debería hacer Danilo?

le debería decirle a la profe o a la coordinadora la verdad

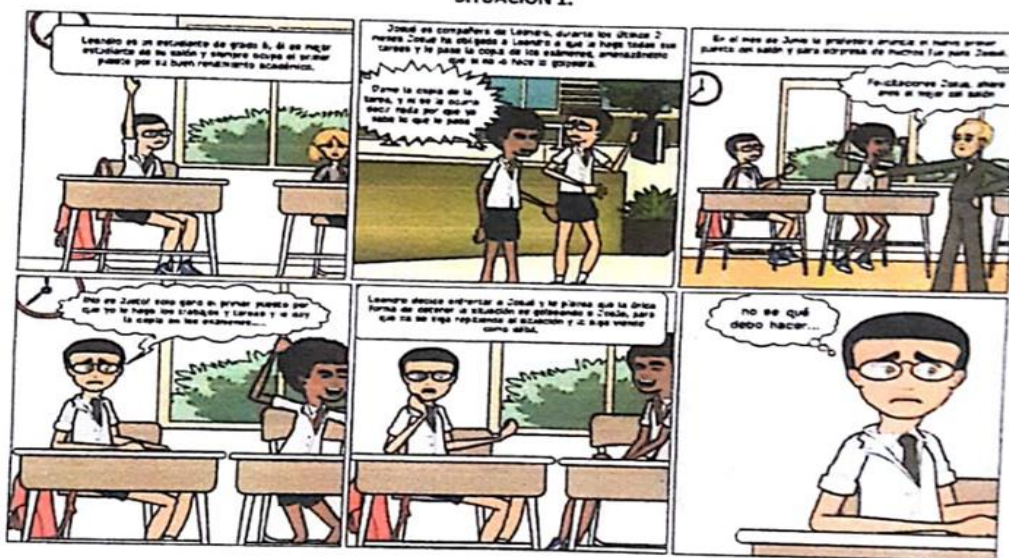
2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo?

decirle a una persona mayor de edad o a la coordinadora

Participante 9

Número del Participante: 98Sexo: Hombre ☐ Mujer ☒Grado: 602Edad: 13

SITUACIÓN 1.



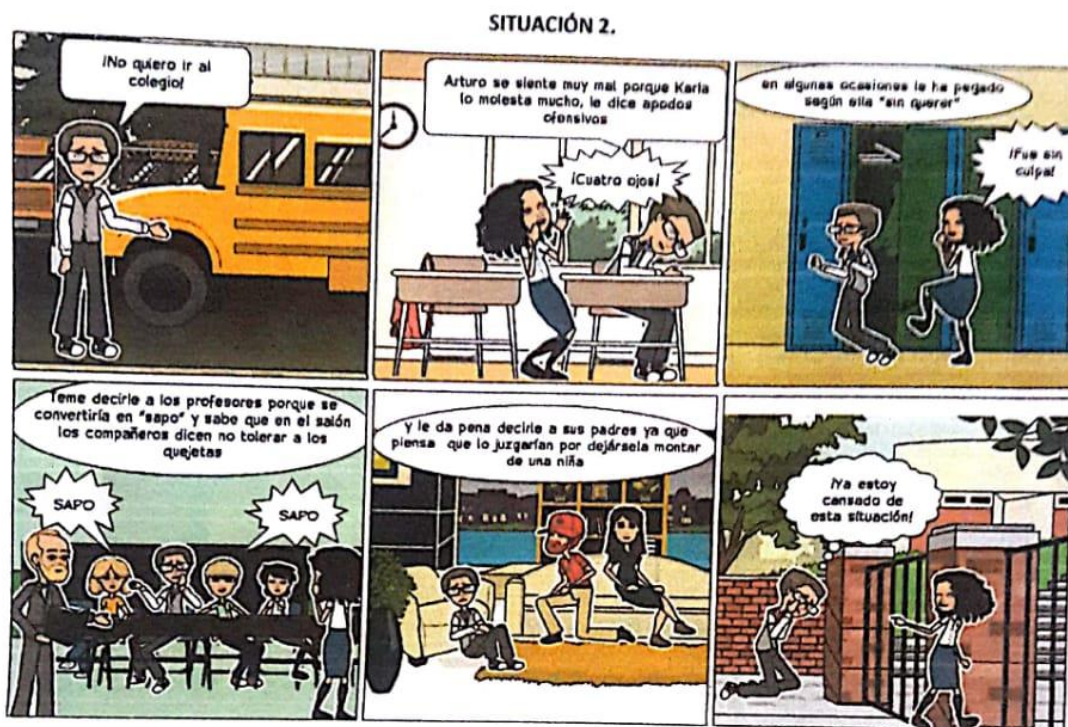
1. ¿Qué debería hacer Leandro? Debería de decirle al profesor y que el le aga un examen aber si el lo pasa o no

2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer?

Decíle al profesor.

3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro?

le diria al profesor para que el le igiera el examen y que el profesor se de cuenta de si mismo como es el y cómo le va en la nota.



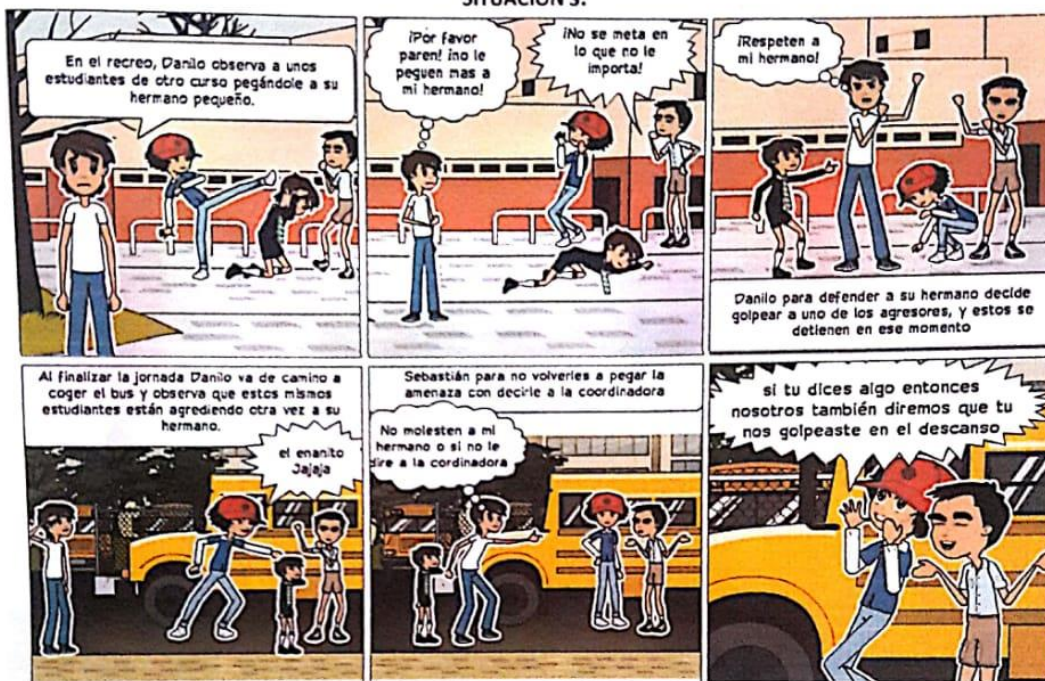
1. ¿Qué debería hacer Arturo?

yo pienso que dejarle deje en paz y si fuera niño debería pegarle

2. ¿Qué harías tú en su situación?

Dejarle que se deje en paz de buena manera y si no lo hace yo le digo a mis papas

SITUACIÓN 3.



1. ¿Qué debería hacer Danilo?

Desule a los papas y que los papas hablen con la cordinadora y que la cordinadora les ponga un castigo

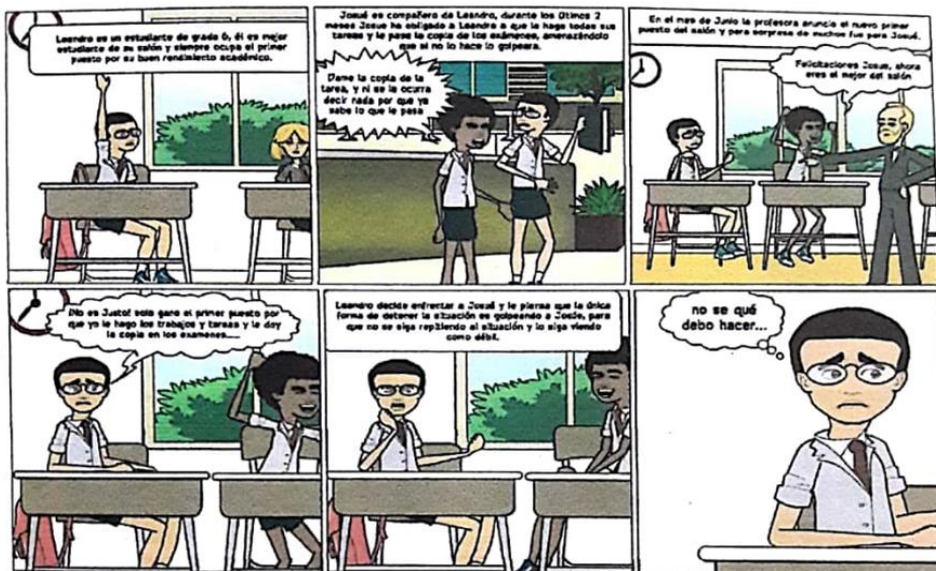
2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo?

de fender a mi hermano y de diria de todas modo a la cordinadora

Participante 10A.

Número del Participante: 10-ASexo: Hombre X Mujer Grado: 6-1Edad: 11 años

SITUACIÓN 1.



1. ¿Qué debería hacer Leandro?

Respirar profundo contar hasta Diez y pensar antes de actuar.

2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer?

No golpearlo pero si decirle que este lo amenaza con golpearlo si no le da la copia en los exámenes y no le hace la tarea.

3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro?

Decirle todo lo que le esta pasando a su profesor o a su madre o padre.



1. ¿Qué debería hacer Arturo?

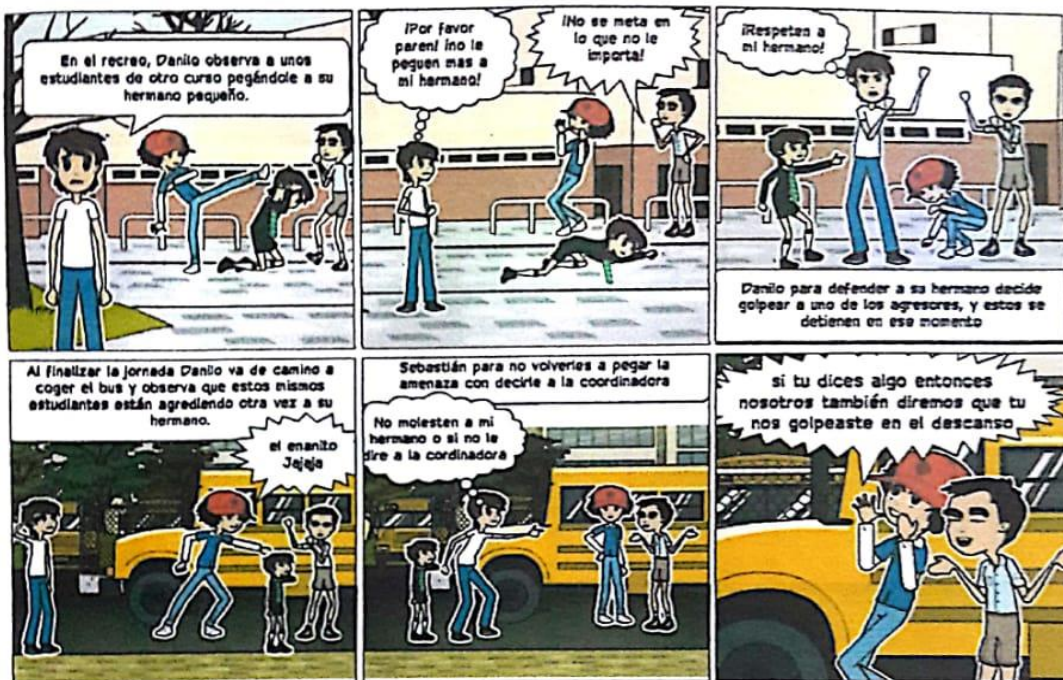
Decir las cosas sin importarle lo que pase.

Ya sea a los profesores o a sus padres.

2. ¿Qué harías tú en su situación?

Lo diría con el(la) psicólogo o psicóloga del colegio para resolverlo con los profesores.

SITUACIÓN 3.



1. ¿Qué debería hacer Danilo?

El debería decir lo que le hacen al hermano, lo que le dicen a el, pero siempre y cuando diga lo que el también hace

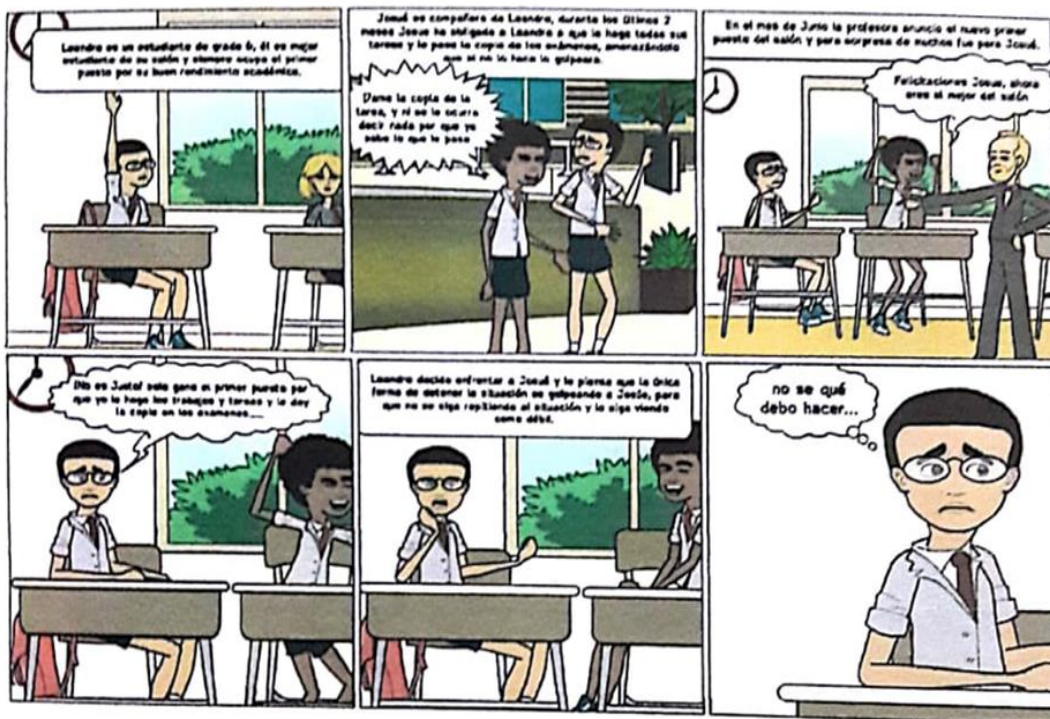
2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo?

no quedarme callado pero si decir lo que hago

Participante 11C.

Número del Participante: 11CSexo: Hombre ☐ Mujer ☒Grado: 63Edad: 14

SITUACIÓN 1.



1. ¿Qué debería hacer Leandro?

decirle a la profesora que yo hago todos los trabajos y el no debería ocupar el primer puesto por que el no hace nada de los trabajos en el colegio

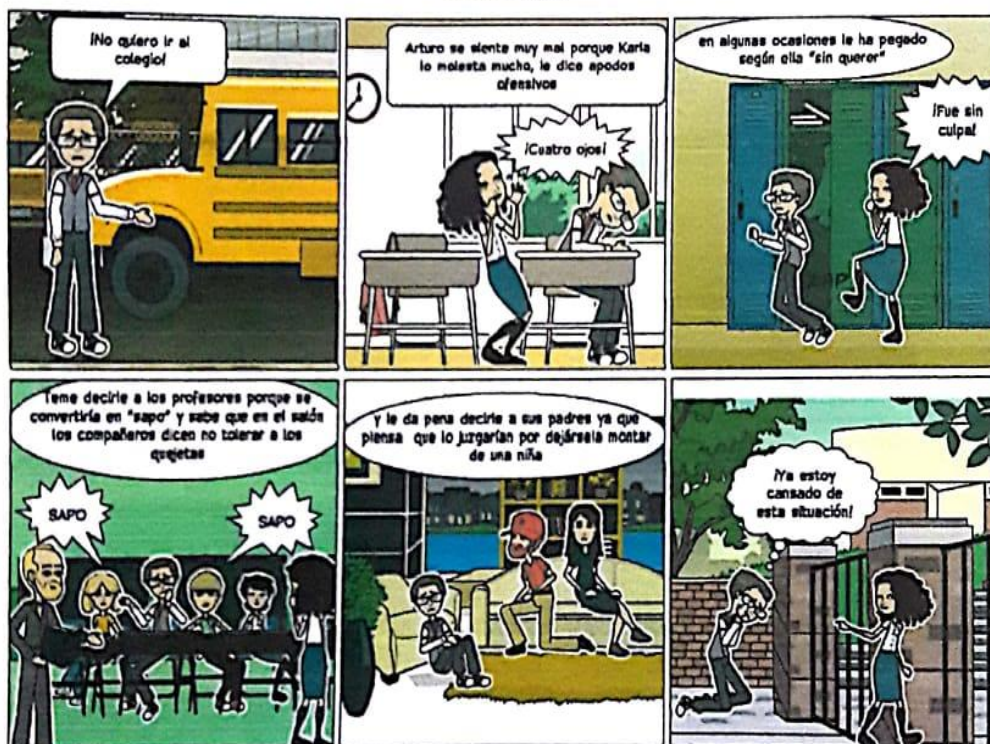
2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer?

no volver a hacer nada y el se pusiera a estudiar y no que Leandro le hiciera los trabajos

3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro?

Pues que yo me pusiera a hacer todo bien y yo misma puedo salir y delante de mis compañeros me ayuden a hacerlos

SITUACIÓN 2.



1. ¿Qué debería hacer Arturo?

no dejarse vencer por sus miedos y el solo puede vencer sus miedos
no tenerle miedo a sus padres ni sus amigos o mejor hacer lo que el corazón
le diga

2. ¿Qué harías tú en su situación?

no dejar que una persona me diga como ella se le de la gana de como tratarme
repetir como todas mereceremos respeto



1. ¿Qué debería hacer Danilo?

no dejarse manipular tan facil que la persona le pegue o lo trate como quiera es muy enojado porque siempre debemos ser fuertes para bencor lo que nos lleve a la vida

2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo?

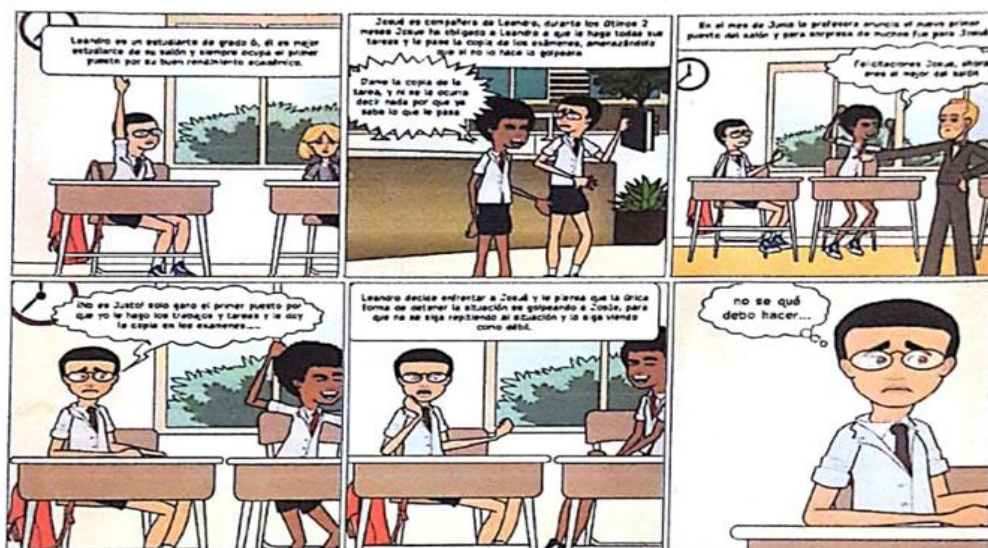
no dejaria que mis compañeros le pegaran a mi hermano primero hablaría con ellos y si no me ponen cuidado y siguen molestundo les pegaria por defender a mi hermano

Participante 12B

Número del Participante: 12B
 Grado: 6-2

Sexo: Hombre X Mujer
 Edad: 11

SITUACIÓN 1.



1. ¿Qué debería hacer Leandro?

decirles a los profesores y al loco
 para que ellos nos ayuden a decidir
 que hacer

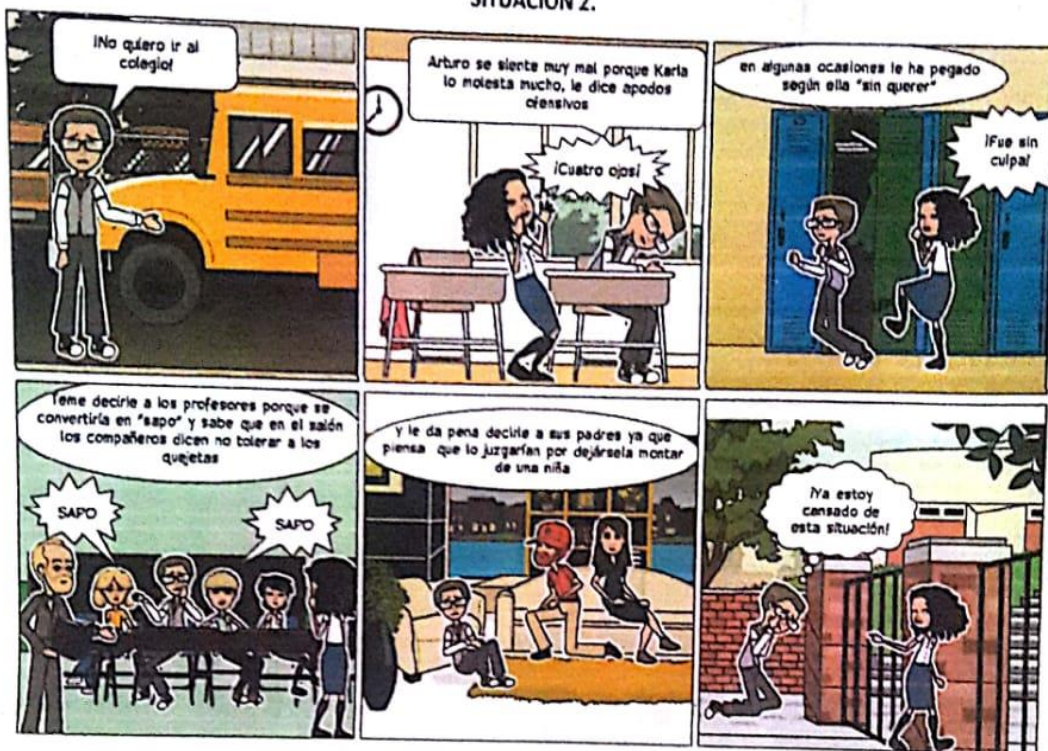
2. ¿Qué crees que sería lo correcto que Leandro debería hacer?

no seguir dándole la copia y decirle al profesor
 que él era el que le hacía los tareas y le daba
 la copia de los exámenes, y no volverse a juntar
 con él y saber elegir las amistades de uno

3. ¿Qué harías tú en el caso de Leandro?

le diría al profesor que él me amenaza con
 copiarme si no le doy la copia

SITUACIÓN 2.

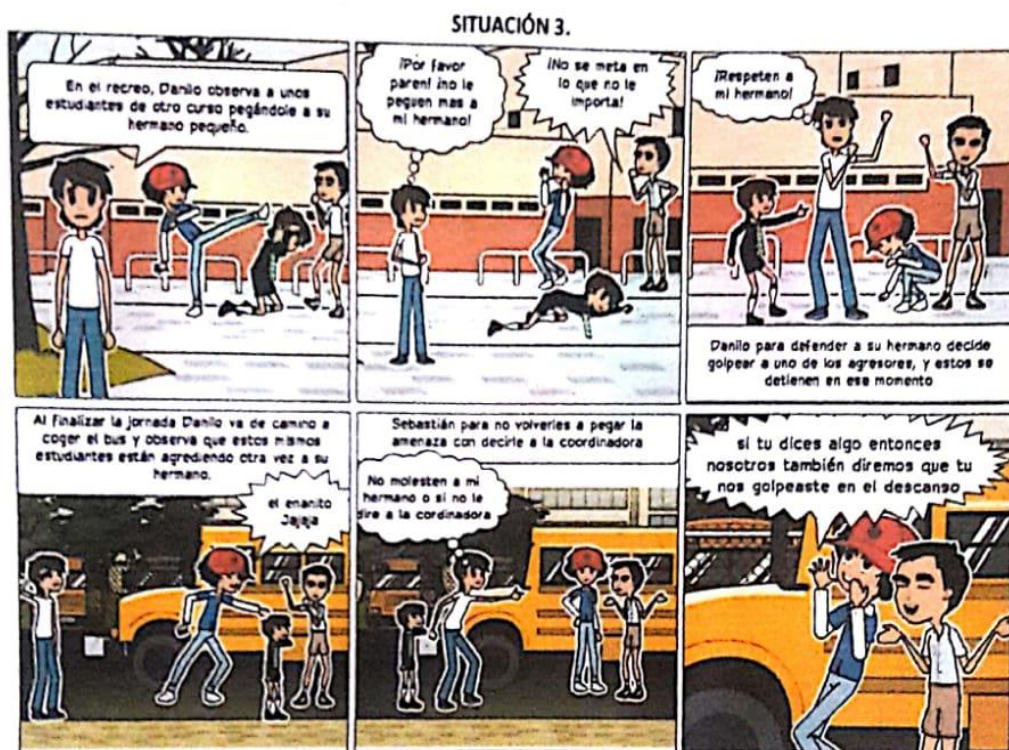


1. ¿Qué debería hacer Arturo?

no dejarse decir apodos y decirles a los papas que lo ayudem

2. ¿Qué harías tú en su situación?

le diria a los profesores y no me dejaria que me seguir pegando y le diria a mis papa



1. ¿Qué debería hacer Danilo?

decirle a la coordinadora lo que pasa con su hermano y no dejarlo almehozar

2. ¿Qué harías tú en la situación de Danilo?

no me dejaría almehozar por nada
si le tengo que pegar por que uno si chpe
debe defender a los hermanos

Anexo 6. Informe Convivencial Primer Semestre 2017



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INSTITUTO NACIONAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
SEDE PRINCIPAL
INFORME CONVIVENCIAL PRIMER SEMESTRE 2017



DEPENDENCIA RESPONSABLE: coordinación de convivencia

TEMATICA DEL INFORME: Estimación del clima de convivencia de la jornada de la tarde de la institución educativa instituto nacional francisco José de caldas, teniendo presente el cumplimiento de las normas (manual de convivencia y ley 1620 del 2013) como indicador del clima escolar de convivencia

FECHA DE REALIZACIÓN DEL INFORME: 11 de septiembre del 2017

CURSOS SUJETOS A ANÁLISIS: 18 curso

TOTAL DE POBLACIÓN ESTUDIANTIL A LA FECHA: 689 matriculados,

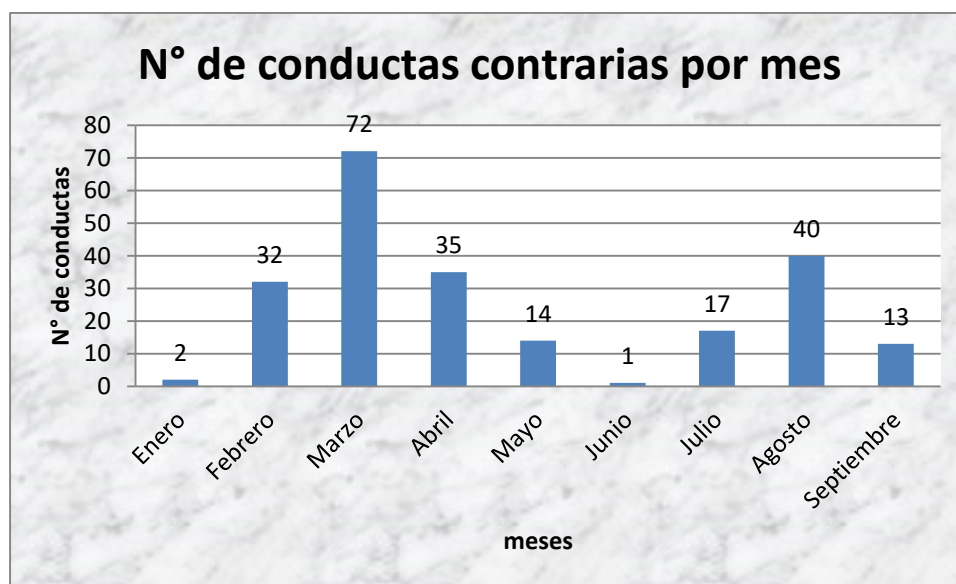
POBLACIÓN CON NOVEDADES: 15 desertores y 36 retirados

RESPONSABLE DEL INFORME: Sonata Ceballos Rojas

DESARROLLO DEL INFORME:

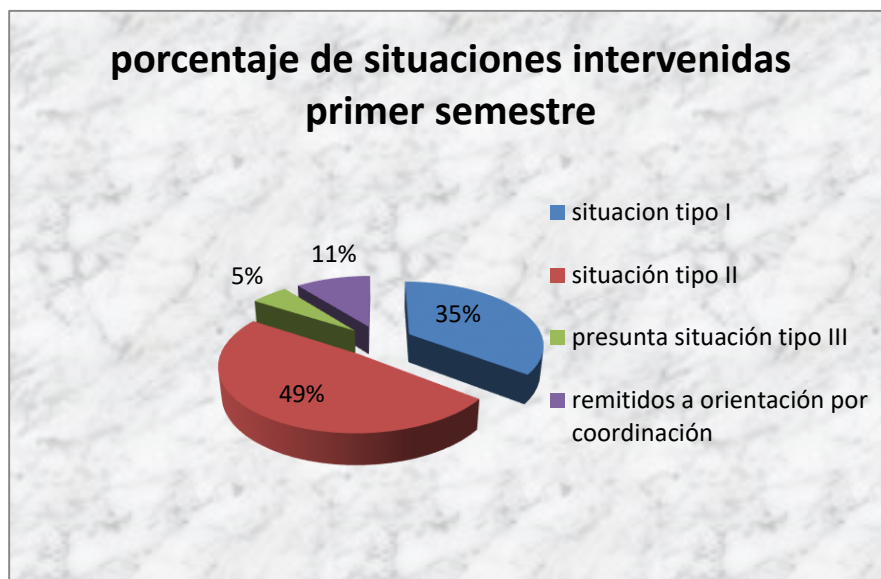
La estimación del clima de convivencia escolar se realizó analizando los datos registrados en la base de datos de Access que se diseñó para ejecutar el seguimiento de las 226 conductas contrarias y gravemente perjudiciales para la convivencia cometidas durante el primer semestre académico por los estudiantes y que se encuentran registradas en libro de actas y sistematizadas en la base datos de la coordinación de convivencia. Es necesario aclarar que esta cantidad es ligeramente inferior a la registrada en los libros de seguimiento que cada director de curso maneja.

Grafica 1. Número de situaciones contrarias al manual de convivencia presentadas durante el primer semestre



Según los datos registrados el promedio de casos que se puede presentar por mes es del 25.1. En los meses de enero y junio se presentaron una cantidad de casos notablemente inferior en comparación a los otros meses, lo cual se pudo presentar por el hecho que los estudiantes ingresaron casi a mitad de mes de enero y por la novedad del paro de docentes que inicio el 11 de mayo y termino en junio empatando con las vacaciones de mitad de año. El mes donde se presentó mayor cantidad de incidencias fue marzo

Grafica 2. Distribución de situaciones intervenidas durante el semestre



Estas 226 situaciones atendidas representan el 32,8% de la población escolar (689 estudiantes). Se puede observar en la gráfica 2 que la proporción más baja de expedientes en relación al número de estudiante se da en las presuntas situaciones tipo III y las que mayor porcentaje se presentan son la situaciones tipo II.

Teniendo presente la ley de convivencia escolar (ley 1620 del 2013) el porcentaje de casos prioritarios sería del 65% que corresponde al total de situaciones tipo II, tipo III y casos de orientación escolar.

Los casos que más se presentaron referentes a situaciones tipo II fueron:

- La agresión física, moral, la discriminación, así como la falta de respeto a la integridad y dignidad personal a cualquier integrante de la comunidad educativa.
- La reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia institucional.

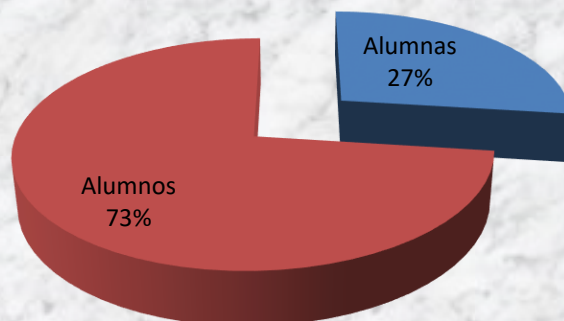
Los casos que se presentaron por presuntas situaciones tipo III

- La introducción en la institución de objetos y sustancias peligrosas o perjudiciales para la salud y la integridad personal de los integrantes de la comunidad educativa.
- Ser responsables o cómplices de robos

Los casos remitidos a orientación fueron entre otros por: depresión, manejo del duelo, consumo de sustancias psicoactivas, acoso escolar, abuso sexual, estudiantes con NEE.

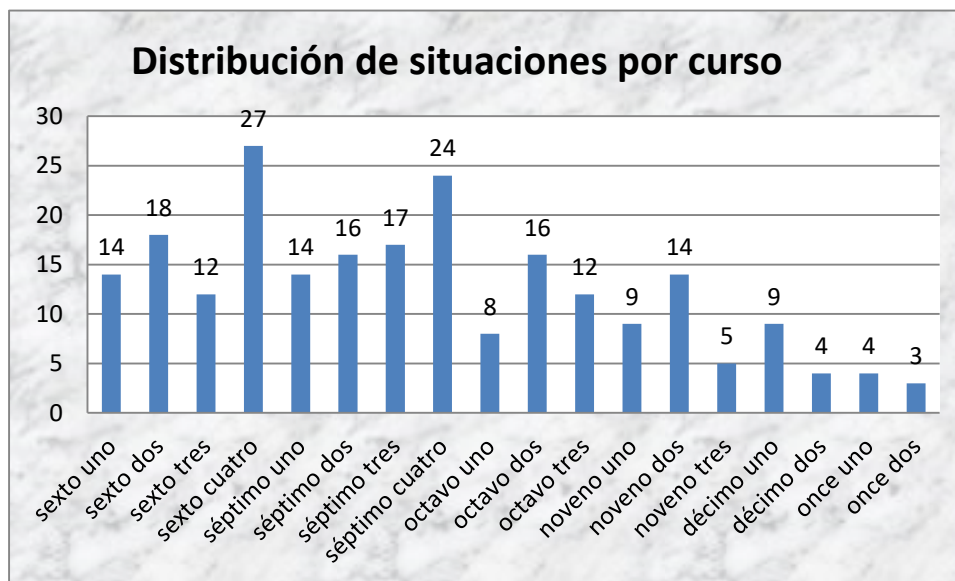
Grafica 3. porcentaje de situaciones atendidas por genero

Porcentaje de situaciones atendidas y agrupadas en función del género del alumnado



Al considerar cómo se distribuye las situaciones atendidas en función del género, se puede observar que los alumnos están más implicados que las alumnas en la comisión de conductas perjudiciales para la convivencia (ver gráfica 3).

Grafica 4. Número de situaciones intervenidas por curso

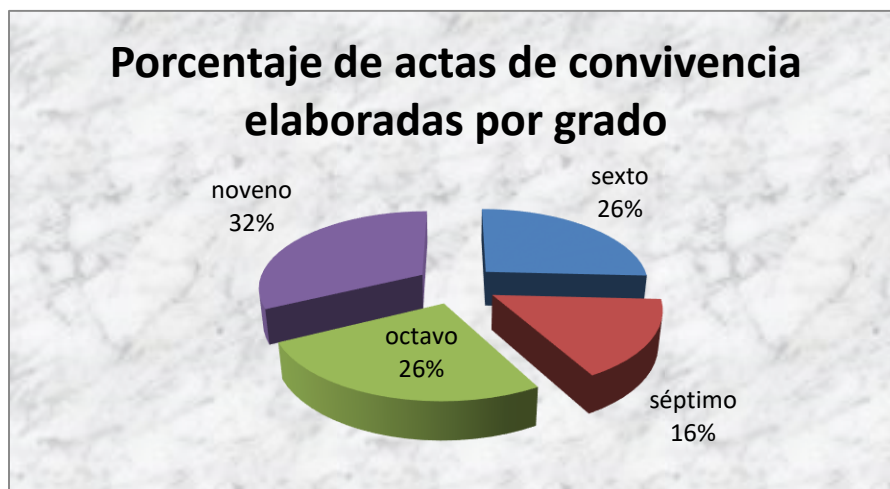


A partir de los datos registrados se constata que durante el primer semestre escolar los cursos donde se ha tramitado mayor número de caso corresponden a los grados sextos y séptimos con un total de 142 casos atendidos lo que equivale a un **62,83%** del total de situaciones atendidas.

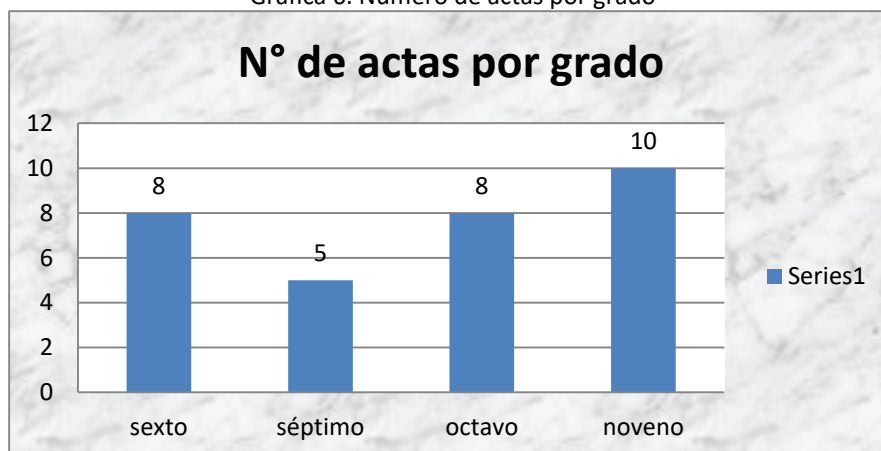
Según los datos registrados el promedio de casos que se pueden presentar por curso es de **12,5**. Siendo nueve los cursos que se encuentran por encima de la media: 601,602, 604, 701,702, 703,704, 802 y 902.

Es necesario destacar que los cursos con mejor comportamiento corresponden a los grados once y que los que presentan mayores situaciones son 604 y 704.

Grafica N° 5. Porcentaje de actas elaboradas por grado



Grafica 6. Número de actas por grado



Según los datos registrados se elaboraron 31 actas de compromiso convivencia durante el primer semestre.

En las gráficas 5 y 6 se observa que la proporción más alta se da en los grados superiores octavos y novenos respectivamente con un total del 58%, seguido de los grados sextos y séptimos con un porcentaje del 42%. Los grados décimo y once no reportaron situaciones que ameritaran realización de actas de compromiso.

Actividades realizadas por la coordinación de convivencia :

1. Remisiones al área de orientación. (en el primer semestre se remitieron 24 casos)
2. Establecimiento de convenio con la universidad Minuto de Dios .(prácticas estudiantiles en psicología)
3. Plan de trabajo con el área de orientación jornada de la tarde para establecer acciones encaminada a dinamizar la ruta integral para la convivencia escolar
4. Reportes convivenciales por periodo académico. (entrega digital y física a directores de curso)
5. Intervención de los curso con alto número de incidencias
6. Orientación de direcciones de curso
7. Atención permanente a la comunidad educativa (horario 10:30 AM a 6:30 PM)
8. Reunión con padres de familia y directores de curso

9. Charlas con las siguientes temáticas: cuidado del medio ambiente, uso adecuado del tic, proyecto de vida, violencia de género, sustancias psicoactivas. Con apoyo de Biogricola del Llano, Ministerio de las tic, bus interactivo de la policía, policía nacional y secretaria de acción social de Villavicencio.
10. Citación a padres
11. Asignación de acciones reparadoras a estudiantes con novedades convivenciales (trabajo pedagógico o trabajo comunitario)
12. Reporte al comité de convivencia escolar
13. Recepción de quejas a través del correo y de oficios escritos
14. Seguimientos a casos
15. Procesos de conciliación
16. Remisión a policía de infancia y adolescencia
17. Oficio a la policía solicitando apoyo
18. Acta de compromiso convivencial firmado por director de curso , padre, estudiante y coordinadora de convivencia
19. Informe por periodo a los docentes directores de grado sobre las novedades convivenciales
20. Comunicación con la comunidad educativa a través de los siguientes mecanismos: agenda escolar, correo electrónico, teléfono institucional.
21. Seguimiento a estudiantes en los descansos y en cambio de clase
22. Seguimiento al ingreso y a la salida de la institución
23. Seguimiento a estudiantes con novedades en porte de uniforme y presentación personal
24. Entrega de trabajos a los estudiantes por ausencia de docentes
25. Remisiones a los directores de grado
26. Reuniones con los conciliadores de grado y representantes de curso.
27. Control de libro de asistencia y libro de seguimiento

Recomendaciones:

1. Realizar las remisiones teniendo presente el conducto regular: docente. Comité de conciliación del curso-director de grado-coordinadora de convivencia- comité de conciliación de la jornada – comité de convivencia- consejo directivo- comité municipal de convivencia.
2. Realizar las remisiones a las coordinaciones por medio del formato establecido.
3. Para realizar remisiones al área de orientación escolar utilizar el formato establecido y enviarlo por medio digital
4. Realizar el registro de situaciones convivenciales en el libro de seguimiento tipificando las faltas y colocando las sugerencias y las acciones emprendidas.
5. Completar los datos de los estudiantes en el libro de seguimiento teniendo presente las fichas de caracterización.
6. Llevar el control de firmas de estudiantes y padres de familia del libro de seguimiento
7. registrar situaciones positivas en el libro de seguimiento como: participación de los estudiantes en actividades culturales, deportivas y académicas.
8. Dado que las conductas relacionadas con las situaciones tipo II son las que presentan una incidencia mayor. se propone la realización de actuaciones específicas desde las diferentes áreas dirigidas al desarrollo de comportamientos prosociales entre los estudiantes guiados por los estándares de competencias ciudadanas.
9. Dado que las conductas contrarias a las normas de convivencia tienen una incidencia marcada en el rendimiento del estudiante, se aconseja desarrollar más actuaciones con los padres para que aumenten su implicación en el proceso formativo del estudiante.

10. Se debe considerar las dificultades de adaptación de los estudiantes del grado sexto. Por lo tanto se aconseja observar las variables que intervienen en el origen de esas conductas desadaptadas para desarrollar medidas educativas que eviten tanto el inicio como el desarrollo de esos conflictos.

11. Es necesario desarrollar estrategias institucionales para que se pueda transmitir a los padres información sobre:

- Conocimiento de las características de la infancia y pautas educativas adecuadas.
- Conocimiento sobre la adolescencia y pautas educativas adecuadas
- Resolución de conflictos con adolescentes
- Uso adecuado de los medios tecnológicos.
- Derechos sexuales y reproductivos

ESTRATEGÍA SUGERIDA: día de inducción para padres de familia

El compromiso es de todos

Sede principal Cra.26 No. 35-68 Barrio San Isidro Tel: 6711134

Informe elaborado por: Ing. Sonata Ceballos Rojas