

**TEORÍA SUSTANTIVA ACERCA DE LAS CONSTRUCCIONES SOCIALES
CONVIVENCIALES EN EL COLEGIO KENNEDY, INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DISTRITAL (IED).**

Marino Rafael Mosquera Girón

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

**Director Externo
Gerson Aurelio Maturana Moreno
PhD en Educación
Magister en Educación
Lic. En Química y Biología
Ing. Ambiental**

**Universidad Santo Tomas, Seccional Bogotá
Universidad Abierta y a Distancia
Programa de Maestría en Educación
2016**

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	9
Abstract	10
INTRODUCCIÓN	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1. El problema de investigación	15
1.2. Preguntas sistematizadoras del problema de investigación	15
2. JUSTIFICACIÓN	16
3. MARCOS DE REFERENCIA	18
3.1. Antecedentes	18
3.1.1. Convivencia y conflicto escolar	18
3.1.2. Construcción social de la realidad y subjetividad convivencial	21
3.1.3. Enfoques investigativos abordados en investigaciones convivenciales y de conflicto escolar	24
3.1.4. Estudios convivenciales y de conflictos escolares recientes	32
3.2 Marco teórico	41
3.2.1 Referentes conceptuales del planteamiento epistemológico, “la realidad se construye socialmente”	42
3.3 Modelo epistemológico aplicables a la investigación	49
3.4 Modelo conceptual aplicable a las Técnicas de análisis de la teoría sustantiva de la investigación	56
3.4.1 Concepto de Conjunto	58
3.4.2 Nomenclatura	58
3.4.3 Elemento	58
3.4.4 Universo (U)	58
3.4.5 Cardinalidad	58
3.4.6 Subconjunto	59
3.4.7 Conjunto vacío	59
3.4.8 Conjunto potencia, P(A)	59
3.4.9 Numerabilidad de conjuntos	59
3.4.10 Operaciones con conjuntos	60
3.4.11 Representación gráfica de las operaciones con conjuntos	61
3.4.12 Propiedades de la teoría de conjunto esquemática	62
4. OBJETIVOS	63
4.1 Objetivos generales	63
4.2 Objetivos específicos	63
5. METODOLOGÍA	64
5.1 Tipo de estudio	68
5.2 Población y muestreo	69
5.3 Instrumentos y fuentes	71
5.3.1 Grupo Focal	71
5.3.2 Encuesta de Convivencia	75

5.3.3 Entrevista a un experto investigador en convivencia escolar	77
5.3.4 Fuentes de información secundaria	77
5.4 Procedimientos metodológicos	83
5.4.1 Grupo Focal	83
5.4.2 Encuesta de convivencia a cada uno de los estamentos	86
5.4.3 Entrevista a un experto investigador en convivencia escolar	88
5.5 Técnicas de análisis y procesamiento de la información	88
5.5.1 Análisis y procesamiento de los datos cualitativos	88
5.5.2. Análisis y procesamiento de los datos cuantitativos	91
5.5.3. Modelo para la generación de la teoría sustantiva de la investigación	95
5.5.4 Esquematización de la metodología de la teoría fundamentada con datos cualitativos y complementos con datos cuantitativos	103
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS	104
6.1 Análisis de los resultados de las muestras para cada instrumento de exploración de información primaria	104
6.1.1 Muestra del Grupo Focal	104
6.1.2. Muestra de la encuesta de convivencia por estamentos.	106
6.2 Resultados de los instrumentos de exploración de información cualitativa	116
6.2.1 Micro - teoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría cotidianidad	119
6.2.2 Micro - teoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría realidad objetiva	133
6.2.3 Micro - teoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría el lenguaje	139
6.2.4 Micro - teoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría la identidad	146
6.2.5 Micro - teoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría la realidad subjetiva	157
6.2.6 Micro - teoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría conocimiento	168
6.3 Resultados de los instrumentos de exploración de información cuantitativa	172
6.3.1 Síntesis teórica sustantiva de los datos cuantitativos con respecto al estamento docente	173
6.3.2 Síntesis teórica sustantiva de los datos cuantitativos con respecto al estamento padres de familia	182
6.3.3 Síntesis teórica sustantiva de los datos cuantitativos con respecto al estamento Estudiantil	190
7. TEORÍA SUSTANTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	201
8. CONCLUSIONES	227
8.1. Hallazgos	228
8.2 Limitaciones y Objeciones	238
8.3 Aportes, usuarios, recomendaciones y estrategias de difusión	239
LISTA DE REFERENCIAS	242

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Distribución porcentual de la participación de los estamentos en el comité de Convivencia Institucional	104
Tabla 2 Categorías y subcategorías codificadas y organizadas por familias	118
Tabla 3 Esquema del cuadro de paradigma de codificación	119
Tabla 4 Cuadro de paradigma de codificación para el estamento Docente	174
Tabla 5 Efectos marginales para docentes	180
Tabla 6 Componentes principales para el estamento docente	181
Tabla 7 Cuadro de paradigma de codificación para el estamento de padres de familia	183
Tabla 8 Efectos marginales para padres de familia	187
Tabla 9 Componentes principales para el estamento padres de familia	189
Tabla 10 Cuadro de paradigma de codificación para el estamento Estudiantes	191
Tabla 11 Efectos marginales para el estamento estudiantes	197
Tabla 12 Matriz de componentes principales para la variable latente estudiantes	199
Tabla 13 Cuadro de paradigma de codificación para la comparación de los conjuntos cualitativos y cuantitativos de las propiedades de las subcategorías	204
Tabla 14 Resultados de la aplicación de la teoría de conjunto para la formulación la teoría fundamentada, conjunto descrito por enumeración	206
Tabla 15 Resultados por subcategorías en el nuevo conjunto descrito por comprensión, para la formulación de la teoría fundamentada de la investigación	207

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Descripción grafica de la tendencia de las calificaciones de los estudiantes, según su perfil.	24
Figura 2 Descripción grafica de las tendencias de agresión verbal de los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.	36
Figura 3 Descripción grafica de las tendencias de agresión física en grupos de los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.	37
Figura 4 Descripción grafica de las tendencias de vandalismo y daños de los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.	37
Figura 5. Descripción grafica de las tendencias de agresión física entre los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.	38
Figura 6 Descripción grafica de las tendencias de insinuaciones incorrectas y agresión sexual a los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.	38
Figura 7 Descripción grafica de las tendencias de delitos en el entorno contra estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.	39
Figura 8 Descripción grafica de las tendencias de delitos en el entorno cometidos por pandillas contra estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.	39
Figura 9 Descripción grafica de las tendencias de expendios de drogas en el Colegio a los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.	40
Figura 10 Red conceptual preliminar o modelo axial epistemológico, de la tesis de los autores “la realidad es una construcción social”, aplicable a la investigación	55
Figura 11 Representación gráfica de un conjunto a través del diagrama de Venn-Euler.	58
Figura 12 Representación gráfica de las operaciones de unión de conjuntos.	61
Figura 13 Representación gráfica de las operaciones de intersección de conjuntos.	61
Figura 14 Representación gráfica de las operaciones de complemento de conjuntos.	61
Figura 15 Representación gráfica de las operaciones de diferencia de conjuntos.	62
Figura 16 Propiedades de la teoría de conjunto.	62
Figura 17 Consulta y codificación de 20 artículos de revistas científicas	78
Figura 18 Consulta y codificación de 20 documentos e informes científicos sobre convivencia, metodología y enfoques epistemológicos de páginas web del mundo.	79
Figura 19 Consulta y codificación de 7 libros sobre investigación en convivencia, diseños metodológicos y el enfoque epistemológico de la investigación.	79
Figura 20 Consulta y codificación de 2 Tesis de grado de maestría sobre convivencia	80
Figura 21 Consulta y codificación de 8 documentos metodológicos, matrices bibliográficos y del PEI de la institución como escenario de partida.	81
Figura 22 Consulta y codificación de 4 documentos del diseño curricular del Colegio Kennedy, IED.	81
Figura 23 Consulta y codificación de 5 documentos e informes de la Secretaría de Educación Distrital sobre encuestas y estudios previos de convivencia en Bogotá y el Colegio Kennedy, IED.	82
Figura 24 Consulta y codificación de 2 informes de estudios previos con un componente convivencial en Colegio Kennedy, IED.	82
Figura 25 Consulta y codificación de 16 informes de fuentes primarias originados	

en la aplicación de la encuesta de percepción y priorización, entrevista al experto y el grupo focal.	85
Figura 26 Consulta y codificación de 7 informes de fuentes primarias originados en la aplicación de las encuestas de convivencia con el Comité de convivencia Institucional, y los tres estamentos de la comunidad educativa.	87
Figura 27 Paso para llegar al modelo de metáfora de conjunto de generación de teoría sustantiva	102
Figura 28 Esquema del metodológico de la teoría fundamentada cuando se usan dos tipos de datos (cualitativos y cuantitativos).	103
Figura 29 Porcentaje de participación de los delegados en el Comité de convivencia Institucional por estamentos y cargos	104
Figura 30 Porcentaje de participación de los delegados en el Comité de Convivencia Institucional por estratos socioeconómicos	105
Figura 31 Porcentaje de participación de los delegados en el Comité de Convivencia Institucional por rango de edades.	105
Figura 32 Porcentaje de participación de los delegados en el Comité de Convivencia Institucional por género.	106
Figura 33 Distribución por cantidades de la muestra de estudiantes en la encuesta de acuerdo a la sede y género al que pertenece.	107
Figura 34 Participación en cantidades de la muestra con respecto a la encuesta a estudiantes por edades y grados.	107
Figura 35 Participación de la muestra para la encuesta de estudiantes por edades, género y grados de escolaridad.	108
Figura 36 Distribución étnica de los estudiantes del Colegio Kennedy, IED	109
Figura 37 Grado de escolaridad de los padres (género masculino) del Colegio Kennedy, IED	109
Figura 38 Grado de escolaridad de las madres (género femenino) del Colegio Kennedy, IED	110
Figura 39 Estudiantes con acudientes diferentes a padre y madres en el Colegio Kennedy, IED	110
Figura 40 Con cuantas personas viven los estudiantes del Colegio Kennedy, IED	111
Figura 41 Con quien vive el estudiante del Colegio Kennedy, IED	111
Figura 42 Como son las calificaciones de los estudiantes del Colegio Kennedy, IED	112
Figura 43 Participación en cantidades de los docentes y directivos docentes por cargos y género	112
Figura 44 Participación en cantidades de los docentes y directivos docentes por cargos, género y sede.	113
Figura 45 Participación en cantidades de los docentes y directivos docentes por cargos, género y jornada.	113
Figura 46 Participación porcentual de los docentes y directivos docentes por cargos, rango de edades.	114
Figura 47 Participación en la encuesta convivencial del estamento padres de familia por género.	115
Figura 48 Participación en la encuesta convivencial del estamento padres de familia por sede y género.	115
Figura 49 Participación en la encuesta convivencial del estamento padres de familia por	

rango de edades y jornada.	115
Figura 50 Participación en la encuesta convivencial del estamento padres de familia por género y jornada.	116
Figura 51 Codificación axial o red de la categoría COTIDIANIDAD	130
Figura 52 Codificación axial o red de la categoría REALIDAD OBJETIVA	138
Figura 53 Codificación axial o red de la categoría LENGUAJE	145
Figura 54 Codificación axial o red de la categoría IDENTIDAD	153
Figura 55 Codificación axial o red de la categoría REALIDAD SUBJETIVA	166
Figura 56 Codificación axial o red de la categoría CONOCIMIENTO	172
Figura 57 Componentes principales para los docentes	182
Figura 58 Efectos marginales para padres de familia. Fuente: diseño propio	188
Figura 59 Componentes principales para los padres de familia	189
Figura 60 Efectos marginales para el estamento estudiantes	196
Figura 61 Componentes principales para el estamento de los estudiantes	200
Figura 62 Modelo de Metáfora de conjunto	205
Figura 63 Modelo axial de la teoría sustantiva: construcciones sociales convivenciales del Colegio Kennedy, IED.	226

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Guion y metodología de entrevista a experto en investigaciones convivenciales, en CD

Anexo B. Transcripción de la entrevista al experto en investigaciones convivenciales, en CD

Anexo C. Texto analítico del estado de la cuestión, en CD

Anexo D. Mapa conceptual, la realidad como construcción social, en CD

Anexo E. Encuesta de priorización de percepciones convivenciales, para el grupo focal, en CD

Anexo F. Organización y herramientas para el grupo focal, en CD

Anexo G. Informe cualitativo del grupo focal, en CD

Anexo H. Análisis cuantitativo de la encuesta de priorización del grupo focal, en CD

Anexo I. Informe cuantitativo encuesta de convivencia a estudiantes, en CD

Anexo J. Informe cuantitativo encuesta de convivencia a docentes, en CD

Anexo K. Informe cuantitativo encuesta de convivencia a padres de familia, en CD

Anexo L. Formulario de encuesta de convivencia a estudiantes, en CD

Anexo M. Formulario de encuesta de convivencia a padres de familia, en CD

Anexo N. Formulario de encuesta de convivencia a docentes, en CD

Anexo L. Modelo sintético complejo de convivencia (modelo econométrico), en CD

RESUMEN

Las dinámicas sociales, organizacionales y legales de la convivencia en el Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital, I.E.D., imponen la necesidad del desarrollo de organizaciones que consulten las necesidades de participación, gobierno escolar, manifestaciones de la identidad y la subjetividad de los miembros de la comunidad educativa. Es así como la vida cotidiana de las instituciones educativas se ve afectada por factores sociales, que no escapan a la naturaleza de la escuela; uno de esos factores es el conflicto escolar.

El Colegio Kennedy, I.E.D., en los últimos años había venido presentado algunas situaciones de conflicto que afectaban la convivencia institucional. Por tal razón, uno de los objetivos de esta investigación es conceptualizar mediante una teoría sustantiva las principales construcciones sociales convivenciales de los estudiantes, padres de familia y docentes, como estamentos determinantes del ambiente escolar.

Así las cosas, para el desarrollo del proceso investigativo de tipo cualitativo, se acudió a la metodología de teoría fundamentada, enmarcada en la corriente de Strauss y Corbin. Se utilizaron tres instrumentos de exploración de información primaria, una entrevista a un experto investigador en convivencia y violencia escolar, un grupo focal y una encuesta de convivencia; los cuales se procesaron y analizaron. Con la información así recogida, se formuló una teoría sustantiva para explicar el problema estudiado.

El estudio develó que, entre los factores más relevantes que conllevan a que un miembro de la comunidad educativa y en especial los estudiantes, aborden una solución violenta para los conflictos convivenciales, están las ofensas verbales y el entorno familiar, las drogas, el vandalismo y los robos. Que entre los conceptos, concepciones o construcciones sociales convivenciales, a las cuales se les daría prioridad en el momento de abordar un proceso, estrategia o decisión convivencial, están: para los docentes se encuentra la comunicación, la autoridad y las relaciones sociales; para los padres de familia está el ejemplo de los adultos y la participación; y los estudiantes consideran la disciplina y los conflictos escolares.

Palabras claves: Convivencia, Conflicto, Construcciones sociales, Subjetividad, Escuela

Abstract

The social, organizational and legal dynamics of coexistence in the Kennedy School, District Educational Institution, FDI, impose the necessity of the development of organizations that consult the needs of participation, school government, manifestations of the identity and subjectivity of the members of the educative community. This is how the daily life of educational institutions is affected by social factors, which do not escape the nature of the school; One of these factors is school conflict.

The Kennedy School, I.E.D., in the last years had been presented some situations of conflict that affected the institutional coexistence. For this reason, one of the objectives of this research is to conceptualize through a substantive theory the main social constructions of students, parents and teachers, as determinant elements of the school environment.

Thus, for the development of the qualitative research process, we used the methodology of grounded theory, framed in the current of Strauss and Corbin. Three primary information exploration tools were used: an interview with an expert researcher on coexistence and school violence, a focus group and a coexistence survey; Which were processed and analyzed. With the information thus collected, a substantive theory was formulated to explain the problem studied.

The study revealed that among the most relevant factors that lead to a member of the educational community, and especially students, to address a violent solution to convivial conflicts are verbal offenses and the family environment, drugs, vandalism and the thefts. That among the concepts, conceptions or social constructions coexisting, which would be given priority in the moment of approaching a process, strategy or joint decision, are: for teachers is communication, authority and social relations; For parents is the example of adults and participation; And students consider discipline and school conflict.

Keywords: Coexistence, Conflict, Social constructions, Subjectivity, School

INTRODUCCIÓN

La vida cotidiana en la escuela se ve afectada por múltiples factores, dentro de los cuales se destacan los conflictos, propios de la vida en sociedad y por ende de la escuela. En tanto, se entiende que la realidad es una construcción social, la cual surge en el proceso de socialización en el que está inmerso siempre el ser humano.

Así que, la convivencia se ha convertido en una de las grandes preocupaciones de la escuela moderna; los estados invierten gran recurso en el diagnóstico, control y disminución del conflicto escolar, en mejorar el clima escolar y el conjunto de relaciones que se tejen al interior de la escuela y en el vecindario pedagógico.

Siendo parte del actual contexto, el Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital (I.E.D.), ha demostrado su preocupación manifiesta de entender las dinámicas de las relaciones entre los estamentos de la comunidad educativa; conocer el nivel de intensidad del conflicto en su ambiente escolar, comprender como sus estamentos objetivan la realidad escolar y como las subjetividades individuales afectan el contexto en el que se desarrolla la convivencia.

Como consecuencia de lo anterior, una de las principales búsquedas de esta investigación es, comprender las construcciones sociales convivenciales de los estudiantes, docentes y padres de familia de la comunidad educativa kennedyana. Esto comporta, el conocimiento y explicación de otras aristas que intervienen en la convivencia, dentro de las que se destacan el diagnóstico del conflicto escolar, la comprensión de las concepciones o conceptualizaciones convivenciales; y finalmente conocer la explicación comprensiva de esas construcciones sociales convivenciales.

La Secretaría de Educación Distrital (SED Bogotá) había hecho algunos estudios previos en los colegios públicos de Bogotá, en donde los más recientes fueron, la encuesta de violencia escolar del año 2005 y la encuesta de clima escolar y victimización en el año 2013, en ambos años el colegio fue incluido en esos diagnósticos. Desafortunadamente, con dichos resultados no se adelantaron acciones tendientes a transformar la realidad convivencial, así identificada.

Metodológicamente, esta investigación se desarrolla en el marco de la investigación cualitativa, utiliza como metodología la Teoría Fundamentada, desde la corriente de Strauss y Corbin. Además, hace parte de la línea de investigación en Convivencia y Democracia, del área

humanista del programa de maestría en educación de la Universidad Santo Tomas, Regional Bogotá.

Este informe de investigación contiene en su primera parte el planteamiento del problema; continua con los marcos de referencia, dentro de los que se destacan los antecedentes de las investigaciones en convivencia, referentes conceptuales y el marco teórico de la investigación.

La tercera sección, contiene el planteamiento metodológico de la investigación. En este aparte el trabajo contiene el tipo estudio, la población y muestra, los instrumentos y fuentes utilizadas. Los instrumentos de exploración de información, inician con la realización de una entrevista a un experto investigador en convivencia a nivel nacional y mundial, el Doctor Enrique Chaux. Esta tenía como propósito conocer algunos antecedentes y tendencias investigativas en convivencia, aspectos metodológicos y epistemológicos del proceso investigativo en convivencia.

Como parte del proceso se continuó con la aplicaron de dos instrumentos de exploración de información primaria, un grupo focal desarrollado con el Comité de Convivencia Instituían, y como instrumento complementario se aplicó una encuesta de convivencia a los tres estamentos de la comunidad educativa del Colegio Kennedy, IED. En este aparte se incluyen las técnicas y procedimientos de análisis para los instrumentos y tipos de información.

En la cuarta sección se presentan los resultados y procesos de análisis de la información, donde se destacan la formulación y la redacción de las microteorías sustantivas y las síntesis teóricas sustantivas, ambas por categorías.

Luego se presenta un capítulo con la formulación de la teoría sustraiga de la investigación. Finalmente, se cierra con las conclusiones, las cuales muestran los hallazgos, limitaciones y objeciones, aportes y recomendaciones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un bien público que hace posibles las transformaciones. Es una herramienta de equidad y una de las estrategias más potentes para alcanzar el desarrollo y consolidar sociedades pacíficas, solidarias y democráticas. No obstante, hablamos de educación de calidad como un derecho fundamental ineludible, pero lejana todavía del alcance de todos. “El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás.” (Spencer, 1860, pág. 85).

Participar en la escuela es el camino para participar en la vida. Quien en el proceso educativo haya tenido la oportunidad de opinar, cuestionar o decidir, de expresar sus necesidades y sus sueños, habrá recibido la educación que le permita la realización de su proyecto vital y su participación activa en la comunidad a la cual pertenece, Cagliao (1998), citado por (Artagaveytia, 2006). La familia proporciona la socialización primaria (hábitos básicos de sobrevivencia, cuidado personal y de convivencia), mientras que la escuela, los grupos de amigos, el trabajo, llevan a cabo la educación secundaria (conocimientos y competencias de alcance más especializado) (Artagaveytia, 2006).

Así las cosas, es observable que los brotes de violencia en Instituciones Educativas son cada día más abundantes hasta el punto de que se ha convertido en el fenómeno más estudiado actualmente en la educación, con respecto al análisis y comprensión de las causas que originan la conflictividad escolar, con el fin de reflexionar sobre las medidas que serían posible adoptar para lograr su disminución.

En cualquier caso, se cree que existen soluciones y se está convencido de que es la educación la base más importante para disminuir los comportamientos violentos. Se parte de la base, de que la violencia se aprende y la educación debe ser un elemento compensador y factor indispensable para disminuir las relaciones violentas (Consejo de educación, ciencia y tecnología de la Junta de Extremadura, (Ed), 2001).

Está claro que una estructura familiar donde escaseen o no se den actitudes positivas en el proceso de educación y formación de los hijos, es un buen semillero de alumnos problemáticos o conflictivos, cuando no violentos. Hay padres que suelen exigir a los profesores una autoridad que ellos son incapaces de aplicar en sus casas, se desvinculan de las actitudes violentas de sus hijos y

eluden la responsabilidad que les corresponde de colaborar en su proceso de educación y formación.

Dentro de este proceso, es consecuente revisar uno de los conceptos centrales de esta investigación: entendemos por Convivencia Escolar, la relación que se da entre alumnos, padres y profesores para crear climas de aprendizaje, aceptando y respetando las diferencias, como así mismo, la forma en que se desarrollan las actividades en el aspecto relacional y funcional para lograr el progreso personal y social de sus actores (Zulantay, s.f.). Esta definición se enmarca en el contexto de educación tradicional; pero en verdad, ¿la convivencia social en la escuela se genera como una simple relación entre miembros de una comunidad educativa?; sin duda alguna es una pregunta recurrente en los procesos investigativos de esta línea de trabajo, cuya respuesta es el resultado de un conjunto de construcciones sociales más complejas en la comunidad educativa.

Las perspectivas investigativas, que de una u otra forma transversalizan todo este trabajo investigativo, corresponde a una explicación de orden social y subjetiva; como el resultado de la realidad que se establece en consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, por un lado; e interpretaciones simbólicas, internalización de roles y formación de identidades individuales, por otro; el sentido y carácter de esta realidad es comprendido y explicado por medio del conocimiento (García Manzano C. , 1995).

Desde esta mecánica, la realidad se presenta ya objetivada, es decir, constituida por un orden de objetos anteriores a la existencia de las personas y el lenguaje se constituye en medio y continente de significados cuyo cometido principal es integrar al individuo como participante pleno de la dialéctica social (Milito Barone, 2011).

El ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural, y el orden cultural y social. El orden social, sin embargo, no es considerado como externo e impuesto al individuo, sino que aparece a través de una relación dialéctica con éste, como producto humano (Milito Barone, 2011).

Esta institucionalización conlleva la tipificación recíproca de acciones entre los actores, hasta llegar a convertirse en una forma de control social. En síntesis, se destacan tres momentos básicos en este proceso: la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social (Milito Barone, 2011).

Ahora bien, es necesario examinar una segunda fase de esta dialéctica, la sociedad como realidad subjetiva, comenzando por el modo en que esta realidad resignificada es asumida por los individuos, lo que nos lleva inevitablemente al terreno de la socialización.

Conformemente, las construcciones convivenciales o la realidad convivencial de la escuela, es el resultado de un continuo proceso dialéctico compuesto por tres momentos simultáneos que se evidencian en todos los fenómenos sociales: externalización, objetivación e internalización (Milito Barone, 2011). Por tanto, es oportuno preguntarse:

1.1. El problema de investigación

¿Cuáles son las construcciones sociales de convivencia que se generan entre los estudiantes, padres de familia y docentes del Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital (I.E.D.)?

1.2. Preguntas sistematizadoras del problema de investigación

- ¿Cuáles son las principales situaciones y conflictos que inciden en la convivencia de los miembros de la comunidad educativa?
- ¿Cuáles son las principales concepciones convivenciales de los estudiantes, docentes y padres de familia en la comunidad educativa Kennedyana?
- ¿Cómo explicar y relacionar las construcciones sociales convivenciales de los estudiantes, docentes y padres de familia en las dinámicas de convivencia del Colegio Kennedy, IED; y a partir de estas elaborar una teoría sustantiva?

2. JUSTIFICACIÓN

La intención de este proceso investigativo, parte inicialmente de un interés de carácter extra-teórico, relacionado con la responsabilidad social y ética generada desde el ámbito laboral y convivencial en algunos colegios públicos de Bogotá; donde se observan altos niveles de violencia y conflictos al interior; un estancamiento en los procesos convivenciales y el deterioro del clima escolar.

Por otra parte, se expresa un interés intra- teórico de predicción y control a través del cual se diluciden las relaciones históricas de la escuela, los estudiantes, las familias y los docentes; así como las construcciones sociales de la realidad convivencial, expresada en factores o variables medibles en términos cuantitativo y cualitativo; por medio de un ejercicio de triangulación entre los datos estadísticos de situaciones convivenciales, formas de ser y pensar, la legitimación de categorías conceptuales y organizaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa. Las percepciones y subjetivaciones de la cotidianidad convivencial en una institución educativa distrital, el Colegio Kennedy, IED; así como, seguimiento a los reportes, informes, documentos internos y externos a la institución. De igual forma, realizar comparaciones analísticas cualitativas a las producciones científicas universales mediante libros, documentos web, informes y artículos de revistas especializadas en torno al tema de la convivencia y el conflicto escolar, que arrojan diferentes fuentes a lo largo de los años 2013, 2014, 2015 y 2016.

Desde el punto de vista conceptual y científico, esta investigación considera que el pensamiento es consustancial con el lenguaje. “...dicho de otro modo, lo característico de la experiencia humana es el ser siempre comunicable a otros hombres; por su naturaleza, toda experiencia humana es potencialmente social” (Cordón, 1982, pág. 184). Es decir, el ser humano posee la capacidad de “abrirse a” otro(a) y al mundo justamente por la materialización del lenguaje, en donde esa acción y experiencia es definitoria de la subjetividad.

Acción-experiencia-lenguaje-pensamiento son la figura en que se expresa la actividad humana, un círculo que se desenvuelve en interacción con el (la) otro(a) y el mundo, yo-tú-mundo.

El ¿por qué? de este cambio tiene que ver con la transformación de la sociedad industrial en sociedad del conocimiento (Arce Cordero, 2015). Ahora bien, la puesta en práctica de la función esencial de la educación (su sentido) sólo es factible si somos capaces de organizar el

“*educarse con.*” En esencia la comunicación; si somos capaces de crear organizaciones que garanticen, en la medida de lo posible, la relación yo-tú-mundo (Arce Cordero, 2015).

Pero la cuestión de la comunicación en las organizaciones escolares es más que una mera cuestión de “*correlación*” tridimensional, es decir, algo más que yuxtaposición de polos. La comunicación incluye la construcción de referencias simbólicas de tal manera que se origina un fenómeno de calificación - descalificación de aspectos de la realidad que desemboca en un proceso donde se “*genera comprensión*” (Arce Cordero, 2015).

Existe evidentemente, un interés de ubicación y orientación, desde la comprensión fenomenológica y simbólica, que nos permita hacer una crítica y análisis de las relaciones y tensiones entre los miembros de una comunidad educativa del distrito capital de Bogotá: docentes, padres de familia y estudiantes; en la generación de construcciones sociales propias y subjetivaciones de su realidad cotidiana, por cada uno de los estamentos según sus posturas e intereses; que terminan afectando positiva o negativamente la convivencia. Formulando de esta forma una teoría sustantiva (individual, propia o característica, fundamentada en datos) sobre la construcción de la realidad convivencial del Colegio Kennedy, IED, que permita entender la realidad analizada, comprender a los sujetos o estamentos involucrados; y diseñar algunas recomendaciones y referentes metodológicos desarrollables en estos contextos.

3. MARCOS DE REFERENCIA

3.1. Antecedentes

Una revisó sucinte del estado de la cuestión de las investigaciones en convivencia escolar y la relación de estas con el conflicto escolar, como determinante de las construcciones sociales convivenciales y las subjetivaciones de los miembros de la comunidad educativa, que en el marco de la misma convivencia se generan al interior de la cotidianidad de las Instituciones Educativas; es uno de los principales propósitos de estudio de este aparte.

3.1.1. Convivencia y conflicto escolar. Uno de los temas y fenómenos educativos que más preocupa a las sociedades de varios países occidentales, es la convivencia que se produce en las instituciones educativas. “Basta ver como cada día los medios de comunicación escritos, audiovisuales y digitales escriben y reportan con frecuencia esta clase de hechos.” (García Correa e. a., 2011, pág. 238).

Haciendo un breve recorrido por algunos autores e investigadores que han intentado explicar y estudiar el fenómeno de la convivencia, es posible analizar varios actores y factores correlacionados; por ejemplo, cuando se intenta explicar: el papel o influencia de los sujetos, la escuela y el contexto socio-cultural; es posible entender que el problema de la convivencia surge de la lucha de poderes según el modelo o proyecto político dominante en el momento; esta lucha de poderes se refleja en la escuela, quien de manera determinante afecta a los sujetos; igualmente, se afectan el contexto con las políticas e inversiones para favorecer la calidad del proceso educativo de acuerdo a las exigencias nacionales e internacionales. Al respecto “... se ha negado a ver el fenómeno de los comportamientos violentos aislados de factores sociales tales como ausentismo, un ambiente urbano degradado o la carencia de proyectos educativos motivantes...” Philippe, Mahoux (1995), citado por (García Correa A. , 2001).

Los problemas de convivencia y conflictos escolares se evidencian a partir de cuatro formas de agresión: física, psicológica, moral y social. La escuela generalmente alfabetiza académicamente, mas no en términos sociales, ni emocionales, los cuales tienen que ver por un lado con el contexto socio - cultural y económico, pero también, y sin duda, con la formación de docentes. Nuestra escuela está impregnada de lo que Johan Galtung (1990), denomina *Violencia*

cultural; que es definida por este como los aspectos de la cultura, o la esfera simbólica de nuestra existencia ejemplificada en indicadores sociales como la religión, la ideología, las ciencias empíricas, las ciencias formales y sociales, que pueden ser útiles para justificar o legitimar la violencia y la guerra. “La cultura de violencia está sometida por una infraestructura de creencias individuales, normas sociales y valores que enfatizan el uso de la violencia como medio para alcanzar el poder, autoestima, y estima grupal; patriotismo, regionalismo y dominación social.” (García Correa A. , 2001, pág. 170).

Ahora bien, aunque los conflictos se pueden resolver desde la racionalidad comunicativa y la negociación verbal, los seres humanos los intentamos resolver con excesiva frecuencia recurriendo a la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Esta violencia, ya presente en los albores de la historia de nuestra especie, no es más que el resultado final de una mala resolución de los inevitables y necesarios conflictos humanos, el cual presenta hoy, a palabras de (Galtung, 1990) un triple perfil: “Violencia personal (física, verbal o moral), es la violencia de quien hace la guerra, mata, causa daños o acosan. La violencia estructural, es violencia sutil y envolvente que ejercen las instituciones y las estructuras sociales, la economía, las leyes. Finalmente, la violencia cultural, la que anida el pensamiento único en la presentación fragmentaria de hechos, información y conocimientos, en la desinformación o en la mentira, en la corrupción, en el autoritarismo, en la cultura del terror y el miedo o en la legitimación del poder antidemocrático.”(pág. 296), Como se cita en (Fernandez, 2002).

Entonces, es factible precisar una relación marcada entre el *sujeto, la escuela como factor de la desigualdad y la cultura*, dada por la crisis económica que afecta las políticas territoriales y genera desigualdad educativa, también generada en términos de la crisis de la empleabilidad y calificación de mano de obra de las familias; así se afectan los recursos disponibles en las familias, estratos socioeconómicos y calidad educativa de los hijos. “por estas diferentes formas de evaluación y códigos de valoración, se generan distintos modelos de convivencia, no sólo entre sociedades diferentes sino dentro de una misma sociedad o grupo social. Es más, una misma persona puede transitar por diferentes modelos de convivencia a lo largo del día, en los diferentes contextos sociales en los que se mueva: familiar, vecinal, laboral, educativo, entre otros” (Jares, 2006, pág. 120).

Al revisar una entrevista realizada por el autor de este trabajo al Doctor (Dr.) Chau, Enrique (2012), investigador experto en convivencia escolar y políticas públicas educativas; se

pudieron encontrar algunos nuevos elementos que permitieron fortalecer los conceptos de convivencia y su objeto de estudio. El Dr. Chaux, cita y explica algunos grandes teóricos de la Convivencia escolar, que se han convertido en sus referentes de estudio, cada vez que realiza una investigación en la rama; dentro de estos se pueden destacar:

- **Bandura** (1973), publicó un libro llamado “Agresión”, en donde explica todo el aprendizaje social implícito en esta. Habla básicamente de la imitación de la violencia y cómo el refuerzo de esta tiende a generar más violencia. También trata sobre los mecanismos de desentendimiento moral o “autoengaño” con los que las personas suelen justificar sus agresiones. Citado por (Chaux, 2012).
- En los últimos años, se aborda el tema desde las teorías cognitivas del desarrollo, donde se destaca **Kennet Dodge** (2012), el cual habla del ciclo de la violencia; el proceso de información de la violencia está en responder en forma agresiva. Citado por (Chaux, 2012).
- Existe una tercera línea teórica que es de carácter emocional, en neurociencia está **Antonio Damasio** (2011), quien publicó un libro llamado “el error de Descartes”, donde habla del procesamiento de la información social. Citado por (Chaux, 2012).
- Por otro lado, podemos mencionar a **Tremblay y la Escuela de Montreal** (2008); ellos explican que los niños son agresivos desde pequeños. La socialización pretende mejorarlos, disminuyendo la agresión porque desarrollan competencias. Citado por (Chaux, 2012).

En realidad, deben reconocerse dos tipos de grupos de trabajo alrededor del tema: el primero, trabaja desde el conflicto. Allí podemos mencionar como teórico a **Roger Fischer** (2010), el cual nos recuerda que el conflicto se realiza entre iguales. Por otra parte, se encuentra el grupo de trabajo en torno a la intimidación. La intimidación se da cuando hay diferencias de poder entre las partes afectadas. Allí se destaca en Finlandia, **Cristina Salmivalli** (2011), ella habla del Rol de los demás. Citada por (Chaux, 2012).

En educación desde el enfoque de competencias, podemos citar a David Perkins (2009), de Harvard; también a Carlos Vasco (2012), de Colombia; este última habla del desarrollo de capacidades en los estudiantes. Citado por (Chaux, 2012).

Hay más contribución internacional, pero aquí se desarrollaron las competencias ciudadanas, impulsadas por María Cecilia Vélez como Ministra de Educación Nacional. En Colombia las competencias ciudadanas permiten la educación para la convivencia y la participación (Chaux, 2012).

El tema de la formación ciudadana en el ambiente internacional se liga a la política; con la asertividad como esencia fundamental del cambio social. La cultura tiene un rol, pero hay competencias fundamentales independientemente de la cultura. La valoración de las diferencias nos dice que hay algo valioso en el otro. Los Derechos Humanos son una línea de trabajo muy fuerte en el país (Chaux, 2012).

Consecuentemente, Colombia no es la excepción a este tipo de preocupaciones; en Bogotá los medios masivos de comunicación, informan con cierta frecuencia eventos violentos dentro de las instituciones; los niveles de agresividad, irrumpen ahora incluso en las redes sociales. Dentro de las políticas, planes y programas de la Secretaria de Educación Distrital, específicamente en el Plan Sectorial de educación 2008-2012 “*Educación de calidad para una Bogotá Positiva*” se expresa claramente la intención política de lograr “Aprendizajes esenciales para la vida política, cultural, individual y social de los estudiantes...” (Secretaría de Educación Distrital , 2008). En este mismo documento se señala dentro de los principios de la política educativa que: “...el colegio, es escenario principal de la política educativa...con el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa” (Secretaría de Educación Distrital , 2008).

3.1.2. Construcción social de la realidad y subjetividad convivencial. Una de las grandes preocupaciones de esta investigación y de alguno otros autores de la línea, es entender si la realidad es una construcción social, o mejor aún, cómo el sujeto conoce la realidad atreves de la vida cotidiana, cómo la objetiva; y como a su vez este, la subjetiva a través de muchos factores como el lenguaje, las organizaciones sociales, entre otras. Evidenciando de estas maneras determinadas formas de comportamientos en algunos contextos. Por ende, la escuela, su

convivencia y el conflicto no son ajenos a este análisis.

Las formas tradicionales de enseñanza no promueven el aprendizaje sino la transmisión de conocimientos sin tener en cuenta las subjetividades. La participación apuesta a la construcción de una subjetividad independiente, parte activa de la sociedad; en una escuela con prácticas tradicionalmente basadas en el control, la vigilancia permanente y el silencio (Artagaveytia, 2006).

Algunas investigaciones parten de la hipótesis de que es en el nivel de las emociones que se interrelacionan y potencian los tres elementos que hacen valiosa la participación, favoreciendo la inclusión: aprendizaje y desarrollo de habilidades, posibilidad de tomar decisiones sobre aspectos que afectan la propia vida y construcción de una subjetividad social independiente (Artagaveytia, 2006). Entonces, se puede decir que será la calidad de la actitud adulta la que facilite que muchos alumnos vayan construyendo su subjetividad en mejores condiciones, contando con adultos que los acompañen.

Si bien es un proceso subjetivo, acontece en la intersubjetividad. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. La intersubjetividad tiene también una dimensión temporal en la vida cotidiana. Esto significa que en la situación "*cara a cara*" (situaciones o eventos de la vida cotidiana que afronta o confronta el sujeto) de la subjetividad del otro, me es accesible mediante un máximo de síntomas. En otras palabras, la pauta no puede sustentar la evidencia masiva de la subjetividad del otro que se me ofrece en la situación "*cara a cara*" (Berger & Luckmann, 1968).

Estos indicios son continuamente accesibles en la situación "*cara a cara*", que precisamente por eso constituyen la situación óptima para dar acceso a la subjetividad ajena. Por ejemplo, El cuchillo que objeto expresa la ira de mi adversario, me da acceso a su subjetividad, "*...aunque cuando lo arrojó yo dormía y no lo vi porque huyó después de su ataque fallido.*" (Berger & Luckmann, 1968, pág. 75). Pero expresa una intención subjetiva de violencia, motivada ya sea por la ira o por consideraciones utilitarias, como matar para conseguir comida. El arma que objeto en el mundo real sigue expresando una intención general de cometer violencia que cualquiera que conozca un arma puede reconocer. El arma, pues, es tanto un producto humano como una objetivación de la subjetividad humana (Berger & Luckmann, 1968).

Los signos y los sistemas de signos son objetivaciones en el sentido de que son accesibles objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas "*aquí y ahora*". Esta "*separabilidad*" de las expresiones de subjetividad inmediata se da también en los signos que

requieren la presencia del cuerpo como mediador. Por ejemplo y en otras palabras, la danza puede separarse de la subjetividad de quien la ejecuta; al contrario del gruñido, que no puede separarse del que gruñe (Berger & Luckmann, 1968).

Hablo a medida que pienso, lo mismo que mi interlocutor en la conversación. Cada uno oye lo que dice el otro virtualmente en el mismo momento en que lo dice, y esto posibilita el acceso continuo, sincronizado y recíproco a nuestras dos subjetividades en la cercanía intersubjetiva de la situación "*cara a cara*" (Berger & Luckmann, 1968).

Ahora bien, como yo objetivo por medio del lenguaje mi propio ser, éste se hace accesible masiva y continuamente para mí a la vez que, para el otro, y puedo responder espontáneamente a esta objetivación sin ser interrumpido por las reflexiones deliberadas. Por lo que cabe decir que, el lenguaje hace "*más real*" mi subjetividad, no solo para mi interlocutor, sino también para mí mismo (Berger & Luckmann, 1968). Por ejemplo, puede estar riéndose en un ataque de histeria, mientras yo creo que esa risa expresa regocijo. Sin embargo, su subjetividad me resulta objetivamente accesible y llega a serme significativa haya o no congruencia entre sus procesos subjetivos y los míos. La congruencia total entre los dos significados subjetivos, y el conocimiento recíproco de esa congruencia presupone la significación, como ya se ha dicho (Berger & Luckmann, 1968).

Desde su nacimiento el desarrollo de éste, y en realidad gran parte de su ser en cuanto tal, está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada. Por ejemplo, en la encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá 2013, Resultados para el Colegio Kennedy. IED., jornada mañana, se encontró que la tendencia aglutinante en el perfil de los estudiantes es el de la mayoría; es decir, evaluando el perfil de los estudiantes de este Colegio, con respecto a la pregunta # 9, ¿Cómo son tus calificaciones en comparación con las de tus compañeros(a) de curso?, el 60,67% de ellos (más de la mitad) respondió que como la de la mayoría del curso, sin duda alguna, refleja la subjetivación en la que se insertan los estudiantes para no quedarse fuera del grupo o poder expresar su propia subjetividad. Ver figura 1.

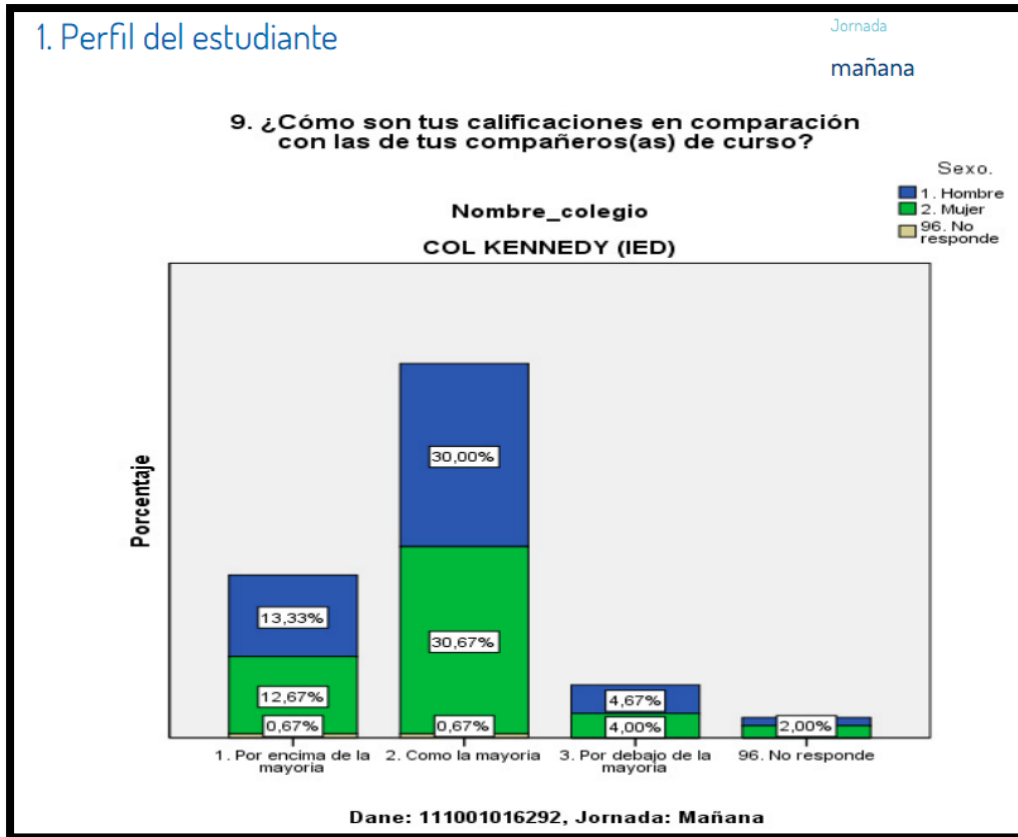


Figura 1. Descripción gráfica de la tendencia de las calificaciones de los estudiantes, según su perfil.

Fuente: Secretaría de Educación Distrital de Bogotá- SED Bogotá (2013).

Encuesta de clima Escolar y victimización en Bogotá 2013- Resultados para el Colegio Kennedy. IED. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

3.1.3. Enfoques investigativos abordados en investigaciones convivenciales y de conflicto escolar. Por su amplia complejidad la convivencia y el conflicto escolar, están imbricados por amplios objetos de investigación y enfoque investigativos:

Al revisar la entrevista realizada a Chaux, Enrique (2012), ver anexo A, B y C, el investigador asegura haber utilizado recientemente cuatro metodologías de investigación. Inicialmente de tipo cuantitativo, utilizando bases de datos del DANE e ICFES y se analizaron las variables que allí aparecieron, y como se relacionaban estas con el contexto. Por otra parte, investigaciones cualitativas como, por ejemplo, una de robos a escolares en Bogotá, mediante entrevistas y grupos focales; pero estos estudios debido a sus características metodológicas tienden a ser muy pequeños muestralmente.

Así mismo, ha realizado evaluaciones de intervenciones; ya sean que se estén desarrollando o que se hayan consolidado. En el primer caso, si se están desarrollando, se diseña una evaluación para ver si se puede ajustar para diseños más precisos y confiables de la evaluación. Si ya se terminó la investigación o se ha consolidado a lo largo del tiempo, se analiza desde la categoría de evaluación de impacto.

En consecuencia, las vivencias cotidianas de las instituciones, involucran otras formas de convivencia; la mayoría de estos relacionados con la violencia, no solamente las físicas, sino, las agresiones verbales y el acoso escolar que son bastantes frecuentes. Los docentes y directivos docentes actúan conforme a los manuales de convivencia, pero las soluciones son más tendientes a la sanción; se solucionan los síntomas, pero muy pocas veces se atacan las causas, porque se desconoce la forma como los sujetos subjetivan las normas, las vivencias cotidianas, también se desconocen las formas como emergen las relaciones sociales; y especialmente se desconoce cómo se construyen los significados de la realidad social de las Instituciones educativas.

Por otra parte, investigaciones que apuntan a concebir la acción tutorial (Dirección de curso) como un tipo de intervención pedagógica regular y sostenida en el tiempo, dirigida a promover mejores condiciones para la escolaridad de los alumnos, anticipar y detectar situaciones que pueden devenir en conflictos o dificultades, permiten dilucidar como la dirección de grupo, la necesidad del trabajo y socialización del grupo, inciden en la convivencia escolar.

Por otra parte, como afirma Urresti (2000), que la adolescencia se caracteriza justamente por ser un momento de cambio, conflicto y vulnerabilidad, producto del proceso de construcción de la propia identidad. Una etapa que coincide con la posibilidad de salir del grupo familiar hacia otros ámbitos, tales como el grupo de pares, otras instituciones sociales y la comunidad en general, y que no sólo supone el abandono y la pérdida del cuerpo infantil y el lugar de niño, sino la búsqueda de un lugar y una identidad en el mundo de los adultos. Citado por (Campelo, 2014).

Como se viene señalando, la convivencia escolar constituye en sí misma una construcción colectiva que involucra diversas instancias y actores escolares. Verla de este modo supone distinguir con claridad dos cuestiones que en la vida cotidiana de muchas escuelas suelen aparecer como sinónimos, aunque en realidad no lo son: la "*disciplina*" y la "*convivencia escolar*". Pensar y hablar sobre los conflictos en la escuela en términos de "*disciplina*" o de "*convivencia escolar*" supone distinguir el modo en que operan diversas posiciones y paradigmas de intervención frente a aquello que emerge como conflicto (Campelo, 2014).

Desde el paradigma del disciplinamiento, el conflicto es visto como algo disruptivo que debe ser evitado o sancionado y por ende la preocupación está centrada en administrar y regular estas situaciones a través de modelos de intervención basados en el castigo y la sanción. Por el contrario, el paradigma de la convivencia escolar concibe a los conflictos como algo inherente a las dinámicas de toda institución social y desde este punto de vista su preocupación es favorecer la apropiación de valores y vínculos que promuevan experiencias significativas para el aprendizaje de habilidades de resolución no violenta (Campelo, 2014).

Ahora bien, para que los conflictos que acontecen en la escuela puedan convertirse en oportunidades de aprendizaje para la vida, resulta importante generar situaciones en las que las partes involucradas avancen en el reconocimiento de problemas, consideren los efectos que en cada uno producen, admitan la existencia de diferencias, busquen alternativas para resolver las situaciones en el marco de una convivencia democrática. Y esto se logra promoviendo el diálogo permanente, la discusión y la reflexión colectiva entre aquellos actores escolares que estén de un modo u otros involucrados (Campelo, 2014).

Generar espacios para intercambiar y reflexionar sobre los modos de abordar (transitar) los conflictos, así como también analizar en forma conjunta qué es lo que la escuela ofrece, genera o inhibe en términos de vinculaciones entre sus diferentes actores o puede ayudar sin duda a, mejorar la convivencia.

Como afirma Weisberg (2006): “Si uno de los objetivos prioritarios de la escuela es formar individuos autónomos y responsables de sus actos; es importante brindar instancias de participación en donde sea posible elaborar y diseñar estrategias que favorezcan la reflexión y la toma de posición respecto, de las situaciones de convivencia y vida cotidiana de la institución. Un abordaje de los conflictos que los reconozca como una oportunidad de aprendizaje; y el protagonismo de los alumnos en la resolución de los conflictos a través de formas que faciliten los acuerdos.” (p.16).

En este sentido, la dirección de grupo puede generar espacios con los alumnos donde a partir de un conflicto o un hecho que resulte problemático pueda reflexionarse sobre las causas que lo originaron, las situaciones que se desencadenaron, las modalidades de respuesta que amplifican los problemas y las posibles alternativas para su resolución; tomando en consideración las diferentes miradas y opiniones que los alumnos tienen al respecto (Campelo, 2014).

Cuando esto ocurre, la dirección de curso se convierte en un espacio potente y significativo

para favorecer la construcción de modos de respuesta ante los conflictos donde prevalezcan el diálogo, el respeto mutuo y la pluralidad de perspectivas y sensibilidades, en lugar de las agresiones o el lenguaje violento (Weisberg, 2006).

Cabe en este sentido considerar que, proponer la realización de trabajos grupales es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar que el grupo sea efectivamente un ámbito de andamiaje y sostén. Trabajar en grupo supone también desarrollar aprendizajes, manejar conflictos en el plano interpersonal o en el de la tarea, elaborar estrategias para avanzar en los momentos de dificultad, entre otros aspectos.

En otro ámbito, los trabajos sobre gestión escolar indican que de los discursos que más se escuchan en los últimos tiempos, es sobre el término gestión; se convirtió en el “*caballito de batalla*” cada vez que se intenta describir lo que acontece en la vida cotidiana de las instituciones: si algo anda mal es un problema de gestión; si el personal no demuestra una buena “*performance*” (actuación o rendimiento), habrá que revisar los estilos de gestión; si los alumnos no aprenden en la escuela o si los conflictos escolares van en aumento, la gestión es ineficaz. Alejandra Birgin (2001) citado por (Acosta Valdeleón, 2011).

Por otra parte, los trabajos investigativos del concepto comunidad, están generalmente asociados a un territorio (local, regional, nacional e incluso internacional), la imagen idealizada e ideologizada de comunidad invisibiliza las diferencias, tensiones y conflictos de la vida social; al naturalizar “*la comunidad*”, se asume como realidad evidente y “*transparente*”; y por tanto, incuestionable. En ese sentido, se “*va a la comunidad*”, se hablar a nombre de “*la comunidad*”, se hace “*trabajo comunitario*”, se impulsa la “*participación comunitaria*” o el “*desarrollo comunitario*” (Torres Carrillo, 2015).

A esta situación, se suman la creciente concentración del ingreso, la exclusión y la violencia, los cuales están haciendo mella en el tejido social: más de cuatro millones de desplazados en los últimos años y 30.000 homicidios por año también menoscaban la vida colectiva, incrementan el conflicto social y deterioran los lazos de solidaridad colectiva (Torres Carrillo, 2015).

En corolario, los dos primeros tipos de conformación de lo comunitario (por estar en un plano más societal, específicamente en el plano del tejido social), guardan estrecha relación. Su análisis nos permite comprender los modos actuales como se produce lo social, desde las sociabilidades elementales hasta las relaciones y conflictos sociales a nivel macro.

En el caso de indígenas, afrocolombianos y campesinos, el hecho de compartir durante muchas generaciones unos territorios, unas costumbres (fiestas, tradiciones, celebraciones, etc.) y unas prácticas políticas comunes (formas de gobierno y formas de resolución de conflictos), ha hecho de lo comunitario su propio modo de vida, una identidad y un valor a ser defendidos (Mattos, 1976).

En tanto la familia, por lo que es y representa al interior de las sociedades, se constituye en un lugar donde se desenvuelven las vidas cotidianas de niños y niñas, lugar del afecto, del conflicto; es, así mismo, el lugar donde se generan vínculos que sobrepasan el ámbito doméstico.

La ciudadanía y la familia no son sólo un acto público; son instituciones de construcción de vida, de construcción de identidad. Aquí, la familia simbólicamente es un escenario de vida social, de conflictos, de capacidad de negociación, de reconocimiento de límites, de sentido de lo colectivo, de sentido de responsabilidad pública, de aprender a vivir en comunidad (Zuluaga, 2004); que los niños y niñas vivencien esta experiencia de vida familiar, como ese escenario de conflicto, heterogeneidad, enseñanza de negociación y conciliación, son las conclusiones a las que han llegado algunos investigadores con respecto a la familia como escenario de construcción de ciudadanía.

Otra de las grandes líneas de trabajo investigativo, ha sido, la comprensión de la naturaleza del conflicto, la cual recobra especial importancia para los procesos de formación de los estudiantes y las prácticas pedagógicas, mediante las cuales se busca regular la educación de la convivencia y ciudadanía en los contextos escolares, toda vez, que de éstas comprensiones dependen las posibilidades de educar, en el continuismo de una escuela obsoleta y esencialmente represora de las acciones en que se manifiesta el conflicto; o de educar con fundamento en el conocimiento aportado por las Ciencias, bajo nuevas perspectivas teóricas, sobre el comportamiento social del ser humano, en función de una renovación pedagógica, con la finalidad de educar ciudadanos sujetos de la democracia y la convivencia pacífica (Díaz Mejía, 2013).

Por tanto, la naturaleza del conflicto se refiere a la comprensión de éstas dinámicas desde las condiciones de la vida interna del ser humano que se expresa de múltiples formas en el comportamiento y la actuación social de las personas en contextos socio -culturales específicos.

En la comprensión sociológica del conflicto, en primera instancia, podemos identificar dos perspectivas de análisis. Una desde la manifestación de la agresión en la acción; es decir, desde la conducta, sus formas y estrategias; y otra, desde la percepción de intereses de los actores del

conflicto. Así entonces, “el conflicto surge cuando seres humanos defienden metas, propósitos o valores que son incompatibles o excluyentes entre sí.” (Ross, 1995).

En los contextos escolares, sobre el conflicto se tiene, generalmente, una percepción en la inmediatez de la acción y se desconocen en gran medida, factores fundamentales sobre los principios y procesos de su manifestación asumiendo en la agresividad, las causas inmediatas de los conflictos (Díaz Mejía, 2013).

De ésta percepción inmediata resulta, por lo tanto, el fundamento de prácticas pedagógicas que tienden a “*manejar el conflicto*” con estrategias, que en esencia, siguen estando basadas en el modelo conductista, en tanto se orientan más a reprimir la acción y menos a educar las condiciones subjetivas que en él se expresan (Díaz Mejía, 2013).

Cuando el conflicto se percibe desde la actuación de los actores, la tendencia de la mediación es el uso de técnicas, o estrategias, para “*resolver problemas*” generados por los conflictos, que terminan en última instancia con las conocidas sanciones de rigor, estipuladas en los manuales de convivencia, abandonando a la libertad de los contextos culturales la educación de la subjetividad (Díaz Mejía, 2013).

Este punto de vista nos permite aproximarnos a una primera interpretación de la convivencia y a una concepción dinámica del conflicto escolar. En un modelo de convivencia se contienen determinadas variables relacionadas con “*valores*”, “*formas de organización*”, “*sistemas de relación*”, estrategias para afrontar los conflictos, formas de comunicación, modelos de expresión de los sentimientos y modos de percibir la vida y los conflictos mismos (Díaz Mejía, 2013). A la Pedagogía le corresponde el análisis crítico para plantear alternativas de educabilidad en la convivencia sin reducir su aplicación a crear solamente técnicas para resolver problemas y manejar conflictos.

En la última década, aparecen investigaciones sobre la escuela como escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral, en donde se trata, entonces, de ver la escuela como un escenario de circulación de sentidos, de flujo continuo de contenidos curriculares intencionados al desarrollo de competencias, de prototipos de interacción y formalización de las relaciones entre los sujetos, de formas y prácticas de resolución y negociación de los conflictos, de apropiaciones subjetivas de la intención de formación y la identificación de las formas particulares de habitar, sentir, conceptualizar y configurar ese espacio educativo en un escenario del reconocimiento (Echavarría Grajales, 2003).

Los significados simbólicos entran diversos sentidos, múltiples formas de interacción, diferentes niveles de respuestas, variados tipos de argumentaciones, sistemas de organizaciones y regulaciones heterogéneas; todos ellos configuran una estructura que permiten las operaciones de pensamiento, de elaboración cognoscitiva de las experiencias y de acción instrumental; la emisión de oraciones correctas fonética y gramaticalmente; las interacciones y la regulación consensual de los conflictos de acción. Habermas, (1983) citado por (Echavarría Grajales, 2003). En este sentido, una moral no sólo dice cómo deben comportarse los miembros de una comunidad; proporciona al mismo tiempo razones para la resolución consensual de los conflictos.

Este presupuesto, llevado al campo de los procesos sociales en donde la contradicción es evidente y necesaria para el desarrollo humano, es orientador en tanto le posibilita al sujeto en interacción, el diseño de estrategias innovadoras que le ayuden a superar las tradicionales formas de resolución del conflicto y reconvertirlas en nuevas estrategias negociadoras, inteligentes y no violentas; de esta forma, el acto creativo permite crear y recrear mundos posibles, desde la comprensión de sí mismo en relación con los retos que enuncia el entorno, desagregada en múltiples realidades (Echavarría Grajales, 2003).

Seguidamente, nos referimos a la creatividad como capacidad de combinación de ideas, argumentos, prácticas y actitudes para la obtención de respuestas exitosas en la negociación de conflictos y satisfacción de necesidades (Echavarría Grajales, 2003). Desde esta perspectiva las prácticas pedagógicas deberán ser orientadas desde una opción clara por la negociación del conflicto y la diferencia, construyendo desde el análisis de situaciones cotidianas estrategias de no violencia activa.

En esta revisión, se destaca un estudio de convivencia realizado en el año 2009, en el desarrollo de una tesis de maestría en tres instituciones educativas del Distrito Capital, dos de ellas en la localidad séptima de Bosa: el Colegio Orlando Higuera con 3500 estudiantes, 120 docentes y 7 directivos docentes; el Colegio José Francisco Socarrás con 4500 estudiantes, 150 docentes y 7 directivos docentes. Y otro en la localidad novena de Suba: el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda con 2800 estudiantes, 90 docentes y 5 directivos docentes. Se encontró que las creencias de los sujetos constituyen los factores dinamizadores de sus actitudes y actuaciones frente a las diversas situaciones convivenciales, sus actuaciones influyen de manera relevante en la construcción del ambiente escolar, el aprendizaje de los educandos, su permanencia en la institución y el establecimiento de relaciones entre sus miembros, entre otros (Maturana & Otros, 2009).

Esta investigación se desarrolló el marco de la investigación cualitativa, adoptando una estrategia etnografía, realizando primero observación participante cuya información se utilizó para orientar la aplicación de posteriores instrumentos de entrevistas, encuestas y desarrollos de grupos de discusión. Los datos que se obtuvieron, se analizaron desde el enfoque de la teoría fundamentada a partir de la cual se generó una teoría sustantiva que develó las creencias en convivencia que están presentes en estudiantes, docentes y directivos docentes en estos tres colegios públicos de Bogotá (Maturana & Otros, 2009).

En dicho trabajo se destacan algunos hallazgos como:

Las características de los actores, la manera como asuman el aprendizaje de la convivencia, la autoridad y responsabilidad docente, son causas determinantes de sus actitudes y comportamientos en la escuela (Maturana & Otros, 2009).

En el ejercicio de la convivencia, las condiciones del entorno, determinan las acciones e influyen la aplicación de estrategias. Una armónica convivencia escolar depende del tratamiento, resolución de conflictos y de las estrategias para alcanzar su mejoramiento. El ejercicio de la convivencia escolar como consecuencia, afectan las relaciones interpersonales del contexto familiar y social en el que se encuentra la institución (Maturana & Otros, 2009).

Las experiencias académicas, sociales y en especial las que se adquiere en las prácticas educativas son la causa de las formas de actuar del docente frente al ejercicio de la convivencia escolar (Maturana & Otros, 2009).

Los docentes y directivos son los directamente responsables del ejercicio de la convivencia escolar, ellos deben asumir la responsabilidad de formar, mediar y solucionar los diferentes tipos de problemas convivenciales, para esto último la intervención del docente y directivo docente debe darse en dos momentos, de forma inmediata ante la aparición del conflicto y a largo plazo como medida de prevención (Maturana & Otros, 2009).

La responsabilidad de la convivencia en la escuela y las características de los estudiantes son componentes fundamentales para los ellos en la construcción del concepto de convivencia. Para los estudiantes, los aspectos que influyen en la convivencia se relacionan con la planta física y la problemática social en la que se encuentran inmersos. Los conflictos escolares que se presentan, la toma de decisiones de los estudiantes y las relaciones interpersonales que existen son para los estudiantes las principales consecuencias de la convivencia. El personal competente para abordarlos, las actitudes y valores a formar para disminuir los conflictos y el manejo que se le da

al manual de convivencia son aspectos fundamentales para los estudiantes en el proceso de solución de conflictos (Maturana & Otros, 2009).

La solución de conflictos debe caracterizarse por el dialogo, el saber escuchar, la tolerancia y el respeto a los demás, además que estas deben ser las habilidades a desarrollar en los miembros de la institución. Las creencias que tienen los diferentes actores en cuanto a los conceptos de convivencia y ambiente escolar generan y caracterizan la cultura escolar (Maturana & Otros, 2009).

3.1.4. Estudios convivenciales y de conflictos escolares recientes. En el año 2006 la Secretaría de Gobierno (SUIVD-Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana) contrató con la Universidad de los Andes (Enrique Chaux y Ana María Velásquez) la elaboración y aplicación de una herramienta de medición de las distintas manifestaciones de agresión, violencia y delincuencia en estudiantes de grados 5° a 11° de Bogotá, y la identificación de factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia; para así diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

Del mismo modo, existían los proyectos del Programa de Atención Integral de la Violencia, la Delincuencia y el Orden Público; el cual incluía la ampliación del Sistema Unificado de Violencia y Delincuencia (SUIVD), con el fin de consolidarlo como una herramienta que brinde a las autoridades competentes del Distrito la posibilidad de entender la problemática relacionada con los temas de seguridad, violencia, criminalidad, convivencia y justicia en la ciudad; para así, definir medidas mejor fundamentadas y más oportunas de prevención y control.

En el año 2009, algunos concejales presentaron el proyecto de acuerdo 116 “por medio del cual se establecen medidas de seguridad y convivencia en los colegios de Bogotá a través de la instalación de cámaras de video”. Bajo este marco normativo se elaboró un nuevo formulario, bajo el título de *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, 2011*; el cual se llevó para autodiligenciamiento asistido a 103 mil estudiantes, entre el 1° de agosto y el 15 de septiembre del año mencionado (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

A partir de estos estudios, el Distrito Capital empieza a conceptualizar la convivencia, como la disposición de las personas que comparten un entorno o viven en sociedad bajo condiciones de respeto, solidaridad, tolerancia, inclusión y colaboración; y puede derivar en la

generación de acuerdos, pactos, comportamientos y actitudes específicas que favorezcan su propio bienestar (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013). Chaux y su grupo adelantaron un interesante experimento para enfrentar los retos descritos, así: “...el mayor reto que tiene la educación para la convivencia actualmente [es]: ¿cómo promover una cultura de convivencia pacífica en contextos que promueven una cultura de la violencia?” (Chaux, 2007).

Chaux (2012), reseña investigaciones en las cuales se han identificado procesos cognitivos y emocionales influenciados por experiencias reiteradas de agresión en contextos altamente violentos que afectan negativamente la confianza. Esa convivencia no es independiente del rol del colegio como formador, así que el clima escolar también debe incorporar percepciones y expectativas sobre el cumplimiento de ese rol por parte del colegio; y sobre si los estudiantes confían en el colegio como organización que los prepara para su desempeño posterior.

Se trataba entonces, de conocer “la prevalencia de la violencia y la delincuencia en nuestras escuelas” (Chaux, Velásquez, Melgarejo, & Ramírez, 2007). La encuesta 2011, incluyó colegios públicos y privados de Bogotá, al igual que colegios privados de los municipios de Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibaté. Para cumplir con estos objetivos fue necesario abordar temas de monitoreo, como la violencia intrafamiliar y los delitos sexuales; el conflicto armado y los derechos humanos, con los jóvenes como eje transversal (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

De igual forma, para comprender las dinámicas de violencia y victimización juvenil es necesario explorar las condiciones de seguridad que les ofrecen sus entornos inmediatos. En ese sentido, investigaciones sobre violencia y crimen en las escuelas estadounidenses han encontrado que acontecimientos violentos, como lo son los robos, atracos, amenazas y agresiones físicas, pueden producir un entorno amenazante y perturbador que afecta negativamente el buen desempeño académico de los estudiantes (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013). Se asume que el temor derivado de las situaciones de violencia escolar incide sobre la concentración de los jóvenes y por consiguiente sobre sus habilidades cognitivas.

Al respecto, diversas investigaciones han encontrado que ser víctima de algún tipo de violencia se constituye en uno de los principales factores de riesgo para su reproducción, pues, los adolescentes que la observan o son tratados de manera violenta, son más proclives a imitarla o pensar que es una solución viable para sus problemas. Por consiguiente, la existencia de problemas de inseguridad y violencia, reales y percibidos, puede traer como consecuencia la deserción

escolar, que a su vez agudiza la vulnerabilidad de los jóvenes (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

Por los argumentos expuestas, fue necesario construir diagnósticos bien fundamentados sobre las razones que determinan la violencia y la delincuencia escolar, con el fin de diseñar y aplicar políticas públicas que contribuyen a prevenirlas, para así mejorar las condiciones de seguridad de la juventud bogotana (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

En términos generales, la mayoría de los estudios sobre violencia juvenil se han centrado en los efectos que distintos factores psicológicos y sociales tienen sobre el comportamiento de los jóvenes. Según el estudio sobre violencia juvenil realizado por la Escuela de Medicina de Nueva York los factores asociados con la personalidad y las actitudes individuales están relacionados con la tolerancia a la desviación de las escalas de valores y una baja sensibilidad frente al otro. Así mismo, comportamientos individuales como el consumo frecuente de drogas y alcohol también están estrechamente asociados con la violencia (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

Con relación a las relaciones interpersonales, se asume que un contexto de violencia intrafamiliar, el consumo de drogas por parte de padres o amigos, así como la violencia entre pares tiene un efecto directo y positivo sobre la violencia. Además, condiciones del entorno, como la disponibilidad de drogas, la victimización en el barrio y la reiteración de eventos violentos también sirven para presagiar la violencia y la delincuencia juvenil (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

En cuanto al fenómeno de la violencia escolar, éste ha sido abordado desde distintas perspectivas que indagan sobre las percepciones de seguridad en la comunidad escolar, los indicadores de victimización, los comportamientos violentos y agresivos por parte de los estudiantes y los reportes de incidentes y medidas disciplinarias tomadas por los colegios. Para superar estas limitaciones, el modelo de desorden escolar aborda el problema de la violencia en los colegios tomando la escuela y la comunidad como unidades de análisis (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

En este contexto, las características de la comunidad afectan la violencia en los colegios al aumentar la vulnerabilidad de los jóvenes cuando van o vienen del colegio, a través de la transmisión de normas y comportamientos que privilegian el recurso de la violencia para dirimir

conflictos y a debilitar el control de la comunidad sobre el comportamiento de sus adolescentes (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

Los objetivos generales y específicos de la encuesta de 2006 (y luego los de 2011) reiteran tres categorías: “agresión, violencia y delincuencia”. En todo el mundo existe también la tendencia a tolerar y calificar como “*normal y natural*” cierto tipo de violencia, tanto ocasional como el acoso entre pares, que se registra en los centros escolares. Con eso se corre el riesgo de subestimar el daño causado a las víctimas cuando la situación es de abierto desequilibrio (Díaz y Agudelo, 2006).

La tarea de la socialización política, es defender la idea de que el conflicto permea una sociedad que pone un énfasis importante en las libertades; pero que hay un firme consenso en garantizar que los conflictos se desenvuelvan de manera constructiva, sin permitir la consolidación de poderes fácticos soportados en la capacidad y el empeño de algunos grupos o individuos de imponerse por la violencia o la amenaza de su ejercicio (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013). Por ejemplo, los insultos con intención de causar daño, la exclusión entre pares o la obstaculización de la participación y las amenazas de palizas, así como la violencia física a través de pellizcos, cachetadas, empujones y zancadillas.

Más grave pero menos frecuente son las lesiones que requieren de atención médica, generalmente en el contexto de riñas violentas, en algunas de las cuales se hace uso de objetos contundentes o armas. Las insinuaciones verbales de acoso sexual, al igual, que los contactos físicos no deseados, y con menor frecuencia, pero de mucha gravedad, los incidentes, agresiones o abusos sexuales, también forman parte del repertorio de conductas a través de las cuales se manifiesta esta manera de maltrato y violencia en ámbitos escolares (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

Por otra parte, encontramos otra forma de intimidación, se trata de una forma sutil y compleja de violencia, que no resulta fácilmente identificable debido a que una de sus características típicas es de naturaleza subjetiva: se asocia con la sensación de indefensión e impotencia en la mente de la víctima ante relaciones asimétricas de poder; la violencia hacia los iguales está estrechamente relacionada con una serie de sesgos y distorsiones morales que contribuyen a legitimarla, destacando sobre todo los conceptos de “*cobarde*” y “*chivato*” (“*no sea sapo*” en el medio colombiano), “fuertemente arraigados entre quienes agreden a sus compañeros

de escuela, que ellos utilizan para justificar el acoso escolar...” (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

Desde esta dinámica, en la institución objeto de esta investigación, la Secretaría de Educación Distrital, realizó la encuesta de clima Escolar y victimización en Bogotá 2013 (Resultados para el Colegio Kennedy. IED., jornada mañana). La cual tenía como objetivo principal, establecer una línea de base de clima escolar que facilitara a los colegios y a la Secretaría de Educación Distrital, SED, adelantar acciones de mejoramiento de la calidad de vida escolar y la seguridad, como factores que influyen sobre los resultados esperados de la educación, tanto en socialización como en aprendizaje (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

Además de ser una encuesta de victimización, era principalmente una encuesta sobre clima escolar. La muestra se diseñó con el colegio como unidad de análisis, entre otras razones, con la idea de producir información útil para el colegio y útil, además para diferentes niveles de intervención sobre la vida escolar. No se incluyó el curso 5º, jornadas nocturnas, ni colegios ubicados en zonas rurales (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2013).

En esta encuesta, se pueden analizar de forma particular y analógica para el colegio, algunos aspectos relacionados con el conflicto escolar: agresiones verbales y físicas, agresiones entre grupos y originadas en pandillas, vandalismos y daños a los bienes personales y de la Institución Educativa, insinuaciones sexuales abusivas y agresiones sexuales, delitos en el entorno o vecindario pedagógico, y expendio de drogas en el colegio, entre otras situaciones convivenciales.

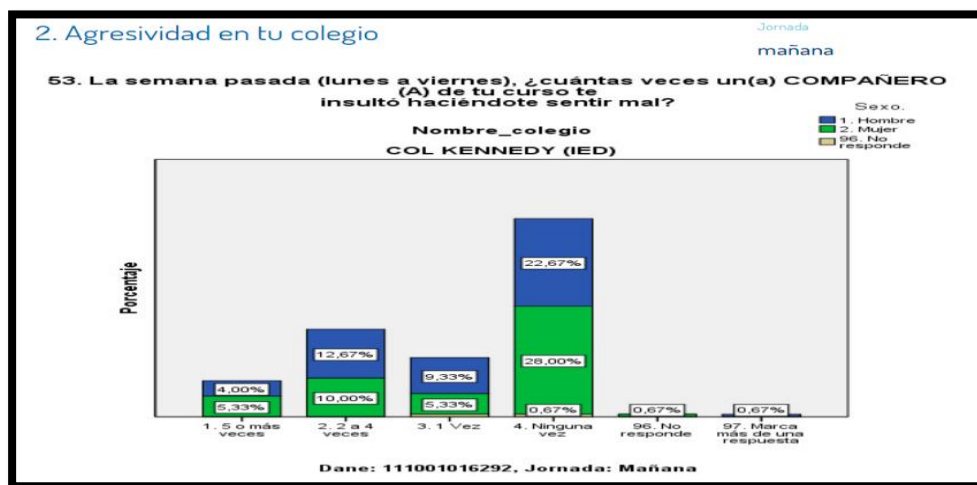


Figura 2. Descripción gráfica de las tendencias de agresión verbal de los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.

Fuente: Secretaría de Educación Distrital de Bogotá- SED Bogotá (2013).

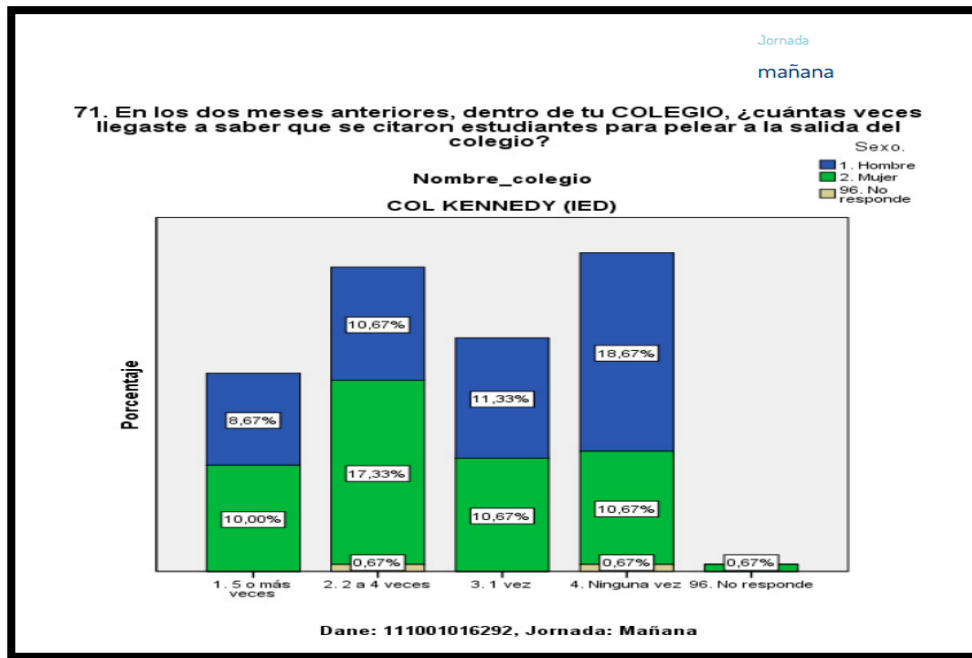


Figura 3. Descripción grafica de las tendencias de agresión física en grupos de los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.

Fuente: Secretaría de Educación Distrital de Bogotá- SED Bogotá (2013).

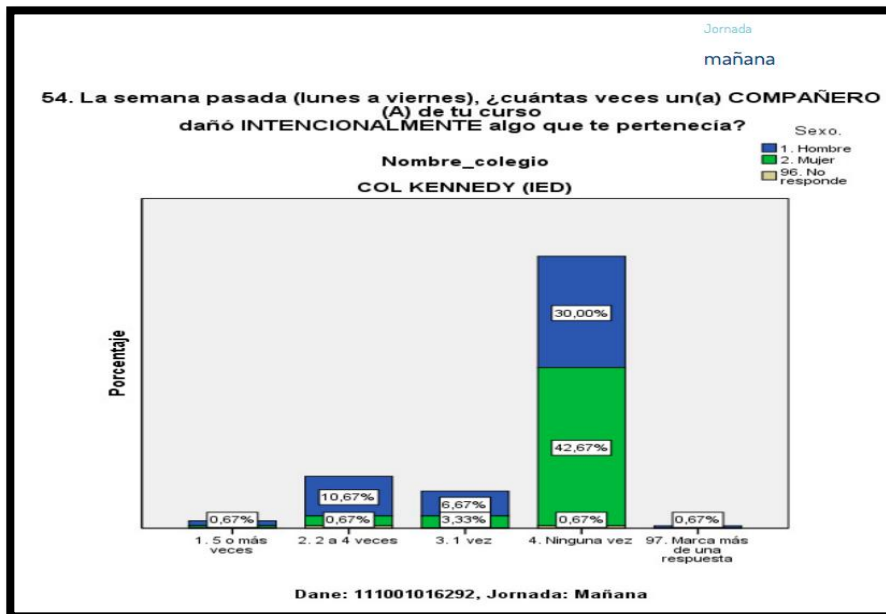


Figura 4. Descripción grafica de las tendencias de vandalismo y daños de los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.

Fuente: Secretaría de Educación Distrital de Bogotá- SED Bogotá (2013).

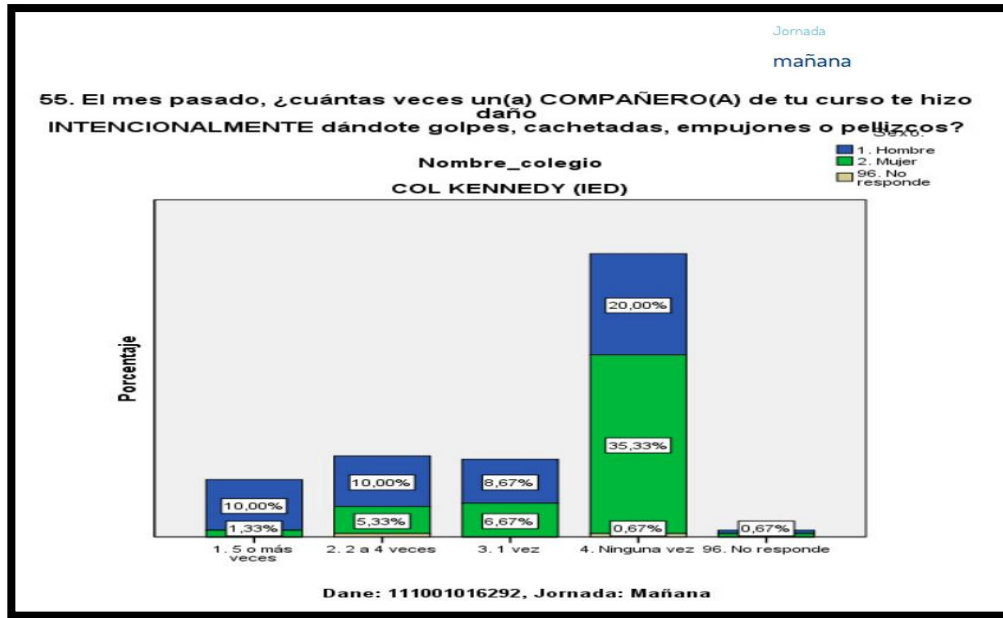


Figura 5. Descripción grafica de las tendencias de agresión física entre los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.

Fuente: Secretaría de Educación Distrital de Bogotá- SED Bogotá (2013).

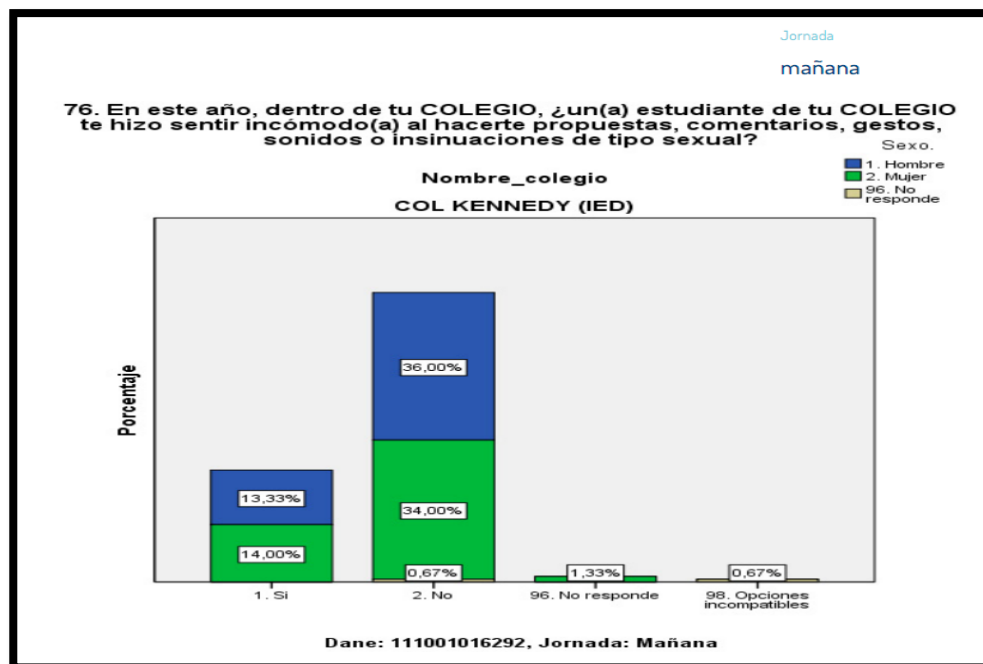


Figura 6. Descripción grafica de las tendencias de insinuaciones incorrectas y agresión sexual a los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.

Fuente: Secretaría de Educación Distrital de Bogotá- SED Bogotá (2013).

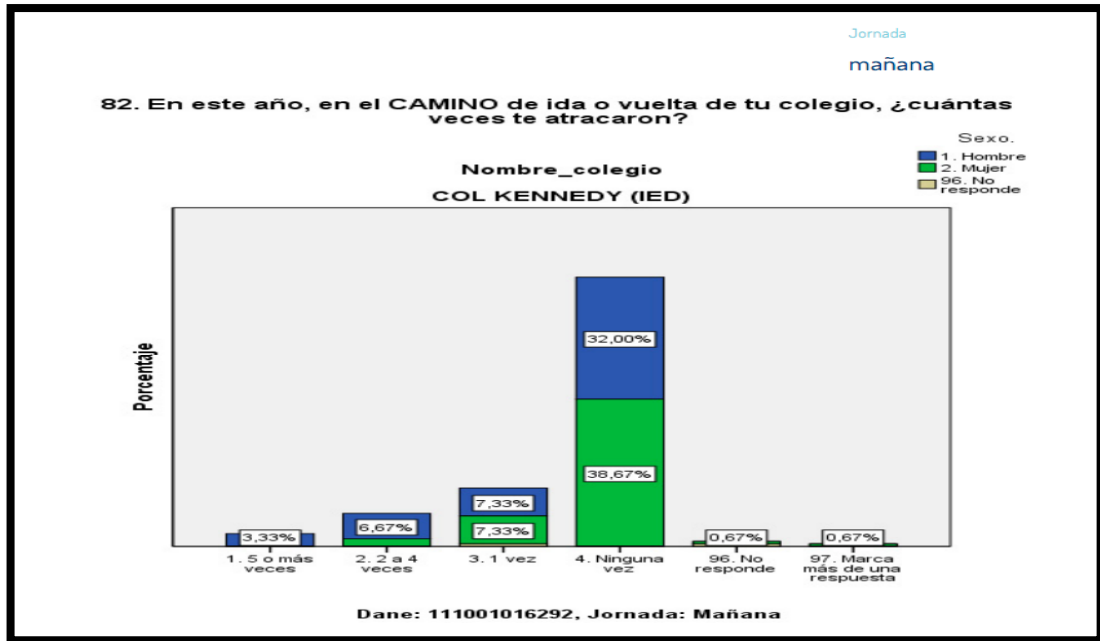


Figura 7. Descripción grafica de las tendencias de delitos en el entorno contra estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.

Fuente: Secretaría de Educación Distrital de Bogotá- SED Bogotá (2013).

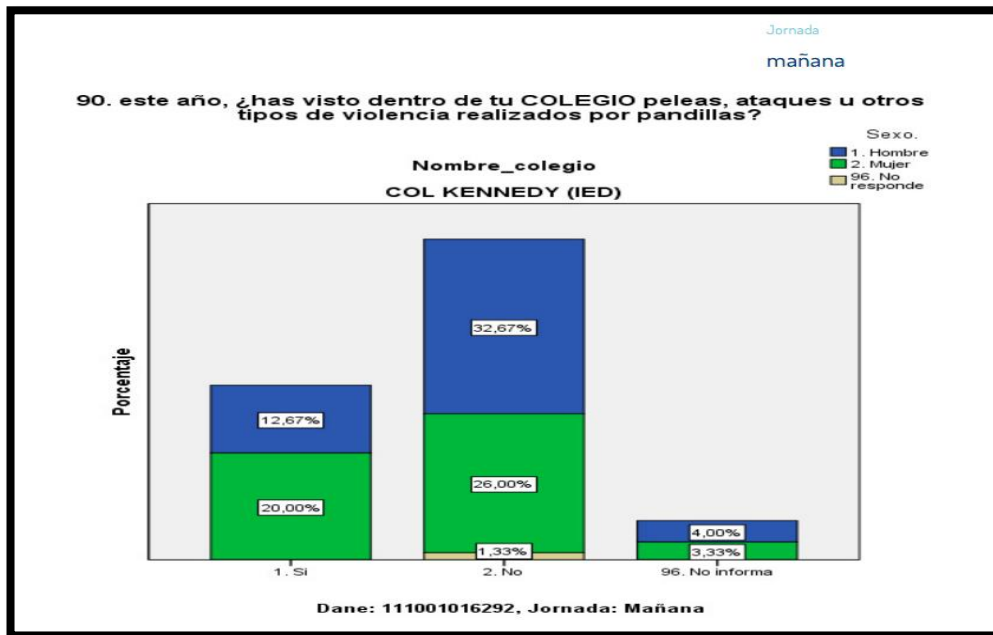


Figura 8. Descripción grafica de las tendencias de delitos en el entorno cometidos por pandillas contra estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.

Fuente: Secretaría de Educación Distrital de Bogotá- SED Bogotá (2013).

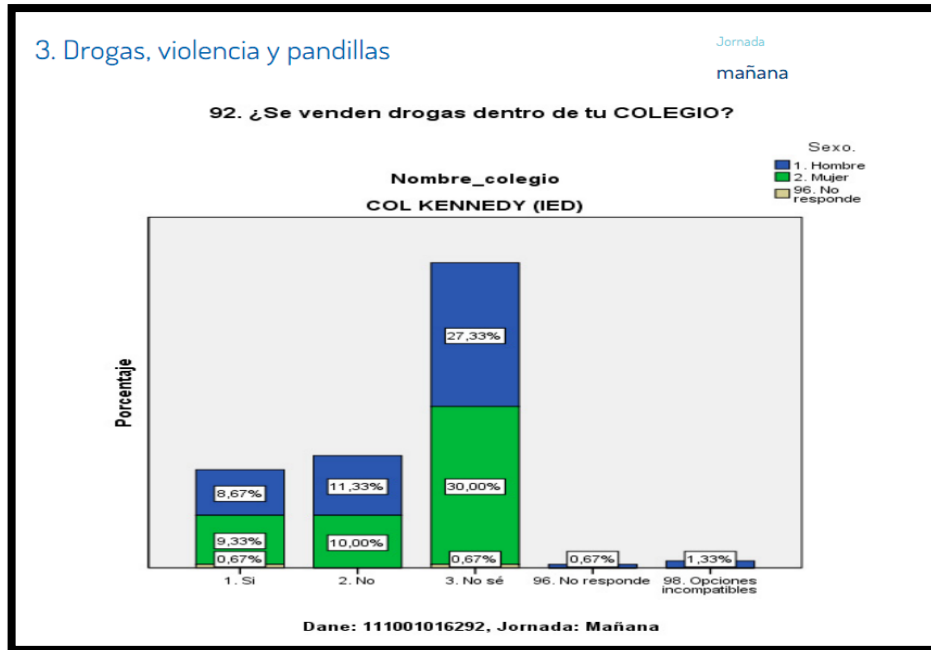


Figura 9. Descripción gráfica de las tendencias de expendios de drogas en el Colegio a los estudiantes, en la jornada mañana del Colegio Kennedy, IED.

Fuente: Secretaría de Educación Distrital de Bogotá- SED Bogotá (2013).

Al analizar las gráficas de la encuesta de la Secretaría de Educación Distrital (SED), 2013, se encontró que en el colegio el 42% de los estudiantes no sufren agresiones verbales semanales; así mismo el 55% de los encuestados opina que, en el último mes no sufrieron agresiones físicas (ver figuras 2 y 5), lo que demuestre ciertas dificultades en aproximadamente la mitad de la población en cuesto a estas situaciones convivenciales evaluadas.

Con respecto a las agresiones entre grupos y originadas con el concurso de pandillas, es importante anotar que si bien, un nuero representativo de estudiantes indica que en los dos últimos meses (ver figura 3), más del 29%, opina que no tiene información de problemas de peleas entre grupos a la salida del colegio; se conoce que un porcentaje importante de estos estudiantes señala que en los últimos dos meses, el 27,97% se ha enterado de dos a cuatro peles, y el 21% se ha dado cuenta de un evento de peleas a la salida; lo anterior propone que a nivel de la población el 48,97% de las opiniones indica que existen un alto impacto negativo de las peleas en la institución educativa.

De otro lado, al analizar el vandalismo y daños a los bienes personales y de la Institución Educativa (ver figura 4), se evidencia que el 73,6% afirma que en la última semana no ha sufrido ningún ataque intencional a sus objetos personales y bienes privados que les provocaran daños;

esto demuestra que, si bien el problema convivencial está presente en la población estudiantil, tiene una tendencia a ser moderado.

Con respecto a las insinuaciones sexuales abusivas y agresiones sexuales a estudiantes, se analiza que (ver figura 6) en este año de referencia, el 27,3% ha vivido situaciones de insinuaciones o comentarios sexuales abusivos, en contraste con el 60% que no ha percibido o sufrió ningún tipo de insinuaciones; de nuevo, se evidencia una tendencia moderada en la ocurrencia de conflictos de tipo sexual en el colegio. En la misma lógica, en la figura 7, se infiere que solo el 24,6% reconoce que, en el entorno en el camión de regreso a la casa y de venida al colegio, ha sufrido algunas veces atracos durante el año; pero en contraste con el 70,6% que indican que no han sufrido ningún tipo de delito o atracos en el periodo; esto explica que, estas situaciones convivenciales no son comunes, además con moderado impacto en el clima escolar.

Finalmente, el impacto de faltas o situaciones convivenciales con respecto al expendio de drogas dentro del colegio es también moderado, la figura 9 muestra que solo el 18% opina conocer o tener conocimiento de que en el colegio se vende droga, en diferencia con el 57,3% que considera no conocer que en la institución educativa situaciones de consume o vende esta.

Ahora bien, si se observan las gráficas y analizan las opiniones de los estudiantes de grado 6° a 11°, que participaron en la encuesta de clima escolar y victimización (2013) con respecto al Colegio Kennedy, IED; la mayoría de ellos opina tener un clima escolar con una convivencia moderada. Si bien, en la institución se evidencia la presencia de algunas situaciones convivencial, de victimización, violencia y conflicto escolar, su impacto tiende a ser moderado en el clima escolar; con excepción de las peleas y agresiones grupales y de pandillas; es decir, la aparición y ocurrencia de delitos, faltas o situaciones convivenciales de ejecución individual tienden a ser moderadas, pero las grupales de impactos altas.

3.2 Marco teórico

Dentro del proceso investigativo del trabajo *Teoría sustantiva acerca de las construcciones sociales convivenciales en el Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital (IED)*, se encontró su fundamentación epistemológica en las tesis de la sociología del conocimientos, de la teoría desarrollada en el libro *La Construcción Social de la Realidad*, por los autores: Thomas Luckmann (14 de octubre 1927), quien es un sociólogo alemán de origen esloveno; éste se desarrolla como

investigador en los campos de la sociología de la comunicación, la sociología del conocimiento, la sociología de la religión, y la filosofía de las ciencias. Por otra parte, Peter Ludwig Berger (Viena 17 de marzo de 1929), teólogo luterano y sociólogo estadounidense; trabajó con grandes aportes al campo de la sociología del conocimiento.

Así, la investigación presenta el desarrollo de las principales categorías conceptuales que componen la tesis central de la teoría, *La realidad se construye socialmente*, planteada por los autores Berger y Luckmann en 1968. En esta tesis se pretende encontrar la explicación del problema u objeto investigativo de este trabajo: *¿Cuáles son las construcciones sociales de convivencia que se generan entre los estudiantes, padres de familia y docentes del Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital (I.E.D.)?*

3.2.1 Referentes conceptuales del planteamiento epistemológico, “la realidad se construye socialmente”.

3.2.1.1 Vida cotidiana. ¿Qué se entiende por vida cotidiana?, la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene un significado subjetivo de un mundo coherente. No solo se da por establecido por los miembros que la componen sino que se origina desde sus pensamientos y acciones sustentadas como reales (Vilaro, 2013).

3.2.1.2 Cúmulo social del conocimiento. La Vida Cotidiana está dominada por el motivo pragmático, más conocido como el conocimiento de receta. Por ejemplo: un teléfono, las relaciones humanas, etc. El cúmulo presenta al mundo cotidiano de manera integrada de acuerdo con zonas de familiaridad y lejanía; es decir, lo que sabemos hacer o lo que todos saben (Vilaro, 2013).

3.2.1.3 Legitimación. Berger y Luckmann (1968), entienden la legitimación como un proceso; es decir, que constituye una objetivación de significados de “segundo orden”. La legitimación produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. La función de la legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de “primer orden” ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles.

3.2.1.4 Sedimentación y tradición. La conciencia retiene solo una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta; vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables

(Vilaro, 2013). La sedimentación juega un papel importante en la comprensión de la realidad, porque:

- Si no retuviésemos y sedimentáramos nuestras experiencias, no podríamos hallarle sentido a nuestra biografía.

- La sedimentación intersubjetiva puede llamarse verdaderamente social, solo cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos.

- Las experiencias se vuelven transmisibles con facilidad. La Sociedad Como Realidad Subjetiva es un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación, internalización (Vilaro, 2013).

3.2.1.5 **Teoría de la identidad.** La realidad objetiva puede traducirse fácilmente en realidad subjetiva y viceversa. La identidad es el elemento clave en la realidad subjetiva. La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Es así como, las teorías psicológicas cambian según el contexto social del individuo (Vilaro, 2013).

3.2.1.5.1 **Organismo e identidad.** La realidad social determina no solo la actividad y la conciencia, sino también, en gran medida, el funcionamiento del organismo. La Conciencia utiliza como método para clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana el Análisis fenomenológico, experiencias subjetivas de la vida cotidiana. Este es un método descriptivo más no científico. La conciencia siempre es intencional, siempre apunta o se dirige a objetos. Ya sea que el objeto de la conciencia se experimente como parte de un mundo físico exterior; o el objeto de la conciencia se aprehenda de una realidad subjetiva interior (Vilaro, 2013).

3.2.1.6 **El lenguaje como herramienta fundamental en el desarrollo de la sociedad.** En principio cualquier sistema de signos podría servir, pero el lenguaje es fundamental, dado que:

- El lenguaje actúa como el objetivador de nuestras experiencias.
- Instrumento de recolección colectiva de conocimientos.
- Organiza y ordena los objetos que han de aprehenderse como realidad.
- Es el resultado de una cantidad de sedimentaciones colectivas (Vilaro, 2013).

3.2.1.7 **La realidad objetivada.** Está constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que “YO” apareciera en escena. Las tesis fundamentales de este concepto son:

- La realidad se constituye socialmente.

- La sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce.
- En la vida cotidiana aparecen objetos diferentes ante la consciencia como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad.
- Reconozco a quienes me rodean, como consciencia de un mundo con realidades múltiples.
- La experimentación de un impacto, por el Objeto y por el lenguaje. Este me proporciona las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual estas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene sentido para nosotros. Marca coordinada, la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del aquí, de mi cuerpo y el ahora, mi presente.
- Además, la vida cotidiana abarca fenómenos que no están presentes aquí ni ahora, esto es que la vida cotidiana, se experimenta en grados distintos de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal.
- La realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo que compartimos con otros y establece diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tenemos consciencia.
- No podemos vivir sin interactuar y comunicarnos continuamente con otros. Esto se denomina como realidades de zonas limitadas, esta es la realidad de los sueños y del pensamiento teórico. Por ejemplo, una obra de teatro, se caracteriza por desviar la atención de la realidad de la vida cotidiana (Vilaro, 2013).

3.2.1.8 **El tiempo.** El mundo de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo, este es continuo y limitado en la interacción social en la vida cotidiana. La realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros. La experiencia más importante es la situación “*cara a cara*”; mi interlocutor es completamente real; es difícil imponer pautas rígidas a la interacción “*cara a cara*” (percepciones). Atribuimos tipificaciones a quienes nos rodean (Vilaro, 2013).

3.2.1.9 **El lenguaje y el conocimiento en la vida cotidiana.** La expresividad humana es capaz de objetivarse. Por ejemplo, un cuchillo en manos de un hombre iracundo. Estamos todo el tiempo rodeados de objetos que proclaman las intenciones subjetivas de mis semejantes. La significación es la producción humana de signos. Los más importantes son:

3.2.1.9.1 **El lenguaje.** El lenguaje son signos vocales; es esencial para mi vida cotidiana; este se origina en los encuentros “*cara a cara*”. La continua producción de signos en una conversación puede sincronizarse sensiblemente con las continuas intenciones subjetivas. Hace

más real mi subjetividad; nos obliga a seguir sus pautas (Vilaro, 2013). El lenguaje, además es capaz de hacer puentes entre objetos que no están presentes en mí, aquí y ahora.

- **Consecuencias:** hace presente diversidad de objetos ausentes tanto espacial, temporal y socialmente. Es capaz además de, trascender por completo la realidad de la vida cotidiana. Por ejemplo, los sueños. Cambiar de una realidad a la otra se define como símbolo, más conocido como lenguaje simbólico. Entonces, el lenguaje construye grandes representaciones simbólicas como lo son la religión, el arte, la ciencia y la filosofía, entre otras. También crea campos semánticos como lo son el vocabulario, la gramática y la sintaxis. Crea esquemas clasificadores como el idioma y el ámbito social. Mi conocimiento en la vida cotidiana se basa en el interés. Por Ejemplo, ¿a qué sabe el “sushi”? (Vilaro, 2013).

El conocimiento está distribuido socialmente; no comparto en igual medida con otros mis conocimientos, puedo compartir con un compañero un conocimiento que no comparto con un familiar. “No saber todo lo que saben mis semejantes, así como ellos no saben todo lo que yo sé” (Berger & Luckmann, 1968, pág. 35). Sabemos a quienes acudir para encontrar determinados tipos de conocimiento (Vilaro, 2013).

3.2.1.9.2 La realidad. Según los autores Berger y Luckmann (1968), este concepto puede estar definido “como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición” (p. 62) (acto de la voluntad, no podemos hacerlos desaparecer).

3.2.1.9.3 El conocimiento. Se puede definir como la certidumbre de que los fenómenos son reales y poseen características. Estos términos tienen relevancia tanto como para el hombre de la calle como para el filósofo (Vilaro, 2013). Encontramos entonces, algunos términos fundamentales los cuales se definen como:

- **Hombre de la calle.** Percibe la realidad y su entorno, de que vive en un mundo que para él es real; y sabe con diferentes grados de certeza que este mundo posee ciertas características.
- **Contrastación del hombre de la calle y el filósofo.** El filósofo, es un individuo que, por el contrario, es más despectivo y no considera todo como cierto; se pregunta sobre ¿Qué es la realidad?, ¿Cómo estamos seguros de lo que es real?, se cuestiona sobre todo lo que se encuentra en su entorno.

- **El sociólogo y sus intereses en la sociología del conocimiento:** en el campo de la sociología del conocimiento, el sociólogo aborda varios objetos investigativos de su interés, dentro de los cuales podemos destacar:
 - El sociólogo debe indagar ¿cómo las nociones se dan por establecida en una sociedad y en otras no?
 - ¿Cómo algunas de las sociedades conservan su realidad y cómo esa realidad puede ser omitida para un individuo o para una comunidad entera?
 - El sociólogo está obligado a indagar por la lógica misma de su disciplina.
 - El interés del sociólogo en cuanto a los conceptos “*realidad*” y “*conocimiento*”, se basa en su relatividad social. La realidad y el conocimiento que se obtiene sobre algo en específico dependen del contexto social.
 - La sociología del conocimiento está dada por las diferencias observadas entre sociedades, en razón de lo que en ellas se da por establecido como conocimiento.
 - La sociología del conocimiento debe tratar las variaciones empíricas del conocimiento.
 - Estudiar los procesos por los que cualquier conocimiento llega a quedar establecido como realidad.
 - Busca los ¿por qué?, indaga sobre la realidad.
 - La sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad (Vilaro, 2013).

3.2.1.10 **La sociedad como realidad objetiva.** Este proceso de construcción por parte de los sujetos supone, la institucionalización del conocimiento de la realidad en relación con un universo simbólico que se manifiesta a través de los roles que desempeñan las personas en un conglomerado social, así:

3.2.1.10.1 Orígenes de la institucionalización. Parte de las siguientes premisas:

- Los hombres producen juntos un ambiente social.
- La existencia humana se desarrolla empíricamente en un contexto de orden, dirección y estabilidad:
 - ✓ Todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado.

- ✓ La apertura al mundo, es de exclusividad biológicamente a la existencia humana; es siempre transformada por el orden social, en una relativa clausura del mundo. La relación fundamental entre los tres momentos dialécticos de la realidad social: la sociedad es un PRODUCTO HUMANO, la sociedad es una REALIDAD OBJETIVA y el hombre es un PRODUCTO SOCIAL.
- ✓ Las instituciones controlan el comportamiento humano por medio de pautas.
- ✓ La institucionalización es algo incipiente en toda situación social que se continúe en el tiempo.
- ✓ La objetividad del mundo institucional, es una objetividad de producción y construcción humanas.
- ✓ **Internalización:** proceso por el que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización (Vilaro, 2013).

3.1.10.2 institucionalización, organismo y actividad. La institucionalización del conocimiento de la realidad se da en conjunto con otros organismos de la naturaleza y las actividades sociales; proceso en el cual se desarrollan los siguientes presupuestos:

- El hombre ocupa una posición específica dentro del reino animal.
- Los animales no humanos viven en mundos cerrados, en estructuras predeterminadas por el capital biológico de las diversas especies animales.
- Las relaciones del hombre con el ambiente están caracterizadas por la apertura al mundo.
- La organización de los instintos del hombre se puede clasificar como subdesarrollada.
- Desarrollos importantes del organismo: animales (se completan dentro del cuerpo de la madre), criaturas humanas (después de separarse del seno materno).
- La humanidad es variable desde el punto de vista socio-cultural. Por ejemplo, toda cultura tiene una configuración sexual distintiva.
- En el período en que el organismo humano se desarrolla plenamente en interrelación con su ambiente, se forma el “yo” humano.
- ¿De qué manera surge el orden social?, el orden social es un producto humano que realiza el hombre en el curso de su continua exteriorización.
- Toda actividad humana está sujeta a la habituación.

- Las acciones habituadas retienen un carácter significativo para el individuo. La habituación comporta la gran ventaja de restringir las opciones.
- Los procesos de habituación son el antecedente a toda institucionalización.
- La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones “*habitualizadas*” por tipos de actores.
- Las instituciones implican historicidad y control. La historicidad adquiere una cualidad crucial: *LA OBJETIVIDAD*.
- Con la historización y la objetivación de las instituciones surge la necesidad de desarrollar mecanismos de control social.
- Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y controlado se vuelve el individuo.
- La lógica no reside en las instituciones y sus funcionalidades externas, sino, en la manera como estas son tratadas cuando se reflexiona acerca de ellas (Vilaro, 2013).

3.2.1.11 La legitimación. Esta tiene cuatro niveles que se superponen: pre- teórico o incipiente, teórico, rudimentario y teorías explícitas.

3.2.1.12 Universo simbólicos y Roles. La conjunción del universo simbólico y el desarrollo de roles por parte de los sujetos en un conglomerado social, comparten los siguientes postulados:

- Los orígenes de cualquier orden institucional se encuentran en los quehaceres propios y de los otros.
- Al desempeñar roles los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.
- Todo comportamiento institucionalizado involucra roles.
- Los roles representan el orden institucional.
- Representan instituciones; posibilitan su existencia.
- Poseen gran importancia estratégica en una sociedad.
- Los roles dan paso a la división del trabajo, realidad por experiencia, esta es la realidad cotidiana; la suprema realidad. Se impone de manera masiva, urgente e intensa sobre la consciencia. Aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada que

se encuentra objetivada. La realidad de la vida cotidiana se presenta como una realidad que no requiere de verificaciones por parte de los hombres.

- La realidad de la vida cotidiana se divide en dos sectores: los rutinarios y los problemáticos. Entonces, mientras las rutinas no se vean interrumpidas, nunca serán vista como problemáticas, serán problema cuando se evidencie una acción que intervenga en la tarea diaria (Vilaro, 2013).

Consecuente mente, el modelo conceptual de la hipótesis fundamental de esta teoría, “*la realidad es una construcción social*”, se puede apreciar de forma categorial y esquemática en el mapa conceptual del anexo D.

3.3 Modelo epistemológico aplicables a la investigación.

La médula de la argumentación de cómo los estamentos de la comunidad educativa kennedyana realizan sus construcciones sociales, que determinan la convivencia en el Colegio Kennedy, IED, se encuentra en la hipótesis “*la realidad se construye socialmente*”; teniendo como pilares fundamentales: la sociedad como realidad objetiva y la sociedad como realidad subjetiva, en donde los sujetos utilizan el lenguaje como herramienta principal para el desarrollo de la subjetivación de esa realidad. Como ya se anotó, ésta teoría fue desarrollada por Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas en 1968.

Mediante el conocimiento de la realidad, que se produce a través de los sentidos y el lenguaje que objetiva todo un sector del mundo social, los colectivos sociales se forman por los grupos que producen continuamente significados en cuestión; y dentro de la cual dichos significados cobran realidad objetiva. Entre esos grupos, tal vez exista conflictos o competencias; en el nivel más elemental, puede surgir un conflicto (Berger & Luckmann, 1968).

Un proceso eficaz establece la simetría entre el mecanismo conceptual y su captación subjetiva en la conciencia del individuo; vuelve a socializar el desvío de esta dentro de la realidad objetiva del universo simbólico de la sociedad (Berger & Luckmann, 1968). Lo mismo puede afirmarse de un miembro individual de la sociedad, que externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social; este lo internaliza como realidad objetiva. En otras palabras, estar en la sociedad es participar en su dialéctica (Berger & Luckmann, 1968).

Las definiciones de los otros significantes, hacen que la situación del individuo, les sean presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo (Berger & Luckmann, 1968).

Hay que hacer notar, sin embargo, que la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva no puede ser total. Las dos realidades se corresponden mutuamente, pero no son co-extensivas siempre, hay más realidad objetiva “*disponible*” que la que se actualiza realmente en cualquier conciencia individual; sencillamente porque el contenido de la socialización está determinado por la distribución social del conocimiento (Berger & Luckmann, 1968).

Esto implica que la simetría que existe entre la realidad objetiva y la subjetiva nunca constituye un estado de cosas estático y definitivo: siempre tiene que producirse y reproducirse. Como la socialización nunca se termina, así como los contenidos que la misma internaliza, enfrenta continuamente amenazas a su realidad subjetiva; por tanto, toda sociedad viable debe desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad para salvaguardar cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva (Berger & Luckmann, 1968).

Esto último, refleja el hecho fundamental de que la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida. Este proceso que transcurre entre la definición de la realidad objetiva y el mantenimiento de la realidad subjetiva es idéntico.

Como todo individuo encara esencialmente el mismo programa institucional para su vida en sociedad, la fuerza íntegra del orden institucional se hace gravitar con mayor o menor peso sobre cada individuo, produciendo una masividad compulsiva para la realidad objetiva que ha de ser internalizada (Berger & Luckmann, 1968).

Por ejemplo, “...su resentimiento y su rabia hasta pueden servirle como ratificaciones decisivas de su identidad socialmente definida como ser inferior, ya que sus superiores, por definición, se hallan por encima de esas emociones bestiales...” (Berger & Luckmann, 1968, pág. 205). Está aprisionado por la realidad objetiva de su sociedad; aunque, a esa realidad la tiene subjetivamente presente como algo ajeno y truncado. Esto es lo que ocurre, ya sea que el objeto de la conciencia se experimente como parte de un mundo físico exterior, o se aprehenda como elemento de una realidad subjetiva interior (Berger & Luckmann, 1968).

Todas estas representaciones, sin embargo, resultan “*muertas*” (vale decir, carentes de realidad subjetiva) a no ser que “*vuelvan a la vida*” continuamente en el comportamiento humano real. El análisis de “*roles*” tiene particular importancia para la sociología del conocimiento, porque

revela las mediaciones entre los universos macroscópicos de significados, que están objetivados en una sociedad, y las maneras como estos universos cobran realidad subjetiva para los individuos (Berger & Luckmann, 1968).

La realidad objetiva, puede “*traducirse*” fácilmente en realidad subjetiva, y viceversa. El lenguaje es por supuesto, el vehículo principal de este proceso continuo de traducción en ambas direcciones (Berger & Luckmann, 1968).

Ningún individuo internaliza la totalidad de lo que se objetiva como realidad en su sociedad, ni aun, cuando esa sociedad y su mundo sean relativamente simples. Por otra parte, siempre existen elementos de la realidad subjetiva que no se han originado en la socialización, tales como: la conciencia del propio cuerpo anterior a cualquier aprehensión socialmente entendida de aquél... y aparte de ésta... (Berger & Luckmann, 1968).

Recíprocamente puede decirse que, el mantenimiento de las internalizaciones primarias, frente a situaciones marginales constituye una buena medida para apreciar su realidad subjetiva. Esta misma, prueba resultar por completo irrelevante, si se aplicase a la mayor parte de las socializaciones secundarias. En virtud de esta implicación, el intercambio confirma la realidad subjetiva de este mundo (Berger & Luckmann, 1968).

Si esto se comprende, podrá advertirse claramente que una gran parte, sino la totalidad del diálogo cotidiano mantiene la realidad subjetiva; en realidad, esta última adquiere solidez por la acumulación y la coherencia del diálogo casual, diálogo que puede permitirse ser casual, precisamente porque se refiere a las rutinas de un mundo que se da por establecido (Berger & Luckmann, 1968).

Para poder mantener eficazmente la realidad subjetiva, el aparato conversacional debe ser continuo y coherente. La realidad subjetiva siempre depende de estructuras de plausibilidad específicas; es decir, de la base social específica y los procesos sociales requeridos para su mantenimiento (Berger & Luckmann, 1968).

Todo lo dicho hasta ahora sobre la socialización implica la posibilidad de que la realidad subjetiva pueda transformarse. Vivir en sociedad, ya comporta un proceso continuo de modificación de la realidad subjetiva. En particular, la transformación se aprehende subjetivamente como tal, lo que, por supuesto, tiene algo de engañoso; puesto que la realidad subjetiva nunca se socializa totalmente, no puede transformarse totalmente mediante procesos sociales (Berger & Luckmann, 1968).

En consecuencia, son diferentes de la socialización primaria porque no surgen ex -nihilo y, como resultado, deben contender con un problema de desmantelamiento, al desintegrar la anterior estructura nómica de la realidad subjetiva (Berger & Luckmann, 1968).

¿Cómo puede lograrse esto?, los interlocutores que intervienen en el diálogo significativo van cambiando, y el diálogo con los otros significantes nuevos, transforma la realidad subjetiva, que se mantiene al continuar el diálogo con ellos o dentro de la comunidad que representan (Berger & Luckmann, 1968).

En estas últimas se producen transformaciones parciales de la realidad subjetiva o de sectores determinados de ella. Esas transformaciones parciales son comunes en la sociedad contemporánea en lo referente a movilidad social y adiestramiento ocupacional del “individuo”. Se construyen sobre la base de internalizaciones primarias y, en general, evitan las discontinuidades abruptas dentro de la biogenia subjetiva del individuo. Como consecuencia de esto, encaran el problema de mantener la coherencia entre los elementos anteriores y posteriores de la realidad subjetiva (Berger & Luckmann, 1968).

Las personas formadas en tales condiciones probablemente no se conciben ellas mismas como “profundidades ocultas” en un sentido psicológico. Los “yo” de la “superficie”, y de “bajo la superficie” se diferencian solo en cuanto a la extensión de realidad subjetiva que aparece ante la conciencia en un momento dado, y no en una diferenciación permanente de “estratos” del “yo” (Berger & Luckmann, 1968).

Dicho individuo se habrá socializado deficientemente, o sea, existirá un alto grado de asimetría entre la realidad socialmente definida, en la que se halla preso de facto como si estuviera en un mundo ajeno, y su propia realidad subjetiva, que refleja ese mundo apenas muy imperfectamente (Berger & Luckmann, 1968).

La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad (Berger & Luckmann, 1968). El grado de identificación variará con las condiciones de la internalización, y dependerá, por ejemplo, de qué se haya efectuado en la socialización primaria, o bien en la secundaria. Los términos clave de dichas tesis son “realidad” y “conocimiento”, que no solo se usan corrientemente en el lenguaje cotidiano, sino que llevan tras de sí, un largo historial de indagaciones filosóficas (Berger & Luckmann, 1968).

El lenguaje usado en la vida cotidiana, me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido; y por lo que la vida cotidiana tiene significado para mí. El lenguaje, al menos, establece la verdad de esto. El lenguaje común de que dispongo para objetivar mis experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando lo use para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado (Berger & Luckmann, 1968).

El lenguaje, que aquí podemos definir como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana. La vida cotidiana por, sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana (Berger & Luckmann, 1968).

Puedo hablar de innumerables asuntos que no aparecen para nada en la situación “*cara a cara*”, incluyendo asuntos que nunca he experimentado o experimentaré directamente. De esta manera, el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservarse a través del tiempo y transmitirse a las generaciones futuras (Berger & Luckmann, 1968).

Debido a su capacidad de trascender el “*aquí y ahora*”, el lenguaje tiende puentes entre diferentes zonas dentro de la realidad de la vida cotidiana y las integra en un todo significativo. Como resultado de estas trascendencias el lenguaje es capaz de “*hacer presente*” una diversidad de objetos que se hallan ausentes en el aspecto espacial, temporal, socialmente del “*aquí y ahora*” (Berger & Luckmann, 1968).

Este poder trascendente e integrador del lenguaje se conserva aun cuando, de hecho, yo ya no estoy dialogando con otro. El lenguaje, además, es capaz de trascender por completo la realidad de la vida cotidiana. Puede referirse a experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado, y abarcar zonas alejadas de la realidad (Berger & Luckmann, 1968).

El lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de “*recuperar*” estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana (Berger & Luckmann, 1968).

Si consideramos el factor más importante de socialización, el lenguaje, vemos que para el niño aparece como inherente a la naturaleza de las cosas y no puede captar la noción de su convencionalismo. Una cosa es como se la llama, y no podría llamársela de otra manera. El

lenguaje proporciona la superposición fundamental de la lógica al mundo social objetivado. Sobre el lenguaje se construye el edificio de la legitimación, utilizándolo como instrumento principal (Berger & Luckmann, 1968).

En este sentido, el conocimiento se halla en el corazón de la dialéctica fundamental de la sociedad: “*programa*” los canales en los que la estatalización produce un mundo objetivo; objetiviza este mundo a través del lenguaje y del aparato cognoscitivo basado en el lenguaje; vale decir, lo ordena en objetos que han de aprehenderse como realidad (Berger & Luckmann, 1968).

El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento (Berger & Luckmann, 1968).

La objetivación de la experiencia en el lenguaje (esto es, su transformación en un objeto de conocimiento accesible en general) permite entonces su incorporación a un cuerpo más vasto de tradición por vía de la instrucción moral, la poesía inspiradora, la alegoría religiosa, y otras cosas (Berger & Luckmann, 1968).

Para subrayar su autoridad por ejemplo, la profesión médica, se envuelve en los símbolos inmemoriales del poder y el misterio, desde la vestimenta exótica hasta el lenguaje incomprensible; recursos que por supuesto los médicos legitiman ante sí mismos y ante el público en términos pragmáticos (Berger & Luckmann, 1968).

Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje. Por razones evidentes, según nuestro análisis previo del lenguaje, éste constituye, por cierto, el contenido más importante y el instrumento más importante de la socialización. Es por, sobre todo, el lenguaje lo que debe internalizarse. Con el lenguaje, y por su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente, por ejemplo, el querer actuar como “*un muchachito valiente*” y el suponer que los “*muchachitos*” se dividen naturalmente en valientes y cobardes. Este lenguaje específico de un “*rol*” lo internaliza en todo el individuo cuando se adiestra para el combate ecuestre (Berger & Luckmann, 1968).

De esta manera el hecho fundamental del mantenimiento de la realidad reside en el uso continuo del mismo lenguaje para objetivizar la experiencia biográfica en procesos de desenvolvimiento.

Así las cosas, los actores de esta investigación son: los docentes (incluye los directivos docentes), estudiantes y padres de familia de la comunidad educativa kennedyana; estos sujetos

afectan la escuela y la escuela los afecta a ellos en sus relaciones convivenciales; además la escuela produce unas construcciones, conceptos y categorías sociales desde lo convivencial, que se manifiestan en el lenguaje de los estamentos y los conflictos escolares.

Por otro lado, los miembros de la comunidad educativa al interior de la escuela, desde sus organizaciones y relaciones sociales, producen otras categorías convivenciales, en donde algunas de ellas no están presentes en las concepciones y apuestas visibles de los actores. Muchas de estas categorías emergentes desbordan los límites de las relaciones formales y visibles que afectan la escuela. Es así como, los estudiantes crean sus propias categorías a partir de sus relaciones de grupo. Los padres de familia crean sus categorías a partir de sus creencias, los docentes a partir de las ideas previas o implícitas; todos ellos afectan la realidad convivencial que confluye en la escuela. Ver figura 10.

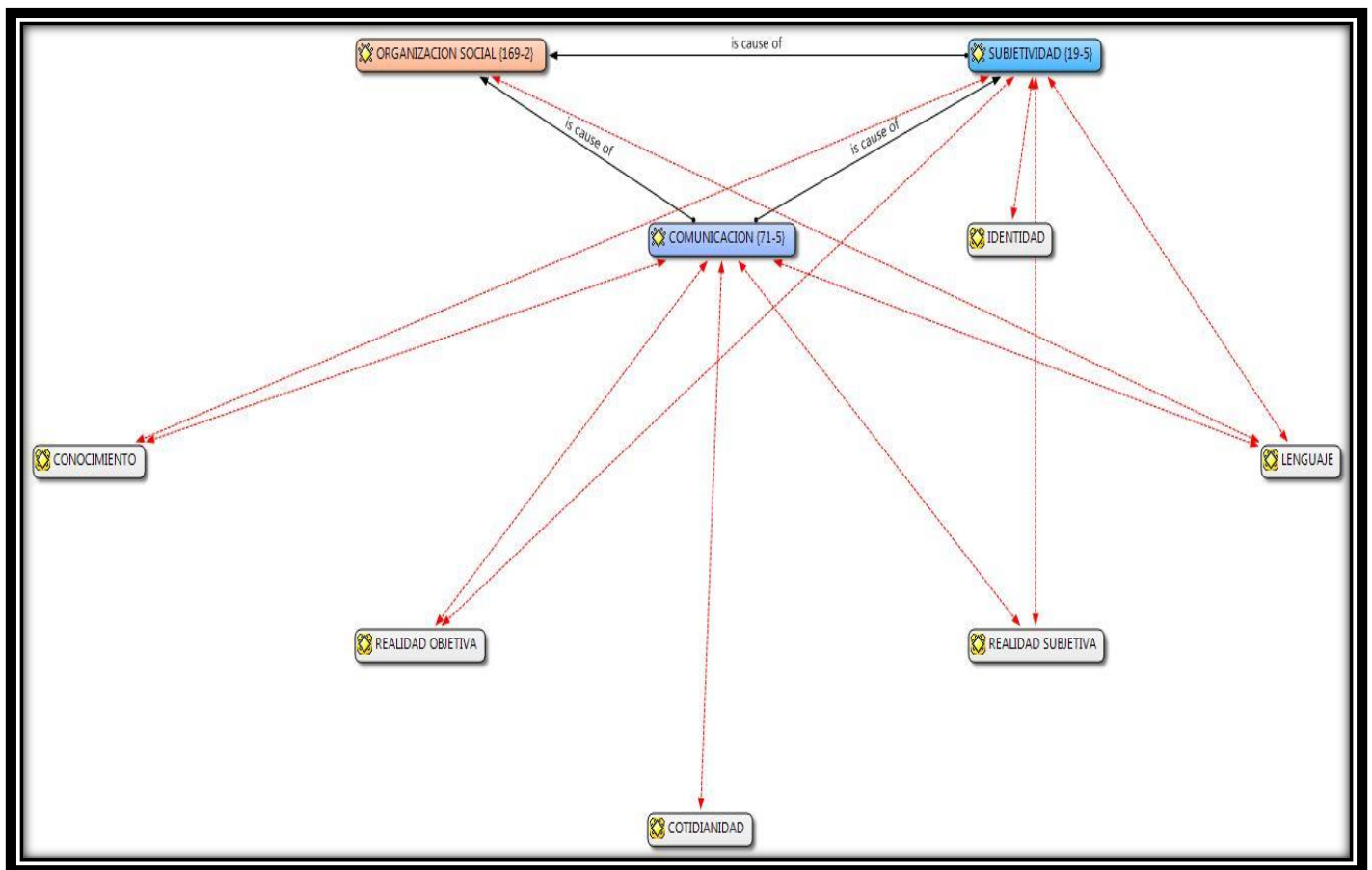


Figura 10. Red conceptual preliminar o modelo axial epistemológico, de la tesis de los autores “la realidad es una construcción social”, aplicable a la investigación

Fuente: Diseño propio

En consecuencia, la figura 10, presenta la distribución topológica y las relaciones axiales de las categorías preliminares que emergen en este modelo epistemológico de la investigación, a partir de la hipótesis, “*la realidad se construye socialmente*”. Con base en la revisión teoría antes expuesta, se entiende hipotéticamente en la red conceptual, que el conocimiento de la realidad se produce a través de los sentidos y el lenguaje, el cual permite objetivar una parte de la cotidianidad social. Así, los sujetos se encuentran con organizaciones sociales, las cuales producen significados, y estos a su vez, se objetivizan por los sujetos. Ahora bien, la realidad objetiva se traduce en realidad subjetiva y esta a su vez nuevamente en realidad objetiva a través del lenguaje, que es el vehículo por excelencia para la comprensión de signos y significados que se manifiesta a través de la acción comunicativa.

Los sujetos no subjetivizan la totalidad de la realidad objetiva, por tal razón la comunicación cotidiana es esencial para mantener la realidad subjetiva. Como todos los individuos que interactúan en un segmento de realidad cotidiana encaran el mismo programa institucional, se ve amenazada permanentemente su subjetividad, ahora bien, para mantener su identidad el aparato comunicacional debe ser continuo y coherente; lo que genera un proceso de identidad, la cual se haya en una realidad dialéctica con la sociedad, y se exterioriza a través de la comunicación o lenguaje.

3.4 Modelo conceptual aplicable a las técnicas de análisis de la teoría sustantiva de la investigación.

Antes de desarrollar metodológicamente el método *comparativo-analítico*, se hace necesario hacer una breve revisión de los conceptos, principios y operaciones básicas de la teoría de conjunto, que son la base teoría sobre la cual se erige *la técnica de metáfora de conjuntos* con la cual se comparan y analizan los tipos de datos e información cualitativas y cuantitativas generada para la formulación de la teoría sustantiva de la investigación.

Ahora bien, habitualmente se sostiene que las metáforas son expresiones en las cuales se dice algo, pero se evoca o sugiere otra cosa; que son (o deberían ser) patrimonio casi exclusivo del lenguaje literario o del lenguaje vulgar y que no son relevantes en el discurso científico o investigativo. Sin embargo, la ubicuidad de la metáfora en la investigación (no sólo en la enseñanza y la divulgación, sino también, en la producción, y sobre todo, en la legitimación del

conocimiento) lleva a pensar que las metáforas dicen algo por sí mismas, y no como meras subsidiarias de otra expresión considerada literal; las metáforas cumplen en la ciencia un papel constitutivo fundamental (Palma, 2005):

“Lo que calificamos de evolución en el pensamiento es muchas veces tan sólo la sustitución transformadora, en ciertos puntos críticos de la historia, de una metáfora-base por otra, en la contemplación por el hombre del universo, de la sociedad y de sí mismo.” (Nisbet, 1968 [1976, p. X])

Hay dos versiones principales acerca de la naturaleza del discurso metafórico: el punto de vista semántico sostiene, obviamente, que el juego metafórico surge porque algo ocurre con el significado de los términos y/o expresiones intervinientes. La definición ya clásica de Aristóteles inaugura la concepción semántica y toda una tradición en el tratamiento del problema de la metáfora: “...la transposición de un nombre a cosa distinta de la que tal nombre significa...” (Aristóteles, *Poética*, 1457). En esta línea, las discusiones giran en torno a la relación entre el lenguaje literal y el lenguaje metafórico entre los cuales se realiza esa transposición. Black (1962) distinguió, por un lado, el enfoque sustitutivo (*substitution view*), con su variante el enfoque comparativo (*comparisonview*) y, por otro lado, su propia propuesta, el enfoque interactivo (*interaction view*). Citado por (Palma, 2005).

Según el enfoque sustitutivo la expresión metafórica funciona como un sustituto de una expresión literal y se usaría en un sentido distinto del suyo propio o normal, en un contexto que permitiría detectar y transformar del modo apropiado aquel sentido impropio o anormal. En suma, lo mismo que dice la metáfora podría expresarse de modo literal y comprenderla sería como descifrar un código o hacer una traducción (Palma, 2005).

En el caso especial del enfoque comparativo, según Black (1962), la expresión metafórica tiene un significado que procede, por cierta transformación, de su significado literal normal. La metáfora sería una forma de lenguaje figurado (como la ironía o la hipérbole) cuya función es la analogía o semejanza, y en tal sentido la expresión metafórica “M” tendría un significado semejante o análogo a su equivalente literal “L”. Sin embargo, la potencia de la metáfora procede más bien de su carácter un tanto impreciso, y parecería más apropiado y esclarecedor decir que la metáfora crea la semejanza más que dar cuenta de una semejanza preexistente. Black sostiene, acertadamente, que cuando se construye una metáfora, más que una comparación o sustitución, se

ponen en actividad simultánea (en interacción) dos ámbitos que habitualmente no lo están (Palma, 2005).

Así, la técnica de análisis a través de la metáfora de conjunto, se base en sus propiedades y operaciones. Esto con el fin de poder comparar las microteorías sustantivas por categorías y de origen cualitativo, con la información complementaria cuantitativa que esta analizada en las síntesis teóricas sustantivas por categorías. Ahora bien, para realizar este proceso es necesario precisar y aclarar algunos conceptos de la teoría de conjunto:

3.4.1 Concepto de Conjunto. Un Conjunto es la colección de objetos bien definidos, de tal manera que se pueda decir siempre, que un objeto pertenece o no al conjunto al cual nos referimos.

3.4.2 Nomenclatura. Se determinan entre llaves $\{ \}$. Los conjuntos se nombran con letras mayúsculas. Por ejemplo, conjunto A, B, C, ..., Z

Ejemplos: $A = \{ \text{vocales} \}$

- Los conjuntos también se representan por medio del Diagrama de Venn-Euler, que es la forma gráfica de representar conjuntos:

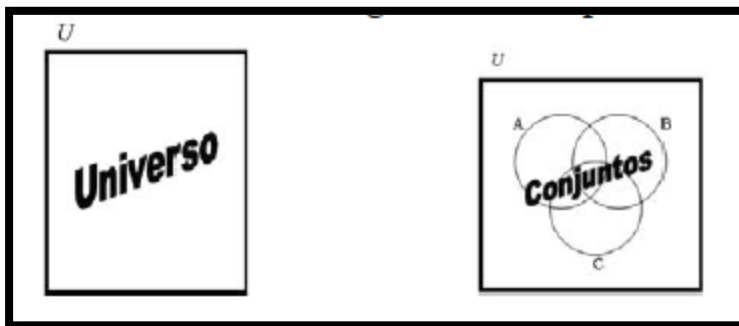


Figura 11. Representación gráfica de un conjunto a través del diagrama de Venn-Euler.
Fuente: (Tecnologico de Monterrey, 2016).

3.4.3 Elemento. Que pertenece a un conjunto. Ejemplo: a, e, i, o, u, son los elementos del conjunto de las vocales.

3.4.4 Universo (U). Conjunto que determina un marco de referencia. Ejemplo:

$U = \{ \text{letras del alfabeto} \}$ es el universo del conjunto $A = \{ \text{vocales} \}$

3.4.5 Cardinalidad. Determina el número de elementos de un conjunto. Ejemplo:

La cardinalidad del conjunto $A = \{ \text{vocales} \}$ es 5 y se representa $A = 5$

3.4.6 **Subconjunto.** $A \subset B$. Si cada elemento de A es un elemento de B y B tiene igual o más elementos que A; esto es la cardinalidad de B es mayor o igual que la cardinalidad de A, se dice que A es un subconjunto de B. Entonces, $A \subseteq B$ **A subconjunto de B**, $A \leq B$ pueden ser iguales o no los conjuntos.

3.4.7 **Conjunto vacío.** (\emptyset) es aquel conjunto que no contiene elementos. Si

$$A = \{ \} \Rightarrow A = \emptyset \wedge A = 0 . \text{ Si } A = \{ 0 \} \Rightarrow A \neq \emptyset \wedge A = 1$$

3.4.8 **Conjunto potencia, P(A):** es la colección de todos los subconjuntos de A.

Esto es, si $A = \{1,2,3,4\}$ entonces $P(A) = \{ \{0\}, \{1\}, \{2\}, \{3\}, \{4\}, \{1,2\}, \{1,3\}, \{1,4\}, \{2,3\}, \{2,4\}, \{3,4\}, \{1,2,3\}, \{1,2,4\}, \{1,3,4\}, \{2,3,4\}, \{1,2,3,4\} \}$.

$P(A) = 16$. En general, Si $A = n \wedge n \neq 0 \Rightarrow P(A) = 2^n$.

Nota: A significa “y” de conjunción, \Rightarrow significa “por lo tanto”

3.4.9 **Numerabilidad de conjuntos.** Un conjunto esta descrito por **enumeración** si se han dado explícitamente todos los elementos. Un conjunto esta descrito por **comprensión** si se ha dado en forma implícita mediante una frase que lo describe.

Ejemplos:

$$A = \{2, 4, 6, 8\}$$

$$A = \{\text{pares mayores que cero y menores que diez}\}$$

$$B = \{\text{Canadá, Estados Unidos, México}\}$$

$$B = \{\text{Países del Tratado de Libre Comercio}\}$$

$$C = \{\text{Presidentes de México}\}$$

$$D = \{-3, -2, -1, 0, 1, 2, 3\}$$

$$E = \{\text{Matemáticas I, Matemáticas II, Matemáticas III}\}$$

- Un conjunto es **homogéneo** cuando los elementos que lo integran son de la misma especie. Un conjunto es **heterogéneo** cuando los elementos que lo componen no son de la misma especie. El concepto de *especie* debe de fijarse claramente, un concepto puede ser que tienen algo en común.
- Siempre que en un conjunto pueda fijarse un criterio de ordenación tal que permita determinar la posición de un elemento con respecto a los demás, se dice que es **ordenable**. Ejemplo, el conjunto de los nombres de los alumnos de una clase se puede enumerar por orden alfabético.

- Conjunto **no ordenable** es aquel en el cual no se puede fijar tal criterio. Las moléculas de un gas constituyen un conjunto no ordenable debido al constante movimiento que realizan.
- Cuando todos los elementos de un conjunto ordenable pueden ser considerados uno por uno, real o imaginarios, se dice que el conjunto es **finito**. El conjunto de las naciones que forman el continente americano es un conjunto finito. Son **infinitos** los conjuntos en los cuales no se puede considerar uno por uno sus elementos. Son infinitos los puntos de una recta, los números decimales comprendidos entre el 0 y el 1, etc.
- Dos conjuntos son **iguales** si y solo si contienen el mismo número de elementos en cualquier orden (Tecnológico de Monterrey, 2016).

3.4.10 **Operaciones con conjuntos.** Simbólicamente se expresan como:

- **Unión:** $A \cup B = \{x / x \in A \vee x \in B\}$
- **Intersección:** $A \cap B = \{x / x \in A \wedge x \in B\}$
- **Diferencia sintética:**

$$\begin{aligned} A \Delta B &= \{x / (x \in A \vee x \in B) \wedge x \notin A \cap B\} \\ &= \{x \in A \cup B \wedge x \notin A \cap B\} \\ &= (A \cup B) \cap \overline{(A \cap B)} \\ &= (A \cup B) - (A \cap B) \end{aligned}$$

- **Complemento:** $A = \{x / x \notin A\}$
- **Complemento relativo de A en B (resta):**

$$\begin{aligned} A - B &= \{x / x \in A \wedge x \notin B\} \\ &= A \cap \overline{B} \end{aligned}$$

3.4.11 Representación gráfica de las operaciones con conjuntos:

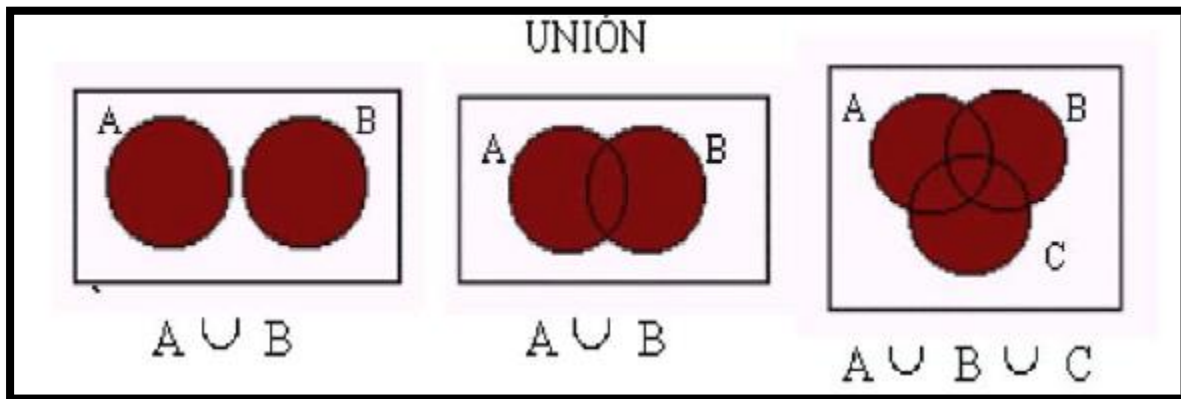


Figura 12. Representación gráfica de las operaciones de unión de conjuntos.
Fuente: (Tecnologico de Monterrey, 2016).

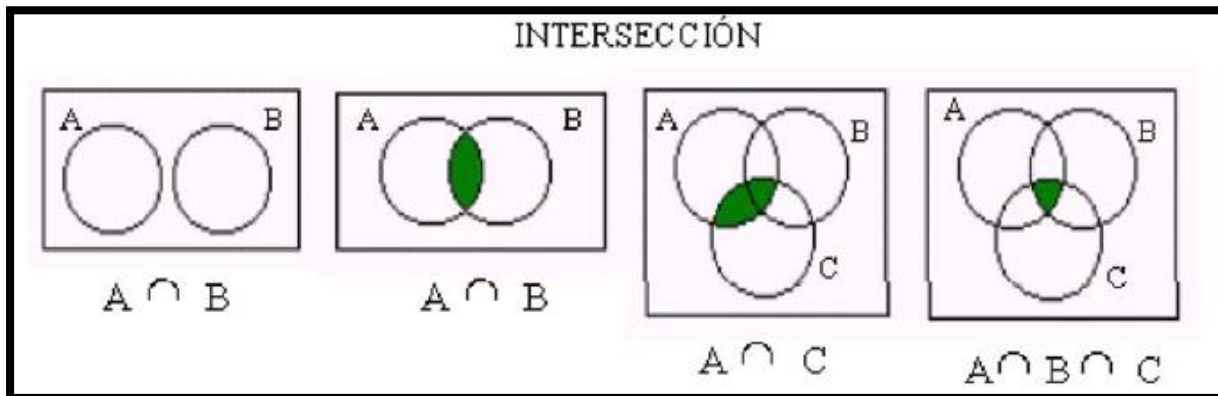


Figura 13. Representación gráfica de las operaciones de intersección de conjuntos.
Fuente: (Tecnologico de Monterrey, 2016).

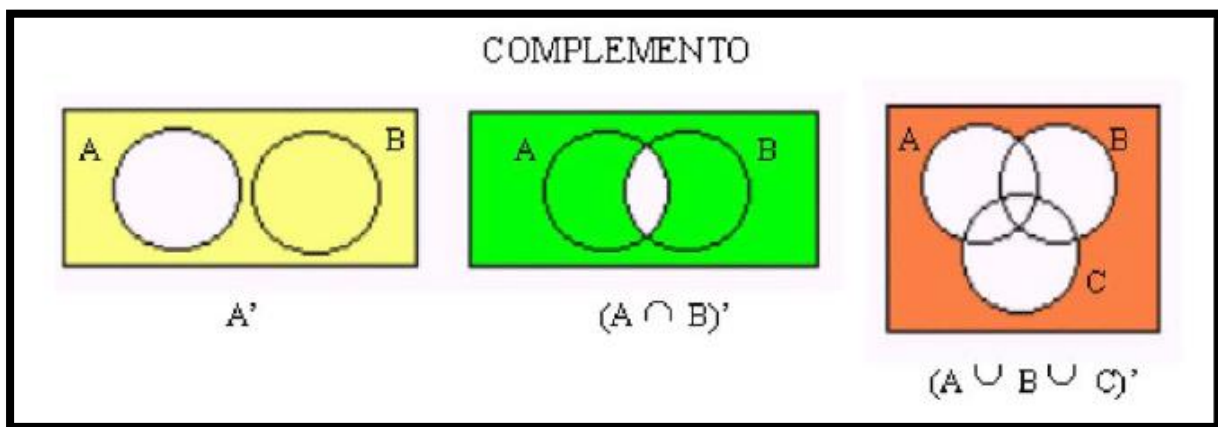


Figura 14. Representación gráfica de las operaciones de complemento de conjuntos.
Fuente: (Tecnologico de Monterrey, 2016).

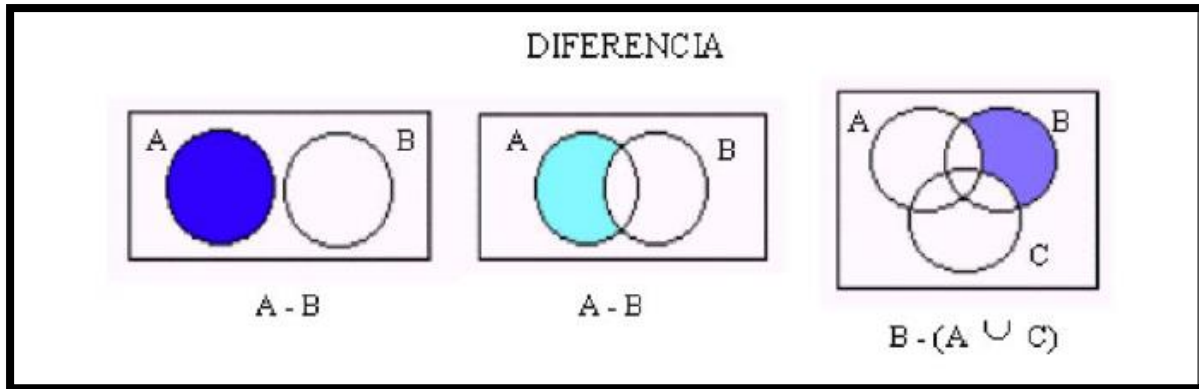


Figura 15. Representación gráfica de las operaciones de diferencia de conjuntos.
Fuente: (Tecnologico de Monterrey, 2016).

3.4.12 Propiedades de la teoría de conjunto esquemática:

Propiedad:	Unión	intersección
Asociativa	$(A \cup B) \cup C = A \cup (B \cup C)$	$(A \cap B) \cap C = A \cap (B \cap C)$
Conmutativa	$A \cup B = B \cup A$	$A \cap B = B \cap A$
Idempotente	$A \cup A = A$	$A \cap A = A$
Absorción	$A \cup (B \cap A) = A$	$A \cap (A \cup B) = A$
Distributiva	$A \cup (B \cap C) = (A \cup B) \cap (A \cup C)$	$A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C)$
Neutralidad	$A \cup \emptyset = A$	$A \cap U = A$
	$A \cup U = U$	$A \cap \emptyset = \emptyset$
Complementación	$A \cup A' = U$	$A \cap A' = \emptyset$
Ley de De Morgan	$(A \cup B)' = A' \cap B'$	$(A \cap B)' = A' \cup B'$

Además se cumple:

$$(A')' = A, \quad A - B = A \cap B', \quad A - (B \cup C) = (A - B) \cap (A - C), \quad A - (B \cap C) = (A - B) \cup (A - C)$$

Figura 16. Propiedades de la teoría de conjunto.
Fuente: (Tecnologico de Monterrey, 2016).

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivos generales

Conceptualizar mediante una teoría sustantiva las principales construcciones sociales convivenciales de los estudiantes, padres de familia, y docentes; como estamentos activos que interactúan socialmente en la comunidad educativa del Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital (IED).

4.2 Objetivos específicos

4.2.1. Identificar las principales situaciones y concepciones más relevantes que determinan los conflictos escolares al interior de la comunidad educativa del Colegio Kennedy, IED.

4.2.2. Explicar los procesos y categorizaciones conceptuales emergentes que se generan al interior de cada uno de los estamentos (estudiantes, padres de familia y docentes) de la comunidad educativa en las construcciones sociales de su realidad institucional que inciden en la convivencia del Colegio Kennedy, IED.

4.2.3. Elaborar una teoría sustantiva sobre las principales concepciones sociales convivenciales de los estudiantes, padres de familia y docentes que permita comprender y explicar la convivencia en la comunidad educativa Kennedyana.

5. METODOLOGÍA.

En el desarrollo de este trabajo, se abordaron las construcciones sociales de la realidad convivencial de los distintos estamentos (estudiantes, padres de familia y docentes) de la comunidad educativa Kennedyana, desde el paradigma de la investigación cualitativa, como eje central metodológico. La investigación está enmarcada dentro de la línea de convivencia y democracia del área humanista, según lo dispuesto por la fundación universitaria en su currículo investigativo.

La estrategia o ruta metodológica de investigación escogida fue la Teoría Fundamentada, desde la tendencia de Strauss-Corbin. Esta técnica de investigación, permitió estudiar el problema de investigación, el cual apunta a develar las principales situaciones del conflicto escolar, comprender las concepciones convivenciales de los estamentos de la comunidad educativa en el momento de abordar una situación, estrategia o proceso convivencial, y al tomar una decisión de este orden. A partir de este proceso, de comprender y explicar, las causas principales del conflicto escolar y las concepciones (o conceptos relevantes) convivenciales desde la data recolectada de los informantes, se propuso como objeto central de la investigación, enunciar una teoría sustantiva¹ que facilite a futuro y en otras apuestas de intervención, orientar las estrategias convivenciales de la Institución Educativa investigada.

La Teoría Fundamentada, originalmente creada por Glaser y Strauss en 1967, a partir de su trabajo acerca de la conciencia de morir en las instituciones de salud del estado de California en los Estados Unidos de Norteamérica, tenía como propósito generar una teoría que explicara las relaciones subyacentes en una realidad determinada. Citado por (Hernández, 2011).

Es así, como mediante la codificación, el muestreo teórico y las comparaciones constante, entre la información obtenida se logra alcanzar la saturación en la data de los informantes de la investigación. La teoría emerge, se entiende como aquella que permite explicar las relaciones que existen entre las categorías de la realidad observada.

¹ En este contexto, la teoría sustantiva (individual, propia, característica, independiente) significa explorar áreas particulares sobre las cuales se conoce poco o mucho, pero obteniendo un conocimiento nuevo (Stern, 1980). **Teorías sustantivas**, hace referencia a las teorías que pueden usarse para explicar y manejar los problemas de un grupo en particular. Por el contrario las **teorías formales**, son menos específicas en cuanto a un grupo y lugar, y por ende se aplican a un rango más amplio de problemas y asuntos disciplinarios (Gutiérrez, 2006).

La tendencia Strauss-Corbin de la Teoría Fundamentada aparece en el año 1990, siendo más didáctica que la original, para así alcanzar el desarrollo de una teoría emergente y sustantiva a partir de la data (Hernández, 2011); la cual se explicará con detalle, en cuanto a su desarrollo metodológico, en los apartes subsiguientes de este documento.

La diferencia fundamental entre las tendencias de Glaser y Strauss-Corbin, radica en el hecho de que el primero subraya la inducción y la creatividad del investigador dentro del marco del desarrollo de las etapas de la investigación. Glaser en oposición a Strauss considera que lo importante es la habilidad del investigador para descubrir lo que la data le va aportando; y proponer hipótesis a partir de las informaciones que ella le suministre. Por su parte, Strauss y Corbin confían más en la técnica que le permita al investigador, no importando tanto cuanta destreza posea, alcanzar la teoría buscada (Hernández, 2011).

Así las cosas, para Galser lo importantes son los datos; es decir, la información recogida de los informantes de la investigación, la pureza de los mismos datos, la coherencia de esos datos. Según Glaser, la habilidad del investigador está en realizar todas las comparaciones constantes de las categorías, todas las veces que se requiera, con la data recogida de esos informantes; la cual dará todo lo que se necesita para la saturación de las categorías; con la que finalmente emerge la teoría sustantiva. Este enfoque estaría enmarcado básicamente en datos propios del paradigma cualitativo.

En oposición a Galser, los autores Strauss-Corbin, proponen una nueva tendencia y por tanto la más usada. Para estos últimos, lo importante no son los datos, sino el resultado o teoría sustantiva; es decir, la comparación constante de las categorías se puede hacer con cualquier tipo de información o datos hasta saturar las mismas; igualmente se puede utilizar cualquier tipo de datos para la comparación teoría, y finalmente alcanzar la saturación de la data desde la cual se formularía la teoría sustantiva. La técnica admite datos cualitativos y/o cuantitativos sin importar el paradigma de investigación. Tendencia esta, con la cual se desarrolló esta investigación.

La estructuración de la técnica de investigación da la Teoría Fundamentada, se inicia con la obtención de notas, las cuales se denominan “*memos*”. Estos pueden ser productos de observaciones del investigador o de las interpretaciones de la realidad observada. También pueden ser productos de entrevistas realizadas a los informantes (Hernández, 2011). En el caso particular de esta investigación, estas notas se empezaron a construir a partir del desarrollo de las tres sesiones del grupo focal realizadas con el Comité de Convivencia Institucional.

Luego comienza el proceso de codificación de la información mediante el establecimiento de categorías procedentes de la data de los informantes. Se continúa con la comparación constante entre las categorías hasta alcanzar la saturación de las mismas. En este punto ya no hay información nueva que codificar y se determina cual es la categoría central de la investigación (Hernández, 2011). En el caso particular, este proceso de categorización y comparación constante de los datos se realizó con la información primaria (grupo focal y encuesta institucional de convivencia con los tres estamentos) y secundaria (de diversas fuentes) recogida de los informantes y del estado de la cuestión del proceso de investigación.

Se procede entonces, a generar las micro- teorías sustantivas que explicarán las relaciones existentes entre las subcategorías y las categorías más grades. Finalmente, luego de un proceso de complementación, validación y confrontación de las micro- teorías sustantivas con las síntesis teóricas sustantivas procedentes de datos cuantitativos, se da lugar a una teoría sustantiva para la investigación (basada en la data analizada) que explica el problema u objeto de estudio (Hernández, 2011).

Para generar una teoría sustantiva, la Teoría Fundamentada se propone construir conceptos que se deriven de la información emanadas de las personas que viven las experiencias que se investigan, así, la conceptualización llega a ser una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que ellos tienen del mundo y que por cualquier razón se quiere representar (Hernández, 2011).

Los conceptos son expresados en términos de relaciones verbales, las cuales no son necesariamente jerárquicas. Conceptualizar permite establecer categorías, éstas son cualquier noción que sirva como soporte para la investigación o para la expresión lingüística en un área determinada de conocimiento (Hernández, 2011).

La expresión filosófica de la conceptualización proviene del realismo, por consideraciones y como determinaciones de la realidad, así son útiles para investigar y comprender la realidad misma. Los informantes son quienes viven la experiencia estudiada, ellos tienen su propia visión y perspectivas de lo vivido y de acuerdo a como ellos conciben la realidad analizada, van proporcionando las categorías de la investigación. Mediante las comparaciones constantes entre ellas, se va estableciendo el patrón existente y así emerge una teoría que explica la realidad considerada (Hernández, 2011).

Ahora bien, como complemento de la data cualitativa (como tipo de datos fundamentales de

la investigación) recogida de los informantes y el proceso de muestreo teórico necesario con el cual se compararon las categorías y subcategorías codificadas en la investigación, se encuentra el desarrollo de una encuesta de convivencia, la cual no solo contenía preguntas cerradas, sino también preguntas abiertas, de opinión, dirigida a una muestra de cada uno de los estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y docentes).

Esto permitió combinar dos tipos de análisis de los datos que buscaban ser complementarios de la data. Por una parte, la codificación cualitativa; y por la otra un análisis cuantitativo bajo las mismas categorías y subcategorías, utilizando procedimientos estadísticos y modelos econométricos (modelos convivenciales sintéticos complejos), con los cuales se continuó la comparación constante. A partir de la información procesada se pudieron hacer comparaciones constantes analíticas y complemento de la data de las categorías y subcategorías emergentes y alcanzar su saturación desde lo cualitativo y cuantitativo.

El proceso cuantitativo se convirtió en una herramienta y complemento a los procedimientos cualitativos. Con la herramienta cuantitativa se realizó de forma más eficiente el complemento, la validación y comparación - analítica de la información cualitativa; permitiendo así, establecer coincidencias conceptuales entre los dos tipos de datos, propiedades, dimensiones, importancia, prioridades y peso de cada subcategoría y categoría de la investigación sin perder la esencia cualitativa.

La comparación cualitativa de las categorías y subcategorías de la investigación se hizo mediante el modelo axial de codificación² en concordancia con lo estipulado como procedimientos metodológicos según la tendencia metodológica de Strauss-Corbin. Lo anterior permitió crear redes de conceptos o categorías (*network*); y formular las micro-teorías sustantivas que emergieron en cada etapa de codificación.

Las microteorías sustantivas se formularon para explicar el problema desde las categorías y su relación con las subcategorías al interior de las mismas desde su comparación axial. Ahora bien, para formular la teoría sustantiva del objeto investigado, se acudió a un modelo metafórico que permitió relacionar, comparar y complementar las micro-teorías sustantivas de cada categoría, con las síntesis teóricas sustantiva de las categorías; estas últimas redactadas a partir de los

² La codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones y, de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas (Gutiérrez, 2006).

procedimientos de análisis cuantitativo. El método de análisis tuvo en cuenta *la técnica de metáfora de conjunto*, lo cual permitió que emergiera la teoría sustantiva de la investigación con un espectro más amplio y explicativo del problema.

5.1 Tipo de estudio.

Para el desarrollo del proceso de investigación y su análisis se contemplaron, el problema, el objetivo general y los objetivos específicos, la metodología enunciada y el marco epistemológico analizado. Desde esos referentes, se propuso la aplicación de un estudio con un método de *enfoque analítico – comparativo* para determinar factores asociados de los informantes con las construcciones sociales convivenciales de los estamentos educativos, específicamente en las principales situaciones generadoras del conflicto escolar; y la prioridad o importancia dada por los actores de la comunidad educativa en las concepciones (conceptos orientadores) a la hora de abordar estrategias, problemas y tomar decisiones de orden convivencial; las cuales determinan las dinámicas convivenciales del Colegio Kennedy, IED.

Los alcances de esta investigación no agotan algunos elementos constitutivos de las técnicas y procedimientos que contempla la Teoría Fundamentada, por lo que se han hecho algunas variaciones en harás de poder usarla como metodología central. En este sentido, no se profundiza en los aspectos como propiedades y dimensiones en el proceso de codificación abierta; así mismo, tampoco se contempla el proceso de codificación por ejes, entre otros. Las categorías estarán definidas, descritas y explicadas por las subcategorías. Las categorías familias, no tendrán propiedades y dimensiones; este proceso se entiende agota sólo con las subcategorías.

Acorde con la estrategia metodológica, las técnicas que se proponen para recopilar la información son, el desarrollo de un grupo focal con el Comité de Convivencia Institucional (integrada por los tres estamentos); y como instrumento complementario del proceso de comparación constantes de las subcategorías, una encuesta de convivencia a una muestra importante de estudiantes, docentes y padres de familia; a partir de estos se recoge la información primaria de los informantes de la investigación. De igual forma, se puso a dialogar esta información con información secundaria de artículos, libros, tesis, investigaciones, documentos web, estudios convivenciales recientes, información curricular y del PEI del colegio, entre otras. Permitiendo no solo la comparación constante de la data, sino también la comparación teórica de

las categorías emergentes.

En esencia como procedimientos metodológicos, la codificación se hizo en dos etapas, con respecto a las categorías o familias de códigos y subcategorías o códigos simples. Estas categorías y subcategorías se construyeron y codificaron a partir de los datos recogidos de los informantes (estudiantes, padres de familia y docentes); luego se hizo comparación constante para saturar la data, identificar sus relaciones y significados. Cada categoría permitió formular una conceptualización propia y micro- teoría sustantiva de la realidad investigada. Acto seguido, se hizo un muestreo teórico comparando la información recogida de los informantes con datos e investigaciones de otros autores en diversas fuentes secundarias. Las subcategorías completaron su saturaron con la información cuantitativa recogida con la encuesta de convivencia aplicada a los estamentos, lo cual dio origen a una síntesis teórica sustantiva de las mismas categorías y subcategorías.

5.2 Población y muestreo.

El escenario investigativo, con respecto a la población, se desarrolla en el Colegio Kennedy, IED., ubicado en la localidad octava (Kennedy). Éste, tiene en desarrollo un Proyecto Educativo Institucional, PEI, denominado “*Educación y Trabajo*”, el cual hace énfasis en el desarrollo de competencias y la Educación Media Técnica Laboral.

Actualmente la institución educativa posee cuatro sedes: la sede A, de nombre Kennedy en la cual funciona el nivel secundaria, de sexto a undécimo grado, en las jornadas mañana y tarde; la sede B, denominada Antonia Santos II, la sede C, de nombre Héroes, y la sede D, la cual se llama Rosamaría Gordillo; se encontró que en estas tres últimas funcionan los niveles de preescolar (grados jardín y transición) y primaria (del grado primero a quinto).

En las dos jornadas en las que opera el colegio, al año 2015, se encontraban matriculados 2.431 estudiantes, los cuales estudiaban en los tres niveles de educación mencionados (preescolar, primaria y secundaria). De igual forma se observa que en dicho año, laboraban en el plantel 108 maestros (incluyen seis docentes orientadores), seis directivos docentes (un rector y cinco coordinadores) en las cuatro sedes y dos jornadas. Así mismo se conoció que existían 1.214 familias o acudientes registrados (la mayoría de los hogares tienen varios niños(as) estudiando en el colegio,

repartidos en sus tres niveles). La sede principal del colegio, sede A, se localiza en la Calle 5 Sur # 72A- 69, con teléfono número 2656288 y correo electrónico coldikennedy8@redp.edu.co.

Además de los tres niveles de educación en los que se forman los alumnos del colegio, escenario de la investigación, se encontró que este ofrece a los mismos la posibilidad de formarse en el nivel de la media, como técnicos laborales en articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, en seis modalidades: Programación de Software, Asistencia Administrativa, Nómina y Prestaciones Sociales, Ejecución de la Danza, Interpretación de Instrumentos Musicales Funcionales (Piano y guitarra) y Manejo Ambiental.

Fue fundado en 1967, y su nombre se debe al Presidente John Fitzgerald Kennedy; quien desarrollo el plan de vivienda “TECHO” (hoy barrio Kennedy) en Bogotá, D.C., en el marco del programa Alianza para las Américas en el año 1961, durante la presidencia en Colombia de Alberto Lleras Camargo. Obtuvo su reconocimiento oficial en las décadas recientes, así: para los niveles de preescolar, educación básica y media académica en la jornada diurna, mediante resoluciones N°. 2429 de 2002, emanada de la Secretaría de Educación Distrital (SED); los programas de media técnica fueron aprobados por resolución N° 3749 de 2008; resolución también proferida por la misma SED Bogotá.

Con respecto a la muestra, se determinó a juicio del investigador para cada uno de los instrumentos de exploración de información primaria aplicados, así: tres sesiones del grupo focal con la totalidad del comité de convivencia institucional (formado por representantes de todos los estamentos, los cuales provenían de las diferentes sedes y jornadas ofrecidas por el colegio), con 18 delegados sumados todos los estamentos. Ver anexo H. Es importante destacar, que de acuerdo a la Ley 1620 de 2013 (por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar) en su Artículo 12, establece la composición de este comité, con delegados o representantes de todos los estudiantes, los padres de familia, docentes y directivos docentes.

Con el propósito de complementar el procesos de comparación constante de exploración de opiniones, concepciones, ideas, conflictos y construcciones sociales de los informantes de la investigación, se aplicó una encuesta con una muestra determinada a juicio del investigador, así: 959 estudiantes de sexto a undécimo grado de ambas jornadas, solo de la seda A; 77 docentes (incluye directivos docentes y docentes orientadores) de todas las sedes y jornadas; 16 padres de

familia de ambas jornadas y principalmente de la sede A. Es importante destacar que la selección de los estudiantes, padres de familia y docentes se hizo por invitación y de forma aleatoria.

5.3 Instrumentos y fuentes

Como se ha precisado anteriormente, la investigación utilizó información primaria y secundaria para conocer las categorías y subcategorías exploradas en el desarrollo de los objetivos de la investigación. Con respecto al levantamiento de información primaria en los informantes, el primer instrumento que se utilizó fue el grupo focal y posteriormente se aplicó una encuesta convivencial con cada uno de los estamentos.

5.3.1 Grupo Focal. En cuanto a su origen se plantean dos posturas: el término grupo de discusión procede de la Sociología española; en cambio, de la Sociología estadounidense procede el concepto “*focus group*”, grupos de enfoque o grupo focal. Hacia 1930, los científicos sociales empezaron a investigar los problemas que tenía la entrevista tradicional en la que el encuestador podía ejercer una gran influencia en la manera en que el entrevistado respondía, además de las limitaciones que ya tenían las preguntas cerradas.

Las preguntas cerradas limitan las alternativas de respuestas, por lo que, el participante está limitado en la manera en que podía responder. Mientras que las entrevistas de preguntas abiertas de metodología no tradicional, ofrecen a los participantes una mayor flexibilidad en la manera en que desean responder (Russi, 2004). El grupo focal desarrollado en esta investigación, se pensó para tres sesiones; en la primera se realizó la aplicación de una encuesta que explorara las concepciones convivencial y la percepción de las situaciones convivenciales del Colegio Kennedy, IED. De igual forma, la discusión de algunas categorías que emergieron con las preguntas de esta encuesta se abordó en las tres reuniones siguientes del grupo focal. Ver anexo E.

Recientemente, los grupos focales están siendo muy utilizados para las investigaciones de mercado, en la educación, en la sociología, etc., debido a que producen resultados confiables a un costo razonable y en poco tiempo. También los políticos usan mucho la estrategia, para determinar la manera en que las personas visualizan sus respectivas campañas políticas (Hurtado, 2012).

Esencialmente su importancia radica en que: el grupo focal es una herramienta muy útil para la planificación de investigaciones, programas y la evaluación de los mismos; los participantes puedan expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un

ambiente abierto dispuesto para el libre intercambio de ideas; provee participación a las personas involucradas en los respectivos programas e investigaciones; la actividad puede dirigirla cualquier persona que sea adiestrada y adquiera las destrezas requeridas; se recomienda que los diferentes grupos de interés, como en el caso de los agricultores, amas de casa, jóvenes, estudiantes, docentes, padres de familia y líderes de la comunidad, tengan como moderadores y asistentes de moderadores a personas que sean parte del grupo investigador (Russi, 2004).

En el caso particular de este trabajo investigativo, el rol de moderador esta ejercido por el investigador principal. De igual forma, se presentó como propósitos del grupo focal:

- Identificar los problemas convivenciales asociados a las situaciones de violencia escolar que se gestan al interior de la comunidad educativa y los distintitos estamentos de esta.
- Conocer las principales causas que afectan el clima convivencial escolar, así como las formas de relaciones y organización social que se construyen al interior de cada uno de los estamentos consultados (estudiantes, padres de familia, docentes y/o directivos docentes).
- Comprender las principales construcciones y concepciones convivenciales que se generan al interior de los estamentos en el momento de abordar las decisiones y procesos de convivencia en la comunidad educativa. Ver anexo F.

Se caracteriza porque: los participantes tienen ciertos rasgos homogéneas; se proveen datos de índole cualitativo; la discusión es enfocada en un aspecto específico; es sumamente importante la percepción y opinión de los usuarios y consumidores sobre productos, servicios, situaciones, problemas, necesidades y oportunidades; el propósito no es el de establecer consenso, sino el de establecer las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos de los usuarios sobre un asunto u objeto de investigación; puede constituir un buen foro para facilitar un cambio sistémico adecuado en la organización; y es un proceso adecuado para facilitar el aprendizaje de los miembros de una organización (Russi, 2004).

Como se informó anteriormente, el grupo focal de este trabajo se desarrolló con el Comité de Convivencia Institucional, cuyos miembros tienen en común, que son representantes de los estamentos de la comunidad, buscan objetivos comunes en cuanto a la convivencia institucional, además informan sobre situaciones convivenciales de una institución única y conocida por ellos. Ver anexo G.

Usualmente se desarrolla: antes de comenzar la investigación, para efectos de la planificación (incluyendo la planificación estratégica) estudio de necesidades, diseño de

investigaciones, generar información para los cuestionarios o investigaciones exploratorias (Russi, 2004). En el caso particular, se desarrollaron tres sesiones de grupos focales, el primero de ellos tenía como propósito, explorar las percepciones convivenciales de cada uno de los estamentos representados, así como del mismo comité, aspectos que permitieron orientar las discusiones en los grupos focales siguientes, así como para el diseño de la encuesta convivencial aplicada posteriormente en cada estamento. Ver anexo E.

Durante el desarrollo de la investigación también se pueden aplicar otros instrumentos; por ejemplo, encuestas a los participantes del grupo focal, evaluaciones formativas para reclutar nuevos informantes para las investigaciones existentes, etc. También se pueden desarrollar estos al final de la investigación; esto sucede cuando se utilizan los grupos focales como un suplemento a la evaluación final o sumativa. Después de la investigación; se puede utilizar en las evaluaciones de seguimientos, para observar el efecto de la investigación a mediano o largo plazo, y para establecer las lecciones aprendidas, los puntos débiles y fuertes que tuvo el programa o proceso (Russi, 2004). En el actual trabajo investigativo, el grupo focal se utilizó al inicio de la investigación con el fin de generar las categorías, conceptos y procesos que permitieran iniciar la codificación, así como la elaboración de una encuesta convivencial por estamentos que ampliara, saturara y validara la data de los informantes.

Esta técnica ofrece muchas ventajas, dentro de las que podemos destacar: es un proceso social, donde se ofrece la oportunidad de interactuar con otras personas; los participantes pueden decidir sus opiniones después de escuchar a otros; el grupo focal es un proceso vivo y dinámico, el cual ocurre naturalmente; es de nuestra cultura hispana. Esta técnica no excluye a aquellos participantes que tengan limitaciones en la lectura y la escritura; provee suficiente flexibilidad para explorar asuntos no anticipados de antemano; tiene mayor credibilidad que otras técnicas, debido a que la estrategia y los hallazgos son fácilmente entendibles por los participantes y por aquellos que van a utilizar la información. Los costos son bajos en relación a otras técnicas; y tienen el potencial de proveer resultados rápidos (Russi, 2004).

Al igual que sucede con otras técnicas de investigación, existen limitaciones propias de la dinámica de desarrollo y conformación del grupo: el investigador tiene menos control en una entrevista de grupo de la que pueda tener en una individualizada; los datos son más difíciles de analizar, especialmente porque los comentarios deben de ser analizados según el contexto de la discusión. La técnica requiere de entrevistadores diestros; los grupos pueden variar

considerablemente; a veces resulta difícil reunir a las personas; la dinámica debe ofrecerse en un ambiente que invite al intercambio de ideas (Russi, 2004).

En su proceso de planificación y organización se requiere:

- Determinar el propósito de la actividad: entre otras cosas, se debe establecer la razón por la cual se va a llevar a cabo el estudio, a quiénes les interesa la información, los tipos de información que son importantes, quiénes van a ser los usuarios de la información, determinar el tipo de información requerida, y la razón por lo que la misma es requerida.
- Determinar la población a participar: entre estos pueden ser los miembros de grupos específicos, consejos asesores, empleados, consumidores o clientes de algún producto o programa específico. Se espera que los participantes en un mismo grupo sean lo más homogéneos posibles y no se conozcan entre sí.
- Desarrollar un plan y estimar los recursos requeridos: esto usualmente incluye el desarrollar el plan, desarrollar las preguntas, identificar y reclutar a los participantes, probar el proceso, primer grupo focal (GF), segundo GF, tercer GF, cuarto GF(este último, de ser necesario), análisis, borrador, borrador final, presentación oral del informe (Russi, 2004).

Con respecto a las preguntas con las cuales se desarrolla el grupo focal, sería muy deseable contar con un grupo mixto donde haya personas con conocimiento del tema a discutirse y también con alguien conocedor de técnicas para redactar cuestionarios. Las preguntas deben ser abiertas, de manera que éstas generen pensamiento crítico, y que cada uno tenga la suficiente flexibilidad para elaborar sus respuestas. Una vez se sobrepase el número de 20 preguntas, se debe proceder a establecer prioridades, de manera que el número final fluctúe entre 6 a 8 preguntas. Durante este proceso no se debe descartar el añadir preguntas que no habían sido previamente consideradas, o el modificar preguntas existentes (Russi, 2004).

Una vez se haya llegado a un consenso sobre las preguntas a incluirse, se debe establecer una secuencia lógica de las mismas. Antes de que las preguntas puedan ser utilizadas en el grupo focal, se deben probar las mismas con una población similar a la del estudio. Tras el proyecto piloto, se deben realizar las modificaciones pertinentes, en el caso de que esto sea necesario. La duración de un grupo focal debe fluctuar entre una y media a dos horas (Russi, 2004).

El desarrollo del grupo focal, exige el cumplimiento de algunos roles con funciones definidas. Por ejemplo, las funciones del moderador antes del grupo focal, requiere que: se

familiarice con el tema a tratar; coordinar el reclutamiento de los participantes; coordinar la logística de las sesiones del grupo focal; practicar la introducción; sentirse cómodo con las preguntas; y estar descansado.

Igualmente, se pueden evidenciar algunas funciones del moderador durante las sesiones del grupo, tales como: llegar temprano; determinar la ubicación de las personas, se recomienda una mesa redonda y un gafete donde se escriba el primer nombre de los participantes; en cuanto a la ubicación de las personas, el más tímido debe colocarse al frente del moderador, para que se sienta confiado a hablar. Dar la bienvenida al inicio del grupo focal; comenzar y terminar en el tiempo previsto (1½ a 2 horas); guardar su opinión; controlar reacciones verbales y no verbales; al final, pregunte si algo se ha quedado.

Así como el moderador tiene unas funciones que debe desarrollar para el buen funcionamiento del grupo focal; el asistente de grupo focal también se le definen algunas actividades necesarias para llevar a feliz término esta técnica: conseguir los materiales (libreta, grabadora, cintas, cartones, incentivos para los participantes, etc.); proporcionar y preparar los refrigerios; hacerse cargo del arreglo del salón; dar la bienvenida a los participantes; sentarse en el lugar designado, se recomienda que sea en una mesa cerca de los participantes. Verificar la grabación; tomar nota de la discusión; no participar en la dinámica; realizar preguntas cuando se lo indique el moderador; proveer un resumen de la actividad; suministrar insumos al informe del moderador.

5.3.2 Encuesta de Convivencia. Una encuesta es un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa de la población o instituciones, con el fin de conocer estados de opinión o hechos específicos. Las encuestas tienen por objetivo obtener información estadística indefinida. Debe tener un diseño muestral, necesariamente debe tener un marco de donde extraerla y ese marco lo constituye el censo de población. La encuesta (muestral o censal), es un instrumento de investigación estadística en que la información se obtiene de una parte representativa de las unidades de información o de todas las unidades seleccionadas que componen el universo a investigar. La información se obtiene tal como se necesita para fines estadístico, demográficos, opinión o cualquier otro determinado en la investigación (Gonzalez, 2009).

Actualmente, existen sistemas de gestión de encuestas en Internet o en red, que están acercando su utilización a investigadores que hasta el momento no tenían acceso a los medios necesarios para ejecutarlas (Gonzalez, 2009). En el caso particular de esta investigación, se realizó

un formulario de encuesta para cada estamento de la comunidad educativa Kennedyana (estudiantes, padres de familia y docentes), el cual se colgó y diligenció por internet, con la herramienta de formularios de “Google Drive” (<https://docs.google.com/forms>).

El diseño de los formularios particularizados para cada estamento, constaba de los siguientes elementos:

- El formulario para el estamento estudiantes, tenía 42 preguntas, algunas de ellas con incisos o subdivisiones de la pregunta; igualmente estaba estructurada con preguntas abiertas y cerradas; se diseñaron 7 preguntas abierta de opinión propia del informante y 35 de contestación cerrada con opciones múltiples de única respuesta. De igual forma, el formulario tenía una sección con 13 datos adicionales que buscaban un propósito de segmentación poblacional. El contenido de las preguntas tenía el propósito de consultar seis elementos, los cuales se dividieron por capítulos en la encuesta, así: Datos de segmentación personal, datos de segmentación familiar, concepto de ciudadanía, diagnóstico de las situaciones convivenciales, concepciones convivenciales, Clima y conflicto escolar. Ver anexo L.
- El formulario para el estamento de padres de familia, estaba formado por 41 preguntas, algunas de ellas con incisos o subdivisiones. Con respecto al tipo de preguntas, 9 de ellas son preguntas abiertas y 32 preguntas cerradas de selección múltiple con única respuesta. Así mismo, se contemplaron 7 ítems adicionales que tenían como propósito recolectar información de segmentación poblacional. De otro lado, el contenido de las preguntas en el formulario buscaba conocer la opinión de los informantes con relación cuatro aspectos de la convivencia institucional: datos de segmentación poblacional, diagnóstico de las situaciones convivenciales, concepciones convivenciales, clima y conflicto escolar. Ver anexo M.
- Con respecto al estamento docente, el formulario contenía 90 preguntas, alguna de ellas con incisos o subdivisiones; igual que en los otros estamentos, el formulario contenía 7 preguntas abiertas y 83 cerradas de opción múltiple con única respuesta. Se adicionaron 6 ítems para segmentación de la población. Del mismo modo, el contenido de las preguntas de este formulario giraba en torno a cinco temas a explorar: información para segmentar la población, diagnóstico de las situaciones convivenciales, relaciones y estrategias de comunicación con los

miembros de la comunidad, concepticos convivenciales, clima y conflicto escolar. Ver anexo N.

5.3.3 Entrevista a un experto investigador en convivencia escolar. La entrevista, desde un punto de vista general, es una forma específica de interacción social. El investigador se sitúa frente al investigado y le formula preguntas, a partir de cuyas respuestas habrán de surgir los datos de interés. Se establece así un diálogo, pero un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra se nos presenta como fuente de estas informaciones. Una entrevista es un dialogo en el que la persona (entrevistador), generalmente un investigador hace una serie de preguntas a otra persona (entrevistado), con el fin de conocer mejor sus ideas, sus sentimientos, su forma de actuar (Gonzalez, 2009).

El entrevistado, deberá ser siempre una persona que interese a la comunidad. El entrevistado es la persona que tiene alguna idea o alguna experiencia importante que transmitir (Gonzalez, 2009).

El entrevistador, es el que dirige la entrevista, debe dominar el dialogo, presenta al entrevistado el tema principal, hace preguntas adecuadas y cierra la entrevista (Gonzalez, 2009).

En este trabajo de investigación se realizó una entrevista a un experto investigador en convivencia a nivel nacional e internacional, el Doctor Chau, Enrique (2012). Los temas centrales sobre los cuales se abordaron las preguntas del instrumento fueron: los referentes epistemológicos y teóricos de sus trabajos de investigación en convivencia y violencia escolar; causas y principales síntomas educativos de la violencia urbana, violencia escolar, Intimidación escolar (Bullying); principales apuestas pedagógicas en la actualidad para la educación en convivencia, currículos en derechos humanos y convivencia escolar, prevención de la agresión y los conflictos escolares; violencia psicológica, verbal y física en la escuela, desde los diferentes estamentos educativos. Ver anexo A y B.

Así las cosas, esta entrevista se convirtió en el insumo principal para configurar aspectos conceptuales, epistemológicos y metodológicos de la investigación, tales como: planteamiento del problema y sus antecedentes, marco teórico y metodológico, objetivos e instrumentos de exploración de información. Ver anexo C.

5.3.4 Fuentes de información secundaria. Es aquella que el investigador recoge a partir de investigaciones ya hechas por otros investigadores con propósitos diferentes. La información secundaria existe antes de que el investigador plantee sus hipótesis, y por lo general, nunca se entra

en contacto directo con el objeto de estudio (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, 2016).

En esta investigación, se utilizaron 95 fuentes de información secundaria, las cuales comprenden: artículos de revistas, documentos generales del proyecto educativo institucional (PEI) del Colegio Kennedy, IED, documentos específicos del currículo institucional, documentos extraídos de páginas web a nivel nacional y mundial, encuestas de convivencia a nivel distrital, libros digitalizados y tesis de grados sobre convivencia a nivel Colombia, entre otras.

La organización de fuentes secundarias, para su análisis, codificación y comparación de categorías conceptuales se realizó así:

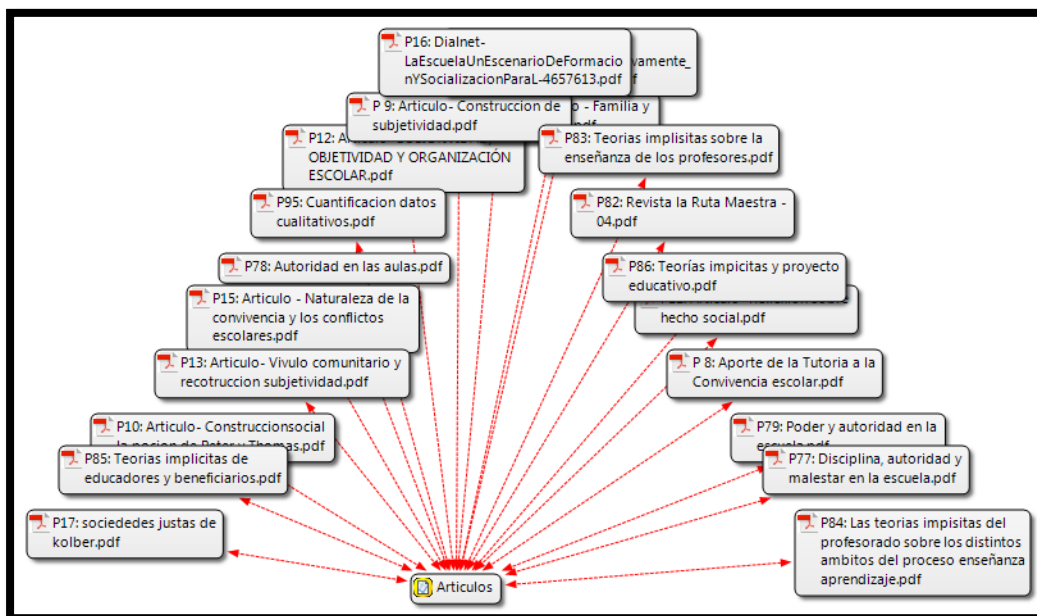


Figura 17. Consulta y codificación de 20 artículos de revistas científicas
Fuente: diseño propio

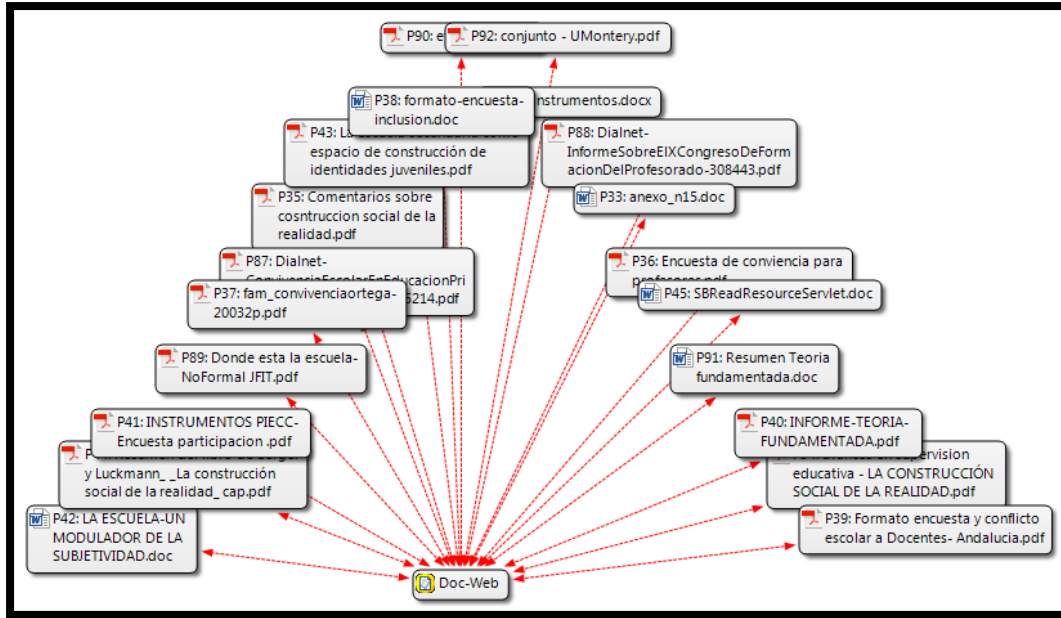


Figura 18. Consulta y codificación de 20 documentos e informes científicos sobre convivencia, metodología y enfoques epistemológicos de páginas web del mundo.
Fuente: diseño propio

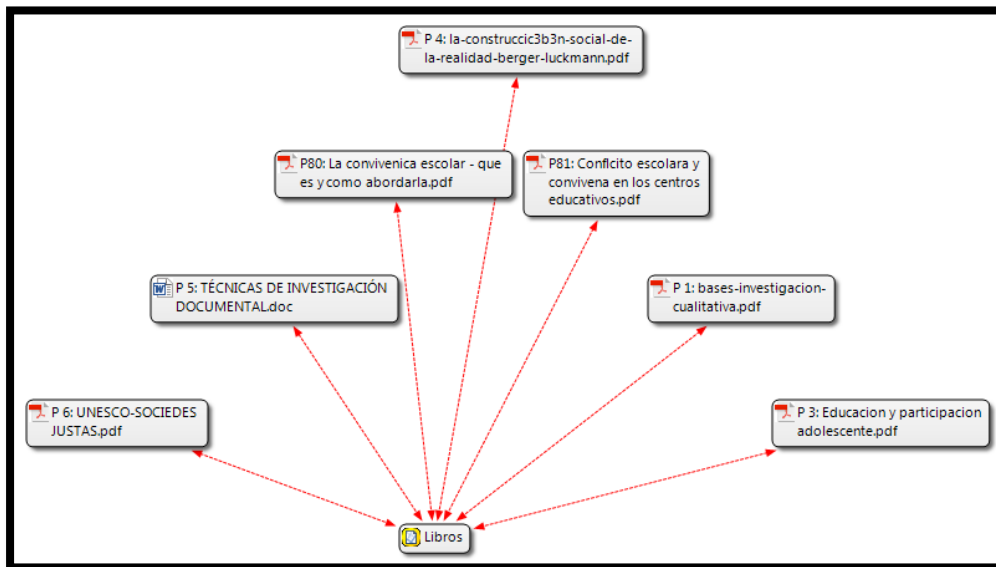


Figura 19. Consulta y codificación de 7 libros sobre investigación en convivencia, diseños metodológicos y el enfoque epistemológico de la investigación.
Fuente: diseño propio

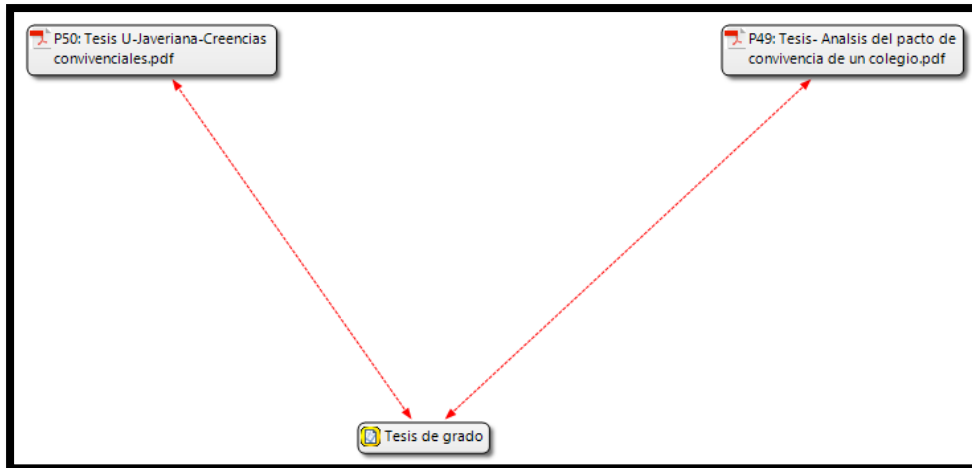


Figura 20. Consulta y codificación de 2 Tesis de grado de maestría sobre convivencia
Fuente: diseño propio

Se revisaron y codificaron 20 artículos de revistas científicas, 20 documentos de páginas web del mundo, 7 libros y 2 tesis de grado de maestría; los cuales comprendían temas propios de la investigación, como: enfoques epistemológicos diversos de investigaciones convivenciales, investigaciones convivenciales en la escuela con énfasis en conflicto y violencia escolar, investigaciones convivenciales con metodología de teoría fundamentada, investigarnos con marco epistemológico de construcción social de la realidad basadas en los autores Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas; ensayos e interpretaciones de la teoría de la construcción social de la realidad; relatorías e interpretaciones de la teoría fundamentada como metodología; entre otros. Esto permitió realizar una comparación teórica y triangulación de la información proporcionada por los informantes de la investigación (los estamentos de la comunidad educativa, mediante la encuesta y el grupo focal) en cada categoría codificada en el proceso; es decir, permitió saturarla información de las categorías; encontrando así, la explicación del problema, el surgimientos de las micro –teorías, las síntesis teóricas sustantivas y la teoría sustantiva de la investigación en general.

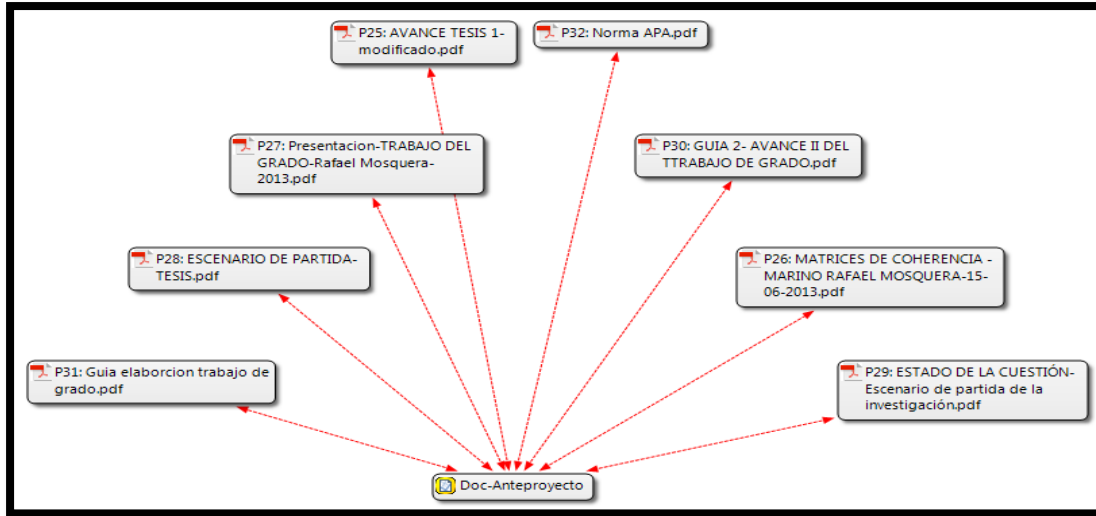


Figura 21. Consulta y codificación de 8 documentos metodológicos, matrices bibliográficas y documentos del PEI de la institución como escenario de partida.

Fuente: diseño propio

En la construcción de los apartes del diseño metodológicos de la investigación, se consultaron guías y documentos metodológicos propios de la investigación científica (nomas APA, manuales de investigación) y de la Institución universitaria, documentos generales del PEI del Colegio Kennedy, IED; igualmente, se introdujo una matriz de consulta bibliográfica que contenía 40 revisiones de artículos científicos y libros con respecto al problema de investigación, etc.

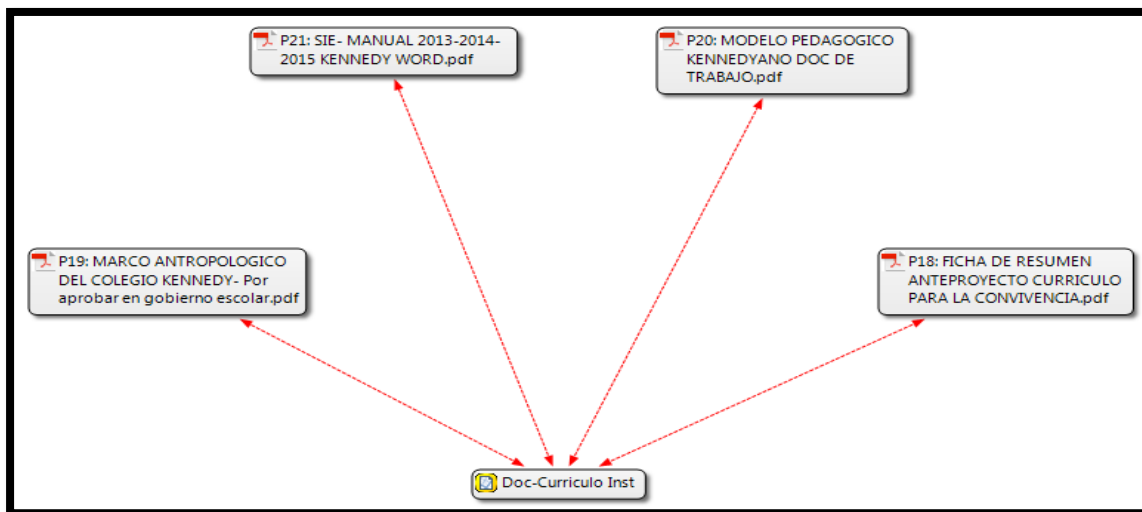


Figura 22. Consulta y codificación de 4 documentos del diseño curricular del Colegio Kennedy, IED.

Fuente: diseño propio

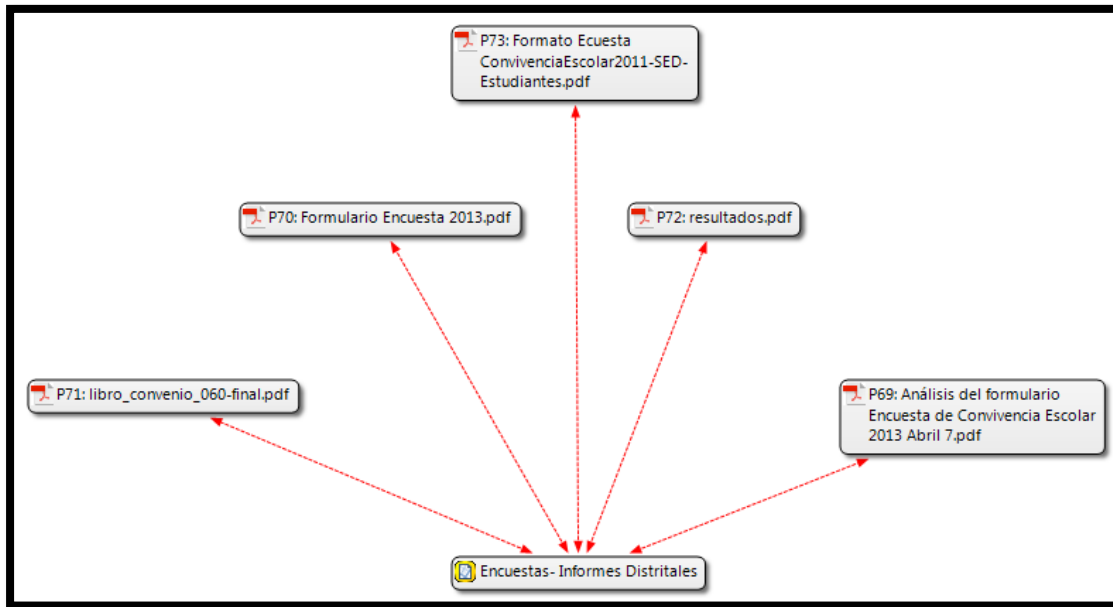


Figura 23. Consulta y codificación de 5 documentos e informes de la Secretaría de Educación Distrital sobre encuestas y estudios previos de convivencia en Bogotá y el Colegio Kennedy, IED. Fuente: diseño propio.

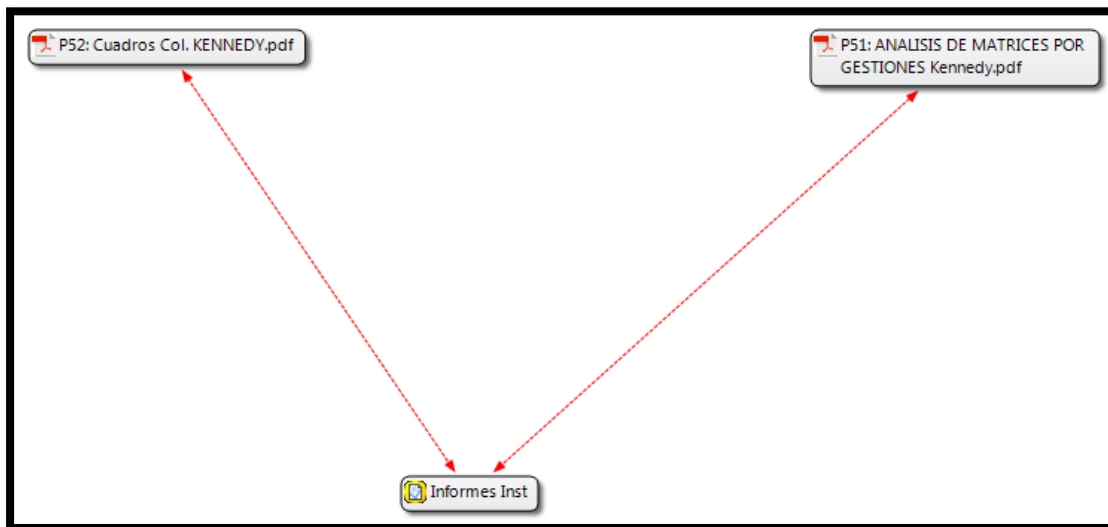


Figura 24. Consulta y codificación de 2 informes de estudios previos con componente convivencial en Colegio Kennedy, IED. Fuente: diseño propio

Con el fin de ampliar y contextualizar las explicaciones del problema, las comparaciones constantes y teóricas, las conceptualizaciones, el surgimiento de las micro- teorías sustantivas a partir de las categorías codificadas se amplió la revisión de la información secundaria a la

codificación de citas en cuatro documentos del diseño curricular del Colegio investigado, cinco informes de encuesta distritales en convivencia con respecto a Bogotá y a la Institución objeto de estudio; así como dos informes de estudios previos en la institución que involucraron aspectos convivenciales. Las fuentes secundarias de orden institucional abordadas, comprendieron documentos como: el sistema institucional de evolución, SIE, el Manual de Convivencia Institucional, el modelo pedagógico curricular, el marco antropológico del colegio, el proyecto de convivencia en desarrollo, informes de investigaciones previas, entre otros.

5.4 Procedimientos metodológicos.

5.4.1 Grupo Focal. Para llevar a cabo el proceso de implementación de este instrumento, el investigador a cargo realizó los siguientes pasos:

5.4.1.1 Fase de sensibilización:

- Presentación del investigador a las directivas del colegio (Comité de Gestión Directiva) y al Gobierno escolar (Comité de Convivencia Institucional).
- Solicitud de presentación de los integrantes de los estamentos, Comité de Gestión Directiva y Comité de Convivencia.
- Presentación resumida del problema de investigación, alcances y sus procesos metodológicos a los estamentos antes indicados.
- Explicación conceptual y metodológica de los instrumentos del grupo focal.
- Solicitud de aprobación de la propuesta, elaboración y firma del acta.
- Definición del cronograma de las sesiones del grupo focal y mecanismo de convocatoria. Ver anexo F.

5.4.1.2 Fase de convocatoria y organización previa:

- Determinación del lugar, espacios, recursos, materiales y logística para la realización del grupo focal. Consecución de los detalles o recordatorios (esferos, camisetas y llaveros

marcados con publicadas de la investigación); consecución de los refrigerios para cada participante de las sesiones.

- Identificación del equipo gestor del grupo focal: moderador (es el investigador principal), relator (asistente) y observador. Ver anexo F.
- Elaboración de los formatos para los procesos de sistematización de la información. Ver formato F.
- Elaboración de la circular de citación al Comité de Convivencia Institucional y firma por parte del directivo a cargo.
- Entrega y confirmación de asistencia.

5.4.1.3 Fase de desarrollo de las reuniones: para la aplicación de este proceso se realizaron tres reuniones en donde se desarrollaron los objetivos propuestos para el instrumento. Ver anexo F, así:

- Saludo y bienvenida a los integrantes del grupo focal
- Organización de todos los participantes en mesa redonda.
- Explicación de los objetivos del grupo focal, los temas a tratar en esa sesión, importancia, el uso y usuarios de la información, etc., por parte del moderador.
- Explicación de las reglas y dinámica del grupo: uso de la palabra, respeto de las opiniones, tiempo de usos de la palabra y posibilidad de réplicas, tiempo de duración de la sesión, tiempo de receso, presentación del grupo gestor y sus funciones.
- En la primera reunión se aplicó una encuesta de percepción y priorización del conflicto escolar y las concepciones convivenciales a los delegados del comité de convivencia. Ver anexo E.
- Desarrollo de las preguntas por cada sesión del grupo focal. Ver anexos F y G.
- Firma de asistencia, agradecimientos, entrega de “*souvenir*” (detalles o recordatorios) y retirada.

5.4.1.4 Fase de sistematización de la información por sesiones del grupo focal:

- Con respecto a la encuesta de percepción y priorización del conflicto escolar y concepciones convivenciales, que se realizó en la primera sesión, se efectuó el siguiente proceso: se tabuló estadísticamente, la cual arrojó información descriptiva (Ver anexo H); igualmente, se analizaron y sistematizaron las opiniones que sobre la misma se generaron en la sesión en cuestión. Ver anexo G.
- Por cada sesión se generó un análisis cualitativo de las opiniones y discusiones realizadas, con base en las preguntas del grupo focal. Ver anexo G.
- La información sistematizada en cada sesión, se codificó en categorías y subcategorías, según el modelo de análisis de información propuesto. Ver anexo G y figura 34.

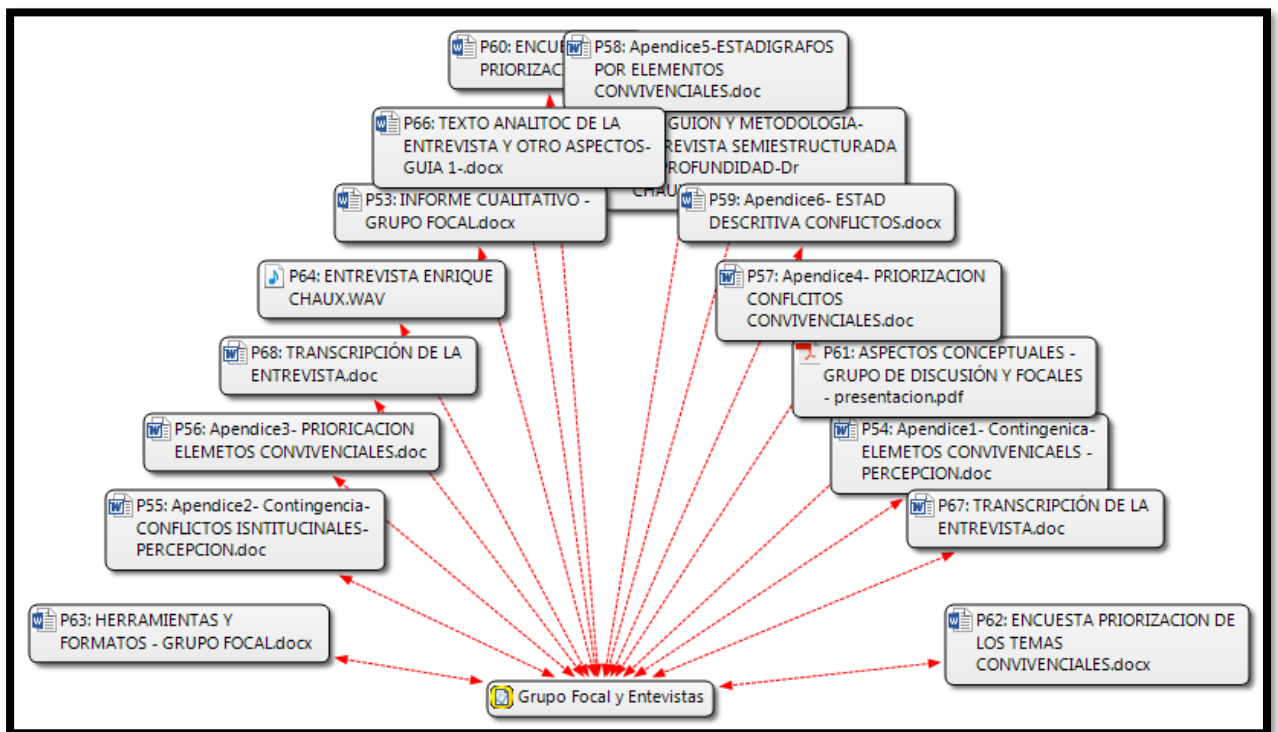


Figura 25. Consulta y codificación de 16 informes de fuentes primarias originados en la aplicación de la encuesta de percepción y priorización, entrevista al experto y el grupo focal.
Fuente: diseño propio

5.4.2 Encuesta de convivencia a cada uno de los estamentos. Se aplicó una encuesta a cada uno de los estamentos de la comunidad educativa; así las cosas, se diseñó un formulario para cada grupo entorno a los mismos temas y conceptos, pero con un lenguaje y número de preguntas accesible al nivel de formación y desarrollo cronológico de los informantes. Los temas sobre los cuales se construyeron las preguntas de cada formulario son: datos de segmentación poblacional, diagnóstico de las situaciones convivenciales, concepciones convivenciales, Clima y conflicto escolar. Ver anexos L, M y N.

El proceso de construcción y aplicación del instrumento, se llevó a cabo mediante las siguientes fases y pasos:

5.4.2.1 Fase de diseño y validación del Instrumento:

- Consulta bibliográfica sobre las preguntas del formulario y procedimientos metodológicos en distintos estudios de convivencia realizados en el Distrito Capital y en otras partes del mundo.
- Comparación de estos referentes bibliográficos con la entrevista realizada al experto investigador Enrique Chaux.
- Comparación de la información encontrada en la encuesta de percepción y priorización convivencial del comité de convivencia, con los documentos bibliográficos y entrevista del experto investigador.
- Definición de los temas a explorar en la encuesta y redacción de las preguntas para cada formulario, según el estamento al que fuera dirigido. Ver anexos L, M y N.
- El diseño de preguntas se hizo con preguntas en su mayoría cerradas, y unas pocas abiertas que buscaban complementar la opinión del informante.
- Acto seguido, se subió el formulario diseñado a una aplicación vía web, en la plataforma de “Google Drive” (<https://docs.google.com/forms>).
- Se realizaron las prueba, ajustes y validación del formulario con una muestra piloto (a juicio del investigador) de cinco personas por cada estamento, recibiendo sus observaciones.

5.4.2.2 Fase de aplicación de la encuesta:

- Convocatoria y citación por circular en cada estamento para la aplicación de la encuesta.

- Aplicación de la encuesta a los estamentos convocados, según cronograma y procedimientos acordados: Se utilizaron escenarios y medios como, las salas de sistemas del Colegio, enviando el link de la encuesta vía correo electrónico a los participantes respectivos, y colgando el “*banner*” (botón) en el sitio web del Colegio.
- Cierre del cronograma de aplicación y descarga de la base de datos para su análisis.
- Envío de mensaje de agradecimiento a los estamentos participantes en la encuesta, vía correo electrónico y mediante circular litográfica.

5.4.2.3 Fase de análisis de la información. Las bases de datos o tablas generadas en la aplicación web, se descargaron y analizaron utilizando procedimientos estadísticos, econométricos y de codificación de datos cualitativos, según el tipo de datos o preguntas, con el uso de softwares especializados (*IBM SPSS STATISTICS ver. 22, STATA DATA ANALYSYS ver. 13 y Atlas. Ti Ver. 7.5.16- para los datos cualitativos*), técnicas estas, que se explicaran en apartes posteriores de este trabajo. Con la información recabada del análisis cualitativo y cuantitativo, se codificaron las categorías y subcategoría conceptuales emergentes en la investigación. Ver anexos I, J y K.

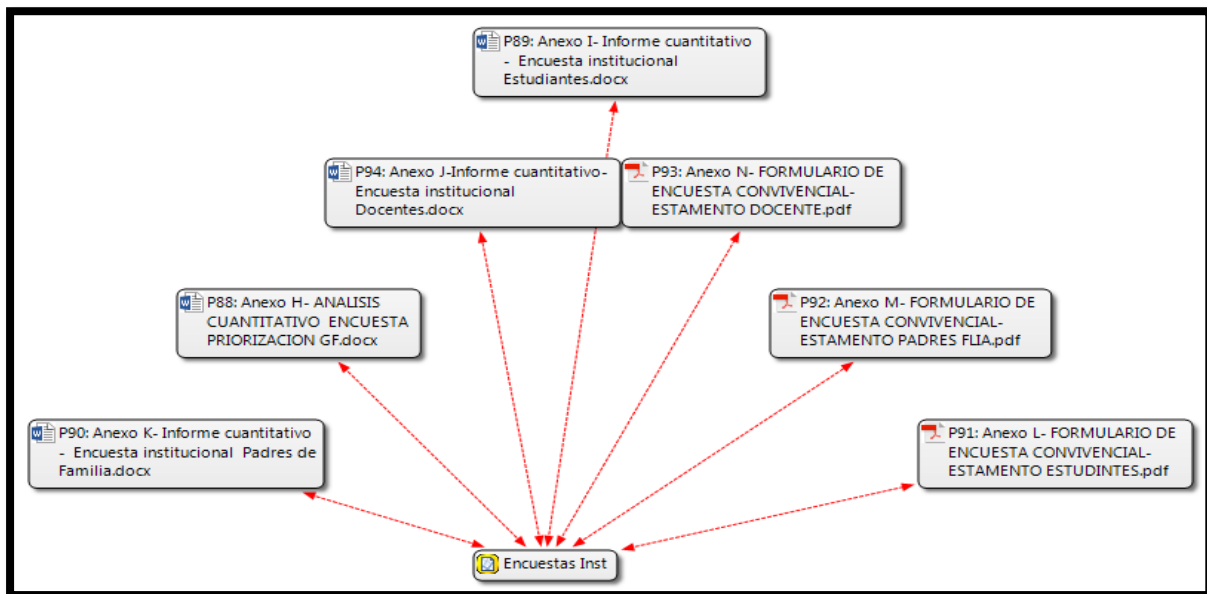


Figura 26. Consulta y codificación de 7 informes de fuentes primarias originados en la aplicación de las encuestas de convivencia con el comité de convivencia institucional, y los tres estamentos de la comunidad educativa.

Fuente: diseño propio

5.4.3 Entrevista a un experto investigador en convivencia escolar:

- Para el desarrollo de este instrumento, primero se realizó un proceso de consulta bibliográfica sobre investigaciones en convivencia a nivel nacional e internacional (Ver anexo C) mediante matrices analíticas. La misma revisión bibliográfica arrojó el nombre del Dr. Enrique Chauz, como uno de los más prominentes investigadores en el campo, tanto en el país como a nivel de Bogotá, D.C.
- Se revisó la hoja de vida del experto y sus investigaciones en la rama (encontrada en internet), de donde se extrajeron sus datos de contactos.
- Luego se contactó, primero por vía correo electrónico y luego mediante llamada telefónica.
- Posteriormente se concertó una cita de entrevista, pero previamente se le envió la planeación de la entrevista y el consentimiento informado con autorización de grabación de la misma; proceso que se hizo a través del correo electrónico. Ver Anexo A.
- Realizada la entrevista, se transcribió la misma y se retroalimentó con el entrevistado vía correo electrónico. Ver anexo B.
- Finalmente se construyó un texto analítico de la entrevista y la revisión bibliográfica con propósitos metodológicos y de determinación del estado de la cuestión. Ver anexo C y figura 26.

5.5 Técnicas de análisis y procesamiento de la información

5.5.1 Análisis y procesamiento de los datos cualitativos. Como se estableció en los párrafos precedentes de este capítulo, se utilizó como metodología de investigación la Teoría Fundamentada desde la tendencia de Strauss-Corbin, con un método de enfoque analítico – comparativo. Desde esa perspectiva; para el análisis de los datos cualitativos recuperados de los informantes de la investigación (estudiantes, docentes y padres de familia) mediante los dos instrumentos de exploración de información primaria (grupo focal y encuesta de convivencia a los estamentos) aplicados en la comunidad educativa Kennedyana, se utilizó el Software Atlas. Ti Versión 7.5.16 (la más reciente en el año 2016).

Atlas ti, es una marca registrada de “ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH”. Éste aplicativo le permite extraer, categorizar e inter-vincular segmentos de datos desde una gran variedad y volumen de documentos. Basándose en su análisis, el software le ayuda a descubrir patrones y probar hipótesis, si lo desea. Con numerosas opciones de resultados y herramientas de colaboración, sus análisis son fácilmente accesibles para otros (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2012).

Un proyecto de investigación típico involucra el análisis cuidadoso a través de grandes conjuntos de diversos documentos, tipos de información, notas y archivos multimedios, y el examen y comparación de tales fuentes con respecto a una línea específica de Investigación. Sus procesos esenciales son la codificación, la escritura de memos, la elaboración de citas, la recuperación de datos, el trabajo con variables, la construcción de redes y la creación de informes (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2012).

El modelo de análisis, codificación y comparación de la información cualitativa, se desarrolló según las siguientes fases y procedimientos, así:

5.5.1.1 Fase de revisión bibliográfica y estructuración conceptual de la investigación:

- A partir de las vivencias y observaciones realizadas en la comunidad educativa Kennedyana, como investigador y Coordinador de convivencia, surgió la necesidad de comprender por qué había un deterioro progresivo de la convivencia en el Colegio.
- Se realizó una revisión bibliográfica de diversas fuentes secundarias proporcionadas por el Colegio, el entorno distrital, nacional y mundial.
- Se caracterizó el escenario de partida y objeto de investigación.
- Luego se efectuó la formulación del problema de investigación.
- Acto seguido, se diseñó y aplicó una entrevista a un experto investigador en convivencia.
- Se continuó con la transcripción y análisis de la entrevista.
- Esto permitió, la estructuración metodológica y epistemológica de la investigación.
- Con base en el anterior paso, se efectuó el diseño axial preliminar del modelo epistemológico de la investigación.
- Luego se continuó con el diseño, redacción y aprobación del anteproyecto de investigación.
- Para finalizar esta fase con la construcción y redacción del estado de la cuestión y metodología de la investigación.

5.5.1.2 Fase de aplicación de instrumentos o trabajo de campo:

- Diseño de los instrumentos de exploración de la fuentes primarias e informantes de la investigación.
- Aplicación de una prueba piloto de los instrumentos de exploración.
- Ajustes de los instrumentos.
- Aplicación de los instrumentos de exploración de investigación.
- Valoración y validación de los datos.
- Construcción de las bases de datos de información primaria.

5.5.1.3 Fase del análisis de datos y codificación de información. Para el desarrollo de este proceso se utilizó el Software Atlas. ti:

- Construcción de una base de datos documental a partir de las fuentes secundarias y primarias.
- Organización de los documentos por familias de documentos, así: artículos, libros, tesis de grado, documentos e informes web, documentos e informes curriculares del colegio, encuestas y estudios distritales de convivencia, encuestas institucionales, documentos metodológicos y del anteproyecto, grupo focal y entrevista a experto investigador, informes institucionales de estudios previos.
- Cargar la base de datos por familias de documentos en el Software Atlas. ti.
- Elaboración de citas conceptuales a partir de los documentos fuentes.
- Codificación abierta o en vivo.
- Normalización y codificación de las citas conceptuales en subcategorías y categorías.
- Elaboración de memos analíticos de las diferentes citas.
- Generación de informes de la codificación realizada.
- Comparación teórica de los informes por subcategoría y categorías.

5.5.1.4 Fase de la generación de las microteorías sustantivas:

- Codificación axial de las subcategorías y categorías: elaboración de redes conceptuales.
- Análisis e interpretación de las redes

- Comparación constante y retórica de las categorías con la data de los informantes y la información secundaria.
- Redacción de micro- teorías sustantivas por cada categoría a partir de sus subcategorías analizadas y comparadas.

5.5.2. Análisis y procesamiento de los datos cuantitativos. Con el fin de comparar, completar y validar la información cualitativa obtenida en los dos instrumentos de exploración primaria con los estamentos de la institución objeto de estudio; se realizó una tabulación de estadística descriptiva a la encuesta de priorización y percepción aplicada al Comité de Convivencia Institucional; así como a la encuesta convivencial aplicada a los estamentos de la comunidad educativa (Ver anexos I, J y K). Igualmente, con el fin de facilitar, completar y validar la construcción la de teorías sustantivas de la investigación, se diseñaron dos modelos econométricos (o *modelos sintéticos complejos de convivencia*) por estamentos con los datos cuantitativos de la encuesta de convivencia diligenciada por padres de familia, estudiantes y docentes. Ver anexo Ñ.

Para realizar este proceso, se utilizaron dos softwares especializados en análisis cuantitativo: el *IBM SPSS STATISTICS, versión 22*, se utilizó para desarrollar la estadística descriptiva, el cual permitió combinar procedimientos en el diseño de tablas con capas y contingencias, a partir de los datos de segmentación poblacional y las preguntas cerradas del instrumento; igualmente, facilitó el proceso de creación de gráficas para una mejor interpretación de la información. En el desarrollo de los modelos econométricos (o *modelo sintético complejo de convivencia*) por estamentos de la comunidad educativa se utilizó el software *STATA DATA ANALYSYS, versión 13*, la aplicación permitió configurar dos modelos para cada estamento a partir de las dos formalizaciones teóricas que se presentan a continuación:

5.5.2.1. Formalización del modelo econométrico de probabilidad condicional (Probit).

El modelo de probabilidad condicional (Probit), Se basa en una función de densidad normal, distribuida con media μ , y varianza σ^2 , la cual se especifica cómo:

$$f(x) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(x-\mu)^2}{2\sigma^2}} \quad (1)$$

Y su Función de Densidad Acumulativa (FDA) se expresa como,

$$f(x) = \int_{-\infty}^{x_0} \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-(x-u)^2 / 2\sigma^2} (2)$$

Donde X_0 es algún valor especificado de X

$$f(z) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-z^2/2} (3)$$

Gujarati (2004, p. 587), supone también que el modelo *Probit* se especifica a partir de un índice de conveniencia no observable I_i (también conocido como variable latente), el cual está determinado por una o varias variables explicativas que sean, por ejemplo, el Bullying o acoso escolar, los grados de educación, el género, de tal manera que entre mayor sea el valor índice I_i , mayor será la probabilidad que se dé el evento de éxito. Este índice se expresa como:

$$I_i = \beta_0 + \beta_1 X_i (4)$$

Dada la anterior ecuación, entonces la pregunta es ¿cómo se determina la probabilidad de éxito? Se condiciona la variable dependiente de forma binaria $Y=I$, si una persona ha sido objeto de conflicto escolar entonces $Y = 1$, y $Y = 0$ si no ha tenido que ver con el conflicto escolar. Igualmente, se aplica el modelo para el género, edades, grados que cursa, etc.

Ahora, es razonable suponer que existen niveles críticos o umbrales en las que el alumno reacciona con violencia dada unas condiciones, de ahí que este umbral se le denomina con la letra I_i^* , tal que si excede a I_i , las decisiones o reacciones violentas tengan que ver con fenómenos relacionados con comportamientos dentro de la institución educativa.

Pero como señala Gujarati (2004) “ I_i^* , al igual que I_i , no es observable, pero si se supone que está distribuido normalmente con la misma media y varianza, es posible, no solo estimar los parámetros del índice sino también obtener alguna información sobre el índice no observable en sí mismo.”(p. 590).

Con base en lo anterior (supuesto de normalidad), la probabilidad de que I_i^* sea menor o igual que I_i , puede ser calculada a partir de la FDA normal estandarizada como:

$$P_i = P(Y = 1 / X) = P(I_i^* \leq I_i) = P(Z_i \leq \beta_0 + \beta_1 X_i) = F(\beta_0 + \beta_1 X_i) \quad (5)$$

Donde, esta significa la probabilidad de que un evento ocurra, dados los valores de las variables predeterminadas y donde Z_i es la variable estándar normal, es decir $N \sim (0,1)$. Entonces, la función del índice de conveniencia no observable se puede especificar como una función F (Ii) de la siguiente manera:

$$\begin{aligned} F(I_i) &= \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{I_i} e^{-z^2/2} dz \\ &= \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{\beta_0 + \beta_1 X} e^{-z^2/2} dz \end{aligned} \quad (6)$$

Esto mismo, puede ser representado por el área bajo la curva normal estándar, toda vez que “P” representa la probabilidad de la ocurrencia del evento o ser objeto del conflicto escolar. Al igual que se especificó y formalizó el modelo Probit con referencias a ejemplos usando los datos del estamento estudiantil, se analizó con el estamento docente y de padres de familia; para mayor información se recomienda ver el anexo Ñ.

5.5.2.2. Formalización del modelo econométrico a partir de componentes principales.

Los componentes principales es una técnica econométrica multivariables, que expresan unas variables, una combinación de variables hipotéticas o latentes que en este caso “son las construcciones sociales convivenciales”, que se denominan factores o componentes principales. Esta formalización es aplicable a los datos de los tres estamentos de la comunidad educativa.

Según Gujarati (2002), los componentes principales se obtienen a partir de la matriz de correlaciones entre las variables:

$$R = \begin{pmatrix} 1 & r_{12} & \cdots & r_{1p} \\ r_{21} & 1 & \cdots & r_{2p} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ r_{p1} & r_{p2} & \cdots & 1 \end{pmatrix}$$

Se considera las variables X_1, \dots, X_n , variables observables, donde se supone un solo componente con variables explicativas que recoja la covariabilidad de todas las variables. El modelo a explicar sería el siguiente:

$$X_i = a_i F + d_i U_i, \quad i = 1, \dots, p \quad (1)$$

Cada variable X_i depende de un componente común F y de un componente único U_i : El modelo de componentes principales supone que:

- a) Variables y factores están estandarizados (media 0 y varianza 1).
- b) Los $p + 1$ factores están correlacionados.

De este modo F contiene la parte de la variabilidad común a todas las variables, y cada X_i está además comprendida por un factor único U_i , que aporta la parte de la variabilidad que no podemos explicar a partir del factor común. El coeficiente ahí, es la saturación de la variable X_i en el factor F . La estandarización es una condición teórica que se supone en el modelo para su estudio, pero que no debe imponerse al conjunto de datos observados.

De (1) deducimos inmediatamente que

$$a_i^2 + d_i^2 = 1$$

$$\text{cor}(X_i, F) = a_i,$$

$$\text{cor}(X_i, X_j) = a_i a_j, \quad i \neq j.$$

Por lo tanto, la saturación aquí, es el coeficiente de correlación entre X_i y el factor común. Por otra parte, a_i^2 cantidad que recibe el nombre de comunalidad, indicada por h^2_i ; es la proporción

de variabilidad que se explica por F y la correlación entre X_i ; X_j , sólo depende de las saturaciones a_i ; a_j .

Las comunalidades de cada variable expresa la proporción de varianza de cada factor o componente resultante. Los valores se encuentran entre 0 y 1. Toda vez que se aproximen a 1 la variable explica los factores comunes; mientras que, si se aproxima a 0, los factores o componentes no explicarán la varianza. En el caso anterior el modelo se explicó por el componente 1, dado que este explica mejor los valores propios de la realidad analizada.

La elección de los factores se realiza de tal forma que el primero recoja la mayor proporción posible de la variabilidad original; el segundo factor debe recoger la máxima variabilidad posible no recogida por el primero, y así sucesivamente. Del total de factores se elegirán aquéllos que recojan el porcentaje de variabilidad que se considere suficiente. A éstos se les denominará componentes principales (Terrádez Gurrea, 2015).

Para que un factor sea fácilmente interpretable debe tener las siguientes características:

- Los coeficientes factoriales deben ser próximos a 1.
- Una variable debe tener coeficientes elevados sólo con un factor.
- No deben existir factores con coeficientes similares (Terrádez Gurrea, 2015).

5.5.3. Modelo para la generación de la teoría sustantiva de la investigación. En el desarrollo de esta investigación, desde su diseño se admitió el uso de los datos cualitativos como el eje central de la misma, y los datos cuantitativos como complementarios. Si bien, la metodología de la Teoría Fundamentada está diseñadas desde su tendencia inicial, para hacer énfasis en procedimientos propios del paradigma de investigación cualitativa; como se anotó en párrafos precedentes, la corriente de Strauss y Corbin, no desconoce el uso de cualquier tipo de información para saturar la data de los informantes; tales como, datos cuantitativos. Es así como, con el propósito de complementar, comparar, saturar y triangular la información de las subcategorías y categorías que emergieron en el proceso de análisis cualitativos, se utilizaron datos cuantitativos. Igualmente, estos nuevos datos, fundamentaron y facilitaron la formulación de la teoría sustantiva.

Así, durante el transcurso de la comparación constante, comparación teórica y codificación de los documentos e información explorada, no solo se acudió a las fuentes cualitativas primarias y secundarias, sino que, lo propio se hizo con los datos cuantitativos e información estadística y econométrica (Ver anexos H, I, J y K).

Ahora bien, de este ejercicio de codificación, comparación y análisis de la data, emergieron las microteorías sustantivas y las síntesis teóricas sustantivas por cada categoría, las cuales explican el fenómeno investigado como partes o elementos del cuerpo o conjunto investigativo. Por tanto, a partir de los procedimientos metodológicos diseñados, para completar la saturación de la data de los informantes, se acogieron de forma eficiente los datos recabados con la encuesta de convivencia y la información procesada y analizada cuantitativamente.

Así entonces, se hace evidente la necesidad de combinar en un solo conjunto o teoría sustantiva de la investigación las explicaciones con información cualitativa (microteorías sustantivas); y las descriptivas, inferenciales, validaciones, fundamentaciones y análisis sobre el problema con información cuantitativa (síntesis teóricas sustantivas). Lo cual permitió complementar la data, para dar una explicación más coherente y completa del fenómeno a través de la teoría sustantiva.

Para dar respuesta al procedimiento citado, se hizo necesario revisar algunas técnicas de análisis de datos cualitativos con procedimientos cuantitativos, lo cual permitió contrastar y argumentar el modelo o técnica escogida en este trabajo. Frente al particular, algunos autores expresan que, la fase cualitativa de la investigación no estructurada cubre los siguientes objetivos generales:

Conocer el discurso espontáneo del colectivo a investigar en lo referente al conocimiento, identificación del problema, necesidades, así como los ejes imaginarios y simbólicos sobre los cuales posicionan espontáneamente, desde su propia manera de pensar y sentir, las opiniones sobre un problema o situación concreta (Rodríguez, 2003).

Conocer el discurso espontáneo del colectivo a investigar en lo relativo a las expectativas, demandas, opiniones en general, así como el grado de satisfacción y nivel de información sobre el objeto de investigación o situación.” (Rodríguez, 2003).

... “Estos discursos –individuales o grupales- son datos cualitativos expresados en forma de cadenas verbales (“string” - cadena) o sintagmas lingüísticos” (Rodríguez, 2003).

Estos materiales (“verbatim”) no solo pueden ser analizados, interpretados y modelizados desde marcos teóricos cualitativos (psicológicos, psicoanalíticos, psicosociales, antropológico culturales, lingüísticos, semiológicos, ciencias sociales, la educación o retóricos, etc.), sino que se

pueden complementar con el uso de *análisis estadístico en la investigación cualitativa* (Rodríguez, 2003).

En este orden de ideas, los datos registrados –impresos, manuscritos o desgrabados- en forma de notas tomadas durante una observación, respuestas libres a preguntas abiertas, transcripciones de entrevistas individuales o discusiones de grupo, libros, artículos periodísticos, etc. pueden ser procesados mediante el *tratamiento cuantitativo de lo cualitativo* (Rodríguez, 2003).

Este enfoque no es nuevo en la investigación. El procedimiento interpretativo estándar que se da, tanto de *las preguntas abiertas* como del *análisis de contenido*, comprende: reducción de los datos, selección de palabras claves, agrupamientos de frases en dimensiones, edición de categorías exhaustivas, codificación de categorías. Pero el análisis se transforma en una *cuantificación de códigos numéricos, el recuento de códigos y la obtención de distribuciones de frecuencias*; independientemente de la estructura y significación del contenido de las categorías. (Rodríguez, 2003).

El procedimiento tradicional de la cuantificación de datos cualitativos es la categorización, la codificación y la tabulación. De este modo el dato textual se reduce a un tratamiento y análisis de datos numéricos. Interesa más la frecuencia de los códigos que el propio contenido de las categorías. (Rodríguez, 2003).

Además del enfoque tradición de análisis de datos cualitativos en formas cuantitativa, existe el enfoque lexicométricos o de la estadística textual, el cual están apoyados en las técnicas estadísticas desarrolladas por la Escuela Francesa de Análisis de Datos (*Analyse des Données*), (Benzécri, J. P. 1973, 1976).

El Análisis Estadístico de Datos Textuales (ADT) se refiere a procedimientos que implican contar las ocurrencias de las unidades verbales básicas (generalmente palabras) y operar algún tipo de análisis estadístico a partir de los resultados de tales recuentos. Se recurre a la cuantificación de los textos desde el primer momento, sin que medien operaciones de codificación previas (Rodríguez, 2003).

En síntesis, para claridad de la investigación, pese a que se pudo acudir a alguna de las técnicas antes citadas para el análisis cuantitativo de los datos cualitativos; en esta fase del trabajo investigativo, no se trata de este tipo de análisis; ese proceso ya se agotó, con las codificaciones, comparación constante y teórica, además de las conceptualizaciones de las categorías y

subcategorías. Lo que se pretende es, usar los datos cuantitativos como complementarios de los datos cualitativos; es decir, el análisis cuantitativo es una herramienta de complementariedad de los cualitativos. Esto, en principio podría parecer conflictivo con los postulados del paradigma de la investigación cualitativa; pero consecuentemente, no existe una ruptura demológica.

Al respecto sobre el uso de paradigmas en las ciencias (en este caso el uso del paradigma de las ciencias cualitativas), Thomas Samuel Kuhn (1962), nos presenta desde su análisis de enfoque histórico de la ciencia, un gran cambio en el debate filosófico, pues el modelo formalista que imperaba fue desafiado por el enfoque historicista de Kuhn, según el cual, la ciencia se desarrolla siguiendo determinadas fases:

- Establecimiento de un paradigma
- Ciencia normal
- Crisis
- Revolución científica
- Establecimiento de un nuevo paradigma (Sánchez & De la Fuente, 2003).

En esta concepción la noción de "paradigma" resulta fundamental. Kuhn define paradigma de la siguiente manera:

“Considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.” (p.82).

Los paradigmas son, por tanto, un marco o perspectiva bajo la cual se analizan los problemas y se trata de resolverlos. Los paradigmas son, por lo tanto, microteorías que se aceptan de forma general por toda la comunidad científica y a partir de las cuales se realiza la investigación. El objetivo de la misma es aclarar los posibles fallos del paradigma (como por ejemplo datos empíricos que no coincidan exactamente con la teoría) o extraer todas sus consecuencias (Sánchez & De la Fuente, 2003). A este proceso de investigación basado en un paradigma se le denomina “ciencia normal”. En palabras de Kuhn:

“ciencia normal, significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior.” (p.120).

En ocasiones, no obstante, un paradigma no es capaz de resolver todos los problemas, y estos persisten a lo largo de los años o de los siglos, tal vez acumulándose junto con otros. En ese caso el paradigma en conjunto comienza a ponerse en cuestión y los científicos comienzan a considerar si supone el marco más adecuado o la forma más correcta de abordar los problemas o si debe ser abandonado. La crisis supone la proliferación de nuevos paradigmas, en un principio tentativo y provisional, con vistas a resolver la o las cuestiones más problemáticas. Estos nuevos paradigmas compiten entre sí y cada uno trata de imponerse como el enfoque más adecuado (Sánchez & De la Fuente, 2003).

Finalmente se produce una revolución científica cuando uno de los nuevos paradigmas sustituye al paradigma tradicional (como sucedió con la visión del mundo copernicana, que derrocó a la concepción aristotélica o con la teoría de la relatividad de Albert Einstein, que sustituyó a la visión newtoniana de la realidad como la forma más apropiada de aproximarse al mundo):

“Las revoluciones científicas se consideran aquí como aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible” (Kuhn, 1962).

Tras la revolución el ciclo comienza de nuevo y el paradigma que ha sido instaurado da pie a un nuevo proceso de ciencia formal (Sánchez & De la Fuente, 2003).

Ahora bien, no se trata de convertir este trabajo en otra forma de hacer los procesos de investigación cualitativa; lo que se pretende es apoyarse en datos cuantitativos para completar la información cualitativa; como lo explican Strauss y Corbin, con esta metodología se pueden utilizar diversos tipos de información para llegar a la formulación de la teoría sustantiva.

5.5.3.1. Modelo comparativo – analítico a partir de la técnica de metáfora de conjunto (Metáfora de conjunto). En principio, la comparación - analítica a través de la “*metáfora de conjunto*”, busca solucionar el problema metodológico de cómo comparar, completar y analizar, comprensivamente la información base de los datos cualitativos con los datos cuantitativos; contenidos en las microteorías y síntesis teórica sustantiva, respectivamente según los datos.

El modelo que se propone parte del concepto de conjunto, operación y propiedades; entendiendo que dentro de este conjunto que es el objeto investigativo (las concepciones

convivenciales de los tres estamentos del Colegio Kennedy, IED), se encuentran contenidos varios subconjuntos, que son las categorías y subcategorías emergentes de la investigación; y a su vez estas subcategorías tienen propiedades y dimensiones. En el caso particular, las propiedades cualitativas son el conjunto principal que es completado por las propiedades cuantitativas de las mismas subcategorías.

En síntesis, este modelo de metáfora de conjunto, podría aplicarse en diferentes fases de la codificación. Por ejemplo, al analizar las categorías utilizando los dos tipos de datos simultáneamente; y con las operaciones y propiedades de conjuntos, poder comparar sus propiedades y dimensiones en un proceso simultáneo de conceptualizar; generando una sola teoría sustantiva de forma directa. Así mismo, también podría utilizarse, la información cualitativa inicialmente recabada, analizarla con los procesos de la Teoría Fundamentada, generando las microteorías sustantiva por categorías; luego diseñar y aplicar otro instrumentos de análisis cuantitativo para explorar las mismas categorías y subcategorías o parcialmente estas, y realizar la complementación de la saturación de la data faltante con la información cuantitativa; es decir, se analizan las categorías con información provenientes de los instrumentos de datos cualitativos; se conceptualizan, se construyen las relaciones axiales y se formular la micro- teoría sustantiva, luego esa micro- teoría se complementa y comparan con información proveniente de instrumentos cuantitativos que han generados una síntesis teórica sustantiva. Finalmente se redactar una sola teoría sustantiva que explique o comprenda el problema de investigación. Para esto se utiliza el modelo de “*metáfora de conjuntos*”. Este último planteamiento es sobre el cual se desarrolló la teoría sustantiva de este trabajo.

Así las cosas, se podrán encontrar propiedades y dimensiones convergentes, divergentes, adicionales, novedades, coincidentes, diferentes, significancias, etc., que serán comparadas, complementadas, valoradas y validadas en la formulación de la nueva teoría sustantiva de la investigación. Las categorías y subcategorías seguirán siendo las mismas trabajadas en la información cualitativa.

En tanto la teoría de conjunto, como conceptos es muy afín y de fácil comprensión por todas las personas del común, en especial de la escuela; al igual que por investigadores con énfasis cuantitativos o cualitativos; de ahí que se acudió a la metáfora³ como figura de explicación

³ Figura retórica de pensamiento por medio de la cual una realidad o concepto se expresan por medio de una realidad o concepto diferentes con los que lo representado guarda cierta relación de semejanza.

análoga para entender el modelo. En este mismo sentido, la teoría de conjunto está desarrollada de forma simbólica (desde la perspectiva algebraica y gráfica); lo cual permite comprender fácilmente las abstracciones de las diversas operaciones y comparaciones analíticas que se puedan desarrollar en el marco de la investigación.

No se puede desconocer que esta metáfora de conjunto al unísono con la metodología de teoría fundamentada podría tener aplicaciones más amplias, utilizarse en otros tipos de investigación de ciencias como la economía, la sociología, la administración, la contaduría (auditoria, control interno, costos, etc.), etc., procesos en los cuales el paradigma central o de base en la investigación es cuantitativo; incluso los procesos matemáticos de la metáfora de conjunto podrán ser más complejos.

Los pasos para el desarrollo de todo el modelo de metáfora de conjunto son:

- Codificación y análisis de la información cualitativa
- Comparación constante y teórica, conceptualizaciones
- Diseño axial de las categoría y subcategorías
- Generación de la microteoría sustantiva con los datos cualitativos.
- Diseño y aplicación de instrumentos para la recolección de datos cuantitativos sobre el problema particular de la investigación.
- Análisis utilizando herramientas metodológicas cuantitativas: estadísticas, econometría
- Síntesis teórica sustantiva sobre las categorías y subcategorías previamente analizadas con datos cualitativos.
- Comparación constante, complemento y análisis de las microteorías (datos cualitativos) con las síntesis teóricas sustantivas (datos cuantitativos) de las mismas categorías y subcategorías. Saturación de la data de los informantes.
- A partir del *modelo de metáfora de conjunto*, aplicar operaciones y propiedad de conjunto a las propiedades de cada categoría o subcategoría. Aquí se utilizará un cuadro de paradigma de codificación.
- Valoración de la importancia para la nueva teoría sustantiva de las categorías o subcategorías que no queden dentro del *modelo de metáfora de conjunto*. Esto, si las operación y propiedades de conjunto así lo requieren.
- Redacción de la teoría sustantiva de la investigación.

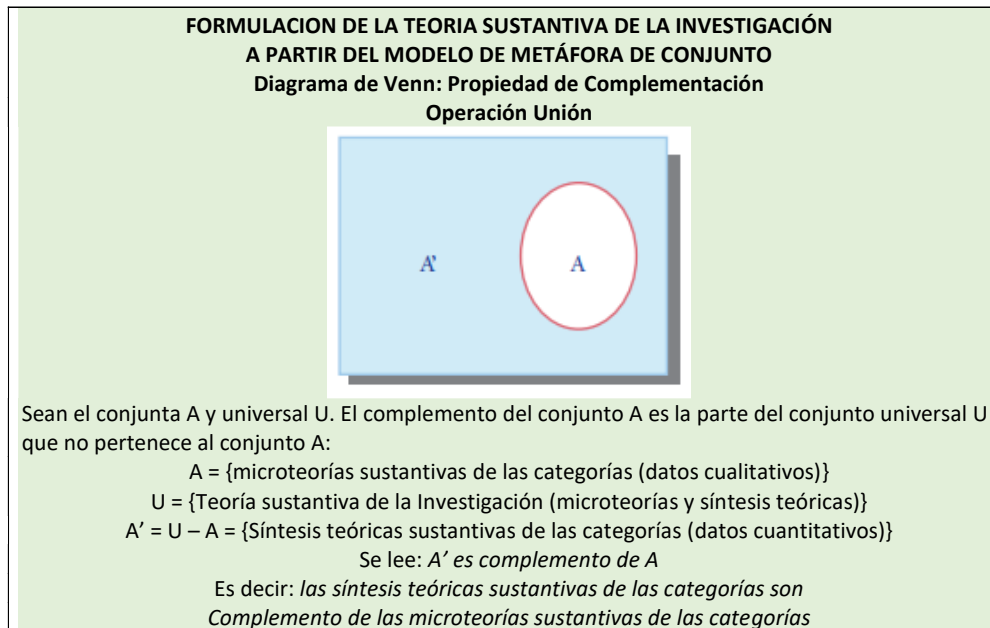
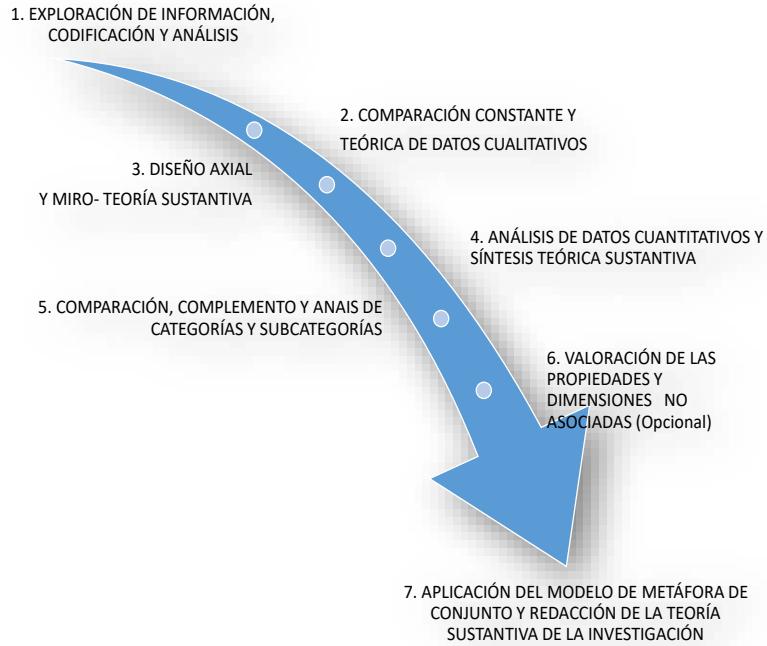


Figura 27. Paso para llegar al modelo de metáfora de conjunto de generación de teoría sustantiva
Fuente: diseño propio

5.5.4 Esquematización de la metodología de la teoría fundamentada con datos cualitativos y complementos con datos cuantitativos:

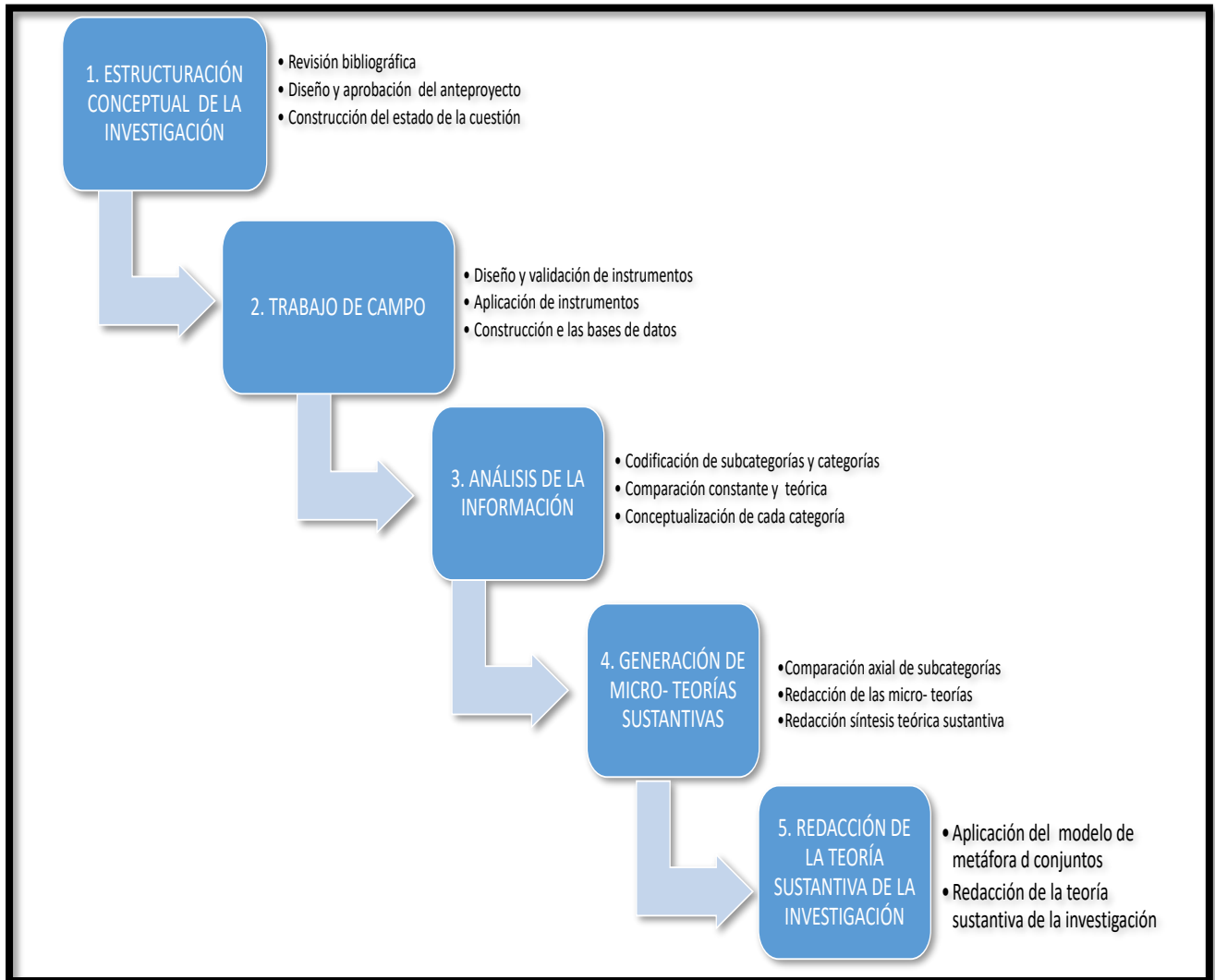


Figura 28. Esquema del metodológico de la teoría fundamentada cuando se usan dos tipos de datos (cualitativos y cuantitativos).

Fuente: diseño propio

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

6.1 Análisis de los resultados de las muestras para cada instrumento de exploración de información primaria

6.1.1 **Muestra del Grupo Focal.** Al analizar la distribución y composición de la muestra en el grupo focal, se encontró que los delegados más representativos son los docentes con un 33,3% (6 delegados) y los padres de familia con un 22,2% (4 personas); en todo caso, la composición se afecta en su concentración poblacional por estamentos si, se consideran a los docentes, orientadores, directivos docentes y administrativos como un solo estamento, los cuales tendrán un peso del 72,2% (13 personas) en el grupo de informantes del estamento docentes.

Tabla 1

Distribución porcentual de la participación de los estamentos en el comité de Convivencia Institucional.

ESTAMENTO	# PARTICIPANTES	% PARTICIPACION	TOTAL GOBAL ESTAMENTOS
Orientador(as)	3	16,7%	72,2%
Docentes	6	33,3%	
Directivos Docentes	3	16,7%	
Administrativos	1	5,6%	
Estudiantes	1	5,6%	5,6%
Padres de Familia	4	22,2%	22,2%
TOTALLES	18	100,0%	100,0%

Fuente: diseño propio

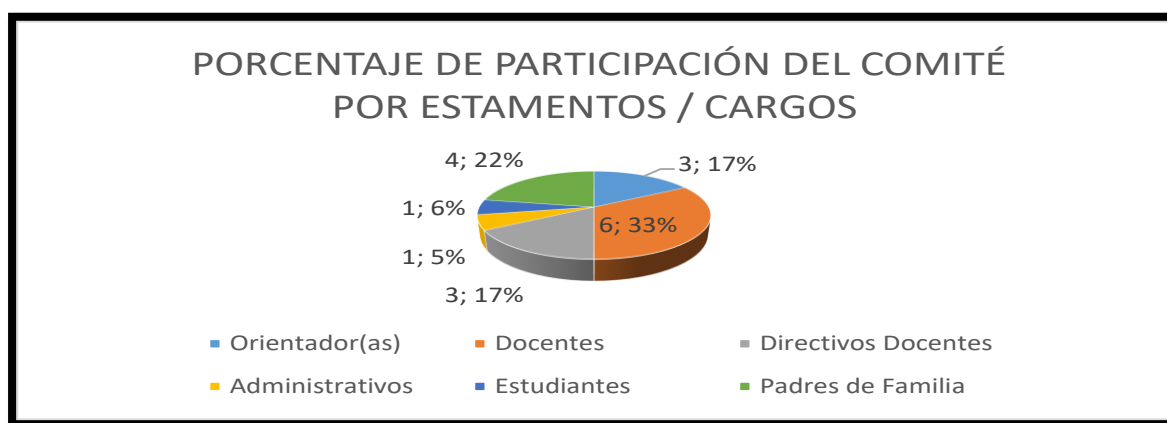


Figura 29. Porcentaje de participación de los delegados en el Comité de convivencia Institucional por estamentos y cargos

Fuente: diseño propio

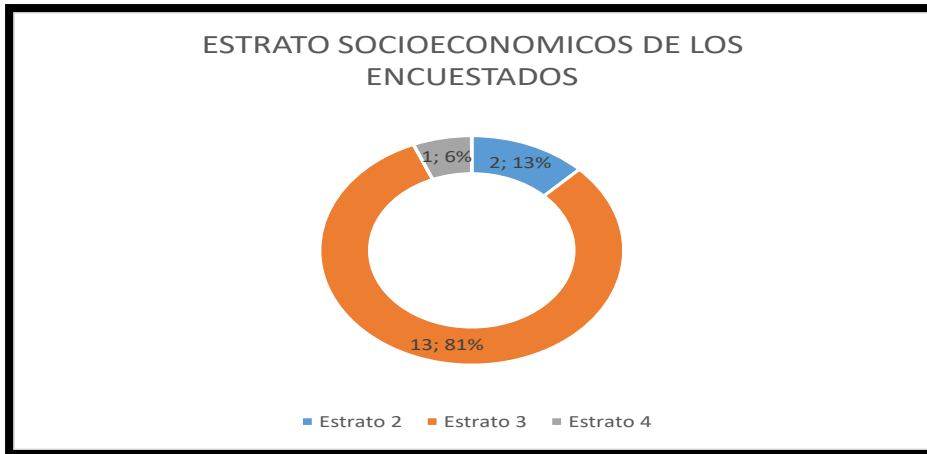


Figura 30. Porcentaje de participación de los delegados en el Comité de Convivencia Institucional por estratos socioeconómicos

Fuente: diseño propio

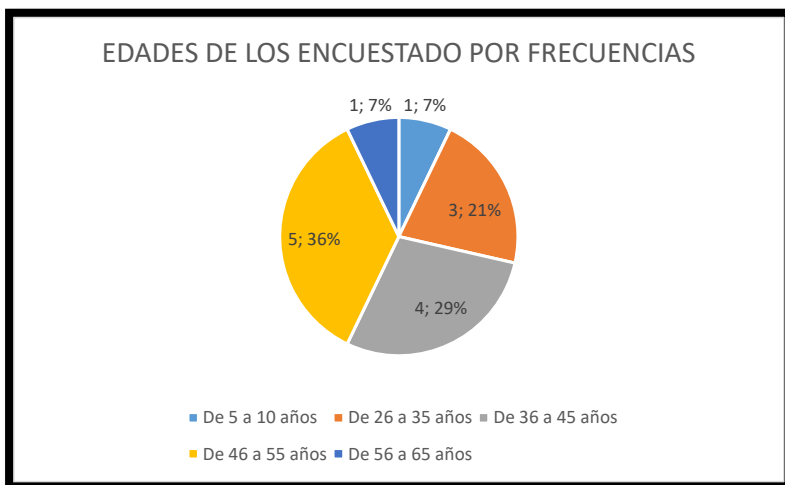


Figura 31. Porcentaje de participación de los delegados en el Comité de Convivencia Institucional por rango de edades.

Fuente: diseño propio

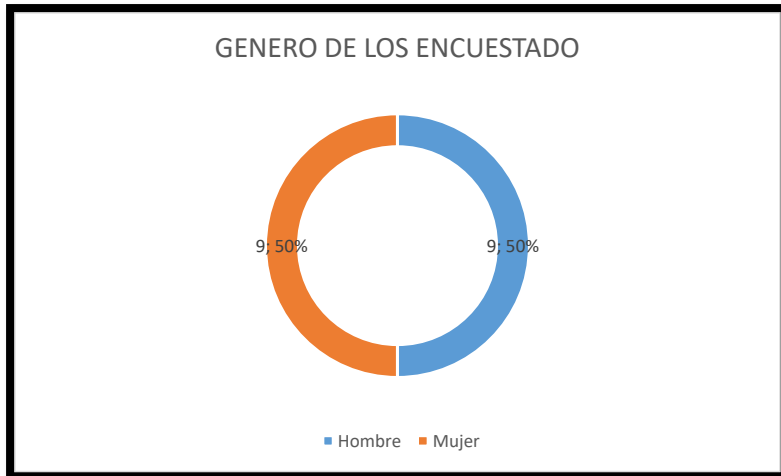


Figura 32. Porcentaje de participación de los delegados en el Comité de Convivencia Institucional por género.

Fuente: diseño propio

En el mismo sentido, se analizó la caracterización del segmento muestral del grupo focal por estratos socioeconómicos, y se encontró que el 81,3% (13 personas) pertenecen al estrato 3; seguido por el 12,5% (2 personas) de sus delegados que pertenecen al estrato 2; estando así acorde con la población del colegio, la cual pertenecen en su mayoría al estrato socioeconómico 3. Con respecto a la concentración de la muestra por edades, se obtuvo que el 35,7% (5 informantes) están en el rango de los 46 a los 55 años; seguidos del rango entre los 36 a 45 años, el cual representa el 28,6% (4 personas); la mayoría de ellos docentes, directivos docentes y padres de familia. Finalmente, se encontró un equilibrio simétrico de la muestra por género, el 50% (9 personas) pertenecen al género masculino o femenino. Ver anexo H.

6.1.2. Muestra de la encuesta de convivencia por estamentos. Se aplicó una encuesta de convivencia a todos los tres estamentos con una muestra calculada a juicio del investigador, así: 959 estudiantes, 77 docentes (incluye directivos docentes y orientadoras) y 16 padres de familia, para ambas jornadas. El análisis de sus características se observa a continuación:

6.1.2.1 Muestra de la encuesta de convivencia para el estamento estudiantil

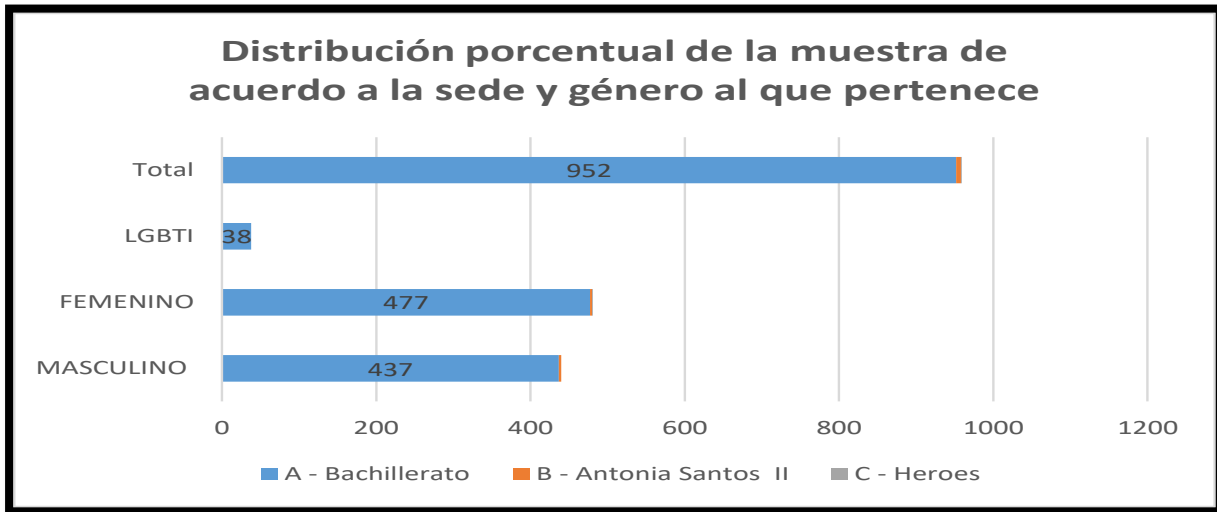


Figura 33. Distribución por cantidades de la muestra de estudiantes en la encuesta de acuerdo a la sede y género al que pertenece.

Fuente: Diseño propio

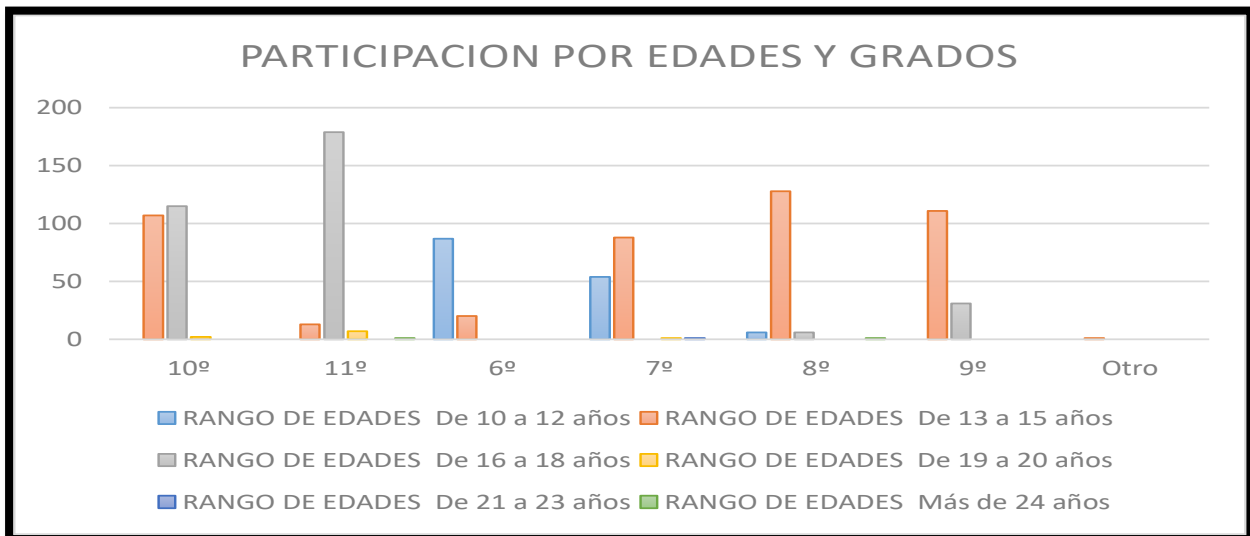


Figura 34. Participación en cantidades de la muestra con respecto a la encuesta a estudiantes por edades y grados.

Fuente: Diseño propio

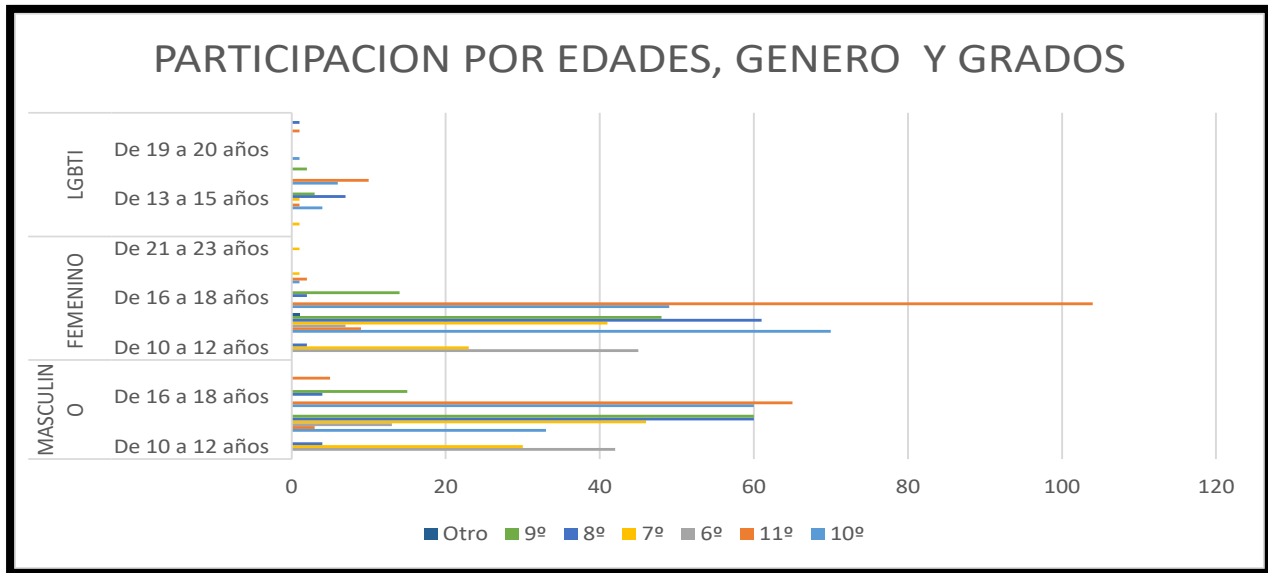


Figura 35. Participación de la muestra para la encuesta de estudiantes por edades, género y grados de escolaridad.

Fuente: Diseño propio

Las gráficas evidencian con respecto a la participación en la encuesta de los estudiantes, que de las 959 personas de este estamento que participaron, el 99.3% (952 estudiantes) son de la sede A, bachillerato; los otros corresponden a las sedes de primaria (7 personas). De estos estudiantes de bachillerato, el 45.9% son hombres, el 50,1% mujeres; el restante 4% son de identidad de género LGBTI (lesbianas, gay, bisexuales, transgeneristas e intersexuales). Igualmente se observa que la mayoría de los estudiantes encuestados son de grado 11º, seguido de los grados 10º, 8º y 9º. Así mismo en su mayoría están en las edades entre los 16 a 18 años, seguidos de los de rango de edades de 10 a 12 años, comparables y pertenecientes a los grados en los que se concentra la muestra. Ver anexo I.

En lo que tiene que ver con la información familiar de los estudiantes encuestados en el año 2015, se encontró que las familias poseen las siguientes características demográficas:

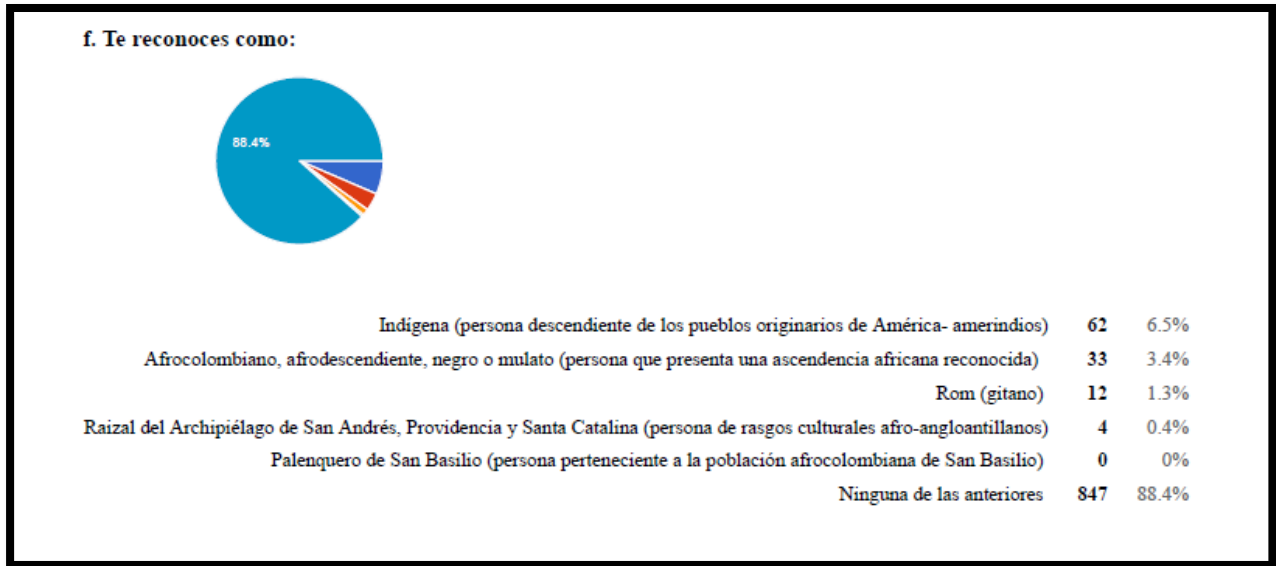


Figura 36. Distribución étnica de los estudiantes del Colegio Kennedy, IED

Fuente: diseño propio

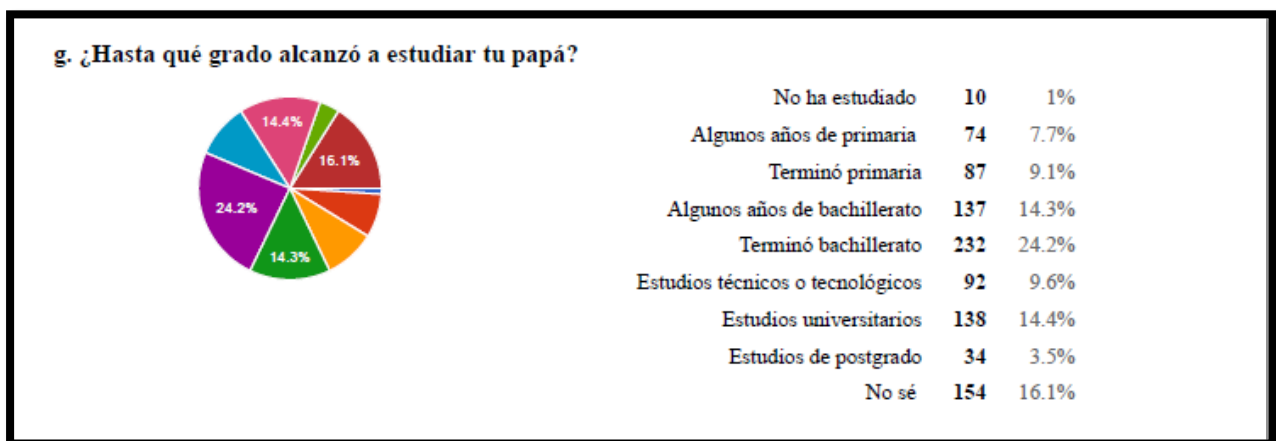


Figura 37. Grado de escolaridad de los padres (género masculino) del Colegio Kennedy, IED

Fuente: diseño propio

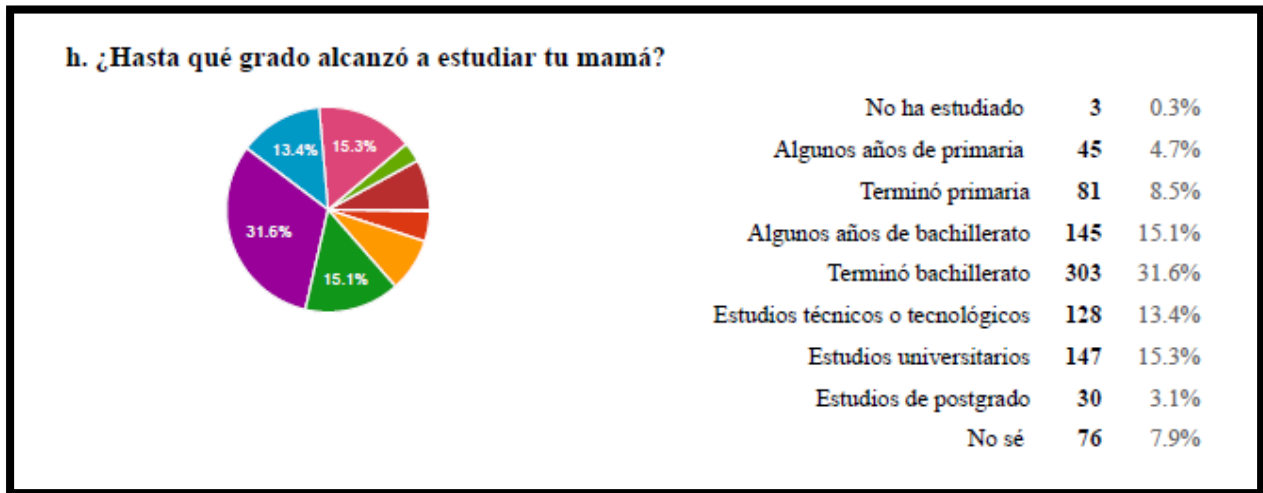


Figura 38. Grado de escolaridad de las madres (género femenino) del Colegio Kennedy, IED

Fuente: diseño propio

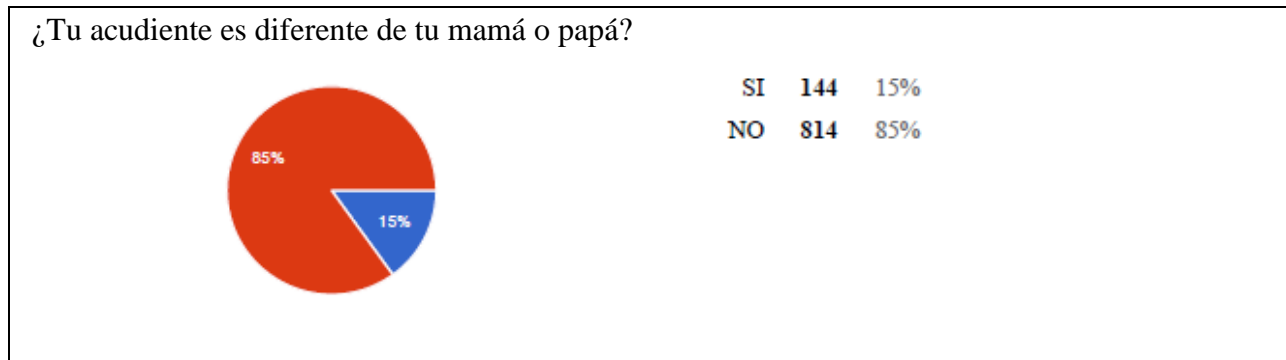


Figura 39. Estudiantes con acudientes diferentes a padre y madres en el Colegio Kennedy, IED

Fuente: diseño propio

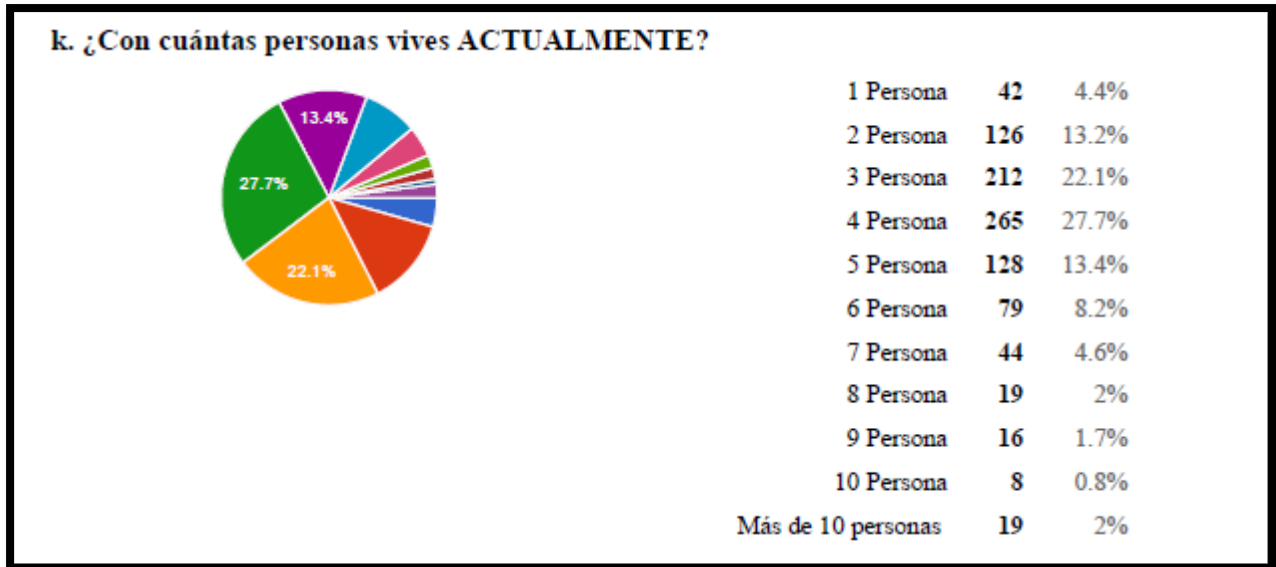


Figura 40. Con cuantas personas viven los estudiantes del Colegio Kennedy, IED

Fuente: diseño propio

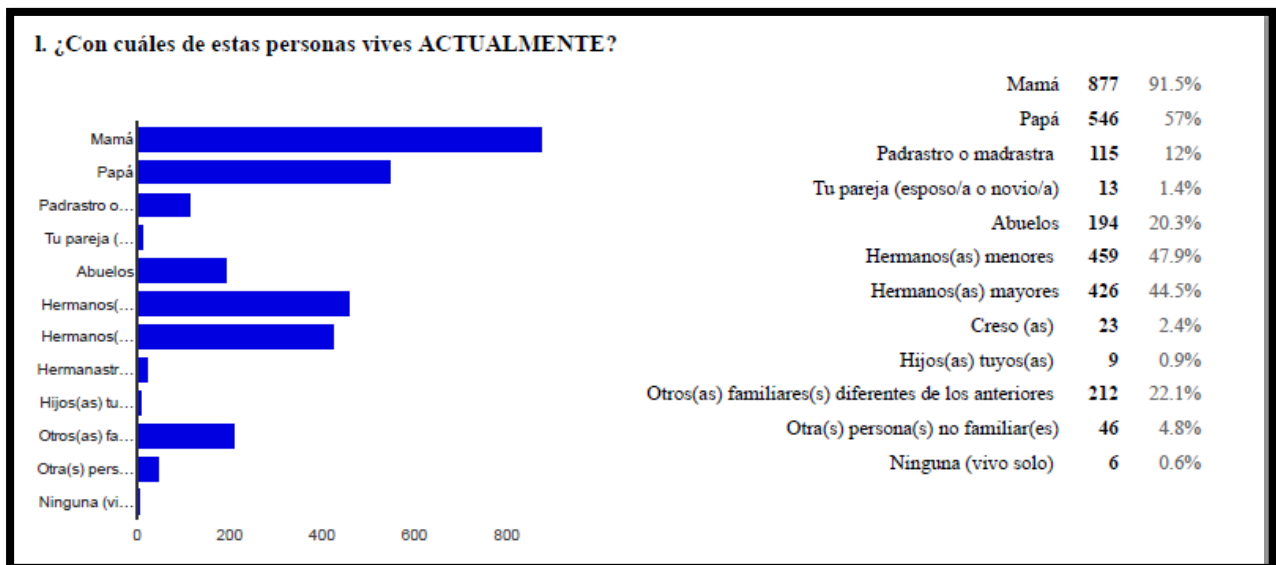


Figura 41. Con quien vive el estudiante del Colegio Kennedy, IED

Fuente: diseño propio

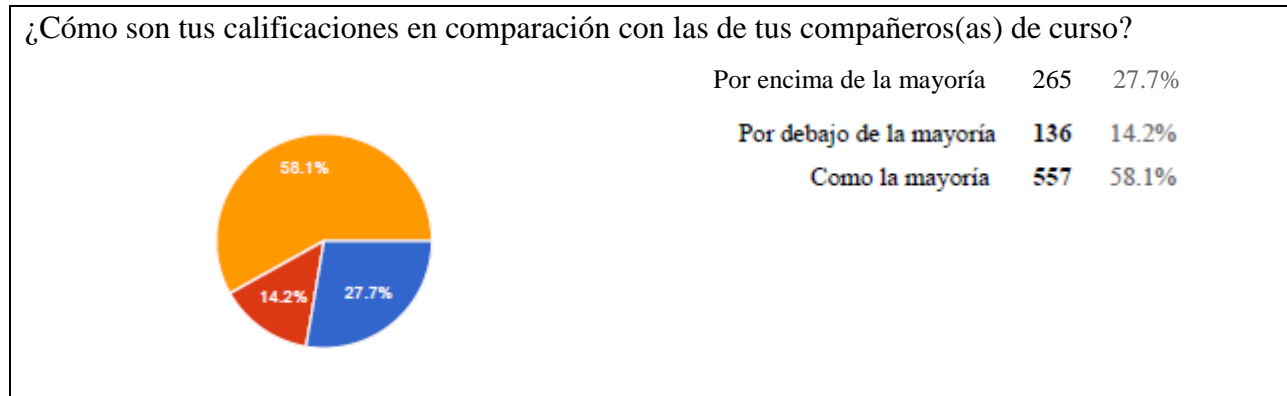


Figura 42. Como son las calificaciones de los estudiantes del Colegio Kennedy, IED

Fuente: diseño propio

La mayoría de la población se reconoce como mestiza (88.4%), el 6.5% (62 estudiantes) se reconocen como indígenas, el 3.4% (33 estudiantes) se identifican como afrocolombianos o negros; los demás como raizales y gitanos. Al revisar los grados de escolaridad, los padres tienen un mayor grado de escolaridad que las madres. El 85% de los estudiantes tienen como acudientes a el papá o la mamá, el 15% a una persona diferente a estos. La mayoría de los estudiantes viven con el padre y la madre, predominando más los estudiantes que viven con madres cabeza de hogar. La mayor parte de los hogares están compuestos por 3 ó 4 personas. El 27,7% de los estudiantes se consideran buenos estudiantes o por encima de la mayoría, el 58,1% se consideran estudiantes promedio o como la mayoría, y el 14,2% se consideran malos estudiantes o por debajo de la mayoría.

6.1.2.2 Muestra de la encuesta de convivencia para el estamento docente

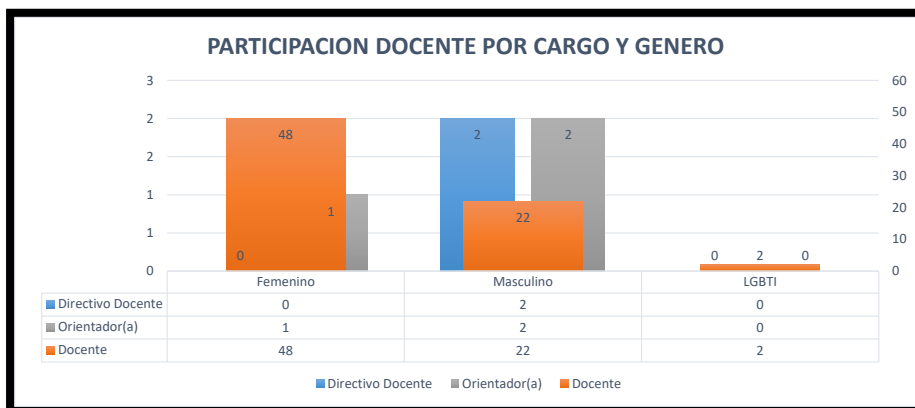


Figura 43. Participación en cantidades de los docentes y directivos docentes por cargos y género

Fuente: diseño propio

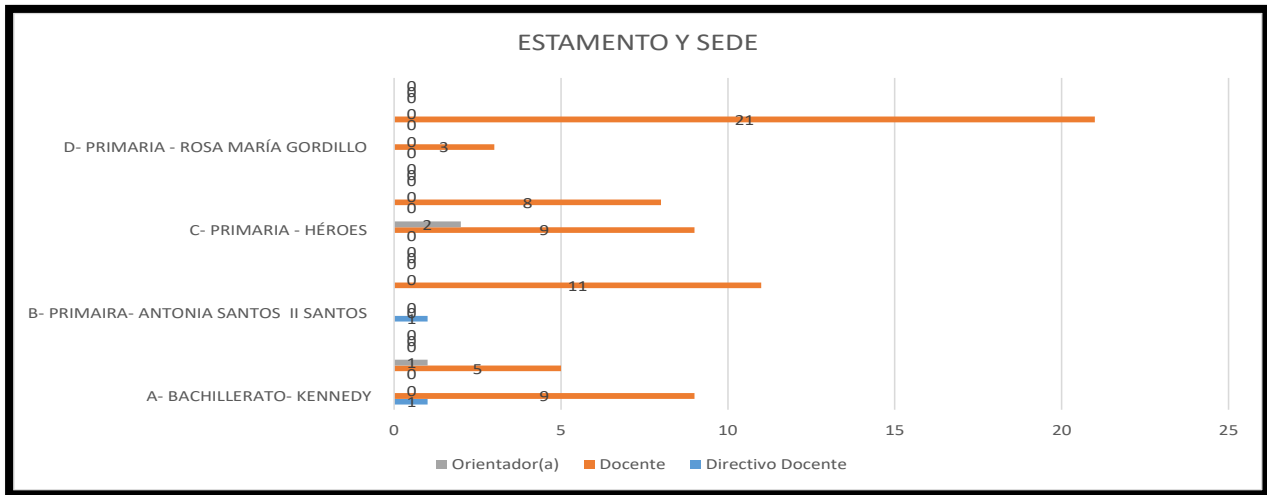


Figura 44. Participación en cantidades de los docentes y directivos docentes por cargos, género y sede.

Fuente: diseño propio

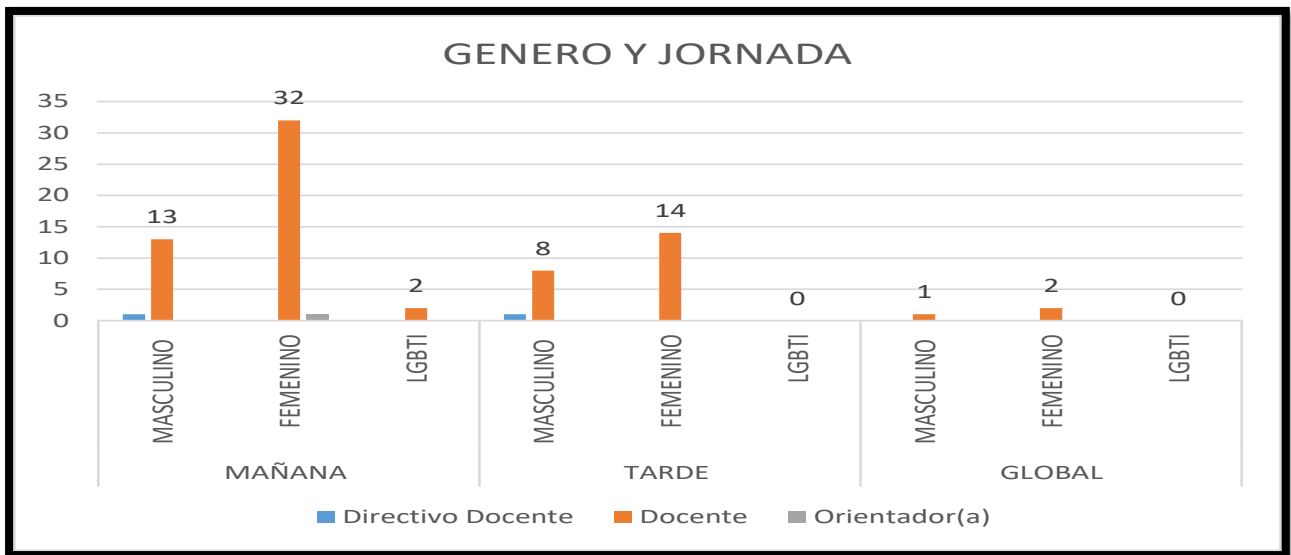


Figura 45. Participación en cantidades de los docentes y directivos docentes por cargos, género y jornada.

Fuente: diseño propio

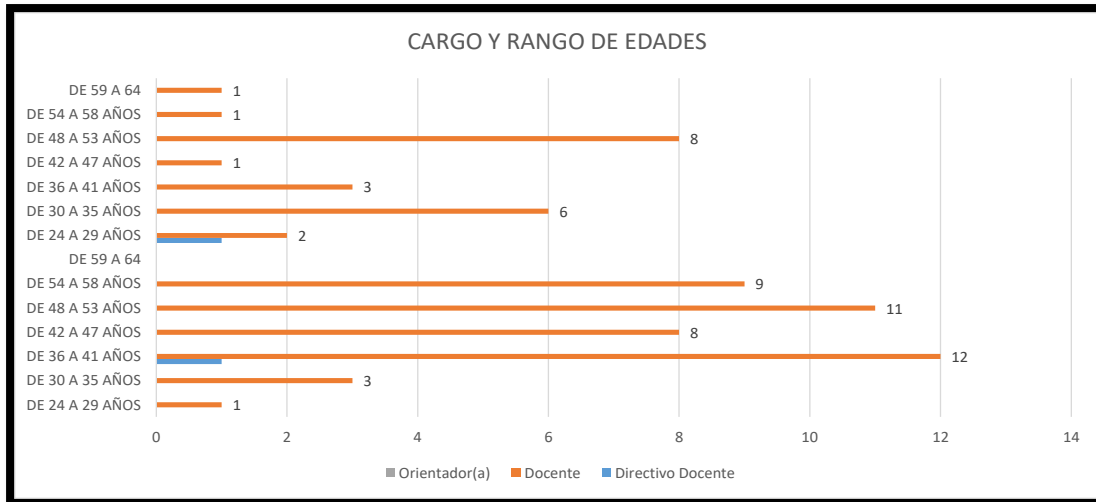


Figura 46. Participación porcentual de los docentes y directivos docentes por cargos, rango de edades.

Fuente: diseño propio

Con respecto al estamento docente (incluye los directivos docentes y orientadoras), la muestra correspondió a 77 personas, dentro de los cuales 2 son coordinadores y 3 son orientadores; por tanto, como los informantes directivos docentes y orientadores tienen una participación muy baja, tan solo representan el 2.6% y 3.9%, respectivamente, además los roles desempeñados por los docentes, directivos docentes y orientadores tienen procesos y funciones comunes según la ley 715 de 2001, el Decreto- Ley 1278 de 2002, el Decreto- Ley 2277 de 1979, la ley 115 de 1994, y demás normas reglamentarias sobre la materia; se analizaron y consideraron como un solo estamento en este trabajo; es decir, como docentes.

Así, al analizar las gráficas, se encontró que la mayor participación por sede se concentra en las sedes B, C y D de primaria, con el 79,2% (61 personas) de los informantes; la mayor parte de los docentes participantes son de género femenino 62,3% (48 personas), el restante 37,7% (29 personas) son hombres; la jornada mañana participó con el 61% (47 personas) de los encuestados. De igual forma, con respecto a las edades de los informantes, en su mayoría se encuentran el rango de 36 a 41 años con 12 personas, seguidos del rango de 48 a 53 años con 11 docentes, y después con el rango de 54 a 58 años con 9 personas. Ver anexo J.

6.1.2.3 Muestra de la encuesta de convivencia para el estamento padres de familia

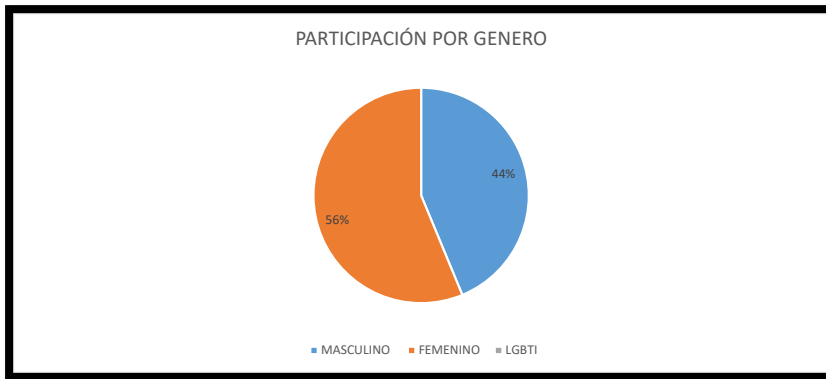


Figura 47. Participación en la encuesta convivencial del estamento padres de familia por género.
Fuente: diseño propio

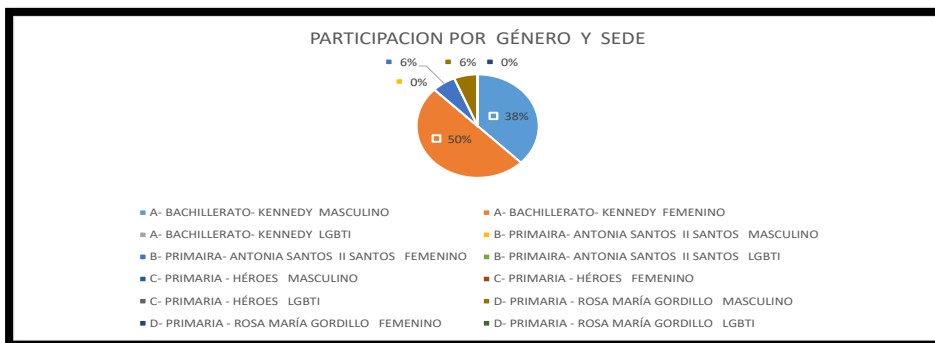


Figura 48. Participación en la encuesta convivencial del estamento padres de familia por sede y género.
Fuente: diseño propio

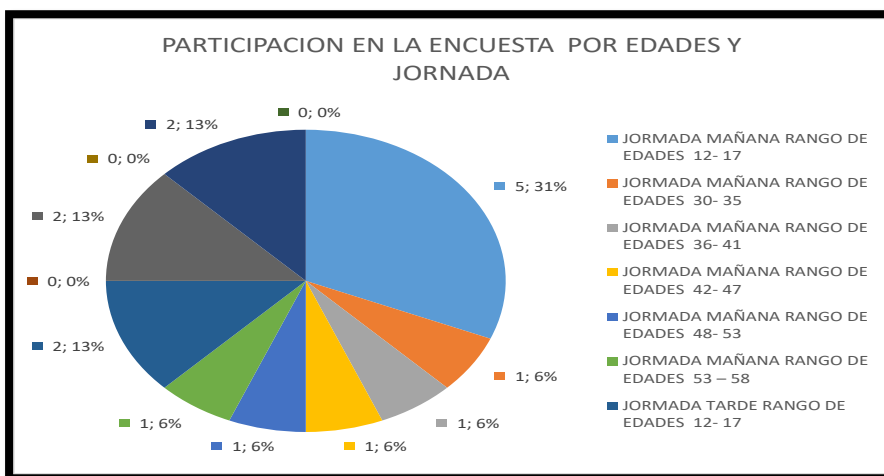


Figura 49. Participación en la encuesta convivencial del estamento padres de familia por rango de edades y jornada.
Fuente: diseño propio

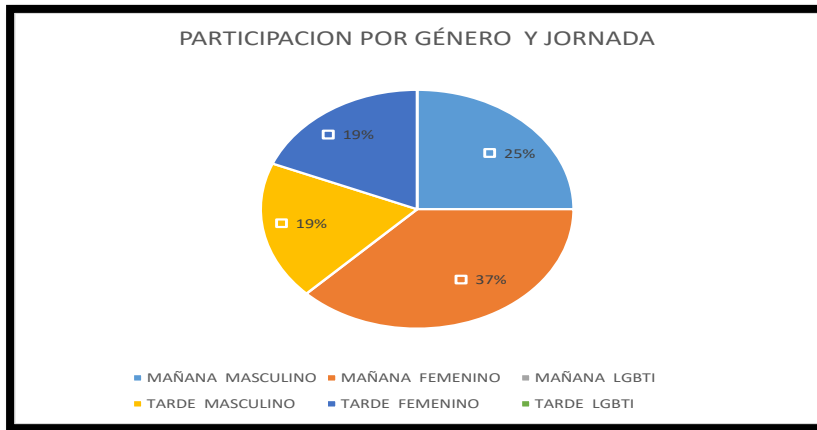


Figura 50. Participación en la encuesta convivencial del estamento padres de familia por género y jornada.

Fuente: diseño propio

Al analizar la distribución muestral de los padres de familia que contestaron la encuesta de convivencia, se encontró que solo participaron 16 personas, un número muy por debajo de los otros estamentos, de los cuales el 56% (9 personas) eran de género femenino y el 44% (7 personas) de género masculino; de ellos el 87,5% (14 personas) son acudientes de la sede A, bachillerato; el restante 12,5% (2 personas) son de las sedes de primaria; De estos el 62,5% (10 personas) correspondían a acudientes de la jornada mañana, y el 37,5% (6 personas) a la jornada tarde. Ver anexo K.

6.2 Resultados de los instrumentos de exploración de información cualitativa.

Como resultado del análisis del grupo focal, de la codificación abierta, comparación constante y teórica (Glaser y Strauss, 1967) se encontraron inicialmente 21 categorías emergentes; las cuales surgen por el proceso de codificación “*in vivo*” (categorías que se construyen libremente como consecuencia de la revisión y análisis documental, en la medida en que aparecen conceptos comunes o que muestran algún tipo de relación) que se realizó con el Software Atlas. Ti. Además de la información arrojada por los memos analíticos, construidos con la información primaria y secundaria propia de la Institución Educativa. Las categorías así encontradas fueron: conocimiento social, cotidianidad escolar, identidad grupal, lenguaje, realidad objetivada, realidad subjetivada, concepto de ciudadanía, sistema educativo, figuras de autoridad, conflicto escolar, disciplina,

creencias y costumbres, ideas implícitas, inclusión, comunicación, construcción social, ambiente escolar, contexto y entorno, organización social, subjetividad, sujeto político.

Pero al adelantar los procesos de codificación selectiva y codificación axial, determinación de propiedades y dimensiones de las categorías emergentes y entrecruzar estas en el nivel dimensional se redujeron. Dado que, se encontró que algunas categorías estaban contenidas en otras; es decir, un conjunto de subconceptos estaba explicando a otros conceptos de orden superior.

Así las cosas, al avanzar con el proceso de codificación axial, se pudieron constatar un cúmulo de relaciones, propiedades y dimensiones comunes en algunas de las categorías codificadas por proceso abierto; lo que facilitó realizar la codificación selectiva. Mediante este procedimiento se fusionó la categoría *sujeto político* con la de *ciudadanía*, debido a que al compararlas de forma constante y teórica se descubrió que estaban descritas por conceptos e informaciones similares.

Del mismo modo, se definieron seis códigos familias o categorías que se entiende como súper conceptos y 14 subcategorías que se consideran como subconceptos explicativos de las primeras.

En consecuencia, en este capítulo de la investigación se generan microteorías sustantivas organizadas en seis categorías que dan cuenta de las explicaciones que se encontraron en el Comité de Convivencia Institucional, con respecto al problema estudiado; estas categorías están explicadas por 14 subcategorías, con sus respectivas propiedades y dimensiones; las cuales se comparan por procesos de codificación axial.

Tabla 2

Categorías y subcategorías codificadas y organizadas por familias.

CATEGORÍAS PRINCIPALES	SUBCATEGORÍAS ASOCIADAS
CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • CIUDADANÍA • EDUCACIÓN
COTIDIANIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • AUTORIDAD • CONFLICTO ESCOLAR • DISCIPLINA
IDENTIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • CREENCIAS • IDEAS IMPLÍCITAS • INCLUSIÓN
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • COMUNICACIÓN • CONSTRUCCIÓN SOCIAL
REALIDAD OBJETIVA	<ul style="list-style-type: none"> • AMBIENTE • CONTEXTO
REALIDAD SUBJETIVA	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN SOCIAL • SUBJETIVIDAD

Fuente: Diseño propio

La tabla 2, muestra seis categorías principales o códigos con el nivel de familias: conocimiento, cotidianidad, identidad, lenguaje, realidad objetiva, realidad subjetiva. En igual forma, se pueden identificar 14 códigos a nivel de subcategorías debidamente clasificados en sus respectivas familias: ciudadanía, educación, autoridad, conflicto escolar, disciplina, creencias, ideas implícitas, inclusión, comunicación, construcción social, ambiente, contexto, organización social, subjetividad.

En este sentido, utilizando los procedimientos del enfoque investigativo, de la Teoría Fundamentada para el análisis de los datos cualitativos, y con ayuda del Software Atlas. ti se hizo la selección de citas agrupadas en cada código con nivel de subcategoría; estas a su vez, agrupadas en seis familias o categorías principales, permitieron que se redactaran comentarios a cada subcategoría con el ánimo de definir y contextualizar sus propiedades; al igual que se elaboraron memos analíticos para las mismas, con el fin de encontrar las dimensiones de estas.

Los hallazgos en cada subcategoría, han sido conceptualizados y se presentan en forma esquemática en un cuadro o texto denominado paradigma de codificación (Strauss y Corbin, 2002, p.138). El paradigma de codificación, combinado con la codificación axial de las categorías, ofrecen además de la estructura y fases del proceso, una perspectiva general e hipótesis sobre la relación existente entre las subcategorías, encontrando así, una línea narrativa alrededor de la categoría central de cada familia que se desarrolla dando curso a la microteoría sustantiva (Maturana & Otros, 2009).

Tabla 3

Esquema del cuadro de paradigma de codificación

FENÓMENO:			
ESTAMENTO:			
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES DE LA SUBCATEGORÍA	DIMENSIONES

Fuente: diseño propio

Cabe anotar, como se indicó en las limitaciones de la metodología que, en el paradigma de codificación no se abordó la descripción y definición de los procedimientos y dimensiones para los códigos a nivel de familia o categorías, esto debido a que de la conceptualización de estas categorías se dará cuenta en la formulación de la teoría sustantiva de la investigación con otro esquema metodológico.

6.2.1 Microteoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría cotidianidad. Como se viene señalando, la convivencia escolar constituye en sí misma una construcción colectiva que involucra diversas Instancias y actores escolares. Verla de este modo supone distinguir con claridad tres cuestiones que en la vida cotidiana de muchas escuelas suelen aparecer como sinónimos, aunque en realidad no lo son: disciplina, autoridad y conflicto escolar. Pensar y hablar sobre los conflictos en la escuela en términos de disciplina o de manejo de la autoridad supone distinguir el modo en que operan diversas posiciones y paradigmas de intervención frente a aquello que emerge como conflicto (Campelo & Otros, 2009).

Ahora bien, para que los conflictos que acontecen en la escuela puedan convertirse en oportunidades de aprendizaje para la vida, resulta importante generar situaciones en las que las partes involucradas avancen en el reconocimiento de problemas, consideren los efectos que en cada uno producen, admitan la existencia de diferencias, busquen alternativas para resolver las situaciones en el marco de una convivencia democrática. Y esto se logra promoviendo la comunicación permanente, respetando la subjetividad y las construcciones sociales colectivas entre aquellos actores escolares que estén de un modo u otros involucrados (Campelo & Otros, 2009).

En tanto, surgen algunos interrogantes en el proceso de conocer las construcciones convivenciales con respecto a la categoría de COTIDIANIDAD:

- ¿Las medidas de disciplina que aplican los profesores en las aulas de clases son justas?
- ¿Los alumnos con problemas de disciplina actúan igual con todos los profesores?
- ¿Cuándo hay problemas de disciplina, los profesores cambian las actividades de la clase?
- ¿Los conflictos leves y graves se analizan antes de tomar medidas formativas y/o disciplinarias?
- ¿Los padres y/o acudientes respaldan las medidas formativas y disciplinarias tomadas?
- ¿Se aplican medidas disciplinarias de suspensión de clases y del establecimiento? (Zulantay, 2015).

Al analizar la categoría, es incuestionable que en término de construcciones sociales convivenciales se encuentran concepciones coincidentes y discrepantes según el estamento que este informando:

6.2.1.1 Fenómeno de la categoría cotidianidad: ¿cuáles son los conflictos que más afectan la convivencia escolar y cómo se construyen socialmente las dinámicas cotidianas para el manejo de la autoridad institucional por parte de los estamentos, así como el desarrollo de las acciones de disciplinamiento?

6.2.1.2 Subcategorías del código familia cotidianidad. Las subcategorías que la explican son: *conflicto escolar, autoridad y disciplina.*

6.2.1.3 Propiedades de las subcategorías. Tanto para el estamento estudiantes, como para los docentes y padres de familia, las subcategorías se describen y definen bajo las mismas propiedades, así:

- a) **Conflicto escolar.** Dentro de los conflictos más comunes y que inciden negativamente en el deterioro de la convivencia escolar el Colegio Kennedy, IED, destacan:
 - Agresiones verbales y física de forma individual o grupal.

- Consumo y distribución de sustancias SPA (Sustancias Psicoactivas) dentro y fuera del colegio.
- Vandalismo con los bienes muebles e inmuebles de la Institución educativa.
- Participación y acompañamiento familiar en los procesos.
- Familias disfuncionales y problemas en el hogar.
- Comunicación conflictiva entre los estamentos.
- Padres de familia a la defensiva y agresivos.

b) **Disciplina.** La forma o modelo como la institución desarrolla la convivencia, es decir, desde una postura normativa, formativa, correctiva (castigo), etc. Para describir las propiedades de esta subcategoría los informantes (estudiantes, padres de familia y docentes) se preguntaban: ¿Qué es indisciplina para la institución?, ¿Qué son situaciones o faltas de convivenciales?, ¿Qué es una falta contra el pacto o manual de convivencia?; en consecuencia, los estamentos coincidieron en las siguientes propiedades:

- Presentación personal y porte de uniforme: es una falta contra el pacto de convivencia, más no una situación convivencial.
- Incumplimiento de los horarios del colegio: también es considerada una falta contra el pacto de convivencia, no una situación convivencial.
- Agresiones, situaciones convivenciales y comportamiento disruptivo en clases o actividades.
- Proceso correctivo según los protocolos establecidos, castigo.
- Procesos formativos según las acciones pedagógicas, reflexión.
- Situaciones convivenciales y faltas al pacto de convivencia: para la comunidad educativa, una situación o falta convivencial, son aquella que irrumpen con la paz, las sanas relaciones, los derechos de los demás y violentan la tranquilidad de los miembros de una comunidad educativa. A diferencia, las faltas contra el pacto de convivencia, son el conjunto de actitudes, acciones y posturas individuales, que normalmente están relacionadas con el desarrollo de la personalidad de los sujetos, que van en contra de los acuerdos colectivos de la comunidad educativa. Por tanto, estas clases de faltas deben tener un tratamiento diferente en el manual de convivencia.

c) **Autoridad.** Esta la conciben los estamentos como el desarrollo de los roles en la comunidad educativa. Esos roles, no necesariamente están reflejados en el organigrama y manual de funciones de la institución; muchos de ellos tienen que ver con el liderazgos naturales y espontáneos dentro de un grupo o la comunidad educativa en general. Esta autoridad, también está ligada a las formas de ser, estilos, creencias, preconcepciones, reglas y normas, ambientes, situaciones, circunstancias, etc. Es decir, el ejercicio de la autoridad no necesariamente depende de unos protocolos, nivel jerárquico y funciones, sino de algunos otros factores tácitos o no expresos en el fenómeno objeto de la misma. Con respecto a esta subcategoría, los estamentos indican las siguientes propiedades:

- Sanciones.
- Obediencia o desobediencia a las normas o una autoridad.
- Creer o seguir a una persona o grupo.
- Actos de fuerza y presiones sociales.
- Conocimiento, argumentos y razones.

6.2.1.4 **Dimensiones de las subcategorías.** Hace referencia a la forma como cada estamento concibe las manifestaciones de las subcategorías en la cotidianidad escolar y las concepciones subjetivas de estas. Así, se encontraron similitudes y diferencias en:

a) **El Conflicto escolar para el estamento estudiantil.** Esta subcategoría se desarrolla y se concibe según la opinión de los estudiantes, así:

- Llegada tarde al inicio de la jornada, los estudiantes aprovechan este tiempo antes de la llegada al colegio para incurrir en situaciones convivenciales graves en los alrededores de la comunidad educativa.
- Agresiones físicas y verbales en forma individual, encuentros contra pandillas, en “*batallas campales*” contra otros colegios o grupos.
- Consumo de alcohol fuera y dentro de la institución, al descanso, cuando piden permisos para el baño y durante actividades recreativas o culturales.
- Consumo de sustancias psicoactivas fuera y dentro de la institución: no solo el consumo es propio del adicto, sino que ínsita, convida y convierte en adicto a otros estudiantes. Muchos niños o adolescentes se vuelven presa fácil de las redes de micro -tráfico y expendedores independientes de drogas y pandillas, dentro y fuera del colegio.

- Falta sentido de pertenencia en algunos alumnos: rompen, dañan y averían las instalaciones, muebles, equipos, material didáctico y demás bienes de la Institución; muestran una actitud de resentimiento y rebeldía sin causa; no les importan los demás, ni las generaciones futuras.
 - La Participación de los padres de familia es muy deficiente, tanto en las actividades de la cotidianidad institucional, como en el gobierno escolar. Se citan a las reuniones y no asisten; la elección de delegados al gobierno escolar es muy difícil, no se postulan candidatos y prácticamente su elección es obligada y por cumplir un requisito.
 - Problemáticas familiares marcadas en los alumnos que lo reflejan en su comportamiento convivencial y bajo rendimiento académico. Estos estudiantes provienen de familias disfuncionales.
 - Comunicación no asertiva entre padres de familia, docentes, directivos docentes y estudiantes al interior de la clase, en las reuniones de padres de familia y cuando se hacen citaciones individuales por parte del Colegio.
 - Conflictos esporádicos entre padres de familia y estudiantes al exterior del colegio: los conflictos entre estudiantes se trasladan a situaciones entre estudiantes y adultos.
 - Marcado comportamiento agresivo de padres hacia profesores: los padres de familia suelen ser groseros y con posturas defensivas frente a las citaciones o procesos por parte del Colegio hacia sus hijos, cuando le son contrarios a sus intereses o posturas.
 - Falta un proceso de selección de estudiantes: debido a que la legislación no permite procesos de selección en la admisión de los estudiantes, al ser esta una institución educativa oficial, ingresan estudiantes y familias que no cumplen, ni quieren cumplir con los perfiles académico y convivenciales requeridos en el colegio.
- b) El conflicto escolar para el estamento docente.** Los docentes conciben que el conflicto no escapa a la naturaleza humana, cuando se vive en sociedad, es inevitable entrar en conflicto con las personas que comparten el mismo espacio, tiempo y actividades; esto debido a que todos tenemos interés, ideas, formas de ser y hacer las cosas, que no

necesariamente coinciden con los otros. Según los docentes, el conflicto del Colegio Kennedy, IED, se manifiesta por las siguientes concepciones:

- La reproducción de lo aprendido en los medios masivos de comunicación, en cada uno de los actos y ambiente escolar, es uno del factor que altera la convivencia en el colegio.
- Falta de práctica de los valores morales, principalmente el respeto de las personas.
- Las ofensas verbales, se convierten en la forma más frecuentes y utilizada de confrontación por cada uno de los estamentos; se convirtieron en la respuesta y argumento ante el conflicto y las situaciones adversas.
- Las agresiones del padre de familia contra los miembros del Colegio; en especial contra los docentes y directivos, cuando las decisiones de estos no favorecen sus interés o a sus acudidos.
- No hay participación de los estudiantes en la toma de decisiones académicas y/o convivenciales, ni libertad de expresión “a veces no dejan hablar a los estudiantes”, no hay oportunidad de descargos, porque los docentes lo consideran una altanería o grosería hacia ellos.
- Desautorización de los padres a los docentes, los acudientes desconocen las reglas previamente establecidas y quieren que todas las decisiones favorezcan a sus hijos; así estas vayan en contra de los acuerdos colectivos.
- Robo “*nivelación social*”, muchos de estos surgen por envidia frente a las cosas materiales que tiene el otro y que no pueden tener algunos estudiantes más pobres o resentidos socialmente.
- Las bromas “*gran cosa*”, permite que algunos niños se diviertan y desarrollen su morbo a costa del respeto y la dignidad de otros; lo consideran como una “*gran Azaña*” y sinónimo de superioridad frente al otros.
- Propuestas en contra las expectativas del colegio. La desobediencia de algunas normas preestablecidas se convierte en una forma de propuesta mediante vía de hechos frente a las expectativas de cumplimiento de normas establecidas por algunos estamentos; los cuales de forma autocrática las establecen en contra de algunas maneras actuar e inconsultas con los estudiantes.

- Seguridad personal: el entorno del colegio se llenó de “*malandros*” o pandillas que buscan lucrarse con el robo, la extorción y el micro- tráfico en detrimento del bienestar de los estudiantes. Esto superó la capacidad de reacción del Colegio y la Secretaría de Educación.
- Diferencia entre docentes y derechos docentes. Es evidente que entre algunos directivos existen preferencias hacia algunos docentes, no hay igualdad de derechos entre docentes pese al desempeño del mismo rol. Esto se refleja también, de docentes hacia estudiantes; los estudiantes “*sapos*” o colaboradores, que no presentan dificultades convivenciales, tienen preferencias; algunos no tienen que ser buenos estudiantes para aprobar los procesos académicos, solo buena persona.
- Acompañamiento de los padres de familia. Los padres de familia o acudientes no acompañan el proceso académico de los estudiantes, ni en la casa, ni en el Colegio: no asisten a las reuniones o llamados del Colegio; no le hacen seguimiento ni supervisión a los proceso académicos y convivenciales de los estudiantes; la mayoría de las familias consideran la escuela como una guardería; cuando no tienen clases por lo general no se preocupan por el traumatismo del proceso académico que pueda surgir, sino porque no tienen donde dejarlo “*guardarlos*” ese día.
- Maltrato físico entre estudiante y ofensas verbales: Este no solo ocurre entre estudiantes únicamente, claro que es más frecuente entre estos; también ocurre entre docentes y estudiantes; entre docentes y padres de familia. Expresan sus disgustos, diferencias y desacuerdos con ofensas verbales e insultos.
- Consumo de sustancias psicoactivas (SPA): algunos estudiantes consumen drogas y alcohol dentro del colegio, antes de llegar o al salir de la institución. Es evidente que es el reflejo de problemas personales, familiares, del entorno comunitario o de amigos que los rodean.
- Mito sobre la sexualidad (el entorno y el medio influye en las preconcepciones de los estudiantes). La sexualidad es un tema de gran importancia en la vida de los adolescentes y jóvenes; la falta de educación en la materia, la información incompleta y distorsionada, la formación deficiente de los padres en el tema y la falta de comunicación en la familia, se constituyen en detonantes de dificultades y fracasos en este campo: falta de acompañamiento de los padres y maestros influye

de forma negativa a los jóvenes a la hora de comprender la información de los medios de comunicación y que reciben del entorno comunitario. La pérdida de valores (por ejemplo, como autoestima), la ausencia de normas en casa, las peleas en la familia, la ausencia de control o supervisión en el uso de redes sociales y medios de comunicación, el manejo del tiempo libre, entre otras manifestaciones.

c) **El conflicto escolar para el estamento de padres de familia.** Para el padre de familia, los conflictos escolares son manifestaciones que desmejoran la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje, esto debido a que afectan directamente la cotidianidad o vida escolar. Para el acudiente, no es bueno que su hijo esté expuesto a otros estudiantes con dificultades convivenciales y degradación de valores morales. Consideran que el comportamiento en esencia, se enseña en el hogar con la práctica de los valores morales. Para estos, las manifestaciones más importantes son:

- La misma edad por ciclo de cada estudiante incide en su comportamiento, ya que esto define sus intereses y necesidades de socialización.
- Las agresiones verbales avanza terminando en agresiones físicas; esto refleja la intolerancia por egocentrismo de los niños; egoísmo, irrespeto e imitación de comportamientos aprendidos por parte de los estudiantes. Se manifiesta por costumbres aprendidas en la familia.
- Permisividad del padre de familia, sin aceptar responsabilidad en las actuaciones del estudiante ante el docente, el directivo o el grupo.
- Conflictos entre docentes y padres de familia: cuando el padre de familia no acepta tomar en cuenta las fallas o dificultades del estudiante, este se vuelve en contra del docente, generando conflictos con él.
- La ocurrencia de conflictos entre niños de las rutas escolares: el padre busca justificar acciones negativas de su acudido ante la monitoria de la ruta escolar y ante la coordinación del colegio.
- Maestros intolerantes, que no generan estrategias para dar soluciones a los conflictos que afrontan o en los que intervienen.

d) **La Disciplina para los tres estamentos (estudiantes, docentes y padres de familia).** Los actores de la investigación entienden la indisciplina como las faltas convivenciales y al pacto de convivencia; es decir, un acto de indisciplina es toda situación o transgresión que va en contra de los acuerdos, normas, reglas o protocolos establecidos en la institución educativa. En todo caso, la disciplina hace referencia a la norma moral que se debe obedecer; y cuando esta se trasgrede debe ser castigada con base en las mismas normas. Algunas concepciones y manifestaciones son las siguientes:

- Algunos estudiantes no dejan orientar las clases a algunos profesores: hablan e interrumpen permanentemente. Normalmente ocurre con los docentes que son más conciliadores o “*madres*”; normalmente con los profesores más autoritarios o “*bravos*”, estos estudiantes no hacen indisciplina; ya que ellos “*los reprimen a la primera, sin dar oportunidad de nada*”. De igual forma ocurre con la indisciplina en los actos públicos, deportivos o culturales, esos mismos niños son desadaptados y “*sabotean las actividades*”.
- Los estudiantes convirtieron el uniforme en un medio para expresar su originalidad, estilo y personalidad: cada alumno quiere portarlo a su manera y como quiera; sin respetar los pactos establecidos en el reglamento escolar. Es importante recordar que el porte del uniforme no es una situación convivencial, sino una falta a los compromisos adquiridos en el pacto de convivencia.
- Las llegadas tarde, generalmente al ingreso de la jornada escolar, es una manifestación de la responsabilidad y cumplimiento de los estamentos. Por ejemplo, los estudiantes llegan tarde porque muchos se acostumbran a ello; además consideran que no existen consecuencias graves o no hace parte de sus valores o prioridades.
- Hay estudiantes que comenten con frecuencia faltas leves como ofensas verbales; esto ocurre porque muchos de ellos manifiestan sus inconformidades con respecto a alguna situación o con personas de la comunidad educativa de esa forma; no están acostumbrados a dialogar y argumentar sus posturas.
- Normalmente se entiende que cuando se castiga una conducta o comportamiento inadecuado en el colegio, hay disciplina. Es importante que se desmonten

concepciones, donde la disciplina es un ambiente de absoluta pasividad y silencio por parte de los estudiantes; por otro lado, que la disciplina solo se puede ejercer con las sanciones, de lo contrario es impunidad.

- Resulta más provechoso o formativo una actividad pedagógica que permita reflexionar a quien comete una falta: como estrategia para afrontar las faltas antes de los procesos punitivos frente a la transgresión de las normas y alteración negativa de la convivencia.
- Las situaciones convivenciales son el conjunto de acciones que afectan (positiva o negativamente) la convivencia en la institución. Entiéndase una falta o transgresión al pacto o manual de convivencia como acto de indisciplina; es decir, una falta al pacto de convivencia puede tener una de las dos connotaciones o las dos, convivenciales o de disciplina.

e) **La Autoridad desde la concepción de los tres estamentos (estudiantes, docentes y padres de familia).** Para los estamentos del Colegio Kennedy, IED, la autoridad no necesariamente esta liga al liderazgo; un individuo en desarrollo de su rol puede ejercer (bien o mal) la autoridad, pero no necesariamente esta está ligada a su credibilidad, convocatoria, conocimiento, capacidad de comunicación y convencimientos, etc. A continuación, se plantean algunos ejemplos de cómo la concibe la comunidad kennedyana:

- La sanción a una falta o situación convivencial, está ligada al ejercicio de la autoridad que normalmente viene dada por las normas, el reglamento o los acuerdos convivenciales. La sanción es persuasiva, y dependiendo el tipo de sanción eventualmente puede ser formativa; se aprende con el error.
- La obediencia o desobediencia a una figura de autoridad, puede convertirse en una situación convivencial, sino existe una cusa razonable que justifique tal acto. Normalmente, los docentes y padres de familia consideran la desobediencia, sin importar las razones, una situación de reto a la autoridad. La desobediencia u obediencia a la autoridad, puede estar ligada al liderazgo de quien ejerce la acción de autoridad.
- Existen personas o actores de la comunidad educativa, que sin desarrollar un rol que formalmente lo envista de autoridad, tiene liderazgo y en consecuencia

autoridad. No necesariamente ese liderazgo es positivo o contribuye a la convivencia.

- En muchas situaciones convivenciales en la cuales se ven inmiscuidos miembros de la comunidad educativa, como es el caso de los estudiantes, son el resultado de la presión moral de un grupo o el constreñimiento de un estudiante por actos de fuerza o respaldo de un grupo o pandilla. Como el estudiante es un sujeto en formación, muchas veces no sabe tomar decisiones, se deja persuadir, deslumbrar o motivar por actos que ve en otros y que desea imitar. Cabe anotar que esto no solo ocurre en el estamento estudiantil, también se evidencia en los padres de familia, docentes y directivos docentes.
- Muchos de los que tienen autoridad y liderazgo, son los miembros de la comunidad educativa, que poseen un amplio conocimiento y capacidad argumentativa de las ideas; el conocimiento y los argumentos bien fundamentados son otra fuente de autoridad.

En consecuencia, como afirma Weisberg (2006), si uno de los objetivos prioritarios de la escuela es formar individuos autónomos y responsables de sus actos, es importante brindar instancias de participación en donde sea posible elaborar y diseñar estrategias que favorezcan la reflexión y la toma de posición respecto de las situaciones que hacen a la convivencia y la vida cotidiana de la institución. Una forma de abordar los conflictos, es que se reconozcan como oportunidades de aprendizaje; y el protagonismo de los alumnos en la resolución de los mismos, a través de formas que faciliten los acuerdos. Citado por (Campelo & Otros, 2009).

La aplicación normativa y de los dispositivos de disciplinamiento trae consigo, en ocasiones, prácticas percibidas como injustas por los alumnos. Así las cosas, algunos docentes, consideran que la escuela deber ser un espacio de desorden; no obstante, el énfasis que ponen las instituciones educativas en la disciplina, por tanto, surge la visión de algunos estudiantes (sobre todo de aquellos que aceptan que la escuela es un espacio donde se trabaja en pro de su formación) de una institución que requiere de más controles para garantizar su función educativa (Reyes Juarez, 2008).

Así, el relajo adquiere otra acepción: no es sólo diversión y fiesta, es también desorden, descontrol e indisciplina; sin que se sobrepasen ciertos límites en las bromas y en los juegos por

parte de los alumnos; esto ocurre generalmente cuando los profesores permiten todo, normalmente con aquellos docentes que tienen pocas habilidades para conducir las actividades académicas o actitudes irresponsables (Reyes Juárez, 2008).

Justamente, la relación axial de las concepciones de la disciplina, aunadas a la de autoridad y los conflictos escolares, permiten brindar una radiografía precisa de cómo funciona la escuela en su cotidianidad, según la comunidad educativa kennedyana:

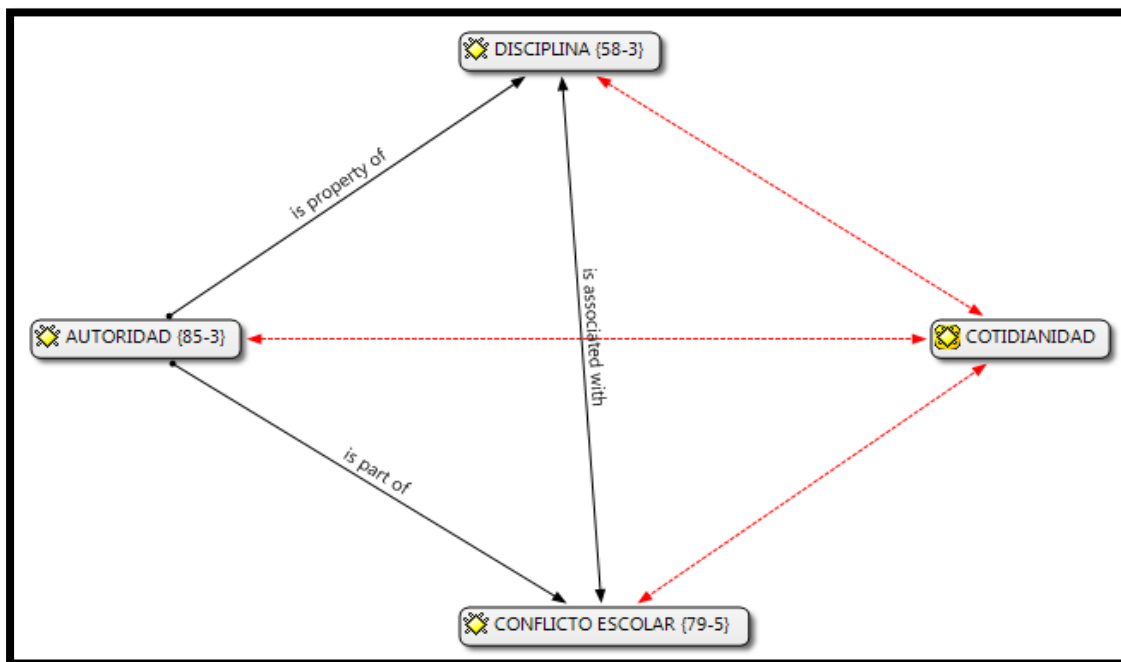


Figura 51. Codificación axial o red de la categoría COTIDIANIDAD

Fuente: diseño propio

Encontramos que los conflictos escolares son propios de la naturaleza de la escuela, ya que el conflicto es parte de la vida en sociedad. Subsiguientemente, la disciplina como acción ejercida por una autoridad está asociada al conflicto y es parte integrante de la autoridad, toda vez que una acción disciplinaria de acuerdo al enfoque que se le dé, puede terminar en un conflicto o una reflexión y aprendizaje convivencial por parte de los sujetos que interactúan en una comunidad educativa. Los actores de la comunidad educativa kennedyana, conciben la cotidianidad del colegio como el resultado de las construcciones sociales que surgen de las subjetivaciones al interactuar la autoridad, el conflicto y la disciplina.

Entendiendo así que, si bien como se describe en las dimensiones de esta categoría el Colegio Kennedy, IED, demuestra muchas fortalezas en el manejo del conflicto y una gestión convivencial contenida al interior de la institución educativa, teniendo de esta forma una percepción de los conflictos con ambiente moderado, en la mayor parte de sus síntomas y situaciones convivenciales; pero todavía persisten dificultades según los estamentos informantes en el grupo focal, así (Ver anexo H):

- Para los estudiantes, entre los conflictos que más priorizan como de gran impacto en la convivencia del ámbito escolar, se encuentra en el primer lugar los robos de las pertenencias personales y útiles escolares; le sigue el porte de armas por parte de los estudiantes y personas ajenas a la comunidad educativa, dentro y fuera del colegio; y en tercer lugar aparece el consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y el microtráfico que incita a consumir a otros. Algunos de esos delitos o situaciones convivenciales ocurren también en el entorno pedagógico y al interior de los hogares.
- Para los padres de familia, entre los conflictos que mayor impacto tienen en la convivencia institucional, se destacan en primer lugar un entorno familiar problemático, de familias disfuncionales, que finalmente se traslada a los comportamientos disruptivos y de violencia escolar que reproducirán los estudiantes en el aula o los espacios institucionales. Le sigue en importancia de impacto, las peleas dentro y fuera del colegio de forma individual o grupal; lo que finalmente se refleja en la incertidumbre, sensación de inseguridad y desconfianza que sentirán las familias con los procesos convivenciales del colegio.
- Para el estamento docente, entre los conflictos que mayor peso tienen en el deterioro del clima escolar convivencial se destacan, en un primer lugar dos situaciones convivenciales: el entorno familiar problemático, de familias disfuncionales, que finalmente se traslada como situaciones convivenciales graves en la dinámica escolar; este aspecto coincide en importancia con el de los padres de familia. En este mismo nivel de prioridad, se ubica por parte de los docentes las agresiones repetidas de diversas formas sobre algunos estudiantes que son acosados dentro y fuera del aula. Continúa en segundo nivel de prioridad o importancia, las ofensas verbales que muchas veces terminan en golpes o agresiones

físicas, son muy frecuentes entre los estudiantes dentro y fuera del aula, al no saber solucionar los conflictos de forma pacífica. En el tercer lugar, aparecen las peleas individuales o en grupos dentro o fuera del colegio, que normalmente generan una imagen de desorden y conflicto ante el resto de los miembros de la comunidad educativa.

En este mismo estamento, aparece una subclasificación, la mirada que tienen los directivos docentes sobre los conflictos en la escuela. Para estos el conflicto que más afecta el entorno escolar son las ofensas verbales que normalmente terminan en agresiones con golpes; lo cual es el reflejo del otro conflicto en importancia, en el torno familia problemático y de familias con dificultades, que desarrolla en los estudiantes antivalores, los que se evidencian en la solución de conflicto no negociados o de forma violentas en el colegio.

También se evidencian dificultades en la participación democrática dentro de los órganos del gobierno escolar, el ejercicio de la acción disciplinaria y en consecuencia de la autoridad; lo cual demuestra ser propio de la vieja escuela tradicional, generalmente apuntan a controlar o castigar, antes que reflexionar y educar en convivencia. Esto se debe a que el colegio no tiene un enfoque o proyecto intencionado de convivencia. Resuelve coyunturalmente los síntomas del conflicto, pero no ataca la disminución de sus causas.

Ahora, la familia juega un papel muy importante, por lo que es y representa al interior de las sociedades. Se constituye en un lugar donde se desenvuelven las vidas cotidianas de niños y niñas, un lugar del afecto, pero también de conflictos; es en sí mismo, el lugar donde se generan vínculos que sobrepasan el ámbito doméstico. La familia no es sólo un acto público; es un lugar de construcción de vida, de construcción de identidad; aquí la familia simbólicamente es un escenario de vida social, de conflictos, de capacidad de negociación, de reconocimiento de límites, de sentido de lo colectivo, de sentido de responsabilidad pública, de aprender a vivir en comunidad. Es importante que los niños y niñas vivencien esta experiencia de vida familiar, como ese escenario de conflicto, de heterogeneidad, de enseñanza de la negociación y conciliación (Zuluaga, 2004).

Finalmente, la comprensión de la naturaleza del conflicto tiene especial importancia para los procesos de formación de los estudiantes y la práctica pedagógicas, mediante las cuales se busca regular la educación de la convivencia en los contextos escolares, toda vez, que de ésta comprensión dependen las posibilidades de educar en el continuismo de una escuela obsoleta y esencialmente represora de las acciones en que se manifiesta el conflicto, o de educar con fundamento en el conocimiento aportados por las ciencias, bajo nuevas perspectivas teóricas, sobre

las construcción sociales convivenciales y el desarrollo de la subjetividad , en función de una renovación pedagógica, que educa ciudadanos sujetos de la democracia y la convivencia pacífica (Díaz Mejía, 2013).

Cualquiera que sea la intencionalidad de los sujetos en la actuación social, la frustración individual o social es, tal vez, el principal factor y el mecanismo que estimula la agresividad y, en consecuencia, la creación del conflicto que afecta la cotidianidad.

6.2.2 Microteoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría realidad objetiva. Berger y Luckmann se confiesan en diversos momentos de su obra como deudores de las teorías de Mead, y en especial de la formación del “*yo humano*”. El ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural, el orden cultural y social (García Manzano C. , 1995).

En el mismo sentido, la base epistemológica de la Teoría Fundamentada está en el Interaccionismo Simbólico de Blúmer. Herbert Blúmer define el interaccionismo simbólico como el proceso según el cual los humanos interactúan con símbolos para construir significados. Según esas ideas, los seres humanos mediante las interacciones simbólicas, adquieren información e ideas, mediante las cuales logran entender sus propias experiencias y las de los demás, comparte con esas interacciones, sentimientos que les permiten llegar a conocer a sus semejantes (Hernández, 2011).

La formación del “yo” debe, pues, entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en que los otros significativos median entre el ambiente natural y el humano. Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socioculturales y psicológicas. El orden social no se da biológicamente ni deriva de datos biológicos en sus manifestaciones empíricas, tampoco en el ambiente natural (Robertazzi, 2008).

El hombre ocupa una posición peculiar dentro del reino animal. A diferencia de los demás mamíferos superiores no posee ambiente específico de su especie firmemente estructurado por la organización de sus propios instintos. Las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura del mundo.

El organismo humano se sigue desarrollando biológicamente cuando ya ha entablado relación con su ambiente. Dicho ambiente es tanto natural como humano. El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado por él, por los otros significantes a cuyo cargo se halla (Robertazzi, 2008).

Así como es imposible que el hombre se desarrolle como tal en el aislamiento, también es imposible que el hombre aislado produzca un ambiente humano. En consecuencia, al formular la microteoría sustantiva de la categoría realidad objetiva, se encontraron coincidencias y diferencias con respecto a las opiniones y concepciones que se gestan al interior de cada estamento de la comunidad educativa kennedyana, la cual es explicada por las subcategorías ambiente y contexto. Utilizando el esquema de paradigma de codificación expuesto en apartes anteriores, se desarrollarán las propiedades y dimensiones de estas subcategorías.

6.2.2.1 Fenómeno para la categoría realidad objetiva: ¿cómo el ambiente y el contexto influyen en la construcción de la realidad objetiva convivencial de los miembros de la comunidad educativa kennedyana; y cuáles son sus manifestaciones?

6.2.2.2 Subcategorías del código familia realidad objetiva. Las subcategorías que la explican son: AMBIENTE Y CONTEXTO.

6.2.2.3 Propiedades de las subcategorías. Estas presentan coincidencias en los tres estamentos de la comunidad educativa kennedyana, por tanto, las definen y describen bajo las mismas premisas:

a) **Contexto.** Este está ligado al entorno en donde interactúan a diario los estudiantes, padres de familia, docentes y demás miembros de la comunidad educativa. No solo hace referencia al espacio físico interno de la institución, sino también, a su vecindario pedagógico, a la ciudad, el país; es decir, al micro- territorio y al macro- territorio. No solo se refiere a los objetos tangibles con que interactúan los sujetos, sino, además a las ideas y procesos que lo afectan. Está ligado a un alcance espacio – temporal de los procesos.

Consecuentemente, en la información cualitativa recabada con el grupo focal se pudieron establecer las siguientes propiedades para la subcategoría CONTEXTO:

- Aplicación insipiente de las normas y acuerdos establecidos.
- Reproducción de comportamientos aprendidos en la familia y los grupos comunitarios.
- Corresponsabilidad entre el colegio y las familias.
- Intolerancia con quienes se relaciona.
- Cumplimiento de roles.
- La incidencia de los medios de comunicación, redes sociales e internet.
- Familias disfuncionales y posnucleares o extendida.

b) **Ambiente.** El ambiente es la atmosfera del estado de los procesos y como la perciben los informantes de la investigación con respecto a su micro- territorio. Es decir, como lo afecta su realidad objetiva, el clima escolar y las relaciones internas de su entorno pedagógico-convivencial. No es independiente del rol del colegio como formador, así que el ambiente escolar también debe incorporar percepciones y expectativas sobre: el cumplimiento de ese rol por parte del colegio, sobre si los estudiantes confían en el colegio como organización que los prepara para su desempeño posterior. El Colegio Kennedy, IED, describe el ambiente de su micro- territorio con las siguientes premisas:

- Actividades y programas de esparcimiento.
- Actitud docente frente a la convivencia y los procesos pedagógicos.
- Sentido de pertenencia con la institución y la comunidad educativa.
- Actividades de prevención del delito y las drogas.
- Estímulos y reconocimientos a los miembros de la comunidad educativa.
- Liderazgos al interior de la comunidad educativa.
- La moda y las tendencias del entorno.
- Valores e ideas familiares y personales.

6.2.2.4 **Dimensiones de las subcategorías.** Con respecto a las manifestaciones y causas de esas propiedades de las subcategorías en la realidad objetivas de los sujetos de la comunidad educativa analizada, se organizaron por cada estamento, así:

a) **Construcciones sociales de los estudiantes con respecto al contexto:**

- Una actitud oportunista y la ausencia de valores personales como la honradez, honestidad y respeto por lo ajeno; el no respetar las pertenencias ajenas o propiedad privada; “*se pasa por encima de los demás*”.
- Familias disfuncionales, donde se involucran muchas personas que no contribuyen a la formación de los alumnos, generando el “*ping pon*”; es decir, de un hogar a otro; lo que va acompañado de la ausencia de supervisión por parte de los padres, en forma personal e individual.

- La familia se convierte en generadora de conflictos, por el desconocimiento de sus funciones, deberes u obligaciones. No hay un adecuado manejo del conflicto desde el hogar.

b) Construcciones sociales de los docentes con respecto al contexto:

- La no aplicación de normas por parte del colegio, y el no asumir consecuencias con base en las normas, tales como las del manual de convivencia, las leyes de convivencia y protectoras del menor; en especial se avizora, con aquellos padres que no cumplen con sus responsabilidades y los procesos de acompañamiento familiar.
- La familia, contribuye negativamente en la transmisión de sus problemáticas de adultos desde el hogar hacia los estudiantes; además en la reproducción de comportamientos aprendidos en el seno de la misma.
- La incidencia negativa de los medios masivos de comunicación, las redes sociales y la Internet; sin control y supervisión de las familias, se convierten en consejeros y orientadores inadecuados del comportamiento o formas de ver la vida del estudiante.
- Falta de espacios para que los alumnos puedan recrearse libremente: no se programan actividades deportivas, lúdicas o culturales para la expresión libre; no existen espacios físicos para el esparcimiento durante el descanso o en tiempo libre.
- Intolerancia con nuestros semejantes, y la inadecuada forma de resolver el conflicto dificulta la comunicación y la convivencia.
- Los docentes y directivos docentes desconocen el manual de convivencia institucional, en la aplicación para el entorno y vida cotidiana, hace falta reflexionar con este y hacia este; lo que hace que se generen aversiones a sus reglas. Además, se coligen en este, el uso de algunas normas anacrónicas y que contrarían el derecho del libre desarrollo de la personalidad, en su afán de mantener la disciplina.

c) Construcciones sociales de los padres de familia con respecto al contexto:

- Hogares disfuncionales; además de esto, el trabajo o actividad económica de los padres hace que se delegue en familiares sus funciones y roles. Teniendo así, padres que muchas veces no se comprometen con la educación de sus hijos, sino que, la

desplazan hacia personas y medios inadecuados, como la internet, otros compañeros, los grupos, los vecinos, los cuidadores, etc.

- El refugio en los juegos de Videos, la televisión, redes sociales, etc., evidencian la falta de cariño, afecto, amor, atención, dialogo en familia de los padres con los estudiantes.

d) Construcciones sociales de los estudiantes con respecto al ambiente:

- Alumno con liderazgo en el gobierno escolar: muchas veces se eligen personeros que son líderes negativos para la convivencia escolar; su elección se da por popularidad, simpatía, más no por ideas o programas. Además, su rol y funciones pasa desapercibida frente a los restos de gestión que impone el ambiente escolar y sus funciones del cargo.
- Pre- madurez de los estudiantes, que quieren llegar a realizar acciones y actividades propias del adulto, normalmente estas actitudes son propias de los niveles del bachillerato, como: bailar, el sexo sin control y protección, el consumo de alcohol, quedarse por fuera de la casa, etc.

e) Construcciones sociales de los docentes con respecto al ambiente:

- La falta de prevención del consumo de SPA (sustancias psicoactivas) y la falta de orientación sexual adecuada en la familia y en el colegio.
- La falta de respuesta frente a la responsabilidad compartida entre el colegio y la familia, en cuanto a la orientación convivencial y en valores morales del estudiante.
- Falta de compromiso y sentido de pertenencia de algunos maestros y directivos docentes.
- Falta de claridad en el cumplimiento de sus roles y funciones por partes de algunos miembros de la comunidad educativa (docentes, padres).
- La inconformidad del docente por falta de estímulos, de valoración de su trabajo, del reconocimiento de sus logros y labor realizada.

f) **Construcciones sociales de los padres de familia con respecto al ambiente:**

- Una actitud mercantilista por parte de los padres y los estudiantes: todo para los estudiantes tiene valor monetario, mucho de esto aprendido en la familia; la solidaridad, la colaboración y tolerancia no son valores que estén la expansión, al contrario, cada vez son más escasos y menos presentes en los actos sociales de los miembros de la comunidad educativa.
- Al colegio y la familia les preocupa más el rendimiento académico, que las dimensiones humanas desarrolladas con la formación en convivencia y los derechos humanos.

Ahora bien, a partir de este conjunto de premisas que explican la forma como se objetiva la realidad por parte de los sujetos que conforman la comunidad educativa kennedyana y como esa objetivación influye en los comportamientos subjetivos de la convivencia de este conglomerado social; se establecieron las relaciones axiales de las dos subcategorías, CONTEXTO y AMBIENTE, con el fin de comprender la influencia real en los actos convivenciales:

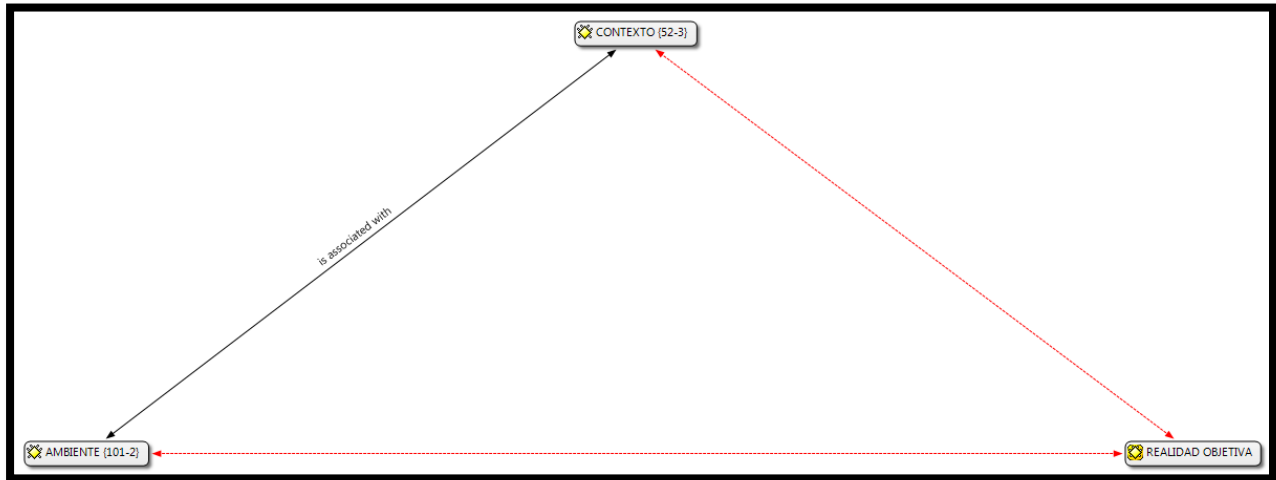


Figura 52. Codificación axial o red de la categoría REALIDAD OBJETIVA

Fuente: diseño propio

La figura permite identificar, cómo el contexto en magnitudes espacio – temporal, tiene una marcada influencia en la determinación de la calidad y percepción del ambiente escolar por parte de los sujetos que integran la comunidad educativa. Si ben, en el contexto del Colegio

Kennedy, IED, se observan condiciones inmejorables como: una excelente plana física, mobiliario, material didáctico y equipos tecnológicos de última generación; de igual forma un equipo humano calificado; se evidencia que la mayor parte de la población es de estrato tres y sus condiciones socio- económicas son estables en términos de ingresos familiares. Es claro que persisten dificultades que afectan el contexto y en consecuencia el ambiente escolar.

Esencialmente el contexto se ve influido negativamente, por el desarrollo de algunos procesos organizacionales como la solución de conflicto entre miembros de la comunidad educativa, el cumplimiento de roles esencialmente por las familias, y el ejercicio de la corresponsabilidad entre la familia y la escuela. También inciden categorías no controlables por la comunidad, ya que proceden del macro- contexto, como es la influencia de los medios de comunicación, las redes sociales y el internet.

Respecto al ambiente, que describe la influencia del micro- territorio en las construcciones sociales convivenciales, si bien, existe un clima escolar bueno, se muestra una gran preocupación por la falta de empoderamiento de algunos padres de familia y docentes, así como la falta de sentido de pertenencia de algunos alumnos. También existe una ostensible influencia de estímulos o variables como los liderazgos negativos, la moda y el deterioro en los valores.

En este contexto, por las características de la comunidad educativa, el ambiente escolar se ve afectado aumentando la vulnerabilidad de los jóvenes cuando van o vienen del colegio, dentro de la institución, en los hogares y con los grupos de amigos, a través de la transmisión de pautas, concepciones y construcciones sociales de comportamientos que privilegian el recurso de la violencia para dirimir conflictos, debilitando el control reflexivo de la comunidad sobre el comportamiento de sus adolescentes y la construcción de subjetividades que favorezcan su desarrollo social.

6.2.3 Microteoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría lenguaje. Según Searle, la realidad aparece como una construcción social, a través del lenguaje, y es posible establecerla como el tránsito de un nivel “*prelingüístico*” que se da a partir de los “hechos brutos”, a otro de carácter lingüístico definido por “*hechos institucionales*”. Citado por (Arce Cordero, 2015).

Por lo demás, el pensamiento es consustancial con el lenguaje... Dicho de otro modo, lo característico de la experiencia humana es el ser siempre comunicable a otros hombres; por su naturaleza, toda experiencia humana es potencialmente social. (Cordón, 1982, p. 13).

El ser humano posee la capacidad de “abrirse a” otro(a) y al mundo justamente por la materialización en lenguaje de esa acción y experiencia definitorias de la subjetividad. Desde luego que no el único, pero sí significativo, pues permite el intercambio de diferentes acciones y experiencias de los sujetos a través del lenguaje y el ejercicio.

Pero la cuestión de la comunicación en las organizaciones escolares es más que una mera cuestión de “correlación” tridimensional, es decir, algo más que yuxtaposición de polos. La comunicación incluye la construcción de referencias simbólicas de tal manera que se origina un fenómeno de calificación-descalificación de aspectos de la realidad que desemboca en un proceso donde se “*genera comprensión*” (Arce Cordero, 2015).

Si ahora ascendemos hasta el plano social en esta línea de intervención, nos encontraremos con formas sociales de organizar la comunicación. El poder, sea del signo que sea, es precisamente eso, una forma concreta de organizar la comunicación. Frente a esto, y como si de la ley de la compensación se tratara, la sociedad occidental ha tratado de hacer plausible formas de comunicación intersubjetiva (Arce Cordero, 2015).

Se trata de una fenomenología de la corporeidad que coloca al ser humano y a sus posibilidades comunicativas justo en el centro de esa relación entre realidad y conocimiento de la “*vida cotidiana*” (Berger y Luckmann), y de una filosofía analítica que coloca el lenguaje en el centro de todas las facultades humanas, creadoras de “hechos sociales”, que son a su vez productores de una realidad social, como resultado de las interacciones humanas, del consenso, de los asentimientos que concurren en las esferas formales e informales que norman e institucionalizan la vida. Citado por (Ortega, 2010).

El lenguaje como herramienta por excelencia para objetivar la realidad circundante de la comunidad educativa y a su vez, como medio para que los individuos exprese su subjetividad o aprehenda la de otros miembros del entorno; requiere de una acción comunicativa permanente para actualizar los fragmentos espacio- temporales de esa realidad objetivada. En tal sentido, las construcciones sociales convivenciales son la expresión o manifestaciones simbólicas de la subjetividad de los sujetos que componen cada estamento analizado en el Colegio Kennedy, IED.

6.2.3.1 Fenómeno de la categoría lenguaje: ¿cómo el lenguaje se convierte en una herramienta de comunicación permanente que objetiviza la realidad de las personas, para luego manifestarse como construcciones sócales subjetivas de los distintos estamentos de la comunidad educativa, afectando de diferentes formas la convivencia escolar?

6.2.3.2 **Subcategorías del código familia lenguaje.** Está compuesto por dos subcategorías que la explican: COMUNICACIÓN y CONSTRUCCIÓN SOCIAL.

6.2.3.3 **Propiedades de las subcategorías.** Se encontraron convergencias en los tres estamentos de la comunidad educativa, por tanto, se definen y describen con los mismos conceptos:

- a) **Comunicación.** Es esa acción parmente del ejercicio del leguaje por parte de los integrantes de la comunidad educativa que se convierten en el medio para aprehender y actualizar los fragmentos de realidad objetiva, pero que, a su vez permite expresar la subjetividad de cada persona en sus construcciones sociales.

A partir de esta concepción, los tres estamentos de la comunidad educativa kennedyana identifican las siguientes características de su proceso de comunicación:

- Manejo de emociones en la acción comunicativa y personalidad influenciabile.
 - Currículo estructurado para el desarrollo de habilidades convivenciales.
 - Lenguaje de confrontación como mecanismos de respuestas.
 - Lenguaje y aptitudes agresivas frente a la diferencia.
 - No seguir las reglas me hace diferente y original
 - Para que me esfuerzo: *“todo está hecho e inventado en la internet”*
 - Doble mora: *“solo la prueba me hace culpable”*
- b) **Construcción social.** El lenguaje, también posibilita las objetivaciones, las legitimaciones y la internalización de la realidad. Luego de internalizar la realidad, los sujetos la exteriorizan de forma subjetiva mediante sus constructos sociales; las cuales se representan nuevamente con el lenguaje. En consecuencia, encontramos en esas construcciones sociales una proliferación discursiva, que se entiende como un fenómeno del lenguaje que consiste en una repentina e intensa sucesión de enunciaciones de un determinado objeto propio de una realidad subjetivada por los miembros de un cumulo social, que busca la actualización permanente de la realidad objetiva.

En el Colegio Kennedy, IED, esas construcciones sociales representan un conjunto de actitudes que describen las formas de comportamiento de los estamentos de la comunidad educativa; en tanto, se entiende que estas actitudes se identifican con las siguientes premisas:

- Impera la ley del más fuerte,
- Modelos o ejemplos a seguir,
- Desintegración familiar,

- Creencias de las familias,
- Ideas implícitas de los docentes,
- Los valores potencian o limitan tu aceptación social,
- Los adultos son solo proveedores de comodidades materiales, no interlocutores,
- Una sociedad de solo derechos y libertades.

6.2.3.4 **Dimensiones de las subcategorías.** El lenguaje como categoría principal y central de esta investigación, según el modelo epistemológico; describe a través de las siguientes manifestaciones de los estamentos de la comunidad educativa, los hechos que materializan las construcciones sociales y la comunicación en la cotidianidad:

a) **Dimensiones de los estudiantes con respecto a la comunicación:**

- Mensajes permanentes de la familia, amigos y grupos sociales: “*no se deje*”, “*parece y responde*”, “*no le tengo miedo...*”, “*no sabe con quién se mete*”, “*péguele más duro*”, etc.; el estudiante está bombardeado permanentemente con estas expresiones que hacen parte de su lenguaje, el cual lo subjetiva, afectando negativamente la convivencia.
- “*Mano dura*” con los que son diferentes, actúan y piensan diferente. Estos son los constructos con los que se enfrentan a diario los miembros de la comunidad educativa, en las dinámicas históricas de solución de conflictos a través de más conflictos y violencia.
- Llamar la atención por parte de algunos estudiantes, los cuales se sienten solos. Estos alumnos buscan afecto y ser tenidos en cuenta mediante una comunicación poco efectiva y asertiva; así se haga notar, solo por eventos o situaciones negativas en el aula de clases o diversas actividades sociales.

b) **Dimensiones de los docentes y padres de familia con respecto a la comunicación:**

- Doble moral “*conciencia social*”, se cree que el ejercicio de la libertad está en no dejarse coger cuando se ejecutan actos indebidos; “*no hay falta o delito si no me cogen o tienen pruebas*”.

- Al estudiante le hace falta orientación, formación y la toma de conciencia en su autorregulación para el uso de las redes sociales e internet como medios de expresión y comunicación en la sociedad.
 - En la calle, personas externas generan falsas expectativas y retos negativos al colegio y sus integrantes. Los docentes, estudiantes y padres de familia muchas veces no discernen, contextualizan y valoran la comunicación con sus pares o agentes externos, teniendo como causa del conflicto la acción comunicativa.
 - Interpretación subjetiva de las normas y leyes, lo cual genera o no obligaciones según mis creencias o la aplicación a las circunstancias y situaciones convivenciales.
- c) **Dimensiones de los estudiantes con respecto a la construcción social:**
- Impera la ley del más fuerte: el liderazgo y las posiciones frente a los más débiles físicamente o de carácter, se generan por la fuerza física, la violencia y presión moral, no por ideas y argumentos.
 - La desintegración familiar, ocasiona pérdida de valores morales, frustraciones, etc., y eso se refleja en sus relaciones sociales.
 - Maestros flexibles o muy estrictos, por creencias e ideas previas frene a su visión de la escuela y lo que debe ser la educación; por tal razón en la convivencia y en los ambientes de aprendizajes se generan asimetría con los procesos preestablecidos.
 - Los antivalores pueden desarrollar liderazgos naturales en los grupos sociales, no importa que sea negativo, se imitan porque es original y diferente.
 - Hacer las cosas que cuesten el mínimo esfuerzo, lo que genera una cultura de la vida fácil, de la deshonestidad y el delito.
- d) **Dimensiones de los docentes y padres de familia con respecto a la construcción social:**
- Falta de corresponsabilidad y ética con su comportamiento: algunas familias y docentes no enseñan con el ejemplo de vida. Se vuelven referentes negativos de comportamiento en algunos valores morales.

- Creencia de que el papá o la mamá son solo proveedores de bienes y servicios económicos y materiales, desconociendo su rol de educadores, formadores en valores morales y manifestaciones de afecto.
- Pensar que solo tenemos derechos y no deberes, que las libertades no tienen límites en la sociedad y en el ejercicio de los derechos de los otros. Corresponsables con los deberes o derechos de otros.

Desde este contexto, podemos citar un ejemplo hipotético: sin lenguaje, podemos ver un hombre cruzando una línea blanca y llevando un balón, y sin lenguaje, podemos desear que un hombre (un jugador de baloncesto) cruce la línea blanca llevando un balón. Pero no podemos ver que el hombre anota tres puntos, ni podemos desear que lo haga, sin lenguaje; porque los puntos no son algo que pueda pensarse o que pueda existir independientemente de las palabras u otro tipo de señalizadores (Ortega, 2010).

Para Searle, “el lenguaje es (lo) esencialmente constitutivo de la realidad social” (1987, p. 75), y así de los hechos sociales. Searle, plantea que hay hechos sociales que no requieren del lenguaje para existir, “hechos brutos”, y otros que sí lo requieren, “hechos institucionales” citado por (Ortega, 2010).

A partir de estas premisas, puede hablarse de “*pensamientos no dependientes del lenguaje*”, ligados a los hechos brutos, y que incluso un animal podría albergarlos sin palabras. Y, es posible hablar de “*pensamientos que dependen del lenguaje*”, ligados a los hechos institucionales, y que requieren de elementos lingüísticos para existir. Así, es posible pensar sin lenguaje “un hombre cruzando una línea blanca y llevando un balón, e incluso podemos desear que este cruce la línea blanca llevando un balón”, pero sin lenguaje no sería posible desear que anote un punto, pues el “punto” es una construcción mental que forma parte de una realidad social consensuada mediante el lenguaje (Ortega, 2010).

Por tanto, a partir de dichas afirmaciones, en donde se entiende que las construcciones sociales de la comunidad educativa kennedyana son el resultado del lenguaje, que se configuran como resultado de la acción comunicativa; se puede hacer una representación en la siguiente codificación axial:

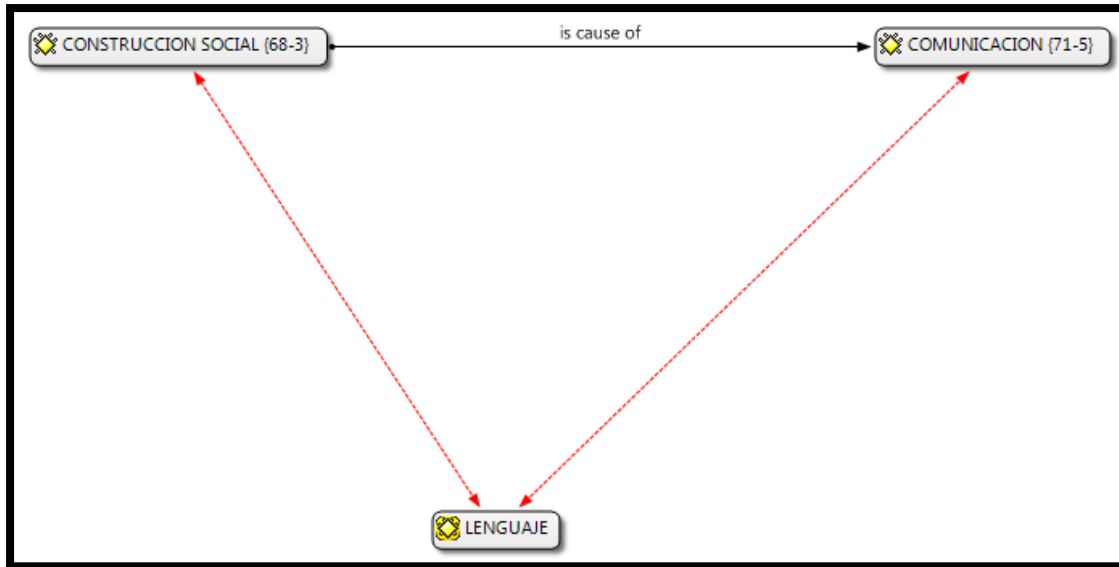


Figura 53. Codificación axial o red de la categoría LENGUAJE

Fuente: diseño propio

Al igual que Berger y Luckmann, en la tradición que ve la vida cotidiana como la esfera desde donde emergen las formas primigenias del conocimiento humano, ligadas a la subjetividad y al inevitable acto de la objetivación humana (Ortega, 2010); el lenguaje es el mejor canal para evocar las construcciones sociales de los grupo humano que interactúa con su subjetividad al interior de la comunidad educativa Kennedyana. Este lenguaje no siempre es oral, se puede configurar de diversas formas: gestuales, escrito, histriónico, pictórico; es decir, simbólico, etc.

Ahora bien, el Colegio Kennedy, IED, confirma avances importantes como, la curricularización de las actitudes convivenciales, como un hecho que las institucionaliza en el proceso pedagógico, a través de la evaluación de desempeños actitudinales en cada una de las asignaturas de la maya curricular. Este proceso está incompleto y es incipiente, dado a que, no tiene diseñada ni ligada una estrategia pedagógica o didáctica para el desarrollo de las habilidades o competencias que proponen los desempeños actitudinales. Solo se limitan a ser observados de forma pasiva y sin participación en la acción formativa convivencial intencionada por parte del docente que los evalúa. Se utiliza más como forma de control convivencial y disciplinario.

Como parte de esta comprensión, si bien no existen graves dificultades de comunicación, se aprecian conflictos moderados que tienen su origen en la comunicación, entre los distintos estamentos y al interior de los mismos. Así las cosas, los estudiantes se influyen de la realidad

objetiva de su entorno y se identifican con las subjetividades individuales o grupales de algunos amigos y compañeros. Los padres de familia están subjetivados con las creencias de actitudes aprendidas de sus ascendientes o durante su proceso de vida, en donde muchas veces dichas construcciones sociales y subjetividades resultan anacrónicas para los hijos. Los docentes y directivos están subjetivados por las ideas previas de la visión de escuela o del sistema educativo que traen por su perfil de formación y experiencia pedagógica.

6.2.4 Microteoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría la identidad. Es evidente que el fracaso académico del estudiante no es un indicador de éxito (Morales, 2005), es necesario desvirtuar las creencias y actitudes que tienen algunos docentes, lo que exige una mirada de una educación centrada en el aprendizaje del alumno. Lo que subyace al pacto de convivencia como bien lo dice Martínez (2007) es una ideología educativa vista como grupos de conceptos, creencias y valores organizados en ciertos códigos lingüísticos y circulando históricamente. Citado por (Rodríguez & Nohemy, 2010).

Podemos ver que las causas o procesos relacionados con la convivencia en la escuela van más allá del problema vivenciado por el o los alumnos o la comunidad educativa, lo que comprometen los valores, costumbres e interacciones subjetivas en una cultura (Rodríguez & Nohemy, 2010).

La escuela es un ambiente en el cual se reproducen todos los aspectos de la vida adulta, y en el que los alumnos tienen la oportunidad de aprender a desenvolverse como ciudadanos útiles a su sociedad de acuerdo a determinados valores. Como es lo normal, entre sus actores generalmente se producen conflictos, muchos de los cuales obedecen a diferencias en la percepción de la realidad o la cultura (creencias, costumbres, hábitos), como también a políticas públicas, sistemas de evaluación, desintegración familiar, hacinamiento, privaciones socio económicas, y otros tantos factores que afectan el desarrollo de un sano y armónico ejercicio de la convivencia escolar (Maturana & Otros, 2009).

De este modo, el mantenimiento del orden, traducido en contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, se convierte en la tarea principal del trabajo de los docentes en el aula y las actividades escolares. En la reflexión del maestros sobre el propio trabajo, dicha contención se convierte en una tarea manifiesta o implícita (Batallán, 2003).

6.2.4.1 Fenómeno para la categoría identidad: ¿cómo la identidad se configura en el elemento principal de las subjetividades de los grupos institucionales, a través de la dialéctica que

surgen entre el individuo de cada estamento de la comunidad educativa, con las creencias o ideas implícitas, así como con las dinámicas de inclusión que se generan en el colegio?

6.2.4.2 **Subcategorías del código familia identidad.** Está compuesta por tres subcategorías que la explican: CREENCIAS, IDEAS IMPLÍCITAS E INCLUSIÓN.

6.2.4.3 **Propiedades de las subcategorías.** Los tres estamentos de la comunidad educativa kennedyana, coinciden en afirmar que la identidad es la premisa central o “pegamento social” que caracteriza las dinámicas de las subjetividades individuales en el conglomerado social de sus miembros; así, la identidad se convierte en aquello que determina e institucionaliza las formas de ser y actuar de los individuos en el colectivo social. En consecuencia, las proposiciones que describen sus propiedades son:

- a) **Creencias.** Las creencias, las concepciones y discursos, las costumbres y convenciones, las prácticas de los distintos actores escolares, constituyen el entramado de significados que le dan sentido a un determinado tipo de convivencia en el ámbito escolar; articulan el campo cultural en el que se gestan los procesos de construcción de la realidad social (Maturana & Otros, 2009).

Aprender el “*ser social*”, ser miembro de la sociedad, pertenecer a ella y aprender la cultura, significa configurar y hacer realidad con el paso de los años, un conjunto de conocimientos, creencias, valores, ideas, expresiones, costumbres, ritos, objetos, sentimientos, y demás adquisiciones presentes en la realidad objetivo (Batallán, 2003). La socialización desempeña un papel fundamental en la transmisión de la cultura. Por ende, las premisas que describen las propiedades de las creencias kennedyanas son:

- La autorreflexión frente a su comportamiento mejora la actitud.
- La participación de los estamentos legitima los procesos convivenciales.
- Las actividades recreativas permanentes disminuyen la agresividad.
- La intervención de otras instituciones como apoyo a los procesos mejora la convivencia.
- Los controles de la información con formatos predefinidos y registros escritos de las situaciones convivenciales mejora la visión del proceso y en consecuencia la disciplina.

b) **Ideas implícitas.** El constructo denominado teorías implícitas, constituye una perspectiva unificadora en el estudio de los diversos ámbitos del conocimiento (no sólo del profesorado): origen, proceso de construcción, propiedades estructurales y funcionales, su papel en los procesos cognitivos, grado de convencionalización de su contenido e influencia en la realidad subjetiva. Por lo tanto, tiene una gran ventaja sobre otros más conocidos como creencias, concepciones, valores, actitudes... pues permite analizar su estructura interna como representación esquemática del conocimiento social y, a la vez, conocer su influencia funcional en el conjunto del sistema cognitivo (Triana, 1988, p. 8).

Apoyándose en este modelo, las teorías implícitas del profesor se definen como teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa (Marrero, 1993, p. 245).

En tanto que elaboraciones individuales, las teorías implícitas del profesor tienen su soporte en el sujeto, pero, al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural. Ambos elementos, cognición y cultura, se integran mediante el qué; lo cual genera las teorías implícitas que las personas sostienen sobre cualquier dominio o ámbito del conocimiento. Según este modelo, la cultura aporta los contenidos; las formas de adquisición del conocimiento se hace mediante la recurrencia de prácticas culturales cotidianas (profesión, trabajo, juego, etc.) y formatos intersubjetivos (pautas interpersonales de relación y comunicación, convencionales repetitivas, en las que los sujetos intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y acciones) (Jiménez Llanos, 2005).

Cuando el sujeto aplica sus mecanismos cognitivos al conjunto de sus experiencias, genera sus teorías implícitas. Los estamentos de la comunidad educativa consideran que los docentes del Colegio Kennedy, IED, identifican sus teorías implícitas con las siguientes premisas:

- La curricularización de las estrategias convivenciales hacen más fácil la educación en el aula.
- El acompañamiento docente es indispensable para el control de los procesos.
- La exigencia unificada frente a las normas mejora la disciplina.
- La educación diferenciada facilita la formación en convivencia.

- La participación de padres de familia en la disciplina, mejora el desarrollo de los estudiantes.
 - El conocimiento y apropiación de las normas mejora su cumplimiento.
- c) **Inclusión.** La integración de los grupos al inicio del curso, la inclusión de nuevos miembros, la flexibilidad de los agrupamientos internos para resolver las tareas escolares, la organización para el trabajo en equipo, la posibilidad de expresar los acuerdos y desacuerdos, debatir e intercambiar ideas, la presencia en las instancias de participación democráticas a través de representantes, el respeto y valoración de las diferencias, los cambios en la conformación grupal, son sólo algunos ejemplos de temáticas comunitarias que competen a los procesos de inclusión (Campelo & Otros, 2009).

El discurso de la ciudadanía moderna es un discurso de la inclusión; en términos de esta clasificación la inclusión tiene límites: se incluye a los niños y niñas como sujetos de ciudadanía social (sujetos de derechos), pero se excluyen de la ciudadanía legal (igualdad ante la ley, libertad) y de la ciudadanía política (no intervención en las decisiones políticas del Estado) (Zuluaga, 2004).

Sin embargo, esto implica que al interior de la sociedad en su conjunto no se mire a los niños y las niñas con necesidades y como objetos de protección, para verlos en un enfoque renovado de la inclusión de la niñez y los adolescentes como sujetos con autonomía, responsabilidades, potencialidades y derechos, actores de su propio desarrollo y co-constructores de realidad social; es decir, como ciudadanas y ciudadanos en formación (Zuluaga, 2004). Desde esta perspectiva, la inclusión en el Colegio Kennedy, IED, se identifica con las siguientes proposiciones:

- La democracia participativa permite una mayor participación de los estamentos de la comunidad educativa.
- Las familias se convirtieron en proveedoras de comodidades materiales y satisfacción de necesidades primarias.
- Desarrollo de un currículo flexible para las NEE (necesidades educativas especiales)

6.2.4.4 **Dimensiones de las subcategorías.** La identidad no solo se constituye en la impronta que permite singularizar las dinámicas del ambiente convivencial en el Colegio Kennedy, IED, sino que constituye un valor intangible de la subjetividad colectiva que permite

institucionalizar las construcciones sociales. Así, los actores las describen desde concepciones observables en la realidad objetiva.

a) **Dimensiones de los estudiantes con respecto a las creencias:**

- Los grupos recreativos y los proyectos de entidades externas contribuyen al aprovechamiento del tiempo libre y a la formación para la convivencia. Por ejemplo, se observaron grupos como los *boy – scoutle* con niños de primaria y bachillerato; los cuales contribuyeron a mejorar el comportamiento de sus integrantes.
- La existencia de formatos unificados y protocolos comunes permite claridad en los procesos y controles a las acciones disciplinarias.
- La secuencia del observador, año a año, permite observar los procesos desarrollados con los estudiantes, evolución o involución de los mismos.

b) **Dimensiones de los docentes y padres de familia con respecto a las creencias:**

- El reconocimiento consciente de las acciones por parte de los estudiantes, potencia las capacidades de cambios y transformación de actitudes cuando se están incursos en una situación de tipo convivencial.
- Las acciones convivenciales deben contemplar la mayor participación de cantidad de estuantes, padres de familia y docentes para que sean eficientes y eficaces en cuanto a la acción formativa dentro de la comunidad.
- Puertas abiertas a la salida pedagógica: si se realizan múltiples salidas pedagógicas, masivas y con la mayor participación de los estudiantes y de padres de familia, se eleva el nivel académico, convivencial, el sentido de pertenencia, la conciencia comunitaria.

c) **Dimensiones de los estudiantes con respecto a las ideas implícitas:**

- Los llamados directos a los padres de familia, con un dialogo directo, permite un mayor compromiso y eficacia del proceso.
- La atención oportuna a los padres de familia en el horario establecido, genera un mayor sentido de pertenecía y avances con los estudiantes.

- El colegio debe desarrollar un conjunto de actividades y proyectos que permitan la apropiación de las normas existentes y del gobierno escolar.

d) Dimensiones de los docentes y padres de familia con respecto a las ideas implícitas:

- La intervención oportuna del profesor con respeto a lo ético y el desarrollo de valores: la asignatura de ética y valores debe convertirse en un espacio para que el director de curso realice acciones formativas. Estos valores también se pueden desarrollar con proyectos y actividades intencionadas.
- El acompañamiento de los maestros, en el descanso y las actividades comunitarias o culturales, son uno de los mejores mecanismos para controlar la disciplina y prevenir situaciones convivenciales.
- La exigencia del cumplimiento del pacto de convivencia debe ser común a todos y por todos: debe existir una postura unificada hacia la exigencia con los estudiantes por parte de los docentes, directivos docentes y padres de familia con respecto a su rol y cumplimiento de los acuerdos de convivencia y académicos.
- Personalizar la educación con los estudiantes que presentan dificultades académicas, convivenciales o necesidades educativas especiales; facilitan los procesos, no solo de inclusión, sino el desarrollo didáctico, social y emocional del estudiante.

e) Dimensiones de los estudiantes, docentes y padres de familia con respecto a la inclusión:

- *La participación.* La estructura orgánica de la escuela en Colombia está desarrollada sobre un sistema de democracia representativa; además por el conglomerado y entramado de normas de la misma, tradicionalmente los delegados de los estamentos de padres de familia y estudiantes las desconocen parcial o totalmente. Lo anterior ha originado una representación ineficaz de estos delegados, ya que su vocería se convierte en simples gregaria de un sistema y decisiones que termina impuestas por los docentes y directivos docentes que lo regentan. En la escuela, no existe un proceso de formación y promoción de la democracia

participativa para que cada vez sea más eficiente y eficaz el ejercicio de los roles por parte de los delegados; más aún, se migre a un ejercicio por estamentos de democracia participativa.

- *El acompañamiento familiar.* El rol de los padres de familia en el acompañamiento académico y convivencial en el proceso de educación dentro de la escuela, pasó a un segundo plano, por parte de las familias. El desarrollo de las actividades económicas y/o laborales ocupa gran parte del tiempo de las familias. Los dos padres o la persona que vive con el niño (en el caso de las formas de familia extensa) normalmente trabajan ocho horas o más, lo que les deja poco tiempo libre para compartir con los hijos. Así las cosas, el rol de los padres, en muchos casos, pasa a ser el de simples proveedores de comodidades materiales y satisfacción de necesidades primarias; dejadas de lado, la satisfacción de las necesidades de autorrealización, sociales y espirituales de los estudiantes.
- *El currículo flexible para las NEE (necesidades educativas especiales) y los estudiantes con dificultades.* Para mejorar los procesos con los estudiantes de necesidad educativa especiales (NEE) y otros estudiantes con dificultades permanentes o transitorias, hace falta el desarrollo de un currículo flexible, que no solo brinde alternativas de evaluación y promoción, sino también de formación, proyección laboral y profesional.

A partir de las premisas expuestas por los estamentos de la comunidad educativa, con respecto a la identidad como categoría que aglutina las concepciones que identifican la institucionalización de la subjetividad; y las subcategorías explicativas como las creencias, las ideas implícitas y la inclusión, se pueden conceptualizar las construcciones sociales convivenciales como un ejercicio que tiene su origen en la vida cotidiana, que permea a los estamentos comunitarios como una construcción cultural colectiva a partir de las subjetividades individuales.

Así entonces, en la figura siguiente se colige que la identidad no solo se manifiesta como un proceso cultural, sino que, está motivada por las ideas implícitas de los docentes en los ambientes institucionales; es decir, las creencias se ven influidas por los procesos, actividades rutinarias o innovadoras que desarrollan los docentes en el aula y espacios escolares. La inclusión,

justamente es uno de esos procesos que no podría tener un hacedero en la realidad objetiva de la escuela, sino se permea en las ideas implícitas y la subjetivación de los docentes en su quehacer cotidiano y proceso enseñanza - aprendizaje; sin ello, la inclusión no deja de ser un discurso normativo sin efectos prácticos.

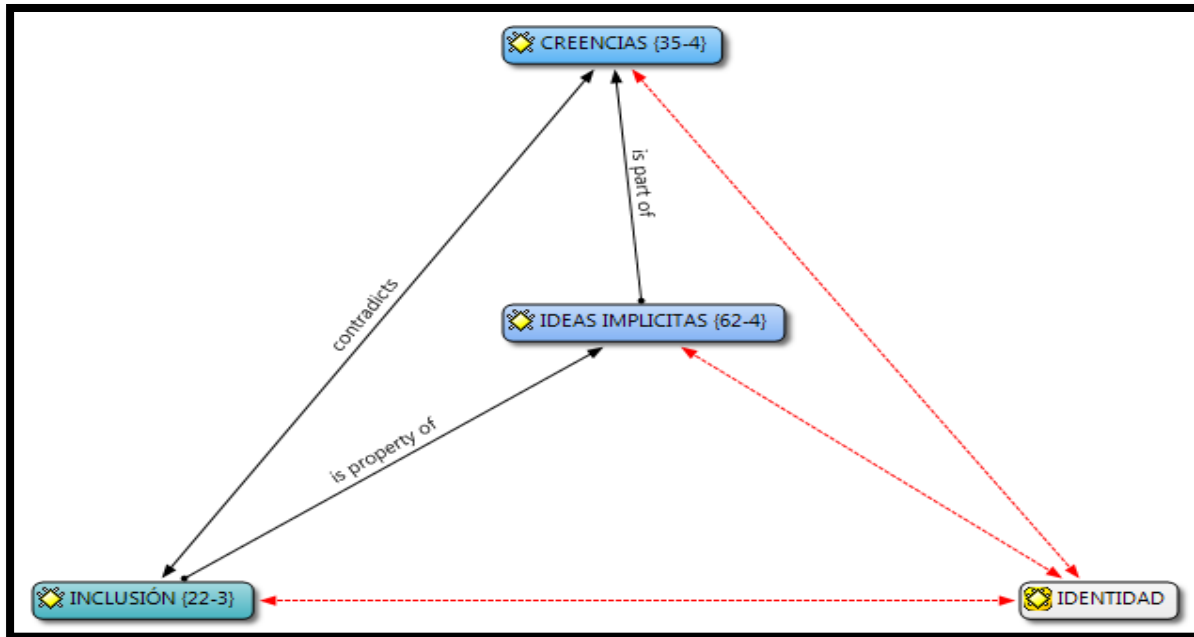


Figura 54. Codificación axial o red de la categoría IDENTIDAD

Fuente: diseño propio

En consecuencia, este modelo con las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza se articulan en torno a diez dimensiones (Marrero, 1988), que hacen referencia a elementos sustantivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje: conocimiento, aprendizaje, disciplina, gestión, planificación, interacción profesor-alumno, medios, evaluación, enseñanza en general, profesor y medio social (Jiménez Llanos, 2005). La competitividad no es una preocupación sustantiva para el profesorado de cualquier nivel educativo, no tienen gran relevancia en la configuración de sus teorías implícitas sobre la enseñanza - aprendizaje.

Sin embargo, Rodríguez, Rodrigo y Marrero (1993) agregan que la persona entiende el mundo a través de esta última teoría sin tener acceso consciente al análisis de la teoría en sí misma. Al ser implícitas, tácitas, obviamente no pueden formalizarse y por ello no se plantea la necesidad de explicitar una teoría, ni el método por el cual es aplicada.

Es por ello, que la característica de este conocimiento cotidiano es su naturaleza implícita. Es así como las teorías implícitas son resultado de un proceso interpretativo de la realidad que se oculta de la conciencia de aquel que las posee.

Furnham, apunta a señalar diferencias en cuanto a lo general versus lo específico, donde a diferencia de las teorías científicas, las implícitas buscan explicar fenómenos y hechos específicos, sin ocuparse de la generalización para abstraer principios teóricos. Citado por (Sthioul Ortiz, 2012). Entonces, las teorías pedagógicas implícitas, personales, son reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica (Marrero, 1993).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es el elemento esencial del éxito educativo. La forma de implementar dichos procesos es reflejo de las teorías implícitas que los docentes desarrollan sobre aspectos relevantes de su tarea diaria. En este sentido, la teoría implícita del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra estrechamente relacionada con las prácticas educativas particulares de cada educador y en función de la misma se seleccionarán unas prácticas educativas sobre otras (Sthioul Ortiz, 2012).

El acceso a estas teorías hace posible explicar el sentido que los profesores otorgan a la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006) y, por tanto, también a los procesos de integración e inclusión educativa. Porque el proceso de enseñanza-aprendizaje es el elemento esencial del éxito educativo. La forma de implementar dichos procesos es reflejo de las teorías implícitas que los docentes desarrollan sobre aspectos relevantes de su tarea diaria.

Encontramos otro nivel llamado por Johson y Laird (1983) como Teorías de Dominio, las cuales constituyen las síntesis abstractas e implícitas de conocimientos que se organizan a modo de modelos mentales y se enmarcan dentro de un nivel representacional. Citado por (Scheuer, et al., 2002).

Finalmente, las teorías implícitas del educador, son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información (Sthioul Ortiz, 2012).

Las restricciones que imponen las teorías implícitas tienen que ver con principios subyacentes tanto a ellas como a las teorías científicas, que son, por lo tanto, los que se deben

modificar para que se operen verdaderos cambios conceptuales. Estos principios son de tres órdenes: epistemológicos, ontológicos y conceptuales.

Ahora bien, Los sucesivos episodios de contacto del sujeto con la realidad objetiva más las formas subjetivas individuales, van conformando las experiencias del individuo. Cuando el sujeto aplica sus mecanismos cognitivos de inducción al conjunto de sus experiencias, genera las teorías implícitas. Así caracterizadas las teorías implícitas, se puede aplicar una transformación de las mismas con el fin de lograr mejorar las prácticas de los educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sthioul Ortiz, 2012).

Por lo cual, requiere una determinada intención de superar situaciones desde los sujetos que la gestan y desarrollan, pero básicamente, también un cambio en sus teorías implícitas (Angulo Rasco, 1994), quien a su vez reconoce dos ámbitos necesariamente interrelacionados para que se produzcan auténticas innovaciones: el subjetivo y el objetivo.

En el sentido subjetivo, el cambio de teoría implicará la reestructuración, la redescipción e integración jerárquica de las representaciones implícitas en las representaciones explícitas o conocimiento, con todas las implicancias epistemológicas, ontológicas y conceptuales que esto acarrea (Sthioul Ortiz, 2012).

En cambio en el sentido objetivo el cambio de teoría implícita puede manifestarse en diferentes planos: en las intencionalidades educativas, en lo organizativo-estructural, en lo curricular, en las metodologías de enseñanza y las interacciones en el aula, en las culturas institucionales, en las formas intersubjetivas de trabajo, en los modos de atender la diversidad y en los procesos evaluativos (Sthioul Ortiz, 2012).

Siguiendo a Pozo (2001), Pozo y Crespo (1998), para que se produzcan las reestructuraciones mentales en los docentes se requiere explicitar, reconstruir o redescibir representacionalmente de los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que dan identidad y forman las teorías implícitas sobre el aprendizaje, la enseñanza y la educación.

El cambio conceptual de la teoría implícita tendría que ser una de las metas finales de la enseñanza, y no sus métodos educativos cotidianos (Chi, 1992).

Conscientemente, en la escuela tienen lugar las expresiones más duras de la existencia y se producen los momentos más trascendentales para los individuos (Zambrano, 2000); por tanto, “la escuela deberá ser un universal de la cultura, un referente omnipresente y necesario que define la inclusión de los hombres a la sociedad, lo cual significa que trasciende sus límites geográficos y

temporales; es un subproducto de la urbanización del mundo, de la consolidación del lenguaje escrito, del desarrollo del conocimiento y de la previsión en todos los asuntos para garantizar la continuidad de la sociedad en el marco del principio de la discontinuidad generacional” (Zapata S.f., p. 40).

Esta transformación ha de evidenciarse en la estructuración de nuevas prácticas de la realidad subjetiva, como el reconocimiento del otro, en la construcción de argumentos colectivos de inclusión de la diferencia y en la constitución de marcos comunes para vivir la equidad (Echavarría Grajales, 2003). Para cumplir con esta función, la escuela se convierte en un lugar de vida, de continua lectura reflexiva de lo que está pasando en el espacio vital de los individuos y de sus interacciones que configuran una cotidianidad del respeto, la negociación y la inclusión.

La escuela en su acción formativa y socializadora deberá responder a los retos actuales de la necesidad de construir una sociedad plural, democrática, incluyente, equitativa; en términos de Bárcena y Melich (1997), una escuela que conciba su práctica educativa como acontecimiento ético que, supere los marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la mera planificación tecnológica, en donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos medibles a corto plazo, que se espera que los alumnos alcancen después de un período de tiempo. Centre también su reflexión en el ser humano que educa, su historia, sus relaciones vitales, su aquí, su ahora y sus circunstancias, es decir, una escuela que desde su quehacer pedagógico lea las necesidades humanas requeridas para vivir la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia; consiguiendo así, las condiciones necesarias para la configuración de una sociedad democrática. Citado por (Echavarría Grajales, 2003).

En este contexto, y retomando a Habermas (1999, p. 29), la responsabilidad y el deber, presuponen el reconocimiento intersubjetivo de principios, normas, prácticas, marcos pedagógicos, educativos, didácticos, ideológicos y sociales comunes, que fijan para una comunidad, en este caso la escuela, un modo convincente, argumentado y obligado para vivir conjuntamente un proceso de formación que, entre otras cosas, no podría estar alejado de la vivencia de la equidad, la diferencia, la inclusión, la justicia y la dignidad; es decir, alejado de la identidad, que dice cómo se vive allí, y qué se espera de quienes quieran habitar ese mismo espacio. Citado por (Sthioul Ortiz, 2012).

Una escuela que se configura como instrumento para conseguir una población plural y multicultural que conviva en paz dentro de la sociedad, como instrumento de desarrollo personal.

Donde el criterio es, la adaptación del proceso enseñanza y aprendizaje a las habilidades y ambiciones de cada alumno; como instrumento que garantiza en cada estudiante un nivel mínimo de logros que le permita situarse dentro de la sociedad como trabajador a cualquier nivel. (Reynolds, Bollen y Otros, 1997).

La consolidación de la identidad es la participación como actividad que dinamiza a los sujetos en la deliberación e interlocución activa con los otros y lo otro (lo normativo) para la exigencia de los derechos, la concreción de los deberes, la toma de decisiones y la construcción de marcos culturales, sociales, éticos, morales y políticos de inclusión del otro en la construcción conjunta de la convivencia (Echavarría Grajales, 2003).

6.2.5 Micro - teoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría la realidad subjetiva. Ahora bien, en el desarrollo de este análisis se destacan cinco elementos fundamentales que estructuran la tríada realidad interpretada/significado subjetivo/mundo coherente: a) la conciencia, que define la intención y la búsqueda de objetos; b) el mundo intersubjetivo, que se comparte con los demás; c) la temporalidad, como carácter básico de la conciencia (orden temporal); d) la interacción social, que crea esquemas tipificadores; e) el lenguaje, como elemento clave objetivo (externo al individuo) que facilita la estructuración del conocimiento en términos de relevancia (García Manzano C. , 1995).

El ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural, y el orden cultural y social. El orden social, sin embargo, no es considerado como externo e impuesto al individuo, sino que aparece a través de una relación dialéctica con éste, como producto humano. Esta institucionalización conlleva la tipificación recíproca de acciones entre los actores, hasta llegar a convertirse en una forma de control social (García Manzano C. , 1995).

En síntesis, Berger y Luckmann (1968), destacan tres momentos básicos en este proceso: la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social.

En este sentido, los roles aparecen como modos de conductas tipificadas y, lo que quizá es más importante, como “realización de la distribución social del conocimiento”, al concentrarse en determinado tipo de roles el acceso a cierta clase de conocimiento es especializado (García Manzano C. , 1995).

El conocimiento institucionalizado, pues, no se impone de igual forma sobre el conjunto de individuos; además, existe una relación dialéctica entre conocimiento y base social, lo que a

menudo da lugar a diversos subuniversos de significado dentro del conjunto social. El conocimiento y la institucionalización son los que organizan coherentemente la posición que ocupa cada uno en el conjunto social, los roles a desempeñar, su propia identidad y el total de relaciones que constituyen la vida cotidiana (García Manzano C. , 1995).

Un segundo aspecto es la subjetividad, comenzando por el modo en que esta realidad “reificada” es asumida por los individuos, lo que nos lleva inevitablemente al terreno de la socialización. Berger y Luckmann diferencian dos procesos de socialización distintos, los cuales denominan primario y secundario.

El primario, que tiene lugar durante los primeros años de vida, sirve de base para la comprensión del mundo como un todo compacto e invariable, así como para la comprensión de la vida como un sistema donde uno existe en relación con otros, donde el “yo” cobra sentido como “yo social”: asimismo, es una socialización filtrada, es decir, el individuo ocupa un espacio social concreto y en función del mismo y de las relaciones que conlleva se produce una identificación propia, una identidad (García Manzano C. , 1995).

Durante la socialización secundaria, el individuo internaliza submundos diferentes, tiene acceso al conocimiento de una realidad compleja y segmentada. Asimismo, no accede a todo el conocimiento, sino a una parte en función de su rol y posición social: el conocimiento también se segmenta (García Manzano C. , 1995).

6.2.5.1 Fenómeno para la categoría realidad subjetiva. ¿Cómo la realidad subjetiva estructura la dupla de elementos fundamentales, subjetividad y organizaciones sociales; los cuales son asumidos por los individuos de una comunidad educativa que cosificar, interpreta, resignifica y da coherencia a las relaciones sociales que surgen al interior de la convivencia escolar?

6.5.5.2 Subcategorías del código familia realidad subjetiva. Está compuesto por dos subcategorías que la explican: ORGANIZACIÓN SOCIAL Y SUBJETIVIDAD.

6.2.5.3 Propiedades de las subcategorías. Las dinámicas sociales, organizacionales y legales de la convivencia en el Colegio Kennedy, IED, imponen la necesidad del desarrollo de organizaciones que consulten las necesidades de participación, gobierno escolar y manifestaciones de la identidad y la subjetividad de los miembros comunitarios. En tanto, estas organizaciones están definidas como instituciones formales e informales dentro de dicha realidad objetiva por un conjunto de premisas que, buscan entender y describir las relaciones que se dan entre alumnos, padres y profesores de forma intrasubjetiva; así, como subjetiva. Esto con el fin, de crear un clima

de aprendizaje; aceptando y respetando las diferencias que emergen en la vida cotidiana. La forma en que se desarrollan las actividades afectan las subjetividades individuales y colectivas dando paso a una cultura institucional propia.

Así las cosas, será el ejemplo la actitud adulta, la cual facilita que muchos alumnos vayan construyendo su subjetividad en mejores condiciones; contando con adultos que los acompañen. Si bien, es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad. La intersubjetividad tiene también una dimensión temporal en la vida cotidiana. Con el fin de entender los propósitos aquí expuestos, se transcriben las afirmaciones de los tres estamentos a comunitarios:

- a) **Organización social.** La realidad social de la vida cotidiana, es pues, aprehendida en un continuo de formas que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del aquí y ahora de las situaciones “cara a cara”. La estructura social es la suma total de todas esas formas y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas (Robertazzi, 2008). Es así, como las organizaciones sociales emergen y desaparecen como instituciones de una cultura.

Consecuentemente, la realidad subjetiva adquiere interpretación, significado y coherencia a través de la conciencia, la intersubjetividad y la interacción social; afectando así, las organizaciones que dan identidad a los grupos humanos. Esta afectación de significados es temporal y sus organizaciones se resinifican en el tiempo para la comunidad educativa kennedyana, a través de las siguientes propensiones:

- Instituciones del gobierno escolar.
 - Organizaciones internas de aula.
 - Organizaciones o mecanismos de negociación y conciliación.
 - Estructuración de grupos, grados, ciclos y niveles de aprendizaje.
 - Estrategias de evaluación y control de la convivencia.
 - Grupos informales de amigos, pandillas y parches.
 - Amigos y grupos virtuales informales.
 - Grupos de discusiones espontáneos e informales de docentes y padres de familia.
- b) **Subjetividad.** El lenguaje proporciona la superposición fundamental de la lógica al mundo social objetivado. La “lógica” que así se atribuye al orden institucional es parte del acopio

del conocimiento socialmente disponible y que como tal, se da por establecido (Robertazzi, 2008).

Dado que el individuo bien socializado “sabe” que su mundo social es un conjunto coherente, se verá obligado a explicar su buen o su mal funcionamiento en términos de dicho “conocimiento” subjetivado individualmente. Al internalizarse de nuevo como verdad objetivamente válida en el curso de la socialización; todo el cúmulo social de conocimiento se actualiza en cada biografía individual. El individuo no se hace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialización, y luego se vuelve miembro de una sociedad (Robertazzi, 2008).

Es así como, la internalización constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. El proceso ontogenético por el cual este se realiza se denomina socialización. Esta realidad internalizada, se manifiesta como una nueva realidad subjetivada, afectada por las subjetividades individuales; esta manifestación nuevamente solo es posible a través del lenguaje; a través del cual se incide como sujeto de un grupo social para contribuir a la subjetivación del mismo y por ende de esa realidad cultural subjetiva.

La comunidad educativa Kennedyana, asume como proposiciones de subjetividad colectiva para los tres estamentos:

- Prioridad en las concepciones convivenciales para la toma de decisiones y el diseño de estrategias.

6.2.5.4 Dimensiones de las subcategorías. La realidad subjetiva es un constructo social, que adquiere su forma a partir de la subjetividad de cada individuo de un grupo. Estas subjetividades individuales se institucionalizan a través de las organizaciones que se gestan como resultados de las intersubjetividades; las organizaciones permiten la configuración de una identidad propia del grupo, dinamizada en el tiempo por el lenguaje que internaliza la realidad objetiva. La realidad subjetiva así construida, finalmente se denominará cultura la cual vuelve a la escena social a través del lenguaje; que para nuestro modelo epistemológico son las construcciones sociales convivenciales.

La comunidad educativa Kennedyana, describe las dimensiones de esta realidad subjetiva a partir de las siguientes construcciones sociales:

a) Dimensiones de los estudiantes con respecto a las organizaciones:

- Consejo estudiantil.
- Personería estudiantil.
- Los grupos informales de amigos en el colegio.
- Los grupos informales de amigos en el barrio.
- Las pandillas, combos o parches de amigos.
- Los grupos en redes sociales e Internet.

b) Dimensiones de los docentes con respecto a las organizaciones:

- Direcciones de grupo cada 15 días, al interior de las clases de ética y valores.
- Valoración del acompañamiento familiar en los boletines académicos cada periodo.
- Salidas pedagógica periódicas y censales.
- Comité de convivencia por sedes e institucional.
- Comités de grados y/o ciclos.
- Reuniones de área o campos de conocimiento.
- Reforma de la materia ética y valores como proyecto de dirección de grupo.
- La escuela para la familia, hacer congresos de la familia y reuniones de formación periódicas.
- Descansos y recreos en el parque y espacios abiertos cada semana.
- Mesas o centros de conciliación para la escuela.
- Formación por ciclos de aprendizajes, con caracterización de cada grupo de estudiantes.
- Auto- evaluación, hétero-evaluación y co-evaluación convivencial al final de cada periodo para estudiantes y padres de familia.
- La firma de compromisos y matriculas en observación académicas y/o convivenciales por parte de los estudiantes.

c) Dimensiones de los padres de familia con respecto a las organizaciones:

- Consejo de padres.
- Comités de apoyo de padres organizados por salones o cursos.
- La familia como representante del estudiante.
- Los grupos informales de presión que se forman ante situaciones o problemas convivenciales y/o académicos.
- Reuniones informales de padres de familia a las afuera del colegio.

d) Dimensiones de los padres de familia, estudiantes y docentes con respecto a la subjetividad:

- **Participación:** la participación de los alumnos a la hora de establecer normas y acuerdos, es importante, debido a que son los primeros sujetos de aplicación de los mismos. Ahora bien, en la práctica se observa que la participación de los padres de familia y estudiantes en la construcción de la norma es muy incipiente e ineficaz por la falta de conocimiento de la misma.
- **Acuerdos:** Se requieren de acuerdos a la hora de actuar entre profesores. Estos consensos son importantes porque muestran la postura institucional; pero en la vida cotidiana de la escuela se observa que realmente es difícil llegar a ellos, debido a las ideas implícitas y creencias de cada docente sobre la convivencia.
- **Involucramiento familiar en la convivencia:** la participación de las familias en los procesos formativos y correctivos de convivencia de los estudiantes es indispensable. Todos los padres deben participar en el desarrollo de valores morales para con sus hijos. Muchos acudientes, de forma equivocada o inconsciente reproducen en sus hijos ideas morales distorsionadas o antivalores; como por ejemplo la intolerancia, la discriminación, la burla, la deshonestidad, etc. De otro lado no comparten con sus hijos, debido a esto no los conocen, ni conocen lo que hacen, ni con quienes andan, etc.
- **Emociones:** la posibilidad de expresar emociones, actitudes y sentimientos. De forma errónea la sociedad y los agentes educativos (padres, docentes, comunidad) han

entronizado la idea de que llorar, expresar los sentimientos mediante paralenguajes, es sinónimo de debilidad y feminidad. Los niños y las niñas ya no lloran o expresan sus sentimientos a otros. Igualmente, se limitan en su identidad de género si esta es diferente, para evitar la mofa y el acoso social.

- **Currículo:** trabajar la formación en convivencia dentro del currículo de clase. Esto implica ubicar en el plan de estudio el desarrollo de un proceso de orientación y formación para la convivencia. Por ejemplo, en primaria el área de ética y valores puede ser orientada por el director de grupo, en esta clase se tratan los problemas del grupo, se enseñan contenidos de ética y valores morales, se trabaja casuística y lúdicamente esos contenidos, se enseñan normas y reglas morales, así como un comportamiento ético. En bachillerato, se pueden hacer direcciones de grupo cada 15 días, donde se aborden las problemáticas del curso, se realicen talleres lúdicos, contenidos temáticos y casuísticos sobre la norma moral y las posturas éticas. En todas las asignaturas se deben evaluar desempeños actitudinales como parte de la evaluación periódica de estas. La convivencia se valora al final del periodo de forma comunitaria y participativa en direcciones de cursos mediante la auto- evaluación, la co- evaluación y la hétero - evaluación.
- **Cooperación:** la cooperación dentro de las actividades de clase. Se deben desarrollar muchas actividades en grupos, y socializaciones colectivas con técnicas de organización grupal dentro y fuera de la clase. La educación media técnica debe trabajar su desarrollo de proyectos de aplicación prácticas en GAES (grupo autónomos de estudio); las actividades lúdicas, recreativas y deportivas se deben hacer en grupos. Lo anterior garantiza la relación con el otro, el cumplimiento de unas normas y pautas mínimas para relacionarse, garantiza el desarrollo de la tolerancia, habilidad para resolver conflictos, respeto a la diferencia, etc.
- **Ayuda:** los alumnos ayudan a sus compañeros de forma activa y comprometida. Frente a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), la comunidad debe sensibilizarse. Por ejemplo, los estudiantes que presentan NEE cuando llegan a la media técnica, se hace imposible articularlos con las instituciones que facilitan estas como el SENA; esto debido a que no existe un currículo flexible en este nivel o unos programas de formación técnicos laborales que se adapten a sus necesidades educativas especiales.

- **Modelos:** los profesores y padres de familia son modelos de convivencia. Los adultos dejaron de ser modelos de comportamiento para los estudiantes; en gran medida porque tanto docentes y padres dejaron de ser referentes dignos de emular, ya sea por su comportamiento errático o porque los medios de comunicación, los grupos de amigos y las organizaciones sociales los han convencido de otros arquetipos. En todo caso, hoy asistimos a la puesta en escena de familias disfuncionales, sin posturas morales sólidas, y docentes ideologizados políticamente, con pautas de comportamiento liberales que muchas veces no son claras, creando confusión para los estudiantes. Existen excepciones, en la educación preescolar y primaria, el docente todavía es referente de comportamiento y normalmente este docente llena las expectativas.
- **Valor educativo del conflicto:** el conflicto posee valor educativo. Cuando el estudiante reflexiona frente a su convivencia; o el padre de familia y los docentes son autocríticos frente a sus errores se logran cambios. Los procesos de mesas de conciliación son un comienzo frente a ese valor educativo del error convivencial. Muchos de nuestros docentes y acudientes, siguen anquilosados en reproducir una y otra vez posturas tradicionales, comportamientos aprendidos en sus procesos de crianza que, por demás, son anacrónicos; por lo que no habría ninguna contribución del error al aprendizaje. Algunos padres de familia no reconocen las faltas que cometen sus hijos y siempre están a la defensiva con el colegio, docentes y directivos; defendiendo y justificando las situaciones de mala convivencia de los acudidos.
- **Educación en valores:** la educación en valores es parte necesaria de la convivencia. Si bien una parte de esta responsabilidad le corresponde a la escuela; la primera formadora en valores es la familia, es con el primer grupo con quienes inicia su socialización el niño. La familia muchas veces descuida esta formación y la delega a otras personas u organizaciones informales, como los grupos de amigos, las pandillas, las redes sociales, los medios de comunicación, etc.
- **Trabajo en tiempos y espacios de la escuela:** la escuela debe ser un punto de encuentro para la comunidad educativa; los estudiantes, padres de familia y docentes deben desarrollar proyectos para el uso del tiempo libre, el medio ambiente, la educación sexual, la formación para la familia, etc. Esto permitiría un acercamiento de todos los estamentos y una mejoría de la convivencia entre ellos.

- **Contar con protocolos de respuestas:** contar con itinerarios (normas y/o procedimientos) de respuesta ante las situaciones graves y leves de convivencia. Se deben concebir un manual de convivencia construido por ciclos educativos, apropiado y socializado en la comunidad educativa. Que la construcción de las normas, manuales y protocolos de respuestas se haga de forma participativa, con todos los estamentos de la comunidad educativa. Que la escuela aplique las normas de protección del menor; que las instituciones externas cumplan sus funciones de vigilancia, apoyo y coacción.
- **Sistemas de detección:** Disponer de sistemas o estrategias permanentes de detección de los diversos problemas o situaciones convivenciales. Que las direcciones de curso, los comités de convivencia, los comités de ciclos y/o de grado, se conviertan en los primeros llamados a mantener un diálogo permanente con los estudiantes, así como el diseño de estrategias para detectar situaciones convivenciales, afectivas y familiares de los estudiantes. La atención a padres de familia, el estudio y atención de casos por parte del área de orientación debe ser una estrategia para la detección de situaciones convivenciales y familiares. Los sondeos anuales mediante instrumentos exploratorios (encuestas, grupos de discusión, grupos focales, observación participante, estudios de casos, etc.).

Ahora bien, la realidad se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, por un lado e interpretaciones simbólicas, internalización de roles y formación de identidades individuales, por el otro; el sentido y carácter de esta realidad es comprendido y explicado por medio del conocimiento (García Manzano C. , 1995). En tanto, esa realidad dialéctica es la conjugación de las subjetividades individuales, que construyen en última una realidad subjetiva o manifestaciones sociales.

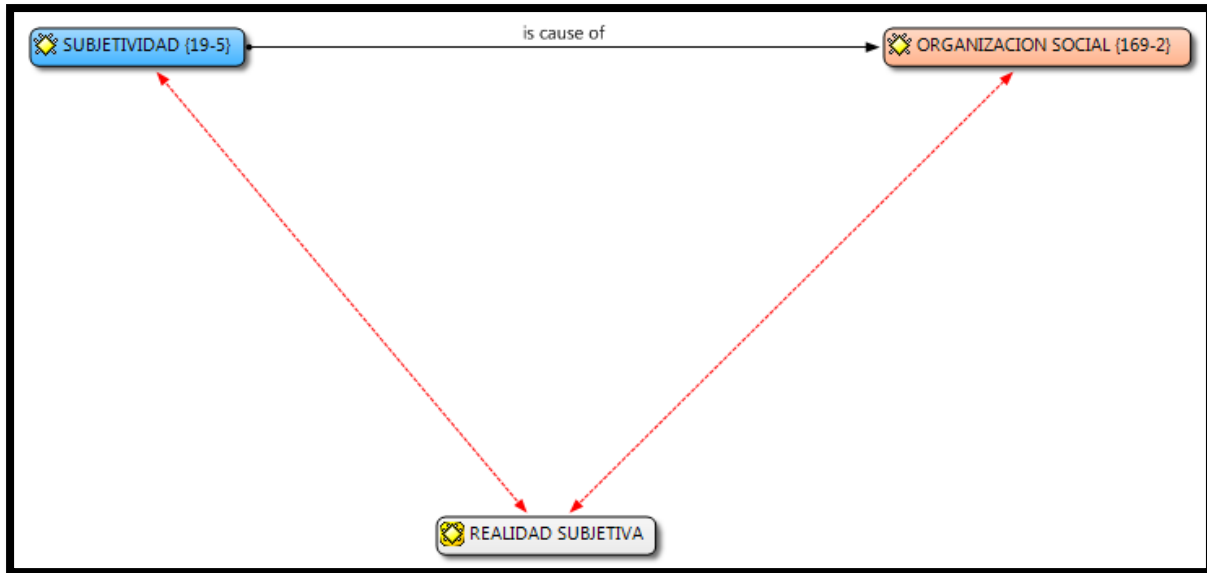


Figura 55. Codificación axial o red de la categoría REALIDAD SUBJETIVA

Fuente: diseño propio

La figura anterior describe que, si bien la realidad subjetiva es un todo compuesto por varios elementos categoriales, la subjetividad individual y los efectos de esta sobre el surgimiento de las organizaciones social como impronta característica de cada grupo; y son la que le dan su verdadera identidad o sello cultural. Así, el surgimiento de organizaciones formales (obligadas por las leyes y decretos orgánicos de la educación en Colombia) e informales (creada por los estamentos con base en sus dinámicas y necesidades de interacción social), los procesos curriculares, las estrategias de negociación y solución de conflictos son algunas de las premisas desarrolladas por los estamentos en el Colegio Kennedy para estructurar sus grupos sociales.

De igual forma dichas organizaciones adquieren su identidad a partir de la internalización de subjetividades colectivas, que emergen de la priorización que los individuos de cada estamento asignan a las concepciones o conceptos al momento de tomar decisiones convivenciales (ver anexo H):

- Para el estamento estudiantil, los individuos priorizan la participación en el momento de establecer normas y acuerdo convivenciales en primer lugar, le sigue el involucramiento familiar en los procesos formativos y correctivos de convivencia y en tercer lugar los adultos como ejemplo o modelo a seguir con respecto a la convivencia.

- El estamento de padres de familia, asignan como concepción de mayor importancia la educación en valores que es una responsabilidad compartida entre la familia y la escuela; le sigue en importancia el involucramiento familiar en los procesos formativos y correctivos de convivencia; coincidiendo de esta forma con el estamento estudiantil en concepción e importancia. En tercer lugar, de importancia se lo asignan a los modelos de convivencia representados en los padres de familia y docentes; coincidiendo también en esta concepción y en su importancia con los estudiantes.
- Los docentes, conciben que los elementos más importantes en las decisiones convivenciales, inician con el involucramiento familiar en los procesos formativos y correctivos de convivencia, coincidiendo en el concepto e importancia con los estudiantes y padres de familia. El segundo en importancia es la educación en valores como corresponsabilidad compartida entre la escuela y la familia, coincide igualmente en su concepción con los padres de familia. Y como siguiente prioridad está la participación a la hora de establecer normas y acuerdos convivenciales, este aspecto coincide con la concepción más importante para el estamento estudiantil.

En este mismo estamento aparecen los directivos docentes, los cuales coinciden en la primera concepción e importancia que expresan los docentes, el involucramiento familiar en los procesos formativos y correctivos de convivencia. A diferencia de los docentes para el directivo son más importantes los procesos formativos de la convivencia, ya que en segundo lugar, le asignan importancia al valor educativo del conflicto, como una oportunidad para reflexionar y tener una postura de cambio frente a las construcciones sociales de grupo; en tercer lugar ubican los conceptos de trabajar la formación en convivencia dentro del currículo y contar con estrategias o sistemas de detección permanente de problemas o situaciones convivenciales.

6.2.6 **Micro - teoría sustantiva con datos cualitativos de la categoría conocimiento.**

Esta extensa y profunda presentación que se ha llevado a cabo, teniendo en cuenta algunos de los elementos expuestos por los autores Berger y Luckmann (1968), no nos faculta para dejar de lado un aspecto que es esencial e indispensable, y que podría condensarse en esta frase: *la educación de los hijos es una corresponsabilidad de la familia y la escuela.*

Quizá esta sea la primera y primordial tarea cuando se habla de la educación en ciudadanía y para la convivencia; tarea para la cual la mayoría de padres y madres de familia no están

preparados y que les demanda contar con elementos de formación que les ayuden a hacer viable tan loable propósito.

La educación tiene así, un doble objetivo: desarrollar la inteligencia individual y desarrollar la inteligencia social. Esta situación hace que en todos los países se haya despertado una gran preocupación por restaurar el compromiso social, fomentar la inteligencia comunitaria, la educación ciudadana y el aprendizaje de la convivencia (Narina Torres, 2013).

En primer lugar, conviene distinguir dos aspectos que frecuentemente se confunden: el nivel psicológico y el nivel ciudadano (o ético) de la convivencia. El éxito de la “inteligencia emocional” ha hecho pensar que todos los problemas sociales se arreglan con una adecuada educación de las emociones.

Porque los sentimientos facilitan determinados comportamientos, pero no son seguros. Pueden cambiar con facilidad. Por eso, forma parte de la educación social el concepto de “deber”. Este es el nivel ciudadano (o ético) de la educación social.

Una parte de esa educación ciudadana es lo que llamamos “educación en competencias ciudadanas”. Por eso, la “educación ciudadana” debe prolongarse con la “educación en competencias ciudadanas” que disponen para la acción (Narina Torres, 2013).

Así, la comunidad kennedyana, entiende que parte de ese conocimiento necesario para objetivar la realidad, requiere en principio de unos procesos educativo intencionado par interpretara los significados del mundo convivencial en que viven de forma coherente.

6.2.6.1 Fenómeno para la categoría conocimiento. ¿Qué tanto incide la educación en ciudadanía y convivencia en la objetivación del conocimiento institucionalizado que se impone a los individuos de los estamentos comunitarios a través de las organizaciones formales e informales y el lenguaje subjetivado que identifican la comunidad educativa kennedyana?

6.2.6.2 Subcategorías del código familia el conocimiento. Está compuesto por dos subcategorías que lo explican: CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN.

6.2.6.3 Propiedades de las subcategorías. Una de las grandes creencias es que, de las cuatro metas del sistema educativo, la formación laboral, la transmisión de la cultura, socialización y el fomento de los valores que configuran la ciudadanía y promueven la igualdad de oportunidades; es la primera la que ha adquirido una relevancia incomparable, entre otras cosas, por la fuerte presión de la demanda laboral.

Por tanto, la educación de este sujeto, del liderazgo y de la ciudadanía resulta es hoy una necesidad vital, tanto para el funcionamiento de la sociedad como para la reproducción futura de una sociedad democrática (Arce Cordero, 2015).

La subjetivización del mundo social de la que se ha hablado, ha tenido una consecuencia probablemente lógica en la educación: si el triunfo de la individualidad social ha terminado por transfigurarse en ciudadanía en el ámbito político- social, en autonomía en el ámbito moral y en iniciativa empresarial en el económico, lo ha hecho en demanda en el educativo (Arce Cordero, 2015). Entendiendo tal realidad, los tres estamentos de la comunidad educativa identifican las siguientes proposiciones como propiedades de las subcategorías CIUDADANÍA y EDUCACIÓN:

a) **Propiedades de las subcategorías Educación y Ciudadanía para los tres estamentos.** La ciudadanía considera a la escuela, especialmente en lo que se refiere a la estrategia de educación para la ciudadanía y la convivencia, como la garantía última de su propia existencia, de tal manera que, al ciudadano, al sujeto soberano, se le impone el requisito que sólo puede existir en el ejercicio de sus plenos derechos, si antes ha sido sujeto educando; de lo contrario el conglomerado social lo relega a un segundo plano y dependiente de otros delegados que lo representen. Esto significa que, si antes se hablaba de la necesidad de organizar el “educarse con”, ahora se añade la exigencia de organizar el “educarse para” como requisito para ser ciudadano de primera clase.

En consecuencia, los procesos de construcción de democratización política, y de ciudadanización y de formación de un sentido de lo público han incorporado acciones culturales y educativas explícitas para sensibilizar y formar a los sujetos de dichos conglomerados sociales como la escuela. Incluso, en países como el nuestro se han creado instituciones y programas desde el gobierno y la iniciativa privada para impulsar este tipo de formación política. De este modo, es cada vez más común encontrar propuestas educativas y pedagógicas para la democracia, para la ciudadanía, para la convivencia social, para la paz, etc. (Torres Carrillo, 2015). Así, la comunidad kennedyana no escapa a esta dinámica educativa, por tal motivo, considera que los elementos esenciales de una educación para la ciudadanía y la democracia deben contener por lo menos, los siguientes componentes:

- Apropiación de su rol
- Ser persona

- Democratización de las instituciones y las decisiones

6.2.6.4 **Dimensiones de las subcategorías.** El papel que debe jugar la familia y no solo la escuela, como constructora de ciudadanía desde la experiencia de la socialización en la niñez es de gran relevancia. En este escenario familiar y en este proceso de socialización se sientan las bases para la formación del individuo como actor del ejercicio de la ciudadanía es confrontar el dualismo familia-ciudadanía, redimensionar el lugar de la familia y de la ciudadanía, y visibilizar las conexiones existentes entre familia, ciudadanía, sociedad y escuela (Zuluaga, 2004). En esta dimensión, los estamentos del Colegio Kennedy, IED, consideran necesario llevar a la práctica no solo en la escuela, sino en la familia las siguientes construcciones sociales:

a) **Dimensiones para los tres estamentos con respecto a las subcategorías Educación y Ciudadanía:**

- **Sentido de pertenencia.** Cuando se desarrolla el valor de la apropiación por las cosas que se tiene y se hace, los sujetos demuestran sentido de pertenencia en la apropiación de sus roles. La escuela debe procurar enamorar a su comunidad educativa del conjunto de actividades que desarrolla. Esto trae consecuencias positivas como disminución en los daños de los bienes muebles e inmuebles de las organizaciones, disminución en los conflictos interpersonales, motivación, mayor rendimiento académico, etc.
- **Reconocimiento personal.** Cuando me reconozco como persona y sujeto de una comunidad, me valoro, aprendo a compartir con los demás y tomo mejores decisiones de manera autónoma. El colegio y la familia deben ser los formadores y orientadores del carácter y la personalidad de los estudiantes; son los llamados a generar estrategias de vivencias y ejemplo para educar personas.
- **Clima institucional.** Un ambiente educativo agradable, motiva el desarrollo de las actividades y cumplimiento de roles. El clima institucional no solo tiene que ver con la disminución de los conflictos de convivencia, sino también, con los estímulos, participación y democratización de las decisiones.

Familia y ciudadanía han sido dos conceptos vistos en lugares diferentes. Desde la cultura griega y romana se dicotomiza la vida social y política, la cual define e interpreta lo público

(“*polis*” griega, “*res pública*” romana), como el espacio que da lugar a las actividades y los procesos expuestos al mayor reconocimiento y valoración social; de igual forma lo privado (“*oikos*” griegos, “*domus*” romano) se considerado socialmente menos importante y sujeto a la mirada colectiva. Esta herencia griega (base de la cultura occidental) separa los ámbitos de las actuaciones humanas y los encuentros sociales en referencias propias de la “*polis*” (ciudad, ciudadanía) y el “*oikos*” (hogar, familia) (Zuluaga, 2004).

La ciudadanía, como espacio de lo “*público*” y de un actuar público, se utiliza para referirse según Fraser (1997, p. 122), a lo que es de interés general, lo de interés común de los habitantes, lo que tiene que ver con el control y la participación del Estado.

En palabras de Hanna Arendt (1998, p. 42), a la primera polis griega (*res pública romana*) le corresponde el ejercicio de una ciudadanía circunscrita al juicio público y colectivo; es el espacio propio de la excelencia humana e implica la presencia de los otros para el reconocimiento de la valoración.

El discurso de la ciudadanía moderna es un discurso de la inclusión; en términos de esta clasificación la inclusión tiene límites: se incluye a los niños y niñas como sujetos de ciudadanía social (sujetos de derechos), pero se excluyen de la ciudadanía legal (igualdad ante la ley, libertad) y de la ciudadanía política (no intervención en las decisiones políticas del Estado) (Zuluaga, 2004). En la sociedad moderna la ciudadanía se mantiene como ejercicio público, pero con una clara apuesta a la secularización, ampliando su concepción con ciudadanía legal.

Tal como lo dice Th. Marshall en Bonador (1991), “la ciudadanía supone tres tipos de derechos, así, el siglo XVIII trajo los derechos civiles (o ciudadanía civil); el siglo XIX vio el desarrollo de los derechos políticos (o ciudadanía Política); finalmente el ejercicio de los derechos políticos en el siglo XX produjo derechos sociales (ciudadanía social); el derecho a cierto bienestar económico y social, el derecho a compartir plenamente el legado social” (p. 120).

En síntesis, el ejercicio de la ciudadanía es el resultado de una educación con dicho propósito, que articula la triada realidad interpretada, significados subjetivos y mundo coherente; es decir, la educación brinda los conocimientos que objetivan la realidad y permiten su legitimación a través de subjetividades colectivas e institucionalización del conocimiento y la ciudadanía; esto se representa plenamente en la figura.

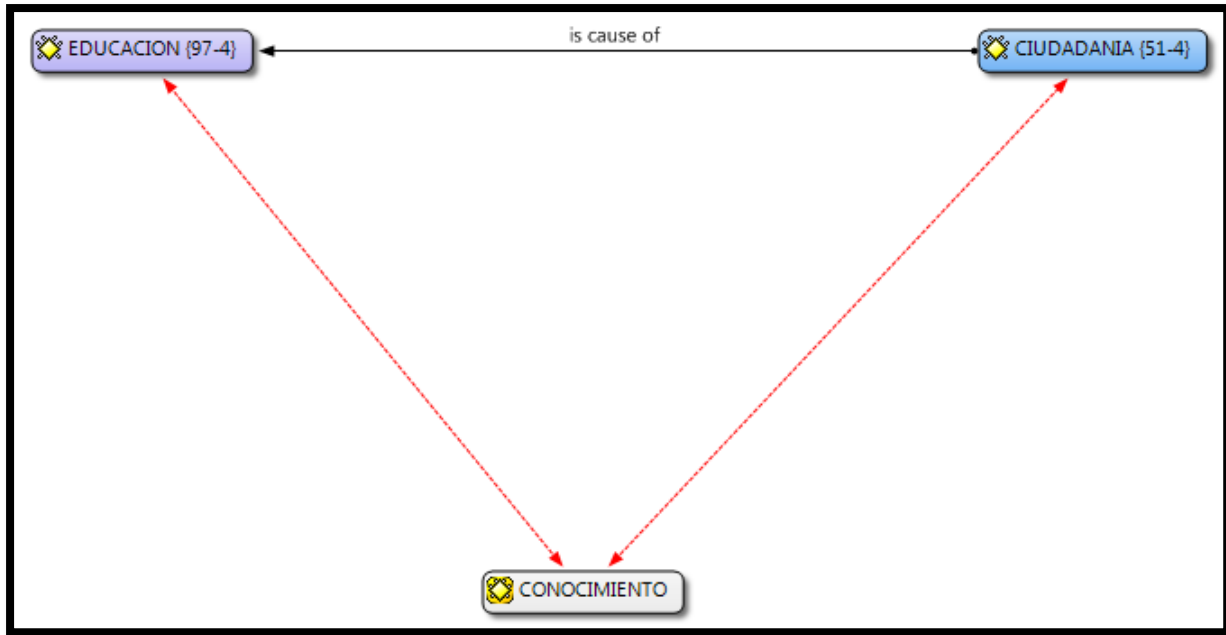


Figura 56. Codificación axial o red de la categoría CONOCIMIENTO

Fuente: diseño propio

6.3 Resultados de los instrumentos de exploración de información cuantitativa

Producto de la aplicación de una encuesta de convivencia, con preguntas cerrada y algunas abiertas, desarrollada con los tres estamentos de la comunidad educativa kennedyana (docentes, padres de familia y estudiantes); se realizó un análisis estadístico descriptivo mediante tablas y gráficas; al igual que una síntesis econométrica (modelo sintético complejo de convivencia) con el fin de complementar, comparar, triangular y validar las construcciones sociales convivenciales de los relatos recabados de cada uno de los estamento en los análisis anteriores; con respecto a las categorías y subcategorías conceptuales normalizadas con la información cualitativa. En el nivel de categorías o códigos familia se normalizaron conceptos como: el conocimiento, la cotidianidad, la identidad, el lenguaje, la realidad objetiva y la realidad subjetiva. En el nivel de subcategorías están normalizados los siguientes conceptos: ciudadanía, educación, autoridad, conflicto escolar, disciplina, creencias, ideas implícitas, inclusión, comunicación, construcción social, ambiente, contexto, organización social, subjetividad. En el entendido que estas últimas, son las que desarrollan y explican las categorías.

Para elaborar el informe de los resultados de la información primaria cuantitativa, se formularon unas *Síntesis Teoría Sustantivas* por cada uno de los estamentos de la comunidad educativa y cada categoría. El método de análisis utilizado para su formulación fue, a través de un cuadro de paradigma de codificación (ver tabla 3). En este se relacionaron y compararon las seis categorías con sus subcategorías, propiedades y dimensiones, a partir de las estadísticas descriptivas (ver anexos I, J y K), y los resultados de los modelos econométricos de cada estamento (ver anexo Ñ).

6.3.1 Síntesis teórica sustantiva de los datos cuantitativos con respecto al estamento docente. La síntesis teórica sustantiva, parte de una población de 96 docentes, seis orientadoras y cinco directivos docentes (dentro de los cuales hay un Directivos –Rector y los cuatro restantes son Coordinadores); de esta población objetivo, participaron como muestra en la encuesta convivencial 72 profesores, 2 coordinadores y 3 orientadoras. Como se advierte en el aparte anterior de la metodología, esta distribución muestral se tomó como un solo estamento, el estamento docente; debido a que los docentes representaban el 93,5% de todos los sujetos muestrales. Por tanto, todos los análisis de las estadísticas descriptivas y el modelo econométrico se hacen para el estamento referido.

Por otra parte, se conoce que el equipo docente está completo para todas las áreas y niveles educativos, todos altamente capacitados con nivel de licenciatura o profesionales, aproximadamente el 78% de ellos tiene el nivel de postgrados; de igual forma, tienen entre cinco hasta 35 años de experiencia, para la mayoría de los casos. Cabe anotar, que el análisis de las subcategorías se hizo en dimensiones o segmentación muestral por identidad de género, áreas a la que pertenece el docente y rango de edades en que se puede ubicar el docente encuestado (la oscilación del rango es de 5 años).

Tabla 4

Cuadro de paradigma de codificación para el estamento Docente

FENÓMENOS:	.-Identificar las concepciones y conflictos convivenciales que afectan la vida cotidiana de la escuela; - Descripción de los elementos relevantes del contexto y ambiente de la realidad objetiva en la convivencia institucional; -¿cómo el lenguaje afecta la subjetivación de las construcciones sociales convivenciales?; -¿Cuáles son las concepciones de cada estamento que dan identidad a la escuela?; -¿cómo se institucionaliza la realidad subjetiva a partir de las organizaciones sociales que se crean en la escuela?; -¿que estrategias educativas generan el conocimiento que inciden en el desarrollo de la ciudadanía y convivencia escolar?		
ESTAMENTO:	DOCENTES		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES DE LAS SUBCATEGORÍAS	DIMENSIONES DE LAS SUBCATEGORÍAS
COTIDIANIDAD	AUTORIDAD	Percepción de la autoridad en la comunidad educativa	Análisis por identidad de género, por áreas del plan de estudio y por rango de edades
	CONFLICTO ESCOLAR	Factores generadores y tipos de conflictos	
		¿Cuáles de las siguientes actitudes o conflictos considera usted que más afectan la convivencia en la Institución Educativa?,	
DISCIPLINA	Concepto de disciplina de los docentes y como la controlan		
REALIDAD OBJETIVA	AMBIENTE	Ambientes pedagógicos y convivenciales	
	CONTEXTO	Contextos sociales de los docentes	
LENGUAJE	COMUNICACIÓN	Uso del lenguaje y la comunicación entre estamentos y pares	
	CONSTRUCCIONES SOCIALES	¿Cuál de estos elementos o conceptos considera usted más importante al momento de abordar acciones y estrategias en el proceso convivencial de la Institución Educativa?	
IDENTIDAD	CREENCIAS	Creencias que alimentan las posturas los miembros de la comunidad educativa	
	INCLUSIÓN	¿Qué actitudes de la comunidad educativa generan inclusión de las minorías y el género?	
REALIDAD SUBJETIVA	ORGANIZACIONES SOCIALES	¿Cuáles son las formas y procesos de organización social?	
	SUBJETIVIDAD	¿Cómo se subjetivan los estudiantes en la comunidad educativa?	
CONOCIMIENTO	EDUCACIÓN	¿Cómo se transversalizan o impacta la convivencia en el currículo?	

Fuente: diseño propio

6.3.1.1 **Síntesis teórica para la categoría Cotidianidad.** La vida cotidiana en la escuela se ve afectada por múltiples factores, dentro de los cuales se destacan los conflictos propios de la vida en sociedad y en consecuencia de la escuela. El ejercicio de la autoridad, la cual genera resistencia por algunos miembros de la comunidad y dependiendo de conque enfoque se haga

ocasionará mayores conflictos; y el control de la disciplina, la cual también está ligada al conflicto, pero dependiendo de su concepción por parte del docente podrá o no mejorarla.

Con respecto a la vida cotidiana del Colegio Kennedy, ED, se identificó en cuanto a la percepción de la autoridad en la comunidad educativa, que cuando se ejercen acciones de autoridad por parte de un docente, las maestras piensan que a veces no entendemos a los estudiantes, debido a esa mezcla de sentimientos del rol de madre que surge en el proceso. Los profesores hombres piensan que el alumnado respeta las normas y la autoridad, esto obedece a que normalmente el estudiante respeta más al docente hombre por la asociación a la figura paterna en la familia. Al igual que en la apreciación anterior de los docentes hombres, las profesoras de primaria piensan que los estudiantes a veces respetan las normas y la autoridad, esto debido a una mayor obediencia hacia la figura de la autoridad del profesor que tiene un estudiante en primaria por su temprana edad. A diferencia de la percepción que tienen los docentes hombres y las profesoras del nivel primario sobre el respeto de las normas y la autoridad por parte de los estudiantes, los docentes entre 48 a 53 años, piensan que muchos estudiantes nunca respetan las normas y la autoridad en el colegio, dado a que tienen construcciones sociales sobre la autoridad más rígidas y que obedecen a otra línea de tiempo.

Respecto al conflicto escolar, se identificaron los factores generadores del conflicto y tipos de conflictos; las profesoras concuerdan con que los golpes y agresión física, la persecución, hostigamiento e intimidación en grupo o solitario, son los conflictos más frecuentes entre los estudiantes de la comunidad educativa; que un factor generador de conflicto es el miedo que sienten los miembros de la comunidad educativa para asistir a la sede y jornada, lo que hace que estos se anticipen con medidas, igualmente violentas, para prevenir cualquier agresión. Los docentes de primaria consideran que han sido intimidados y algunos docentes han sido golpeados por miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, los docentes en los rangos de edades de 36 a 41 y de 48 a 53, coinciden en que han sido amenazados muchas veces por estudiantes o padres de familia, normalmente estas amenazas son de tipo denuncia ante alguna autoridad o entidad de control.

En el mismo análisis de la vida cotidiana de la escuela, se abordó el concepto de disciplina de los docentes y como la controlan. Las docentes de género femenino, consideran que en sus clases siempre hay buena disciplina y convivencia. Los profesores hombre ponen en consideración varios aspectos, algunos dicen que hay buena convivencia en sus clases, pero que hay diferencia

entre sus normas y las de otros docentes; estos mismos advierten que se presentan problemas de vandalismo en el Colegio y las aulas por parte de los alumnos. Al analizar esta subcategoría por el área o nivel educativo al que pertenece el docente, se encontró que las docentes de preescolar y primaria coinciden en que muchos estudiantes siempre interrumpen las dinámicas de la clase con acciones o actividades ajenas, esto obedece a la edad de los niños; del mismo modo, los profesores de primaria afirman que hay diferencias entre sus normas internas de clase y las de otros profesores. Finalmente, con respecto a esta subcategoría, los profesores en rangos de edades entre 36 a 41 y de 48 a 53 coinciden en que en sus clases siempre hay buena convivencia y disciplina.

6.3.1.2 Síntesis teórica sustantiva de la categoría Realidad Objetiva. Conocer los elementos que describen e identifican las particularidades de los contextos y determinan el ambiente o clima escolar, es un factor trascendental para entender la realidad en la cual se objetiva el conocimiento los sujetos de la comunidad docente.

Ahora bien, el ambiente pedagógico y convivencial está determinado en la familia kennedyana por, según las docentes de género femenino, las profesoras del nivel de primaria, al igual que los profesores de rango de edades entre 48 a 53 y de 53 a 63, por la percepción de que la convivencia es siempre un objetivo importante en el currículo del Colegio, así como ellas mismas consideran que, los profesores a veces están bien preparados para abordar los problemas de convivencia.

Consecuentemente, al revisar el contexto social de los docentes y cómo afecta este la objetivación del conocimiento del estamento; se encontró que las docentes de género femenino, al igual que los profesores de matemáticas, humanidades, tecnología y primaria, los profesores de los rangos de edades entre 36 a 41 y de 48 a 53, consideran que siempre la mayoría de sus estudiantes tienen parejas estables, que estas relaciones son muy apasionadas, y que eso ocasiona quejas frecuentes debido a los conflictos convivenciales generados por los celos. En este contexto los docentes hombres consideran que influyen en su entorno cuando siempre proporcionan ayuda a sus compañeros; estos evidencian ser más solidarios que las profesoras.

6.3.1.3 Síntesis teórica sustantiva para la categoría Lenguaje. El lenguaje como herramienta de objetivación del conociendo de la realidad, así como subjetivador de los individuos que interactúan en un grupo social, es sin duda alguna, el factor determinante de las construcciones sociales que se gestan al interior de la convivencia de una institución educativa; las cuales serán

resignificadas constantemente por la comunicación permanente que permite aprender y actualizar dicha realidad o conocimiento.

Se exploró entre los docentes informantes de la investigación el uso del lenguaje y la comunican entre estamento y pares, y se encontró que, las docentes de género femenino reconocen que han insultado, han agredido verbalmente y ridiculizado a personas de la comunidad. Los profesores de género masculino admiten haber insultado a personas de la comunidad. Los docentes de las áreas de matemática, sociales, preescolar y primaria, aceptan que cuando hablan mal de una persona que les cae mal, procuran que otros piensen mal de ellas. En el caso de los docentes que se ubican el rango de edades ente 36 a 41 y de 48 a 53, se encontró que sus estudiantes se agreden verbalmente e insultan utilizando apodos y palabras de carácter sexual; también reconocen que han insultado a personas de la comunidad educativa; pero respetan las opiniones de sus compañeros así no las compartan. Se evidencia que el género femenino presenta mayores conflictos con la comunicación verbal hacia sus pares y miembros de la comunidad.

Con respecto a, cuáles de los conceptos o concepciones convivenciales consideran más importantes los docentes en el momento de abordar los procesos, estrategias y decisiones convivenciales; se encontró que estas opiniones están directamente ligadas a las construcciones sociales convivenciales de este estamento en la institución; es así que, las docentes de género femenino consideran que la concepción más importante en el momento de abordar la convivencia es considerar la educación en valores como parte necesaria de la convivencia; es decir, la práctica de valores morales son lo más importante. Los docentes de género masculino consideran que la participación de la familia en la formación y construcción de la convivencia con sus hijos juega un papel transcendental en el proceso. Con respecto a su análisis por áreas o nivel educativo al que pertenece el docente, se encontró que, para las profesoras del nivel de primaria, área de matemáticas y ciencias sociales, la educación en valores y la participación de la familia en la construcción de la convivencia es lo fundamental; las docentes de preescolar consideran que lo más importante es disponer de sistemas o estrategias de detección de los diversos problemas.

6.3.1.4 Síntesis teórica sustantiva para la categoría Identidad. Según Bergen y Luckmann (1968), la realidad es una construcción social, luego el hombre es un producto de sus interacción cultural y social; en tanto, la identidad es determinada por las creencias e ideas implícitas de los sujetos de un grupo comunitario, las cuales se institucionalizan, se objetivan y subjetivan a través del lenguaje y las relaciones intersubjetivas de esos individuos. La inclusión

solo es posible, gracias a la identidad que se adquiere en este proceso de construcción social de la realidad.

Al revisar las creencias que alimentan las posturas y construcciones colectivas de los docentes, se encontró que, las profesoras de género femenino, los profesores del nivel de primaria y preescolar, de las áreas de ciencias sociales, educación física, matemática, tecnología e informática, creen que los docentes son respetados en la comunidad, además que son ejemplo de buenas relaciones interpersonales. Los maestros hombres también creen que los docentes son respetados, pero que además lo estudiantes creen que el colegio tiene una buena convivencia. Los profesores que se ubican en el rango de edades entre 30 a 35, de 36 a 41 y de 48 a 53 coinciden en creer que los docentes son respetados, que los problemas de violencia escolar se deben al contexto familiar y social, y que los estudiantes creen que la convivencia es buena.

Una mirada sobre la inclusión no solo versa sobre las acciones para garantizar el derecho a una buena convivencia y educación de calidad de las minorías étnicas; sino también revisar las prácticas encaminadas a no excluir a nadie por razones de identidad de género, actitudes y estilo diferente, ritmos de aprendizaje, religión o procedencia, entre otras. Se encontró que frente a esas actitudes que generan inclusión o exclusión, los docentes hombres y mujeres, los docentes de algunos niveles educativos como primaria y preescolar, áreas como humanidades, matemáticas y ciencias sociales, admiten haber excluido a alguna persona de algún proceso o actividad en el colegio, que hay niños y niñas que no están integrados con los grupos y normalmente se sienten solos, de igual forma reconocen que sus estudiantes tiene actitudes sexista y estereotipadas en sus relaciones con el sexo opuesto. Del mismo modo, los profesores ubicados en el rango de edades entre 36 a 41, de 48 a 53 y de 54 a 63, esgrimen las mismas prácticas y situación observadas en los grupos o segmentos anteriores.

6.3.1.5 Síntesis teórica sustantiva para la categoría Realidad Subjetiva. Al interior de la familia kennedyana, nacen diversas organizaciones de carácter formal e informal, que son el resultado de las necesidades, problemas e imposiciones de la normatividad orgánica de la educación. Estas organizaciones no solo garantizan los procesos de participación de los estamentos a través de un sistema de democracia representativa; sino que, son la manifestación de las subjetivaciones individuales y sociales que se dan en espacios comunitarios como estos.

Cuando se revisan las formas y procesos de organización social, se encuentran algunas de tipo informales, las cuales generan tensiones entre los miembros de la comunidad o en un

estamento. En el caso específico de la comunidad educativa Kennedyana, las docentes de género femenino, opinan que, si bien no es frecuente, a veces se encuentran grupos o agrupaciones informales de estudiantes que no se llevan bien y se generan conflictos entre ellos. A diferencia de ellas, los docentes de género masculino opinan que nunca suceden este tipo de problemas convivenciales entre grupos de estudiantes. Si se revisa la segmentación de la muestra docente por áreas, se analiza que las docentes de primaria, los docentes de ciencias sociales, matemáticas, modalidades técnicas laborales, educación física y orientación, opinan también que casi nunca ocurren problemas entre grupos informales de estudiantes que no se llevan bien al interior de la escuela. Iguales opiniones tienen los profesores que se ubican en el rango de edades entre los 36 a 41 y de 48 a 53 años.

Si se examinan, las formas de subjetivación que se construyen dentro de los estamentos comunitarios, se encuentra que para los docentes hombres y mujeres, los niveles de primaria, preescolar, las áreas de humanidades, ciencias sociales, tecnología e informática y orientación, casi nunca se encuentran estudiantes que incurran en situación convivenciales graves, como por ejemplo el consumo de alcohol, fumar, etc., por formas de presión dolosa u obligados por fuerza por otros individuos. Si bien se encuentran algunos, quienes incurren en estas situaciones, lo hace por iniciativa propia, por moda, por sentir nuevas emociones y vivir nuevas aventuras; o para pertenecer al grupo que realiza estas prácticas. Los docentes que se encuentran en el rango de edades entre 34 a 41 y de 48 a 53, tienen la misma opinión, pero a diferencia, establecen que siempre ocurre por los primeros motivos expuestos; es decir, la influencia del grupo en las situaciones convivenciales es constante y subjetivan fácilmente a los individuos del estamento.

6.3.1.6 Síntesis Teórica Sustantiva para la categoría conocimiento. El ejercicio de la ciudadanía, la sana convivencia y la vida social en paz, requiere de sujetos educados para acceder a estas habilidades sociales. La familia y la escuela son los llamados a ejercer este proceso en los distintos ambientes sociales y de forma corresponsable. El conocimiento de la realidad objetiva es aprendido por los sujetos en su interacción social, pero ese conocimiento debe darse de forma articulada, organizada y vivenciada tanto en la escuela como en la familia.

Entender cuál es el impacto de las estrategias y procesos transversales que pone en práctica el currículo institucional, para brindar una educación en convivencial a estudiantes y padres de familia, es un importante referente para avanzar en esta nueva responsabilidad que se le impone a la escuela moderna. Así las cosas, tanto docenes del género masculino como del femenino, las

profesoras de primaria y preescolar, los docentes de las áreas de matemáticas, ciencias sociales, tecnología e informática, orientación, modalidades técnicas laborales; y los profesores que están en el rango de edades de 36 a 41 años y de 48 a 53 años; opinan que siempre han considerado la convivencia como un objetivo importante del currículo institucional y que a veces tienen claras las consecuencias para sus estudiantes cuando incumplen una norma o acuerdos institucionales.

6.3.1.7 **Modelos Sintéticos complejos de convivencia para el estamento docente.** Se inicia este análisis con el desarrollo de un modelo conocido como *Modelo de Probabilidad Condicionada*, probit, el cual se explicó su proceso de formalización matemática en el aparte de la metodología de este informe. Con el propósito de estimar las percepciones o construcciones sociales convivenciales de los docentes en cuanto a la solución de conflicto en forma violenta por parte de los estudiantes y la comunidad educativa en general; en la Tabla 5 se pueden observar las principales variables que conllevan al conflicto, estas son las *ofensas verbales* y *el entorno familiar*. Las demás variables como *el matoneo*, *agresión física*, *drogas* y *vandalismo* no le es relevante o significativas al cuerpo de docentes.

Tabla 5

Efectos marginales para docentes

VARIABLES	Total
Matoneo	0,0510**
	(0.0424)
Ofensas verbales	0,9145**
	(0.0351)
Agresión física	0,0285**
	(0.04824)
Entorno Familiar	0,8025**
	(0.04255)
Drogas	0,04773**
	(0.0442)
Vandalismo	0,05340**
	(0.05205)
Observaciones	77

“Standard errors in parentheses”
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: diseño propio

Por ende, desde el punto de vista de los docentes las ofensas verbales presentan una probabilidad del 91,4% de ocurrencia, lo que indica que su percepción sobre la manera de actuar violenta del estudiante se debe a circunstancias del momento, de la comunicación, del uso del lenguaje y del uso de paralenguajes; más no de otras variables convivenciales que están presentes dentro de la institución. Ver anexo Ñ.

Con el fin de conocer las concepciones o construcciones sociales convivenciales, priorizadas por los docentes al momento de abordar los procesos, estrategias o decisiones convivenciales; se corrió un modelo econométrico denominado *Matriz de Componentes Principales*. En la matriz de componentes principales para los docentes, se redujo cada dimensión por tres componentes principales (tal y como se realizó en el componente para los estudiantes); así, se observa en la Tabla 6, que la comunicación, la autoridad y las relaciones sociales son las variables principales, las cuales explican la priorización de concepciones o construcciones convivenciales.

Tabla 6
Componentes principales para el estamento docente
Matriz de componente rotado^a

	Componente		
	1	2	3
DISCIPLINA	-,047	,780	-,112
AMBIENTE	,013	-,015	,080
PARTICIPACIÓN	,003	-,115	,818
COMUNICACIÓN	,627	-,063	,167
NEGOCIACIÓN	,036	-,032	,864
INCLUSIÓN	-,025	,812	-,017
AUTORIDAD	,886	-,039	,007
EDUCACIÓN	,233	-,749	,046
RELACIONES SOCIALES	,816	-,204	-,025

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Fuente: diseño propio

Desde el punto de vista del docente las variables como negociación, participación, ambiente y disciplina son valores en menor priorización o peso porcentual para la convivencia, como se observa en la figura.

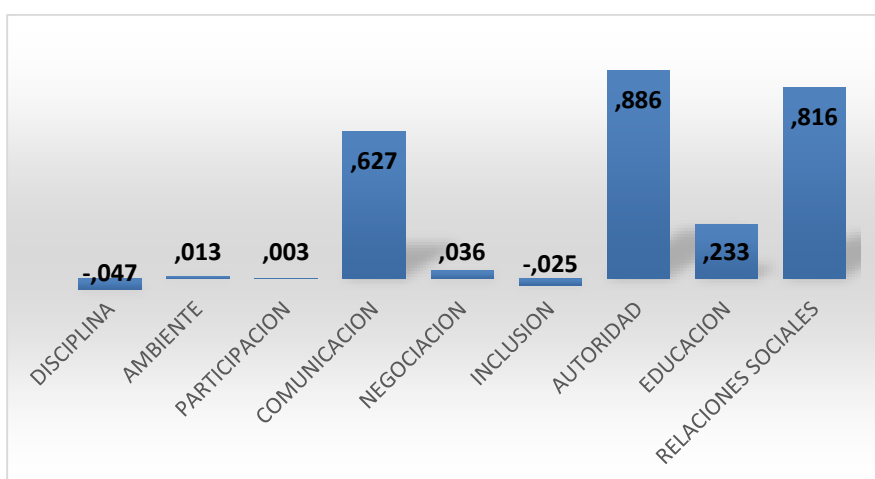


Figura 57. Componentes principales para los docentes

Fuente: diseño propio

Por último, la educación es una de las subcategorías importantes dentro de la convivencia. Lo que refleja que para el docente el ambiente escolar es bastante sereno, que no hay lugar en mayor medida a una negociación y no se presenta problemas de exclusión. Ver anexo Ñ.

6.3.2 Síntesis teórica sustantiva de los datos cuantitativos con respecto al estamento padres de familia. La redacción de esta síntesis teórica sustantiva parte de analizar la población de padres de familia en el colegio Kennedy, IED; la cual tiene una razón de 2:1 aproximadamente, por cada dos estudiantes hay un acudiente o padre de familia, por lo que se estima que, en el año 2015, existían 1.214 acudientes. Esto revela que la mayoría de los hogares tienen estudiando dos hijos o más en la Institución, distribuidos probablemente en los distintos grados y sedes.

Con respecto a la muestra de acudientes que contestó la encuesta de convivencia para padres de familia, 9 eran mujeres y 7 hombres, lo que suma un total de 16 acudientes; la mayoría de ellos eran de la sede A, bachillerato, y de la jornada mañana. Este análisis cuantitativo se configuró a partir de tablas diseñadas con capas, contingentes y gráficas; el análisis versó sobre

estadísticas descriptivas, complementado con estimaciones y cálculos tendenciales poblacionales a partir de modelos econométricos (índices sintéticos complejos de convivencia) que permitieron completar, validar y triangular la información cualitativa. Ver anexos J y Ñ.

Se inicia la estructuración a partir de un cuadro de paradigma de codificación, con el cual se analizaron algunas categorías y subcategorías de las ya normalizadas en la información cualitativa. A nivel de categorías solo se abordaron cinco, cotidianidad, realidad objetiva, lenguaje, identidad, realidad subjetiva. A nivel de subcategoría se analizaron nueva, conflicto escolar, ambiente, comunicación, construcciones sociales, creencias, ideas implícitas, inclusión, organizaciones sociales y subjetividad.

Tabla 7

Cuadro de paradigma de codificación para el estamento de padres de familia

FENÓMENOS:	.-Identificar las concepciones y conflictos convivenciales que afectan la vida cotidiana de la escuela; - Descripción de los elementos relevantes del contexto y ambiente de la realidad objetiva en la convivencia institucional; -¿cómo el lenguaje afecta la subjetivación de las construcciones sociales convivenciales?; -¿Cuáles son las concepciones de cada estamento que dan identidad a la escuela?; -¿cómo se institucionaliza la realidad subjetiva a partir de las organizaciones sociales que se crean en la escuela?		
ESTAMENTO:	PADRES DE FAMILIA		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES DE LAS SUBCATEGORÍAS	DIMENSIONES DE LAS SUBCATEGORÍAS
COTIDIANIDAD	CONFLICTO ESCOLAR	Cómo perciben los padres de familia la intensidad y causas del conflicto en la comunidad educativa	Análisis por identidad de género, por tipo de relación con el estudiante y por rangos de edades
REALIDAD OBJETIVA	AMBIENTE	Cuál es el ambiente de negociación del conflicto y como se abordan	
LENGUAJE	COMUNICACIÓN	Uso del lenguaje y la comunicación entre estamentos y pares	
	CONSTRUCCIONES SOCIALES	Cómo se gestan y manifiestan las relaciones sociales entre miembros de la comunidad educativa que los subjetivan	
IDENTIDAD	CREENCIAS	Cuáles son las creencias que definen las concepciones convivenciales de los padres de familia en la comunidad educativa	
	IDEAS IMPLÍCITAS	Cuales son lo preconceptos o ideas previas en el momento de abordar una situación convivencial	
	INCLUSIÓN	Formas de participación formal e informal que definen las dinámicas sociales en la comunidad educativa	
REALIDAD SUBJETIVA	ORGANIZACIONES SOCIALES	Cuáles son las formas de organización social formal y no formal dentro de la comunidad educativa según los padres de familia	
	SUBJETIVIDAD	Cómo se subjetivan en la realidad los padres de familia con las relaciones sociales de su comunidad	

Fuente: diseño propio

6.3.2.1 **Síntesis teórica sustantiva para la categoría Cotidianidad.** Los padres de familia perciben la intensidad y causas del conflicto en la comunidad educativa, como una dinámica que

no solo afecta a sus hijos, sino que también permea las precepciones y confianza de ellos frene a la convivencia de la institución educativa. Para los acudientes de género masculino y femenino, como conflictos escolares intensos destacan que muchas veces sus hijos son insultados, ridiculizados, les dicen apodos y los agreden verbalmente otros estudiantes; de igual forma consideran que hay vandalismo, acoso escolar y drogas; la misma opinión les merece a los acudientes que tienen las condiciones o vinculo de padres o madres de los estudiantes. Para el caso de los acudientes que están ubicados en el rango de edad entre los 12 a 18 años y de 48 a 53 años, coinciden con las faltas convivenciales anotada por los grupos o segmentos anteriores, y le adiciona las agresiones físicas.

6.3.2.2 Síntesis teórica sustantiva para la categoría Realidad Objetiva. El ambiente de negociación del conflicto y sus estrategias para abordar el conflicto, es una de las construcciones sociales más importante que busca conocer esta investigación con respecto a los padres de familia. Recordemos, que es en la familia donde inicia la primera socialización de los individuos; y es la familia la primera llamada a formar en convivencia y valores morales. Así, los padres de familia de género masculino y femenino, los que tienen vínculo familiar de padres, madres o abuelos, y los acudientes que se ubican en el rango de edades ente 36 a 41 años; opinan que la forma de negociación de conflictos que a veces utilizan ellos con sus acudidos y pares es la agresión física, pero que, además muchas veces buscan negociar el conflicto con la intervención de otra persona, generalmente acuden al colegio o a las autoridades.

6.3.2.3 Síntesis teórica sustantiva para la categoría Lenguaje. Siendo el lenguaje una herramienta de objetivación y subjetivación de la realidad social, se hace importante conocer como el estamento de padres de familia se comunica entre para y cómo percibe o recibe la comunicación de los otros miembros comunitarios. La mayoría de padres de familia de género masculino y femenino, coinciden en afirmar que casi nunca conocen las actividades, estrategias, acciones y normas de convivencia que se desarrollan en el colegio; que de estas actividades, las que conocen les parecen buenas; y que en la comunicación entre pares o inter- estamentales muchas veces se han sentido insultados, ridiculizados o agredidos verbalmente en el colegio. Si se analizan los acudientes de acuerdo al vínculo con los estudiantes, con respecto a los padres o madres; y los acudientes ubicados en el rango de edades de 12 a 18 años y de 48 a 53 años, opinan que nunca se enteran de las actividades y estrategias convivenciales que realiza el colegio; pero que además esas

actividades convivenciales las cualifican como malas; coinciden con las opiniones de los segmentos anteriores, en que muchas veces se han sentido insultados verbalmente.

En este mismo sentido, al conocer la opinión de los acudientes sobre cómo se gestan y manifiestan las relaciones sociales en la comunidad educativa, se pueden entender como subjetivan estas a los padres de familia. Los acudientes de género femenino opinan que las familias participan como delegados ante el gobierno escolar y en el desarrollo de planes de mejoramiento cuando los resultados académicos no favorecen a sus hijos. Los padres de familia de género masculino, los que tienen vínculo de padre o madre; y los de edades de 12 a 18 años; solo consideran esa participación en los planes de mejoramiento académico. Lo anterior evidencia que la participación de los padres de familia es muy limitada, no se vinculan casi nunca a ninguna actividad; también es claro que la comunicación no es efectiva ni afectiva; es decir, los padres están excluidos casi totalmente de la vida cotidiana del colegio, ya sea, porque el colegio no comunica de forma efectiva y asertiva sus actividades o porque el padre expresa poco interés o falta de tiempo para participar, por razones laborales y compromisos personales.

6.3.2.4 Síntesis teórica sustantiva para la categoría Identidad. Identificar las creencias en el componente convivencial de los padres de familia, permite explicar las concepciones o conceptos que mueven o determinan las acciones convivenciales de estos. Para los acudientes, la percepción de seguridad y confianza frente al ambiente convivencial de la institución educativa es muy importante, ya que sienten que un buen ambiente de convivencia le brinda y facilita una educación de calidad a sus hijos. Frente a la pregunta, ¿en qué medida afecta la percepción de la seguridad y confianzas el ambiente convivencial, los fenómenos y problemas de convivencia en el Colegio Kennedy, IED?; los acudientes de género femenino, al igual que los que tiene vínculos de padre o madre, y los que están en el rango de edades entre 12 y 18 años; afirman que siempre afecta la convivencia; porque en la medida en que los tres estamentos educativos perciban un ambiente escolar con una convivencia armoniosa, solida, estable y organizada, se crea un orden natural de comportamiento; es decir, los individuos se subjetivan a comportarse como lo observan en esa realidad social.

Al analizar las ideas previas o preconceptos de los padres de familia al momento de abordar estrategias, problemas o decisiones de la convivencia en su entorno, permite conocer cuáles son los conceptos que estos priorizan en los procesos de formación que brinda la familia y la escuela a sus hijos. Al pedirle a los encuestados que organizaran en orden de prioridad o importancia

algunos conceptos o concepciones para abordar la convivencia, se encontró que los acudientes de género femenino, los que tienen vínculo de padres o madre y los que están ubicados en el rango de edades de 48 a 53 años; priorizaron el trabajo o formación convivencial dentro del currículo o las clases, y la participación de la familia dentro de los procesos de formación convivencial de sus hijos. Los acudientes hombres coinciden con las mujeres en esta última concepción, pero a diferencia del primer concepto de ellas, consideran que es más el ejercicio o cumplimiento de las normas, los deberes, derechos y acciones correctivas o sanciones las que forman la personalidad y condición moral del individuo.

La inclusión de los individuos en un grupo social, es el resultado avanzado de un proceso de identidad y participación que se logra con la institucionalización de la intersubjetividad colectiva. Al explorar la opinión de los acudientes sobre la participación en las diferentes actividades institucionalizadas en el colegio, y en qué tipo de actividades participaban, se encontró que las madres de familia participan siempre en las actividades que por cronograma institucional se programan; los padres lo hacen a veces. Con respecto a las actividades en las que más participan los acudientes, se encontró que tanto padres, madres y abuelos, y los acudientes ubicados en el rango de edades entre 12 y 18 años; participan más en la entrega de boletines y en los talleres de escuelas para la familia. Los mismos, responden que otras actividades en las que participan son, el gobierno escolar, en el acompañamiento académico y citaciones individuales de convivencia o académicas, apoyo en los requerimientos médicos – terapéuticos del área de orientación, entre otros.

6.3.2.5 Síntesis teórica sustantiva para la categoría Realidad Subjetiva. La organización familiar es esencial para la socialización efectiva y formación convivencial de los acudidos. Frente a los efectos de esta en la convivencia y conflicto escolar, los padres de familia de género masculino y femenino, así como los acudientes de vínculo padre o madre, y los acudientes del rango de edades de 12 a 18 años y de 36 a 41 años; opinan que las familias siempre afectan el ambiente convivencial. Esto debido a que los primeros en desarrollar y vivenciar valores en los estudiantes es la familia. Una familia disfuncional, con conflictos y dificultades, es el terreno fértil para criar y educar hijos con dificultades convivenciales y crisis de valores.

Por otra parte, la subjetividad individual afecta el desarrollo de la intersubjetividad grupal; entender esta, permite conocer como los padres de familia abordan las dificultades convivenciales con los miembros de la comunidad educativa y dentro de su propio hogar. En consecuencia, para

comprender como se afectaban los padres de familia cuando tenían un conflicto con alguna persona, se les indago si ¿trataban de pensar cómo se estaría sintiendo o que estaba pensando la otra persona?; las acudientes de género femenino, al igual que los que tenían vínculos de padres o madres y los más jóvenes en edades de 12 a 18 años, afirmaban que nunca pensaban en la otra persona; es decir, frente a un conflicto o problema convivencial, no les importa lo que siente o piensa la otra persona, una construcción que tiende a ser recurrente en la comunidad educativa.

6.3.2.5 Modelos Sintéticos complejos de convivencia para el estamento de padres de familia. Con relación al **Modelo Probit**, desarrollado para el estamento de los padres de familia, buscando las estimaciones que se pueden observar en la tabla 8, la percepción o construcciones sociales de los padres de familia sobre la solución de conflictos convivenciales de los estudiantes de forma violenta, se debe al fenómeno de las drogas y el vandalismo principalmente.

Tabla 8

Efectos marginales para padres de familia

VARIABLES	Total Coeficientes
Matoneo	0,6241**
	(0.0564)
Ofensas verbales	0,4861**
	(0.0561)
Agresión física	0,7485**
	(0.044)
Robos	0,64607**
	(0.044)
Entorno Familiar	0,0550**
	(0.0425)
Drogas	0,8066**
	(0.0342)
Vandalismo	0,8461**
	(0.0523)
Observaciones	16
Standard errors in parentheses	
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1	

Fuente: diseño propio

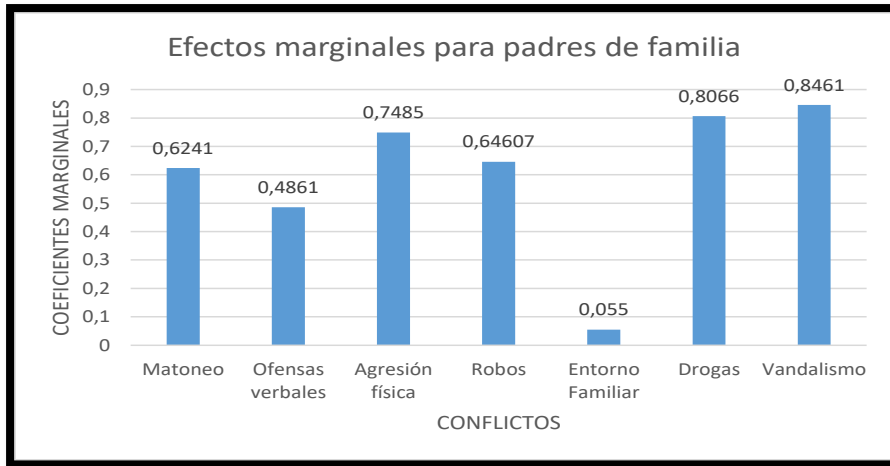


Figura 58. Efectos marginales para padres de familia.

Fuente: diseño propio

Entre otros aspectos, los robos, la agresión física y el matoneo también inciden sobre el comportamiento violento de sus hijos. Sin embargo, el entorno familiar no es una variable que influya en el comportamiento violento, según la percepción que tienen los padres. Ver anexo Ñ.

Ahora bien, se corrió otro *Modelo de Matriz de Componentes Principales*, con relación a los padres de familia, y con el propósito de conocer a que concepciones o conceptos le darían prioridad en el momento abordar procesos, estrategias, problemas y decisiones de tipo convivencial. Se redujo cada dimensión por dos componentes principales. Se encontró que las variables, conceptos o construcciones sociales primordiales para abordar la convivencia por parte de los acudientes, son el ejemplo de los adultos y la participación, respectivamente como se observa en la tabla 9.

Tabla 9

Componentes principales para el estamento padres de familia

Matriz de componente rotado¹

	Componente	
	1	2
Disciplina	,217	,636
Conflicto escolar	-,322	,712
Participación	,873	-,054
Comunicación	,048	,680
Ejemplo del adulto	,561	,039
Relaciones personales	-,778	-,050

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

1. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Fuente: diseño propio

Desde el punto de vista de los padres de familia no contemplan las relaciones personales y la disciplina como concepciones relevantes para la convivencia, principalmente se debe a que no se puede observar en su conjunto, dado a la ausencia de ellos dentro la institución educativa. En la figura, se pueden observar los resultados:

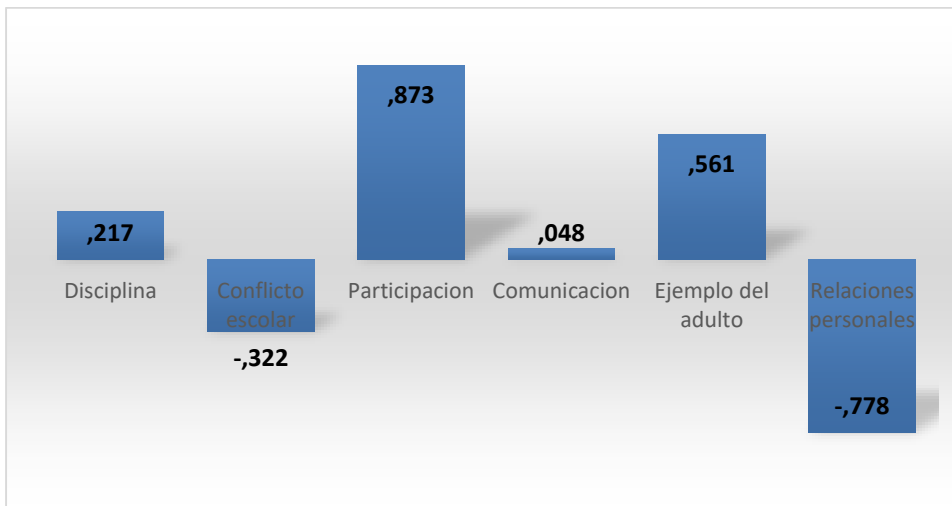


Figura 59. Componentes principales para los padres de familia

Fuente: diseño propio

Las relaciones personales y el conflicto escolar, arrojan valores negativos. Esto se debe, a que los conflictos y las relaciones personales son muy poco divisados en su conjunto por parte de los padres de familia. Aquellos no perciben directamente las relaciones personales y el conflicto escolar dado que no pueden estar presentes constantemente en la institución educativa, como si están los docentes y estudiantes.

6.3.3 Síntesis teórica sustantiva de los datos cuantitativos con respecto al estamento estudiantil. Al año 2015, el Colegio Kennedy, IED, tenía 2.431 alumnos, los cuales estudiaban en sus dos jornadas y las cuatro sedes, una con el nivel de bachillerato y tres con los niveles de primaria y preescolar. La muestra que contestó la encuesta de convivencia fue de 959 estudiantes, los cuales pertenecían en su mayoría (99%) a la sede A y (80%) a la jornada mañana.

El análisis cuantitativo discurrió sobre el desarrollo de estadísticas descriptivas con gráficas y tablas construidas con capas y contingentes, complementado con dos modelos econométricos (modelos sintéticos complejos de convivencia), que tenían como propósitos validar, triangular y completar la información cualitativa desarrollada con el grupo focal. Por otra parte, se analizaron las categorías seleccionadas en el componente cualitativo con algunas subcategorías; para este propósito se acudió a la utilización de un cuadro de paradigma de codificación, el cual se esquematizó con base en los datos cuantitativos disponibles.

Tabla 10

Cuadro de paradigma de codificación para el estamento Estudiantes

FENÓMENOS:	..Identificar las concepciones y conflictos convivenciales que afectan la vida cotidiana de la escuela; - Descripción de los elementos relevantes del contexto y ambiente de la realidad objetiva en la convivencia institucional; -¿cómo el lenguaje afecta la subjetivación de las construcciones sociales convivenciales?; -¿Cuáles son las concepciones de cada estamento que dan identidad a la escuela?; -¿cómo se institucionaliza la realidad subjetiva a partir de las organizaciones sociales que se crean en la escuela?; -¿que estrategias educativas generan el conocimiento que inciden en el desarrollo de la ciudadanía y convivencia escolar?			
ESTAMENTO:	ESTUDIANTES			
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES DE LAS SUBCATEGORÍAS	TABLAS Y GRAFICAS ASOCIADAS EN ANEXO I	DIMENSIONES DE LAS SUBCATEGORÍAS
COTIDIANIDAD	CONFLICTO ESCOLAR	En su opinión: en qué medida afectan la convivencia los siguientes eventos, conflictos y problemas que acontecen el colegio. Medios utilizados para agredir	T20-G20, T21-G21, T32-G32, T33-G33	Análisis por género, por grados de escolaridad, Según rendimiento académico o nivel de calificaciones
REALIDAD OBJETIVA	AMBIENTE	Conflicto y clima escolar entre pares.	T28-G28, T29-G29	
LENGUAJE	COMUNICACIÓN	Conoce las actividades, estrategias, acciones y normas convivenciales Desarrolladas en el colegio	T24-G24 , T25-G25	
	CONSTRUCCIONES SOCIALES	Las reglas y normas de convivencia como producto del debate y acuerdos de la comunidad educativa. El ejercicio de la ciudadanía aporta al reconocimiento de los deberes	T15-G15, T13-G13	
IDENTIDAD	CREENCIAS	Conceptos o elementos más importantes en el momento de abordar la convivencia.	T26-G26, 27-G27	
	INCLUSIÓN	Participación en actividades, reuniones, vida cultural, deportiva y social en el colegio. El ejercicio de la ciudadanía como aporte en la dignidad y derechos humanos.	T17-G17, T18-G18, T12-G12	
REALIDAD SUBJETIVA	ORGANIZACIONES SOCIALES	El ejercicio de la ciudadanía para fortalecer la participación de la comunidad educativa desde.	T16-G16	
	SUBJETIVIDAD	Que suele hacer ante situaciones como las siguientes.	T30-G30 , T31-G31	
CONOCIMIENTO	CIUDADANÍA	Cuál es el concepto de ciudadanía de los estudiantes. Importancia del ejercicio de la ciudadanía para mejorar la convivencia.	T8-G8, T9-G9 , T10-G10	
	EDUCACIÓN	La ciudadanía debe enseñarse y practicarse en...Concept de convivencia	T11-G11, T14-G14	

Fuente: diseño propio

6.3.3.1 **Síntesis teórica sustantiva de la categoría Cotidianidad.** La vida cotidiana de la escuela, al ser social, esta necesariamente asociada al conflicto convivencial; esto en gran medida se debe a la confluencia de subjetividades individuales y el desarrollo de las mismas en el ser social, a través del lenguaje; configurando así la intersubjetividad de los grupos sociales. En consecuencia, al revisar las opiniones de los estudiantes encuestados con respecto a ¿en qué medida afectaba la convivencia los eventos, conflictos y problemas convivenciales en el colegio?;

se encontró que a los estudiantes de identidad de género masculino y LGBTI, les afectan muchas veces los robos y los incidentes de tipo sexual, respectivamente; este mismo grupo refiere que le siguen en importancia los efectos negativos del porte de armas y el acoso escolar. Cuando se revisa la segmentación por grados los estudiantes de 6° a 11° y otros grados, coinciden en afirmar que los conflictos o problemas convivenciales que más los afectan son los robos, porte de armas y vandalismo.

También se revisaron los medios o formas más utilizados por los estudiantes para agredir u hostigar a sus compañeros, y se encontró que los estudiantes de géneros masculino, femenino y LGBTI; prefieren hacerlo de forma personal a través de insultos, ofensas o agresiones física; y le sigue en frecuencia de uso por este grupo los gestos, burlas o mofas; y redes sociales. Las estudiantes de género femenino, prefieren de forma indistinta hacerlo de forma personal y a través de red social. Si se hace esta misma observación en una segmentación por grados, los grados de 6° a 11° y otros grados, responden de la misma forma que los grupos anteriores.

6.3.3.2 Síntesis teórica sustantiva de la categoría Realidad Objetiva. El ambiente o clima institucional entre pares o entre estamentos de la comunidad educativa, resulta importante para que avancen los procesos de una organización; es decir, para que se desarrolle en sus miembros el sentido de pertenencia. Se consultó a los estudiantes sobre su percepción de las relaciones intersubjetivas entre los miembros de la comunidad; al respecto los estudiantes clasificados por género masculino, femenino y LGBTI consideran que las relaciones del rector los coordinadores y las orientadoras es buena; igual opinión les merece la relación que se desarrolla entre los estamentos, los compañeros de clase y los padres de familia con docentes y directivos. Cuando se hace este mismo análisis por grados, la opinión es la misma.

6.3.3.3 Síntesis teórica sustantiva de la categoría Lenguaje. Al examinar la incidencia de la comunicación en las construcciones sociales de los sujetos, es inevitable inferir que todas las formas de lenguaje y símbolos influyen en los procesos de objetivación y subjetivación de la realidad. Ahora bien; nos referimos en este caso, al lenguaje oral o escrito que se utiliza como herramienta en la institución educativa para comunicar sus actividades, procesos, programas y acciones convivenciales a todos los estamentos. Al indagar a los estudiantes, si conocían las actividades, estrategias, acciones y normas de convivencia desarrolladas en el colegio, se encontró que los segmentos de estudiantes por rendimiento académicos (notas como la mayoría) y su clasificación por identidad de género, califican como buenas las acciones, normas y

actividades convivenciales desarrolladas en el colegio; pero reconocen que casi nunca saben de ellas. Lo anterior sugiere una comunicación inefectiva entre los estamentos.

Frente al análisis de la construcción de reglas y normas de convivencia, como producto del debate y acuerdos de la comunidad educativa, se encontró que los estudiantes segmentados por género y grados, de forma casi unánime consideran que estas reglas y normas no son el resultado de una construcción consensuada, colectiva y social; que es una imposición de los directivos de la institución educativa.

Consecuentemente, se analizó si el ejercicio de la ciudadanía o una formación basada en el ejercicio de la ciudadanía aporta al reconocimiento de los deberes; y se encontró que los estudiantes clasificados por género masculino, femenino y LGBTI; grados de 6° a 11° y otros; opinan que aporta para entender los deberes como condiciones y requisitos para garantizar los derechos.

6.3.3.4 Síntesis teórica sustantiva de la categoría Identidad. Al momento de abordar los procesos, actividades y decisiones convivenciales, los estudiantes creen o conciben como prioritarios o de mayor importancia algunos conceptos; en consecuencia, los estudiantes clasificados por género en los tres segmentos, consideran prioritario la participación de los alumnos en el momento de establecer o modificar las normas. Cuando se analiza por grados, de 6° a 11° y otros, los estudiantes coinciden con la misma opinión, pero adicionan la posibilidad de expresar emociones, actitudes y sentimientos.

Ahora bien, la identidad como proceso de un grupo social, encierra las acciones de inclusión, no solo de las minorías étnicas y de género, sino también de todos los miembros de la comunidad a la vida cotidiana del conglomerado social. Como consecuencia de esto, se le preguntó a los estudiantes ¿con qué frecuencia participaban en actividades, reuniones, vida cultural, deportiva, y social del colegio?; segmentados por el nivel de sus calificaciones o rendimiento académico, así como su agrupación por grados y género; estos reconocen que participan a veces en dichas actividades; porque la mayoría casi nunca están informados de ellas, no tienen las habilidades para participar, les falta tiempo para practicar y entrenar o simplemente no les motivan.

Por otra parte, la inclusión como acción institucional se puede potenciar, si se brinda una formación convivencial que apunte al ejercicio de la ciudadanía como aporte a la dignidad y los derechos humanos. Al revisar la opinión de los estudiantes clasificados por género y grados, se encontró que estos grupos opinan que aportaría debido a que, permite el conocimiento de los

derechos contemplados en la constitución y la ley; además consideran que facilitarían sus aportes a la elaboración colectiva de las normas, la autonomía y el pensamiento crítico.

6.3.3.5 Síntesis teórica sustantiva de la categoría Realidad Subjetiva. Las organizaciones formales o informales en un grupo social, requieren principalmente de la participación de sus miembros a través de la intersubjetividad social. Al indagar si los procesos convivenciales basados en la formación y ejercicio de la ciudadanía favorecerían la participación comunitaria; se encontró que los estudiantes encuestados, clasificados por género y rendimiento académico, consideran que efectivamente es así; porque permite el reconocimiento del ser humano como parte de un entorno específico.

Consecuentemente, entender cómo se afectan o subjetivan los estudiantes ante las situaciones de conflicto escolar con otros individuos, es esencial para poder entender los procesos de construcción social del estamento. Frente a la pregunta, ¿que suele hacer ante situaciones conflictivas con otros, o cuales de estas actitudes ha ejercido contra miembros de la comunidad?, se encontró que los estudiantes clasificados por género, grados de 6° a 11° y otros; la mayoría opinan que nunca ha perseguido, hostigado, intimidado o amenazado a algún miembro de la comunidad educativa; que tampoco han sido víctimas de estas acciones; igualmente que, no han insultado o ridiculizado a ninguna persona de la comunidad. Pese a lo expuesto por la mayoría, hay un número significativo de estudiantes que consideran que a veces han ejercido esas prácticas y han sido víctimas de ellas.

6.3.3.6 Síntesis teórica sustantiva de la categoría Conocimiento. Entender cuál es el rol como ciudadano o cuál es la concepción o el conocimiento que tienen los estudiantes de este concepto, permitirá orientar un currículo o estrategias educativas para el desarrollo de la convivencia en la institución educativa. Frente a la pregunta sobre el concepto de ciudadanía que han construido socialmente los estudiantes, se encontró que, de acuerdo a la segmentación por género y grados, conciben la ciudadanía como el proceso de desarrollo de una sociedad política, donde las personas participan activamente con los otros en la transformación de su sociedad. En el mismo sentido, se indagó sobre la importancia de la ciudadanía para mejorar la convivencia; y se encontró teniendo en cuenta la segmentación anterior, que los estudiantes opinan que es muy importante y necesaria, ya que facilita la participación y el conocimiento. Con respecto a la clasificación de los estudiantes por redímete académico, se descubrió que los de mayor rendimiento académico opinan, que es importante pero no fundamental para la educación.

En síntesis, con respecto a la opinión de los estudiantes sobre donde debe enseñarse y practicarse la ciudadanía, se encontró en el segmento por género y grado la opinión, que esta se debe enseñar y practicar en la familia y en la escuela. De igual forma, al indagar sobre el concepto de convivencia, de acuerdo a la segmentación anterior, los estudiantes consideran que la convivencia es un aprendizaje para vivir juntos, para comprender al otro, cooperar para realizar proyectos juntos, y solucionar de forma adecuada los conflictos.

6.3.3.7 Modelos Sintéticos complejos de convivencia para el estamento estudiantil. En este aparte, se observarán los efectos marginales de un **modelo Probit** para determinar las situaciones que provocan las reacciones violencia en los estudiantes ante un problema convivencial en la institución educativa; por tanto, se utilizó la **encuesta de construcciones sociales convivenciales y conflicto escolar en el Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital (IED)**, de donde se obtuvo como variable independiente la pregunta 25. *¿Solución de conflictos de forma violenta?* del estamento de los estudiantes, en escala Likert; en esta se tomaron las opciones “muchas veces” y “siempre”, como opciones que definirán la pregunta, con el nombre de variable “*Conflicto*”.

De otra parte, los datos fueron filtrados por género siendo el “1” el código para los hombres y niños, y “2” el código para las mujeres y niñas.

Por tanto, la función que se plantea es la siguiente:

$$\text{Conflicto} = f(\text{matoneo}, \text{robos}, \text{ofenverbal}, \text{agrefis}, \text{entorno}, \text{droga}, \text{vand})$$

Donde, *conflicto* es la pregunta 25, que se hizo mención en el primer párrafo, *matoneo* es la variable tomada de la pregunta 14. *¿Acoso escolar o "Bullying"?*- *matoneo*; 18. *¿Robos?*- *robos*; 15. *¿Ofensas verbales?*- *ofensas verbales*; 16. *¿Agresión física?*- *agresión física*; 26. *¿Entorno familiar?*- *entorno familiar*; 23. *¿Drogas y alcoholismo?*- *drogas*; y 19. *¿Vandalismo y destrucciones de muebles y las instalaciones del Colegio?*- *vandalismo*.

Por tanto, el modelo Probit se especifica del siguiente modo:

$$\begin{aligned} \text{Conflicto} = & \beta_0 + \beta_1 \text{matoneo} + \beta_2 \text{robos} + \beta_3 \text{ofenverbal} + \beta_4 \text{agrefis} + \beta_5 \text{entorno} \\ & + \beta_6 \text{droga} + \beta_7 \text{vand} + e \end{aligned}$$

En este sentido, se puede observar en la Tabla 11, que la probabilidad de que un joven que es objeto o participa en matoneo - “bullying”- reaccione de forma violenta o solucione los conflictos en forma violenta es de 8,6%. Aquellos que utilizan la ofensa verbal representan el 19,1%. Sin embargo, el verdadero problema, se encuentra en el *entorno familiar*, en aquellos que *roban y participan de actos de vandalismo* dentro de la institución educativa.

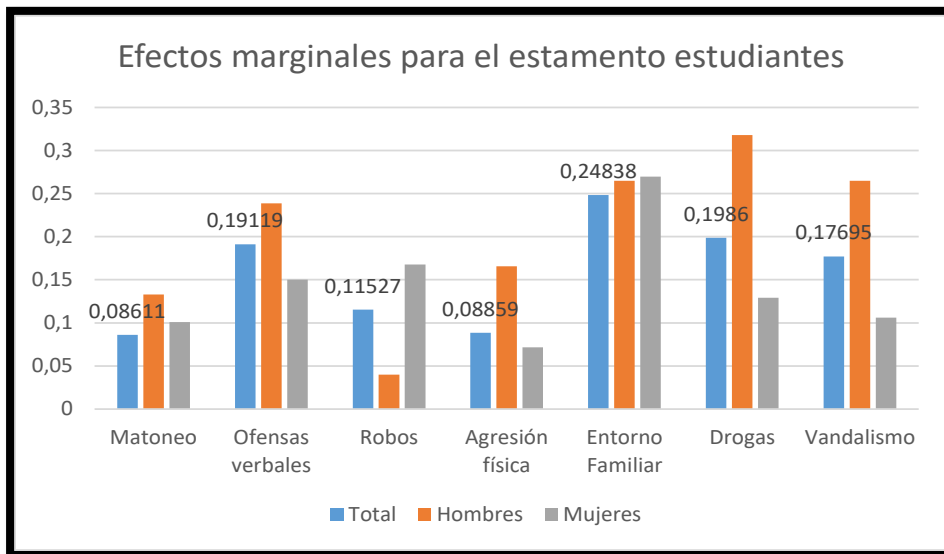


Figura 60. Efectos marginales para el estamento estudiantes

Fuente: diseño propio

Tabla 11

Efectos marginales para el estamento estudiantil

VARIABLES	Total	Hombres	Mujeres
Matoneo	0.08611**	0.13289**	0.1009**
	(0.0424)	(0.0695)	(0.0565)
Ofensas verbales	0.19119**	0.23875**	0.15007**
	(0.0351)	(0.05585)	(0.04692)
Robos	0.11527**	0.03987**	0.1676***
	(0.0444)	(0.08041)	(0.0558)
Agresión física	0.08859**	0.16566**	0.07165**
	(0.04824)	(0.08516)	(0.0619)
Entorno Familiar	0.24838**	0.26506**	0.26971**
	(0.04255)	-0,0628	(0.00619)
Drogas	0.19860**	0.3179**	0.12903**
	(0.0442)	(0.06869)	(0.0596)
Vandalismo	0.17695**	0.26504**	0.10613**
	(0.05205)	(0.08207)	(0.0705)
Observaciones	959	440	481
Standard errors in parentheses			
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1			

Fuente: diseño propio

Por otra parte, los jóvenes varones presentan mayor probabilidad de reacciones violentas cuando consumen drogas dado que este representa el 31,7%. Su entorno familiar influye en sus reacciones violentas y vandalismo en un 26,5%. Por tanto, el entorno familiar es uno de los factores más importantes entre los varones, por los cuales sus conflictos siempre serán solucionados de manera violenta.

En cuanto a las mujeres jóvenes, la violencia está influenciada al igual que los hombres jóvenes por el entorno familiar. Esta variable es la que más probabilidad posee dentro del modelo y la que se constituye como la más importante en el comportamiento violento y agresivo de las adolescentes. Aunque las ofensas verbales, las drogas y el vandalismo también son causantes, éstas

no superan el 15% de probabilidad, por ende, una actitud violenta de parte de las jóvenes generalmente se presenta por un entorno familiar conflictivo, caótico o disfuncional.

Ahora bien, se propuso un *Modelo de Matriz de Componentes Principales*, para analizar la prioridad que dan los estudiantes a los conceptos o construcciones sociales convivenciales al momento de abordar los procesos, estrategias, problemas o decisiones convivenciales. Según Gujarati (2002), los coeficientes a_{ij} son las saturaciones entre cada variable X_i y el factor F_j . La matriz $p * m$ que contiene estos coeficientes es la matriz de componentes principales:

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} & \cdots & a_{1m} \\ a_{21} & \cdots & a_{2m} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{p1} & \cdots & a_{pm} \end{pmatrix}$$

Si se indican por $X = (X_1, \dots, X_p)'$ el vector columna de las variables, y análogamente $F = (F_1, \dots, F_m)'$, $U = (U_1, \dots, U_p)'$, el modelo de componentes principales en su expresión matricial es:

$$X = AF + DU,$$

Donde $D = \text{diag}(d_1, \dots, d_p)$ es la matriz diagonal con las saturaciones entre variables y componentes únicos. El componente principal tiene como principal objetivo encontrar e interpretar la matriz de componentes A :

Por tanto, para obtener la matriz de componentes principales por el método de *Varimax* con la normalización *Kaiser*, se hizo por medio del software SPSS, en donde se redujo cada dimensión por tres componentes principales, donde se analiza el primer componente, dado que los dos siguientes son los residuos del modelo, como se observa en la tabla 12.

Tabla 12
Matriz de componentes principales para la variable
Latente Construcciones sociales convivenciales, estamento estudiantés

Matriz de componente rotado¹

	Componente		
	1	2	3
DISCIPLINA	,947	-,038	-,006
PARTICIPACIÓN	,086	,686	-,012
RELACIONES SOCIALES	-,213	,694	,027
SUBJETIVIDAD	,208	,358	-,439
COMUNICACIÓN	,030	,353	,610
INCLUSIÓN	,046	-,091	,726
CONFLICTO ESCOLAR	,946	-,018	-,007

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

1. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Fuente: diseño propio

Se observa entonces, que el componente 1, presenta la máxima varianza de las variables observables, las cuales explican una variable hipotética o latente que se conoce como Construcciones Sociales Convivenciales. Para el caso puntual de los estudiantes, existen dos categorías que definen las prioridades convivenciales, ésta es la disciplina y el conflicto escolar, como se observa en la figura.

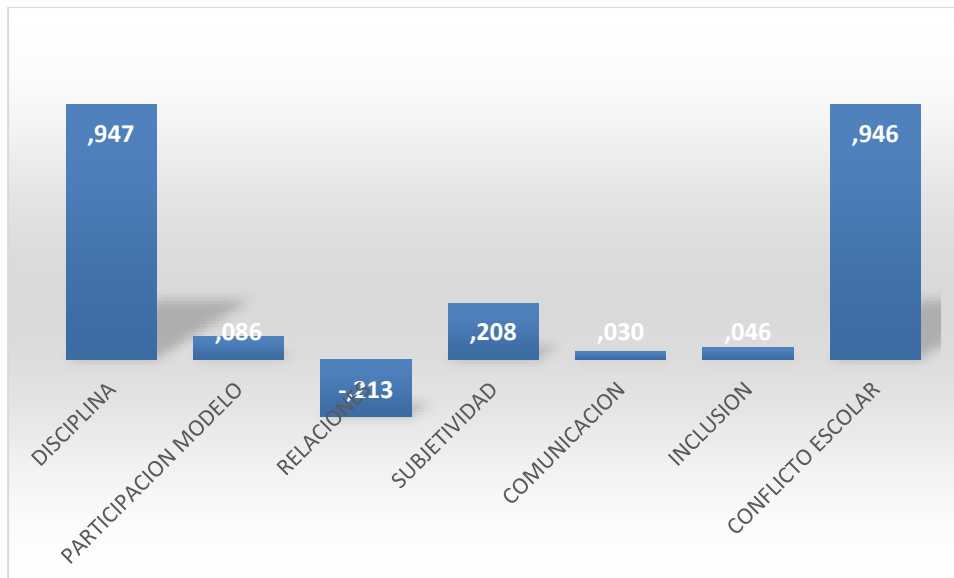


Figura 61. Componentes principales para el estamento de los estudiantes

Fuente: diseño propio

Las demás categorías como la participación, subjetividad, comunicación e inclusión, no presenta mayor relevancia dentro de la convivencia. Esto expresa que para los estudiantes los conflictos escolares deben solucionarse al interior de la institución y que las reglas o normas disciplinarias son un factor determinante positiva o negativamente en la convivencia.

7. TEORÍA SUSTANTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los grandes retos de esta investigación fue, la utilización de datos cuantitativos como *complementarios* de una metodología eminentemente cualitativa; la Teoría Fundamentada, es el eje central de esta investigación, y que a la vez permitió la redacción con coherencia epistemológica de la teoría sustantiva de la investigación, sin entrar en contradicción con los principios del paradigma cualitativo.

El paradigma cualitativo, también se le conoce como simbólico, interpretativo, cualitativo y hermenéutico. Según Waller, uno de los padres de la sociología moderna, “alumnos y profesores no son máquinas de aprender y de enseñar, sino seres humanos entrelazados en una compleja maraña de interconexiones sociales” citado por (Marín de Oliveira, s.f.). Esta complejidad que señala Waller, es una de las justificaciones de ¿el por qué? del paradigma cualitativo. Los rasgos representativos del paradigma cualitativo son:

- La vida social se crea y sostiene tanto por las interacciones simbólicas y significativas de los sujetos que se relacionan entre sí, como por sus respectivas pautas de conducta.
- La conducta social no se puede explicar si no es a través de la interpretación que los sujetos hacen de las situaciones, puesto que el individuo es un sujeto activo, un constructor, y la naturaleza del conocimiento es subjetiva, individual y personal.
- El conocimiento pedagógico no es universal, ni sirve para espacios y contextos indeterminados (Marín de Oliveira, s.f.).

El paradigma cualitativo no tiene intereses racionales, ni técnicos, ni científicos con vistas a poder controlar el conocimiento. De ahí la importancia del contexto en este paradigma.

A la hora de trabajar e investigar, no se parte de un plan establecido, sino que, por el contrario, es abierto y flexible, lo que significa que la investigación seguirá las pautas marcadas por quienes las ejecutan (Marín de Oliveira, s.f.).

Al respecto de los paradigmas en la ciencia Thomas kuhn (1962) afirma: “*Las revoluciones científicas se consideran aquí como aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible*” (p. 143).

Tras la revolución el ciclo comienza de nuevo y el paradigma que ha sido instaurado da pie a un nuevo proceso de ciencia formal. Kuhn muestra que la ciencia no es solamente un contraste y neutral entre las teorías y la realidad, sino que hay diálogo, debate, y también tensiones y luchas entre los defensores de los distintos paradigmas. En definitiva, allí donde los formalistas afirmaban que lo importante de la ciencia son las teorías y la comparación objetiva entre las teorías existentes, los historicistas conceden más importancia al sujeto que lleva a cabo la investigación así como a la sociedad en la que está inmerso (Sánchez & De la Fuente, 2003).

A partir de los planteamientos citados, esta investigación se enmarcó en la corriente de la metodología de teoría fundamentada, denominada de Strauss y Corbin, que como ya se indicó, le interesa el resultado no los datos (a diferencia de la corriente glaseriana), es decir, el investigador puede utilizar diversas fuentes de información, cualitativas y cuantitativas, hasta alcanzar la saturación de las categorías que le permitan la formulación de la teoría sustantiva para comprender o explicar un problema específico en un contexto específico.

En ese orden de ideas, el proceso investigativo parte del desarrollo de una encuesta a un experto investigador en la línea de convivencia escolar, el Doctor Enrique Chauz; esta tenía como propósito, explorar referentes metodológicos, epistemológicos, conceptuales, conocer el desarrollo de las tendencias investigación para la convivencia en Colombia y en el mundo, entre otros temas abordados.

Con la finalidad de explorar los datos cualitativos, base de esta investigación, se aplicó un instrumento de recolección de información, denominado grupo focal, con el Comité de Convivencia Institucional, el cual comprendió tres sesiones. A partir de la información recabada con en las sesiones, se realizó un proceso de codificación abierta, codificación selectiva, comparación constante y teórica, hasta saturar la data de los informantes. Con este proceso de análisis, se normalizaron seis categorías, las cuales están relacionadas con el enfoque epistemológico de la investigación y el problema de estudio: *cotidianidad, realidad objetiva, lenguaje, identidad, realidad subjetiva y conocimiento*.

Cada una de estas categorías son explicadas por algunas de las 14 subcategoría, de alcance conceptual más pequeño; emergieron de los informantes del grupo focal y se normalizaron mediante el proceso de codificación explicada, con las siguientes denominaciones: *autoridad, conflicto escolar, disciplina, ambiente, contexto, comunicación, construcciones sociales, creencias, ideas implícitas, inclusión, organizaciones sociales, subjetividad, ciudadanía y edición*.

Ahora bien, Cada subcategoría está formada por varias propiedades de nivel y espectro conceptual más pequeño y explicativo; estas propiedades a su vez, están formadas por varias dimensiones que las explican. Las dimensiones recogen de forma más clara las voces de los informantes de la investigación. Toda esta información así recogida se pone a dialogar, se compara y complementa con la información fruto de la revisión de fuentes secundarias.

A partir del análisis de la información cualitativa, se redactan las *Micro- teorías sustantivas*, utilizando como técnica la *construcción de textos con paradigma de codificación* y las codificaciones axiales o de redes, de la metodología de la teoría fundamentada. Estas *Microteorías sustantivas*, se redactaron para cada una de las seis categorías, buscando dar explicación al problema o fenómeno de la investigación, las *construcciones sociales convivenciales en el Colegio Kennedy, IED*.

Con el propósito de *complementar, comparar, analizar, validar y saturar la data de las categorías y subcategorías*; se construyó una encuesta convivencial a partir de las categorías y subcategorías normalizadas con la información cualitativa. Con esta encuesta se volvió al campo de investigación y se aplicó a los tres estamentos de la comunidad educativa, Docentes, estudiantes y padres de familia. El formulario de esta encuesta estaba elaborado con preguntas abiertas y en su mayoría cerradas.

Los datos cuantitativos de la encuesta de convivencia, se analizaron mediante procesos de estadísticas descriptivas (tablas y graficas) y *modelos sintéticos complejos de convivencia* (modelos econométricos); a partir de estos datos se redactó una *síntesis teórica sustantiva* para cada categoría y estamento de la comunidad educativa; en este proceso de redacción, se utilizó como técnica un *cuadro de paradigma de codificación*.

Así las cosas, con el propósito de formular y redactar la *teoría sustantiva de la investigación*, usando como base el enfoque metodológico cualitativo, se compararon los dos tipos de información, cualitativa y cuantitativa, de las mismas categorías y subcategorías. Para esto se acudió al método de *Metáfora de conjunto*, específicamente con la *operación de unión de conjunto* y la *propiedad complementación de conjuntos*; la cual se desarrolló a partir de los siguientes pasos:

- Con las propiedades de las subcategorías encontradas en ambos tipos de análisis y tipos de datos (cualitativos y cuantitativos), se creó un esquema grafico para la comparación de los conjuntos formados por las propiedades. Los conjuntos de las propiedades, se describieron sus

elementos por enumeración y por comprensión. La descripción por comprensión de los elementos, se hizo asignándole palabras o conceptos que enmarcan las propiedades de cada subcategoría en su respectivo tipo de dato; sin importar que estas se repitieran en los dos conjuntos, igual se asignó el mismo número. Ver tabla 13.

Tabla 13

Cuadro de paradigma de codificación para la comparación de los conjuntos cualitativos y cuantitativos de las propiedades de las subcategorías.

¿Cuáles son las construcciones sociales de convivencia que se generan entre los estudiantes, padres de familia y docentes del Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital (I.E.D.)?			
ESTAMENTO: DOCENTES , ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA			
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES DE LAS SUBCATEGORÍAS CON INFORMACIÓN CUALITATIVA (Conjunto A)	PROPIEDADES DE LAS SUBCATEGORÍAS CON INFORMACIÓN CUANTITATIVA (Conjunto A')
COTIDIANIDAD	AUTORIDAD	13. Normas, 14. Seguidor, 15. Obligar, 16. Razonamiento, 10. Correctivos	52. Percepción
	CONFLICTO ESCOLAR	1. Agresión, 2. Spa, 3. Vandalismo, 4. Familias, 5. Acompañamiento, 6. Comunicación	53. Factores, 23. Actitud, 52. Percepción, 60. Efectos, 21. Medios
	DISCIPLINA	7. Uniformes, 8. Horarios, 9. Disruptivo, 10. Correctivos, 11. Formativos, 12. Reglamento	49. Concepciones
REALIDAD OBJETIVA	AMBIENTE	22. Esparcimiento, 23. Actitud, 24. Pertenencia, 25. Prevención, 26. Estimulo, 27. Liderazgo, 28. Tendencias, 29. Valores	31. Currículo, 46. Negociación, 31. Currículo
	CONTEXTO	13. Normas, 17. Comportamiento, 18. Corresponsabilidad, 19. Tolerancia, 20. Roles, 21. Medios, 4. Familias,	54. Clima,
LENGUAJE	COMUNICACIÓN	30. Emociones, 31. Currículo, 32. Confrontación, 13. Normas, 33. Redes, 34. Moral,	55. Usos, 55 Usos, 61. Actividades
	CONSTRUCCIONES SOCIALES	35. Fuerza, 36. Ejemplo, 4. Familia, 37. Costumbres, 29. Valores, 38. Adultos, 39. Derechos	49. Concepciones, 58. Relaciones, 62. Acuerdos, 63. Reconocimiento
IDENTIDAD	CREENCIAS	40. Autoreflexión, 41. Participación, 22. Esparcimiento, 42. Intervención, 43. Información,	56. Posturas, 49. Concepciones, 49. Concepciones,
	IDEAS IMPLÍCITAS	31. Currículo, 5. Acompañamiento, 13. Normas, 44. Diferencia, 41. Participación	59. Preconceptos
	INCLUSIÓN	41. Participación, 4. Familia, 31. Currículo	23. Actitud, 41. Participación, 41. Participación, 39. Derechos
REALIDAD SUBJETIVA	ORGANIZACIONES SOCIALES	45. Instituciones, 46. Negociación, 31. Currículo, 47. Control, 48. Grupos, 33. Redes	45. Instituciones, 45. Instituciones, 41. Participación
	SUBJETIVIDAD	49. Concepciones	57. Comunidad, 58. Relaciones, 64. Situaciones
CONOCIMIENTO	CIUDADANÍA	20. Roles, 50. Persona, 51. Democratización	49. Concepciones, 65. Ejercicio
	EDUCACIÓN	20. Roles, 50. Persona, 51. Democratización	31. Currículo, 31. Currículo, 49. Concepciones,

Fuente: diseño propio

- A partir de la tabla anterior, se deja solo la descripción de los elementos de los dos conjuntos por enumeración, datos cualitativos (conjunto A) y cuantitativos (conjunto A'), esto facilitó la visualización de los patrones y la aplicación de las operaciones de conjunto; es decir, solo se dejan códigos numéricos (se suprimen las palabras) con el fin de trabajar solo con elementos numéricos. Posteriormente, se aplican la operaciones de *unión de conjuntos*⁴ y la *propiedad de complementación de conjuntos*⁵, la cual se define simbólicamente como:

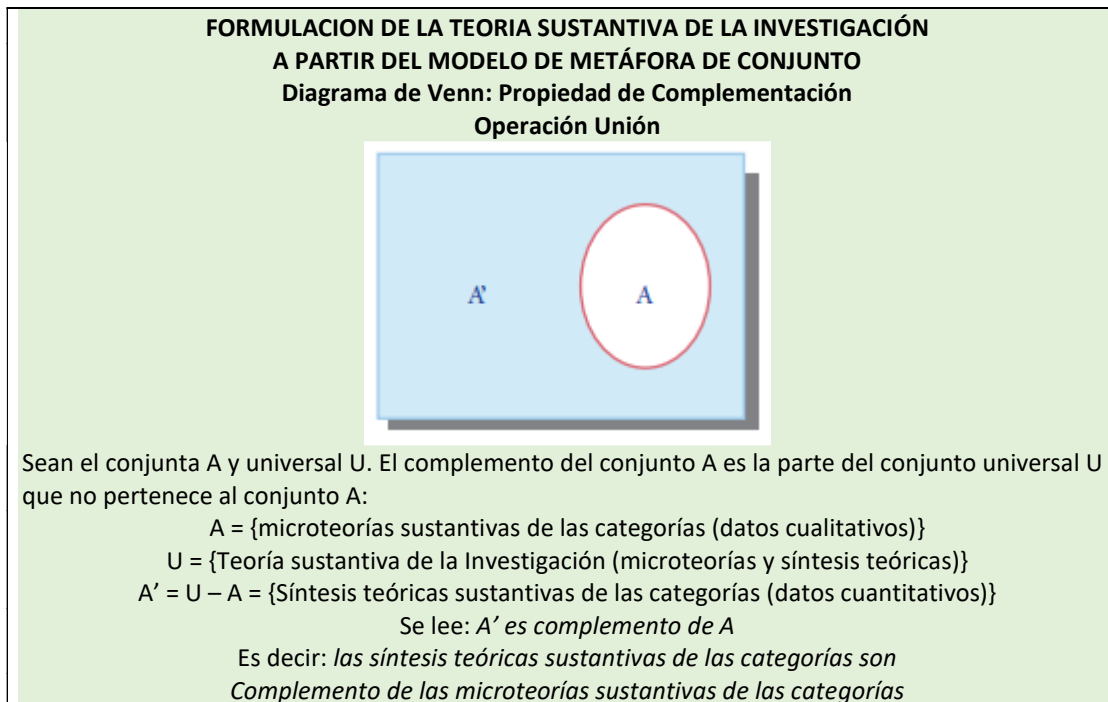


Figura 62. Modelo de Metáfora de conjunto

Fuente: diseño propio

Nota. Ecuación: $A \cup A' = U$

⁴ **La Unión De Conjuntos.** Es la operación binaria, en la cual dos conjuntos cualesquiera, A y B, reúnen sus elementos para formar otro conjunto U.

⁵ **Complemento.** El complemento de un conjunto A es el conjunto A' que contiene todos los elementos que no pertenecen a A.

Tabla 14

Resultados de la aplicación de la teoría de conjunto para la formulación de la teoría fundamentada, conjunto descrito por enumeración.

FENÓMENOS: ¿Cuáles son las construcciones sociales de convivencia que se generan entre los estudiantes, padres de familia y docentes del Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital (I.E.D.)?				
ESTAMENTO: DOCENTES , ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA				
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES DE LAS SUBCATEGORÍAS CON INFORMACIÓN CUALITATIVA (Conjunto A)	PROPIEDADES DE LAS SUBCATEGORÍAS CON INFORMACIÓN CUANTITATIVA (Conjunto A')	RESULTADO PARA LA FORMULACIÓN DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA Operación: UNIÓN DE CONJUNTOS Propiedad: Complementación Formula: $A \cup A' = U$ (Nuevo Conjunto U)
COTIDIANIDAD	AUTORIDAD	13., 14., 15., 16., 10.	52.	13., 14., 15., 16., 10. , 52.
	CONFLICTO ESCOLAR	1., 2., 3., 4., 5., 6.	53., 23., 52., 60., 21.	1., 2., 3., 4., 5., 6., 53., 23., 60., 21.
	DISCIPLINA	7., 8., 9., 10., 11., 12.	49.	7., 8., 9., 10., 11., 12. , 49.
REALIDAD OBJETIVA	AMBIENTE	22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29.	31., 46., 31.	22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 31., 46.,
	CONTEXTO	13., 17., 18., 19., 20., 21., 4.,	54.,	13., 17., 18., 19., 20., 21., 4., 54.,
LENGUAJE	COMUNICACIÓN	30., 31., 32., 13., 33., 34.,	55., 55, 61.	30., 31., 32., 13., 33., 34., 55., 61.
	CONSTRUCCIONES SOCIALES	35., 36., 4., 37., 29., 38., 39.	49., 58., 62., 63.	35., 36., 4., 37., 29., 38., 39., 49., 58., 62., 63.
IDENTIDAD	CREENCIAS	40., 41., 22., 42., 43.,	56., 49., 49.,	40., 41., 22., 42., 43., 56., 49.,
	IDEAS IMPLÍCITAS	31., 5., 13., 44., 41.	59.	31., 5., 13., 44., 41., 59.
	INCLUSIÓN	41., 4., 31.	23., 41., 41., 39.	41., 4., 31. , 23., 39.
REALIDAD SUBJETIVA	ORGANIZACIONES SOCIALES	45., 46., 31., 47., 48., 33.	45., 45., 41.	45., 46., 31., 47., 48., 33., 41.
	SUBJETIVIDAD	49.	57., 58., 64.	49. , 57., 58., 64.
CONOCIMIENTO	CIUDADANÍA	20., 50., 51.	49., 65.	20., 50., 51. , 49., 65.
	EDUCACIÓN	20., 50., 51.	31., 31., 49.,	20., 50., 51. , 31., 49.,

Fuente: diseño propio

- A partir de los resultados obtenidos en la tabla anterior, se pueden definir los elementos del conjunto “U” por comprensión (con palabras), Es decir se retomas las palabras o conceptos que describían las propiedades en el primer paso, pero solo con los elementos reunidos en el nuevo conjunto U. Estas palabras o conceptos describen y definen cada subcategoría y en

consecuencia la categoría. Con esa información, se formula la teoría sustantiva de la investigación.

Tabla 15

Resultados por subcategorías en el nuevo conjunto descrito por comprensión, para la formulación de la teoría fundamentada de la investigación

FENÓMENOS:	¿Cuáles son las construcciones sociales de convivencia que se generan entre los estudiantes, padres de familia y docentes del Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital (IED.)?	
ESTAMENTO:	DOCENTES , ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RESULTADO PARA LA FORMULACIÓN DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA (PROPIEDADES GENERALES) Operación: UNIÓN DE CONJUNTOS Propiedad: Complementación Formula: $A \cup A' = U$ (Nuevo Conjunto U)
COTIDIANIDAD	AUTORIDAD	Normas, Seguidor, Obligar, Razonamiento, Correctivos, Percepción.
	CONFLICTO ESCOLAR	Agresión, Spa, Vandalismo, Familias, Acompañamiento, Comunicación, Factores, Actitud, Efectos, Medios.
	DISCIPLINA	Uniformes, Horario, Disruptivo, Correctivo, Formativo, Reglamento, Concepción.
REALIDAD OBJETIVA	AMBIENTE	Esparcimiento, Actitud, Pertenencia, Prevención, Estimulo, Liderazgo, Tendencias, Valores, Currículo, Negociación.
	CONTEXTO	Norma, Comportamiento, Corresponsabilidad, Tolerancia, Roles, Medios, Familia, Clima.
LENGUAJE	COMUNICACIÓN	Emociones, Currículo, Confrontación, Normas, Redes, Moral, Usos, Actividades.
	CONSTRUCCIONES SOCIALES	Fuerza, Ejemplo, Familia, Costumbres, Valores, Adultos, Derechos, Concepciones, Relaciones, Acuerdos, Reconocimiento.
IDENTIDAD	CREENCIAS	Autorreflexión, Participación, Esparcimiento, Intervención, Información, Posturas, Concepciones.
	IDEAS IMPLÍCITAS	Currículo, Acompañamiento, Normas, Diferencia, Participación, Preconceptos.
	INCLUSIÓN	Participación, Familia, Currículo, Actitud, Derechos.
REALIDAD SUBJETIVA	ORGANIZACIONES SOCIALES	Instituciones, Negociación, Currículo, Control, Grupos, Redes, Participación.
	SUBJETIVIDAD	Concepciones, Comunidad, Relaciones, Situaciones.
CONOCIMIENTO	CIUDADANÍA	Roles, Persona, Democratización, Concepciones, Ejercicio.
	EDUCACIÓN	Roles, Persona, Democratización, Currículo, Concepciones.

Fuente: diseño propio

- Durante el proceso de comparación de las propiedades de las microteorías sustantivas y las síntesis teóricas sustantivas de cada subcategoría, se aplicaron operaciones de unión e intersección de conjuntos, combinándolas con las propiedades de conjunto como,

propiedad asociativa, conmutativa, absorción y complementación. Pero se determinó que en esta investigación se trataba de encontrar un nuevo conjunto, compuesto con los elementos (propiedades de las subcategorías) de la matriz cuantitativa que no pertenecían a la matriz cualitativa, por tal razón se optó por la operación unión de conjuntos, con la propiedad complementación de conjunto.

A partir la reducción y la determinación del nuevo conjunto conceptual, se puede afirmar que, *las construcciones sociales convivenciales en el Colegio Kennedy, IED*, están explicadas por seis categorías conceptuales: *cotidianidad, realidad objetiva, lenguaje, identidad, realidad subjetiva y conocimiento*. Las cuales permiten comprender, cómo los tres estamentos de la comunidad educativa, padres de familia, estudiantes y docentes, objetivas y subjetivan la realidad convivencial Kennedyana.

Así entonces, la vida cotidiana en la escuela se ve afectada por múltiples factores, dentro de los cuales se destacan los conflictos propios de la interacción social y en consecuencia de la escuela. Ahora, en el ejercicio de la autoridad por quienes ostentan el rol, se pueden encontrar resistencias en algunos miembros de la comunidad, lo cual impone nuevos retos, ya que depende de conque enfoque se haga, podría terminar en mayores conflictos. Así mismo, el control de la disciplina, la cual inevitablemente está ligada al conflicto; pero al igual que la autoridad, dependiendo de la concepción con que se desarrolle, podrá contribuir a su mejoramiento o no.

Una de las cuestiones que más preocupa a los sujetos comunitarios del Colegio Kennedy, IED, es entender cuáles son los conflictos que más afectan la convivencia escolar y cómo se construyen socialmente las dinámicas cotidianas para el manejo de la autoridad institucional por parte de los estamentos, así como el desarrollo de las acciones de disciplinamiento. En tanto, es necesario el desarrollo e interacción de las relaciones en la vida cotidiana de la comunidad educadita desde otros modelos o enfoques; es decir, desde una postura no solo normativa - correctiva (castigo), sino formativa y participativa.

En este sentido, el conflicto escolar puede tener diversas causas y efecto en la vida cotidiana de la escuela; pero depende de la percepción del individuo del estamento educativo y los factores que lo afectan, los incidentes convivencial pueden tener diversos impactos. En consecuencia, se puede observar que, para los docentes del Colegio Kennedy, IED, entre los factores más relevantes que conllevan a que un miembro de la comunidad educativa y en especial los estudiantes, den una

solución violenta a los conflictos convivenciales se encuentran situaciones como las *ofensas verbales* y *el entorno familiar*. Los otros incidentes como *el matoneo*, *agresión física*, *drogas* y *vandalismo* no le son relevante al cuerpo de docente.

En cuanto a la percepción o construcciones sociales de los padres de familia sobre la solución de conflictos convivenciales por parte de los estudiantes en forma violenta, consideran que se debe *al fenómeno de las drogas y el vandalismo principalmente*. También consideran otros incidentes, como *los robos*, *la agresión física* y *el matoneo* como significativos sobre el comportamiento violento los estudiantes. Sin embargo, para ellos *el entorno familiar no es un factor influyente* en el comportamiento violento.

Para los estudiantes del colegio Kennedy, IED, *el acoso escolar y las ofensas verbales*, si bien, son situaciones convivenciales que tienen impactos negativos en la solución violenta de conflictos escolares, el verdadero problema, se encuentra en *el entorno familiar* y en aquellos que *roban y participan de actos de vandalismo dentro de la institución educativa*.

Por otra parte, a partir de algunos elementos psicológicos percibidos en el grupo focal y la información recogida de los informantes de la investigación, se encontró que los jóvenes varones presentan mayores posibilidades de reacciones violentas cuando consumen drogas. Los estamentos opinan que son los problemas emocionales, las familias disfuncionales, las incomprensiones, la falta de dialogo, de afecto, supervisión y atención, y el entorno familiar, las mayores causas que influyen en sus tendencias al consumo de Sustancia psicoactivas (SPA) y reacciones violentas. De igual forma la influencia de este entorno explica las tendencias de los jóvenes al vandalismo contra los bienes muebles e inmuebles de su ambiente escolar. Por tanto, el entorno familiar es uno de los factores más importantes entre los varones, para que sus conflictos siempre sean solucionados de manera violenta.

En cuanto a las mujeres adolescentes, su comportamiento violento está influenciado, al igual que los hombres jóvenes, por el entorno familiar. Aunque las ofensas verbales, las drogas y el vandalismo también son causantes de la solución violentas de conflictos por las mujeres jóvenes; la mayor causa de una actitud violenta de parte de las jóvenes se presenta por un entorno familiar conflictivo, caótico o disfuncional.

Ahora bien, se identificó en cuanto a la percepción de la autoridad en la comunidad educativa; que la autoridad no necesariamente esta liga al liderazgo; un individuo en desarrollo de su rol puede ejercer (bien o mal) la autoridad, pero no necesariamente esta está ligada a su

credibilidad, convocatoria, conocimientos, capacidad de comunicación y convencimientos, etc. Por ejemplo: la sanción a una falta o situación convivencial, está ligada al ejercicio de la autoridad que normalmente viene dada por las normas, el reglamento o los acuerdos convivenciales. La obediencia o desobediencia a una figura de autoridad, puede convertirse en una situación convivencial, sino existe una cusa razonable que justifique tal acto. Normalmente, los docentes y padres de familia consideran la desobediencia, sin importar las razones, una situación de reto a la autoridad. La desobediencia u obediencia a la autoridad, puede estar ligada al liderazgo de quien ejerce la acción de autoridad.

Existen personas o actores de la comunidad educativa, que sin desarrollar un rol que formalmente lo envista de autoridad, tienen liderazgo y en consecuencia autoridad. No necesariamente ese liderazgo es positivo o contribuye a la convivencia.

En muchas situaciones convivenciales en la cuales se ven inmiscuidos miembros de la comunidad educativa, como en el caso de los estudiantes, son el resultado de la presión moral de un grupo o el constreñimiento de un estudiante por actos de fuerza; también se origina por el respaldo de un grupo o pandilla. Como el estudiante es un sujeto en formación, muchas veces no sabe discernir al tomar decisiones o se deja presionar. Cabe anotar que esto no solo ocurre en el estamento estudiantil, también se evidencia en los padres de familia, docentes y directivos docentes.

Muchos de los que tienen autoridad y liderazgo, son los miembros de la comunidad educativa, que poseen un amplio conocimiento y capacidad argumentativa de las ideas; el conocimiento y los argumentos bien fundamentados son otra fuente de autoridad, más allá del rol.

De igual forma, cuando se ejercen acciones de autoridad por parte de un docente no es posible dejar de lado su dimensión afectiva. Por ejemplo, las maestras mujeres piensan que a veces una acción correctiva es un acto que implica, no entender a los estudiantes; esto se debe a la mezcla de sentimientos de ellas, cuando también desarrollan dos roles en su vida cotidiana, el de madre en el hogar y el docente en la escuela. Los profesores hombres, piensan que el alumnado respeta las normas y la autoridad, esto obedece a que normalmente el estudiante respeta más al docente hombre, por la asociación a la figura paterna de la familia.

Al igual que en la apreciación anterior de los docentes hombres, las profesoras de primaria piensan que los estudiantes respetan las normas y la autoridad, esto debido a una mayor obediencia hacia la figura docente que tiene un estudiante en primaria por su temprana edad.

El control disciplinario es otro factor que tiene incidencia en la vida cotidiana de la comunidad educativa. Los actores de la investigación entienden la disciplina como las faltas al manual de convivencia, es decir, un acto de indisciplina es toda situación o transgresión que va en contra de los acuerdos, normas, reglas o protocolos establecidos en la institución educativa. En todo caso, la disciplina hace referencia a la norma moral que se debe obedecer; y cuando esta se trasgrede debe ser castigada con base en la misma norma, consideran los tres estamentos. Por ejemplo: el cumplimiento del horario, el porte del uniforme, son comportamientos que deben controlarse desde la disciplina. Otro ejemplo importante es, el control del comportamiento de los grupos en clase, las docentes de género femenino, consideran que en sus clases siempre hay buena disciplina; los profesores hombre, ponen en consideración varios aspectos, algunos dicen que hay buena disciplina en sus clases, pero existen diferencias entre sus normas o acuerdos y los de otros docentes dentro de la clase. Las docentes de preescolar y primaria coinciden en que muchos estudiantes siempre interrumpen las dinámicas de la clase con acciones o actividades ajenas y disruptivas, esto obedece a la edad de los estudiantes.

La convivencia escolar constituye en sí misma una construcción colectiva que involucra diversas instancias y actores escolares. Verla de este modo supone distinguir con claridad tres cuestiones que en la vida cotidiana de muchas escuelas suelen aparecer como sinónimos, aunque en realidad no lo son: disciplina, autoridad y conflicto escolar (Campelo & Otros, 2009).

Para que los conflictos que acontecen en la escuela puedan convertirse en oportunidades de aprendizaje para la vida, resulta importante generar situaciones en las que las partes involucradas avancen en el reconocimiento de problemas, consideren los efectos que en cada uno producen, admitan la existencia de diferencias, busquen alternativas para resolver las situaciones en el marco de una convivencia democrática (Campelo & Otros, 2009).

Para el padre de familia, los conflictos escolares son manifestaciones que desmejoran la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje, esto debido a que afectan directamente la cotidianidad o vida escolar. Para el acudiente, no es bueno que su hijo esté expuesto a otros estudiantes con dificultades convivenciales y degradación de valores morales. Consideran que el comportamiento en esencia se enseña en el hogar con la práctica de los valores morales.

Encontramos, que los conflictos escolares son propios de la naturaleza de la escuela, ya que el conflicto es parte de la vida en sociedad. Subsiguientemente, la disciplina como acción ejercida por una autoridad está asociada al conflicto y es parte integrante de la autoridad; toda vez

que una acción disciplinaria de acuerdo al enfoque que se le dé, puede terminar en un conflicto o una reflexión y aprendizaje convivencial por parte de los sujetos que interactúan en una comunidad educativa.

Entendiendo así, que el Colegio Kennedy, IED, demuestra muchas fortalezas en el manejo del conflicto y buena gestión convivencial al interior de la institución educativa, teniendo de esta forma una percepción de conflictos moderados por parte de los tres estamentos, en la mayor parte de sus síntomas y situaciones convivenciales.

Cualquiera que sea la intencionalidad de los sujetos en la actuación social, la frustración individual o social es, tal vez, el principal factor y el mecanismo que estimula la agresividad y, en consecuencia, la creación del conflicto que afecta la cotidianidad.

Ahora bien, conocer los elementos que describen e identifican las particularidades de los contextos y determinan el ambiente o clima escolar, es un factor trascendental para entender la realidad en la cual se objetivan los conocimientos de los sujetos de la comunidad educativa.

El ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural, el orden cultural y social (García Manzano C. , 1995). El hombre ocupa una posición peculiar dentro del reino animal. A diferencia de los demás mamíferos superiores no posee ambiente específico de su especie firmemente estructurado por la organización de sus propios instintos. Las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo, es decir, esa realidad es una construcción social

Así como es imposible que el hombre se desarrolle como tal en el aislamiento, también es imposible que el hombre aislado produzca un ambiente humano. En consecuencia, cómo el ambiente y el contexto influyen en la construcción de la realidad objetiva convivencial de los miembros de la comunidad educativa kennedyana; el contexto está ligado al entorno en donde interactúan a diario los estudiantes, padres de familia, docentes y demás miembros de la comunidad. No solo hace referencia al espacio físico interno de la de la institución, sino también, a su vecindario pedagógico, a la ciudad, el país; es decir, al micro- territorio y al macro- territorio.

No solo se refiere a los objetos tangibles con que interactúan los sujetos, sino, además a las ideas y procesos que lo afectan. Está ligado a un alcance espacio – temporal- social de los procesos.

Por otra parte, el ambiente es la atmosfera del estado de los procesos y como la perciben los informantes de la investigación o estamentos de la comunidad educativa con respecto a su micro- territorio. Es decir, como lo afecta su realidad objetiva, el clima escolar y las relaciones

internas de su entorno pedagógico- convivencial. Este no es independiente del rol del colegio como formador; así que el ambiente escolar también debe incorporar percepciones y expectativas sobre: el cumplimiento de ese rol por parte del colegio, sobre si los estudiantes confían en el colegio como organización que los prepara para su desempeño posterior.

El ambiente escolar está ligado a como los estamentos de la comunidad educativa perciben las oportunidades, espacios y actividades de esparcimiento o aprovechamiento del tiempo libre, del desarrollo de sus habilidades artísticas, deportivas; las actitudes de servicio y relaciones interpersonales de los sujetos institucionales que desarrollan una fusión o desempeñan un rol. El sentido de pertenencia con los procesos, los estímulos a los diferentes miembros por sus logros o ante la adversidad, ente otros.

Por ejemplo: el ambiente pedagógico y convivencial se afecta positivamente, según algunas docentes de primaria y preescolar, y profesores especialmente en edad adulta, cuando la convivencia se considera siempre un objetivo importante en el currículo, y los docentes están bien preparados para abordar los problemas de convivencia.

Al revisar algunos ejemplos de afectaciones del contexto, con respecto al clima de relaciones intersubjetiva en la institución; además cómo afecta este la objetivación del conocimiento de la realidad; se encontró que las docentes de género femenino, al igual que los profesores de las áreas de matemáticas, humanidades, tecnología y primaria, consideran que las relaciones afectivas apasionadas de sus estudiantes alteran las relaciones entre pares y generalmente surgen conflictos entre ellos o con terceros, comúnmente por celos.

Con respecto al mismo contexto, el estamento estudiantil, considera que se encuentran algunas acciones y el desarrollo de roles que no son propios de sus edades que afectan este. Por ejemplo, la pre- madurez de los estudiantes, que toman decisiones y realizan actividades propias del ciudadano adulto; normalmente estas actitudes se evidencian en los niveles del bachillerato, como: bailar en bares y discotecas, los actos sexuales, el consumo de alcohol o sustancias psicoactivas (SPA), quedarse por fuera de la casa, etc.

Los hogares con dificultades, por ejemplo, las Familias disfuncionales, donde se involucran muchas personas que no contribuyen a la formación de los alumnos, generando el “*ping pon*”; es decir, de un hogar a otro, afectan sustancialmente el contexto. Lo que va acompañado de la ausencia de supervisión, falta de afecto, reglas y pautas de crianza por parte de los padres, en forma

personal e individual. Así, la familia se convierte en generadoras de conflictos y afectan el contexto, por el desconocimiento de sus funciones, deberes u obligaciones.

Es así, como podemos identificar, cómo el contexto en magnitudes espacio – temporal, tiene una marcada influencia en la determinación de la calidad y percepción del ambiente escolar por parte de los sujetos que integran la comunidad educativa. Encontramos que, en el contexto del Colegio Kennedy, IED, se identifican condiciones inmejorables como: una excelente planta física, mobiliario, material didáctico y equipos tecnológicos de última generación; de mismo modo, un equipo humano calificado. De igual forma, se evidencia que la mayor parte de la población es de estrato socio-económico tres y su nivel de vida en términos de ingresos familiares es bueno. Pero también es claro que persisten dificultades que afectan el contexto y en consecuencia el ambiente escolar.

Esencialmente el contexto se ve influido negativamente, por el desarrollo de algunos procesos organizacionales como la solución de conflicto entre miembros de la comunidad educativa, el cumplimiento de roles esencialmente por las familias, y el ejercicio de la corresponsabilidad entre la familia y escuela. También inciden categorías no controlables por la comunidad, ya que proceden del macro- contexto, como es la influencia de los medios de comunicación, las redes sociales y el internet.

Respecto al ambiente, que describe la influencia del micro- territorio en las construcciones sociales convivenciales, si bien, existe un clima escolar moderado, se percibe una gran preocupación por la falta de empoderamiento de algunos padres de familia y docentes, así como la falta de sentido de pertenencia de algunos alumnos. También existe una ostensible influencia de estímulos o variables como los liderazgos negativos, la moda y el deterioro en los valores.

Consecuentemente, por las características de la comunidad educativa, el ambiente escolar se ve afectado aumentando la vulnerabilidad de los jóvenes cuando van o vienen del colegio, dentro de la institución, en los hogares y con los grupos de amigos, a través de la transmisión de pautas, concepciones y construcciones sociales de comportamientos que privilegian el recurso de la violencia para dirimir conflictos, debilitando la formación y reflexión de la comunidad sobre el comportamiento de sus adolescentes y la construcción de subjetividades que favorezcan su desarrollo social.

Desde otra perspectiva, el lenguaje como herramienta de objetivación del conociendo de la realidad, así como subjetivador de los individuos que interactúan en un grupo social, es sin duda

alguna, el factor determinante de las construcciones sociales que se gestan al interior de la convivencia de una institución educativa; las cuales serán resignificadas constantemente por la comunicación permanente que permite aprender y actualizar dicha realidad o conocimientos.

Así entonces, se pretende comprender cómo el lenguaje se convierte en una herramienta de comunicación permanente. En consecuencia, encontramos en esas construcciones sociales una proliferación discursiva, que se entiende como un fenómeno del lenguaje que consiste en una repentina e intensa sucesión de enunciaciones de un determinado objeto propio de una realidad subjetivada por los miembros de un cumulo social, que busca la actualización permanente de la realidad objetiva.

Así, por ejemplo, al revisar las prácticas de comunican entre estamento y pares se encontró que, las docentes de género femenino reconocen que han insultado, han agredido verbalmente y ridiculizado a personas de la comunidad. Los profesores de género masculino admiten haber insultado a personas de la comunidad. Los docentes de las áreas de matemática, sociales, preescolar y primaria, aceptan que cuando hablan mal de una persona que les cae mal, procuran que otros piensen mal de ellas.

Es inevitable inferir que todas las formas de lenguaje y símbolos influyen en los procesos de objetivación y subjetivación de la realidad. Ahora bien; nos referimos en este caso, al lenguaje oral o escrito que se utiliza como herramienta en la institución educativa para comunicar sus actividades, procesos, programas y acciones convivenciales a todos los estamentos. Al indagar a los estudiantes si conocían las actividades, estrategias, acciones y normas de convivencia desarrolladas en el colegio, se encontró que los estudiantes califican como buenas las acciones, normas y actividades convivenciales desarrolladas por la institución educativa; pero reconocen que casi nunca saben de ellas. La mayoría de padres de familia, coinciden en afirmar que casi nunca conocen las actividades, estrategias, acciones y normas de convivencia que se desarrollan en el colegio; que de estas actividades, las que conocen les parecen buenas; y que en la comunicación entre pares o inter-estamentales muchas veces se han sentido insultados, ridiculizados o agredidos verbalmente en el colegio. Lo anterior sugiere una comunicación ineficiente e ineficaz entre los estamentos, además de poco afectiva.

Si bien no existen graves dificultades de comunicación, se aprecian conflictos moderados que tienen su origen en la comunicación, entre los distintos estamentos y al interior de estos. Así las cosas, los estudiantes se influncian de la realidad objetiva de su entorno y se identifican con

las subjetividades individuales o grupales de algunos amigos y compañeros. Los padres de familia están subjetivados con las creencias y actitudes aprendidas de sus ascendientes o durante su proceso de vida, en donde muchas veces dichas construcciones sociales y subjetividades resultan anacrónicas para los hijos. Los docentes y directivos están subjetivados por las ideas previas de la visión de escuela o del sistema educativo que idealizan por su perfil de formación y experiencia pedagógica o política.

Sin embargo, con respecto a las concepciones o conceptos convivenciales que se consideran más importantes en el momento de abordar los procesos, estrategias y decisiones convivenciales; se encontró que estas opiniones están directamente ligadas a las construcciones sociales convivenciales de los estamentos al interior de la institución educativa; es así como para los docentes la comunicación, la autoridad y las relaciones sociales, son los conceptos más importantes o prioritarios en el momento de abordar la convivencia institucional.

Desde el punto de vista del docente, concepciones como la negociación, la participación, el ambiente o clima institucional y la disciplina son construcciones de menor importancia para la convivencia. En definitiva, con respecto a este estamento, la educación como apuesta curricular convivencial, es una de las categorías de mayor peso dentro de las acciones o estrategias de convivencia. Lo que refleja que, para el docente el ambiente escolar es bastante sereno, que los eventos o conflictos entre pares y estamentos no dan lugar a una recurrencia a los mecanismos de negociación, además según los docentes no se presentan problemas de exclusión escolar.

Con relación a los padres de familia, conciben que a las concepciones o conceptos que se debe dar prioridad en el momento de abordar procesos, estrategias, problemas y decisiones de tipo convivencial son, el ejemplo de los adultos y la participación. Desde el punto de vista de los padres de familia, no contemplan las relaciones interpersonales y la disciplina como concepciones relevantes para la convivencia, principalmente se debe a que no las pueden observar en su conjunto, dado a la ausencia de ellos dentro la institución educativa. Aquellos no perciben directamente las relaciones personales y la disciplina, dado a que no pueden estar presentes constantemente en la institución educativa, como si están los docentes y estudiantes.

De otro lado, se encontró que los conceptos o construcciones sociales convivenciales a las que dan prioridad los estudiantes al momento de abordar los procesos, estrategias, problemas o decisiones convivenciales, se enmarcan en dos subcategorías, la disciplina y el conflicto escolar. Los demás factores como la participación, la subjetividad, la comunicación e inclusión, no

presentan la misma relevancia o tienen el mismo peso dentro de este estamento en la convivencia. Esto expresa que para los estudiantes los conflictos escolares deben solucionarse al interior de la institución; y que la forma y enfoques de aplicación de las reglas o normas disciplinarias son un factor determinante positiva o negativamente en la convivencia.

En consecuencia, el pensamiento es consustancial con el lenguaje. Dicho de otro modo, lo característico de la experiencia humana es el ser siempre comunicable a otros hombres; por su naturaleza, toda experiencia humana es potencialmente social. (Cordón, 1982, p. 13).

El ser humano posee la capacidad de “abrirse a” otro(a) y al mundo justamente por la materialización en lenguaje de esa acción y experiencia definitorias de la subjetividad. Desde luego que no es el único, pero sí significativo, pues permite el intercambio de diferentes acciones y experiencias de los sujetos a través del lenguaje y el ejercicio. Acción-experiencia-lenguaje-pensamiento son las figuras en que se expresa la actividad humana, un círculo que se desenvuelve en interacción con el otro y el mundo, yo-tú-mundo (Arce Cordero, 2015).

El lenguaje como herramienta requiere de una acción comunicativa permanente para actualizar los fragmentos espacio- temporales de esa realidad objetivada. En tal sentido, las construcciones sociales convivenciales son la expresión o manifestaciones simbólicas de la subjetividad de los individuos que componen cada estamento analizado en el Colegio Kennedy, IED.

Para Searle, “el lenguaje es (lo) esencialmente constitutivo de la realidad social” (1987, p. 75), y de los hechos sociales. Searle, plantea que hay hechos sociales que no requieren del lenguaje para existir, “hechos brutos”, y otros que sí lo requieren, “hechos institucionales” citado por (Ortega, 2010). El lenguaje es el mejor canal para evocar las construcciones sociales de los grupos humano que interactúan con su subjetividad al interior de la comunidad. Este lenguaje no siempre es oral, se puede configurar de diversas formas: gestuales, escrito, histriónico, pictórico; es decir, simbólico, etc.

En tal sentido, según Bergen y Luckmann (1968), la realidad es una construcción social, luego el hombre es un producto de sus interacción cultural y social; en tanto, la identidad es determinada por las creencias e ideas implícitas de los sujetos de un grupo comunitario, las cuales se institucionalizan, se objetivan y subjetivan a través del lenguaje y las relaciones intersubjetivas de esos individuos.

Lo que se busca es comprender cómo la identidad se configura en fenómeno fijador de las subjetividades de los grupos institucionales, a través de la dialéctica que surgen entre el individuo de cada estamento de la comunidad educativa, con las creencias e ideas implícitas, y consecuentemente con las dinámicas de inclusión que se generan en el Colegio.

La inclusión como acción institucional se puede potenciar, si se brinda una formación convivencial que apunte al ejercicio de la ciudadanía como aporte a la dignidad y los derechos humanos. Al revisar la opinión de los estudiantes se encontró que este ejercicio, permite el conocimiento de los derechos contemplados en la constitución y la ley; además consideran que facilitarían sus aportes a la elaboración colectiva de las normas, la autonomía y el pensamiento crítico.

La inclusión no solo versa sobre las acciones para garantizar el derecho a una buena convivencia y educación de calidad de las minorías étnicas; sino también revisa las prácticas encaminadas a no excluir a nadie por razones de identidad de género, actitudes y estilo diferente, ritmos de aprendizaje, religión o procedencia, entre otras. Se encontró que frente a esas actitudes que generan inclusión o exclusión, los docentes hombres y mujeres, los docentes de algunos niveles educativos como primaria y preescolar, áreas como humanidades, matemáticas y ciencias sociales, admiten haber excluido a alguna persona de algún proceso o actividad en el colegio, que hay niños y niñas que no están integrados con los grupos y normalmente se sienten solos; de igual forma reconocen que sus estudiantes tienen actitudes sexista y estereotipadas en sus relaciones con el sexo opuesto.

Los tres estamentos de la comunidad educativa kennedyana, coinciden en afirmar que la identidad es la premisa central o “*pegamento social*” que caracteriza las dinámicas de las subjetividades individuales en el conglomerado social de sus miembros; así, la identidad se convierte en aquello que determina e institucionaliza las formas de ser y actuar de los individuos en el colectivo social.

Podemos ver que las causas o procesos relacionados con la convivencia en la escuela van más allá del problema vivenciado por el o los alumnos o la comunidad educativa, lo que comprometen los valores, costumbres e interacciones subjetivas en una cultura.

Así entonces, las creencias, las concepciones y discursos, las ideas implícitas, la inclusión, las prácticas de los distintos actores escolares, constituyen el entramado de significados que le dan

sentido a un determinado tipo de convivencia en el ámbito escolar; articulan el campo cultural en el que se gestan los procesos de construcción de la realidad social (Maturana & Otros, 2009).

Ahora bien, el mantenimiento del orden, traducido en contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, se ha convertido en la tarea principal (manifiesta o implícita) del trabajo de los docentes en el aula y las actividades escolares. Así, en la reflexión del maestros sobre el propio trabajo, dicha contención se convierte en la tarea principal, manifiesta o implícita, del maestro (Batallán, 2003).

Por consiguiente, en cuanto a las creencias que alimentan las posturas y construcciones colectivas de las docentes; estos creen que los profesores son respetados en la comunidad, además que son ejemplo de buenas relaciones interpersonales. Por su parte los maestros hombres también creen lo mismo, pero que además perciben que los estudiantes creen que el colegio tiene una buena convivencia.

Desde otro análisis, el constructo denominado teorías implícitas, constituye una perspectiva unificadora en el estudio de los diversos ámbitos del conocimiento (no sólo del profesorado): origen, proceso de construcción, propiedades estructurales y funcionales, su papel en los procesos cognitivos, grado de convencionalización de su contenido e influencia en la realidad subjetiva. Por lo tanto, tiene una gran ventaja sobre otros más conocidos como creencias, concepciones, valores, actitudes. Pues, permite analizar su estructura interna como representación esquemática del conocimiento social y, a la vez, conocer su influencia funcional en el conjunto del sistema cognitivo (Triana, 1988, p. 8).

Las teorías implícitas del profesor se definen como teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa (Marrero, 1993, p. 245).

Las teorías implícitas del profesor tienen su soporte en el sujeto, pero, al basarse en experiencias sociales, su origen es social. Ambos elementos, cognición y sociedad, se integran, mediante las teorías implícitas que las personas sostienen sobre cualquier dominio o ámbito del conocimiento.

Por ejemplo, una de las ideas implícitas de los docentes, es que el colegio debe desarrollar un conjunto de actividades y proyectos que permitan la apropiación de las normas existentes y del gobierno escolar. Así entonces, se colige que la identidad no solo se manifiesta como un proceso cultural y social, sino que, está motivada por las ideas implícitas de los docentes en los ambientes

institucionales; es decir, las creencias se ven influidas por los procesos, actividades rutinarias o innovadoras que desarrollan los docentes en el aula y espacios escolares. La inclusión, justamente es uno de esos procesos que no podría tener un hacedero en la realidad objetiva de la escuela, sino se permean las ideas implícitas y la subjetivación de los docentes en su quehacer cotidiano y proceso enseñanza - aprendizaje; sin ellos, la inclusión no deja de ser un discurso normativo sin efectos prácticos.

Ahora bien, desde otro análisis, el discurso de la ciudadanía moderna es un discurso de la inclusión; en términos de esta clasificación la inclusión tiene límites: se incluye a los niños y niñas como sujetos de ciudadanía social (sujetos de derechos), pero se excluyen de la ciudadanía legal (igualdad ante la ley, libertad) y de la ciudadanía política (no intervención en las decisiones políticas del Estado) (Zuluaga, 2004).

La identidad no solo se constituye en la impronta que permite singularizar las dinámicas del ambiente convivencial en el Colegio Kennedy, IED, sino que se convierte en un valor intangible de la subjetividad colectiva que permite institucionalizar las construcciones sociales.

Así, por ejemplo, los estudiantes reconocen que participan solo a veces en actividades, reuniones, vida cultural, deportiva y social del colegio; la razón es que la mayoría casi nunca están informados de ellas, no tienen las habilidades para participar, les falta tiempo para practicar y entrenar o simplemente nos les motivan.

La consolidación de la identidad es la participación como actividad que dinamiza a los sujetos en la deliberación e interlocución activa con los otros y lo otro (lo normativo) para la exigencia de los derechos, la concreción de los deberes, la toma de decisiones y la construcción de marcos culturales, sociales, éticos, morales y políticos de inclusión del otro en la construcción conjunta de la convivencia (Echavarría Grajales, 2003).

Al interior de la familia kennedyana, nacen diversas organizaciones de carácter formal e informal, que son el resultado de las necesidades, problemas e imposiciones de la normatividad orgánica de la educación. Estas organizaciones no solo garantizan los procesos de participación de los estamentos a través de un sistema de democracia representativa; sino que, son la manifestación de las subjetivaciones individuales y sociales que se dan en espacios comunitarios.

Entre las formas y procesos de organización social, se encuentran algunas de tipo informales, las cuales generan tensiones entre los miembros de la comunidad o en un estamento. En el caso específico, de la comunidad educativa Kennedyana; las docentes de género femenino,

advierten que, si bien no es frecuente, a veces se encuentran grupos o agrupaciones informales de estudiantes que no se llevan bien y se generan conflictos entre ellos. A diferencia de ellas, los docentes de género masculino opinan lo contrario.

La organización familiar es esencial para la socialización efectiva y formación convivencial de los hijos. Frente a los efectos de esta en la convivencia y conflicto escolar, los padres de familia de ambos géneros, jóvenes y adultos, opinan que siempre afectan el ambiente convivencial; esto debido que los primeros en desarrollar y vivenciar valores en los estudiantes es la familia. Una familia disfuncional, con conflictos y dificultades, es el terreno fértil para criar y educar hijos con dificultades convivenciales y crisis de valores.

Con respecto a las formas de subjetivación que se construyen al interior de los estamentos comunitarios, se encuentra que, para los docentes no hay estudiantes que incurran en situaciones convivenciales graves, como por ejemplo el consumo de alcohol, fumar, etc., como resultado de la presión dolosa u obligados por fuerza y constreñimiento de otros individuos. Se encuentran algunos quienes incurren en estas faltas, pero lo hacen por iniciativa propia, por moda, por sentir nuevas emociones y vivir nuevas aventuras o para pertenecer al grupo que si realiza estas prácticas.

El ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural y el orden cultural y social. El orden social, sin embargo, no es considerado como externo e impuesto al individuo, sino que aparece a través de una relación dialéctica con éste, como producto humano. Esta institucionalización conlleva la tipificación recíproca de acciones entre los actores, hasta llegar a convertirse en una forma de control social (García Manzano C. , 1995).

El conocimiento institucionalizado, no se impone de igual forma sobre el conjunto de individuos; además, existe una relación dialéctica entre conocimiento y base social, lo que a menudo da lugar a diversos subuniversos de significado dentro del conjunto social. El conocimiento y la institucionalización son los que organizan coherentemente la posición que ocupa cada uno en el conjunto social, los roles a desempeñar, su propia identidad y el total de relaciones que constituyen la vida cotidiana (García Manzano C. , 1995).

Al evaluar la subjetividad, comenzando por el modo en que esta realidad “reificada” es asumida por los individuos, nos lleva inevitablemente al terreno de la socialización. Berger y Luckmann diferencian dos procesos de socialización distintos, los cuales denominan primario y secundario.

Cómo la realidad subjetiva estructura la dupla de elementos fundamentales, de subjetividad y organizaciones sociales; los cuales son asumidos por los individuos de una comunidad educativa que cosifican, interpretan, resignifican y dan coherencia a las relaciones sociales que surgen al interior de la convivencia escolar.

Las dinámicas sociales, organizacionales y legales de la convivencia en el Colegio Kennedy, IED, imponen la necesidad del desarrollo de organizaciones que consulten las necesidades de participación, gobierno escolar y manifestaciones de la identidad y la subjetividad de los miembros comunitarios. Ahora bien, estas organizaciones están definidas como instituciones formales e informales dentro de dicha realidad objetiva por un conjunto de premisas que, buscan entender y describir las relaciones que se da entre alumnos, padres y profesores de forma intrasubjetiva; es así, como se subjetivan estos, creando un clima de aprendizaje, aceptando y respetando las diferencias que emergen en la vida cotidiana. La forma en que se desarrollan las actividades afectan las subjetividades individuales y colectivas dando paso a una cultura institucional propia.

Así, se encuentran algunas organizaciones formales e informales propias de los estamentos del Colegio Kennedy, IED; dentro de las organizaciones que más se destacan en el estamento de docente y que contribuyen a las subjetivación convivencial y cultura institucional tenemos: direcciones de grupo cada 15 días, al interior de las clases de ética y valores; valoración del acompañamiento familiar en los boletines; salidas pedagógica periódicas y censales; los comités de grado o ciclos; las escuelas para las familias; descanso y recreos en el parque y espacios abiertos cada semana; mesas o centros de conciliación para la escuela.

Para el estamento de los padres de familia, se destacan organizaciones formales e informales, como: los consejos de padres, comités de apoyos, la familia como representante del estudiante, los grupos informales de presión que se forman ante situaciones o problemas convivenciales y/o académicos.

Los estudiantes consideran que las organizaciones formales e informales más relevantes en su ambiente escolar, son: el consejo estudiantil, la personería estudiantil, los grupos informales de amigos, las pandillas, combos o parches de amigos, los grupos en redes sociales e Internet.

Así las cosas, será el ejemplo con la actitud adulta la que facilite que muchos alumnos vayan construyendo su subjetividad en mejores condiciones; contando con adultos que los

acompañen. Si bien, es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad. La intersubjetividad tiene también una dimensión temporal en la vida cotidiana.

Consecuentemente, la realidad subjetiva adquiere interpretación, significado y coherencia a través de la conciencia, la intersubjetividad y la interacción social; afectando así, las organizaciones que dan identidad a los grupos humanos. Esta afectación de significados es temporal y sus organizaciones se resinifican en el tiempo para la comunidad educativa kennedyana.

En consecuencia, la internalización constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

La realidad subjetiva es un constructo social, la realidad así construida, finalmente se denominará cultura; la cual vuelve a la escena social a través del lenguaje; que para este modelo epistemológico son las construcciones sociales convivenciales.

La realidad se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, por un lado, e interpretaciones simbólicas, internalización de roles y formación de identidades individuales, por otro; el sentido y carácter de esta realidad es comprendido y explicado por medio del conocimiento (García Manzano C. , 1995). En tanto, esa realidad dialéctica es la conjugación de las subjetividades individuales, que construyen en última una realidad subjetiva o manifestaciones sociales.

Si bien la realidad subjetiva es un todo compuesto por varios elementos categoriales, las subjetividades individuales y los efectos de esta sobre el surgimiento de las organizaciones social como impronta característica de cada grupo; es esta la que da la verdadera identidad o sello cultural. Así, el surgimiento de organizaciones formales (obligadas por las leyes y decretos orgánicos de la educación en Colombia) e informales (creadas por los estamentos con base en sus dinámicas y necesidades e interacción social), los procesos curriculares, las estrategias de negociación y solución de conflictos, son algunas de las premisas desarrolladas por los estamentos en el Colegio Kennedy para estructurar sus grupos sociales.

De otro lado, el ejercicio de la ciudadanía, la sana convivencia y la vida social en paz, requiere de sujetos educados para acceder a estas habilidades sociales; la familia y la escuela son los llamados a ejercer este proceso en los distintos ambientes sociales y de forma corresponsable. El conocimiento de la realidad objetiva es aprendido por los sujetos en su interacción social, pero

ese conocimiento debe darse de forma articulada, organizada y vivenciada tanto en la escuela como en la familia.

Así, las estrategias y procesos transversales que pone en práctica el currículo institucional, para brindar una educación en convivencial a estudiantes y padres de familia, es un importante referente para avanzar en esta nueva responsabilidad que se impone la escuela moderna.

La educación tiene así, un doble objetivo: desarrollar la inteligencia individual y desarrollar la inteligencia social. Esta situación hace que en todos los países se haya despertado una gran preocupación por restaurar el compromiso social, fomentar la inteligencia comunitaria, la educación ciudadana y el aprendizaje de la convivencia (Narina Torres, 2013).

Una parte de esa educación ciudadana es lo que llamamos “educación en competencias ciudadanas”. Por eso, la “educación ciudadana” debe prolongarse con la “educación en competencias ciudadanas” que disponen para la acción (Narina Torres, 2013).

Entonces, la comunidad kennedyana, entiende que parte de ese conocimiento necesario para objetivar la realidad, requiere en principio de unos procesos educativos intencionados para interpretar los significados del mundo convivencial en que viven de forma coherente.

Ahora, se hace apremiante entender que tanto incide la educación en la ciudadanía y la convivencia en los presos de objetivación del conocimiento institucionalizado; el cual se asigna a los individuos de los estamentos comunitarios a través de las organizaciones formales e informales y el lenguaje subjetivado que identifican la comunidad educativa kennedyana.

La subjetivización del mundo social de la que se ha hablado, ha tenido una consecuencia probablemente lógica en la educación: si el triunfo de la individualidad social ha terminado por transfigurarse en ciudadanía en el ámbito político- social, en autonomía en el ámbito moral y en iniciativa empresarial en el económico, ¿lo ha hecho en demanda en el campo educativo? (Arce Cordero, 2015).

La ciudadanía considera a la escuela, especialmente en lo que se refiere a la estrategia de educación para la ciudadanía y la convivencia, como la garantía última de su propia existencia, de tal manera que, al ciudadano, al sujeto soberano, se le impone el requisito que sólo puede existir en el ejercicio de sus plenos derechos, si antes ha sido sujeto educando; de lo contrario el conglomerado social lo relega a un segundo plano y dependiente de otros delegados que lo representen.

El papel que debe jugar la familia y no solo la escuela, como constructora de ciudadanía desde la experiencia de la socialización en la niñez es de gran relevancia. En este escenario familiar y en este proceso de socialización se sientan las bases para la formación del individuo como actor del ejercicio de la ciudadanía al confrontar el dualismo familia-ciudadanía, redimensionar el lugar de la familia y de la ciudadanía, y visibilizar las conexiones existentes entre familia, ciudadanía, sociedad y escuela (Zuluaga, 2004).

En esta dimensión, los estamentos del Colegio Kennedy, IED, consideran necesario llevar a la práctica no solo en la escuela, sino en la familia las siguientes construcciones sociales: la convivencia como un objetivo importante del currículo institucional, de las costumbres y enseñanzas familiares.

Para los estudiantes se encontró que, de acuerdo a la segmentación por género y grados, conciben la ciudadanía como el proceso de desarrollo de una sociedad política, donde las personas participan activamente con los otros en la transformación de su sociedad. En el mismo sentido, conciben la importancia de la ciudadanía para mejorar la convivencia; También la consideran muy importante y necesaria, ya que facilita la participación y el conocimiento. Con respecto a los estudiantes de alto rendimiento académico; se encontró que opinan, que es importante pero no fundamental para la educación.

En la sociedad moderna la ciudadanía se mantiene como ejercicio público, pero con una clara apuesta a la secularización, ampliando su concepción con ciudadanía legal.

Finalmente, las construcciones sociales convivencial del Colegio Kennedy, son una construcción humana; objetivada y subjetivada como realidad a través de la dialéctica que surge cuando entran en interacción las categorías y subcategorías que se comparan y analizan axialmente en la figura:

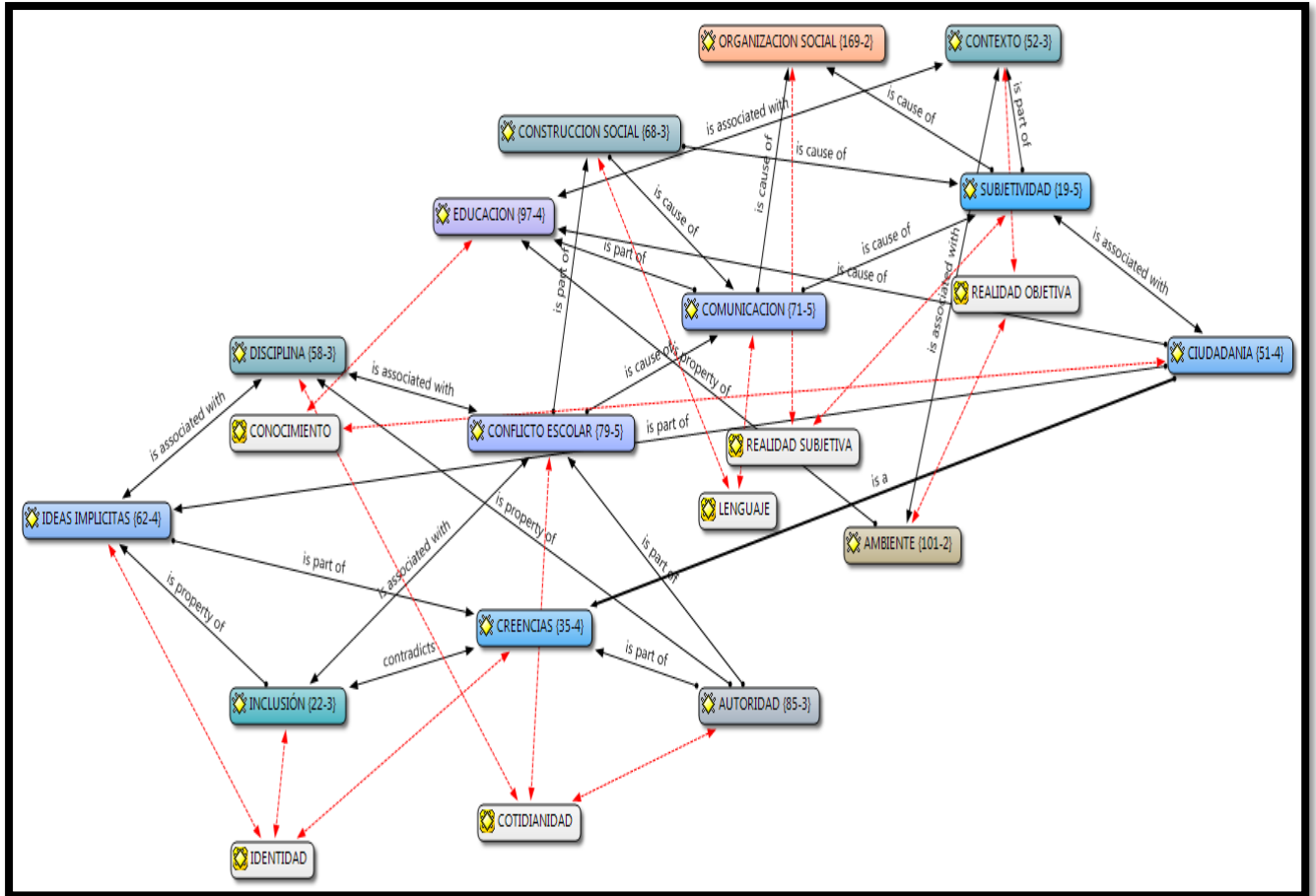


Figura 63. Modelo axial de la teoría sustantiva: construcciones sociales convivenciales del Colegio Kennedy, IED.

Fuente: diseño propio

8. CONCLUSIONES

Este proyecto se desarrolló como trabajo final de investigación y es parte del proceso finalización curricular para optar al título de Magister en Educación, en el marco del programa de maestría ofrecido por la Universidad Santo Tomas, regional Bogotá, D.C.

En él, se despliegan una serie de etapas propias de la dinámica investigativas, desde la construcción de los elementos metodológicos, antecedentes y epistemológicos; hasta llegar a la aplicación de instrumentos de campos para la exploración de información primaria de los informantes de la investigación, con su respectivos análisis y presentación de resultados.

Este ejercicio investigativo tenía el propósito central de comprender y explicar mediante una teoría sustantiva las construcciones sociales convivenciales de los tres estamentos de la comunidad educativa (Docentes, estudiantes y padre de familia) en el Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital (I.E.D.), y los efectos de estas construcciones en el conflicto y convivencia escolar.

El proyecto tenía como eje central de su proceso, la investigación cualitativa, desarrollada bajo la técnica de la Teoría Fundamentada, desde la corriente de Strauss y Corbin. Inicia su proceso de explotación de información primaria con los informantes de la investigación, docentes, estudiantes y padres de familia, mediante el desarrollo de un grupo focal en tres sesiones. A partir del cual se codifican las categorías y subcategorías que definen la investigación. Ahora bien, como parte de los procesos de la comparación constante, teórica y saturación de la data de las categorías y subcategorías, se aplicó una encuesta de convivencia a los tres estamentos de la comunidad educativa, la cual se procesó usando herramientas del paradigma cuantitativo de investigación, como la estadística y la econometría. Esta encuesta solo tenía como propósito complementar, comparar y validar las categorías cualitativas que emergieron de los informantes con la aplicación del primer instrumento.

En el proceso de formulación de la teoría sustantiva de la investigación, a partir de los datos cualitativos se redactaron unas microteorías sustantivas por cada una de las seis categorías que emergieron en la investigación, las cuales buscaban explicar el problema, las construcciones sociales convivenciales de los tres estamentos de la comunidad educativa kennedyana. Pero con el ánimo de complementar y continuar la comparación constante; utilizando los datos cuantitativos,

se redactaron seis síntesis teóricas sustantivas por cada estamento, que daban cuenta de las seis categorías de la investigación. Estos dos resultados así obtenidos, se compararon y complementaron mediante un modelo comparativo – analítico basado en la teoría de conjunto, denominado durante toda la investigación como modelo de metáfora de conjunto.

Finalmente se redactó la teoría sustantiva, la cual a partir del modelo de metáfora de conjunto, permito no solo completar las categorías *cotidianidad, realidad objetiva, lenguaje, identidad, realidad subjetiva y conocimiento*; y sus subcategorías *autoridad, conflicto escolar, disciplina, ambiente, contexto, comunicación, construcciones sociales, creencias, ideas implícitas, inclusión, organizaciones sociales, subjetividad, ciudadanía y edición*; Sino que, fundamentó de forma más adecuada y profunda la data de los informantes para una mejor comprensión y explicación del fenómeno.

8.1. Hallazgos

Por tratarse de una teoría sustantiva, los principales hallazgos se organizaron en forma de tesis, los cuales corresponden a las construcciones sociales convivenciales de los estamentos de la comunidad educativa del colegio Kennedy, ED:

Las construcciones sociales convivenciales del colegio Kennedy, IED, se pueden comprender en seis categorías, las cuales a su vez están definidas por 14 subcategorías, estas también están explicadas por propiedad y dimensiones que capturan las voces de los informantes de la investigación, así:

- La categoría COTIDIANIDAD, está comprendida por las subcategorías Autoridad, Conflicto Escolar y Disciplina. Cada subcategoría esta explicad por un conjunto de propiedades, así:
 - Autoridad: aplicación de la norma, seguidores como accione del liderazgo, acciones que obligan por fuerza o presión, razonamiento de los sujetos con una lógica comunitaria, acciones correctivas, percepciones sobre el ejercicio del poder y la autoridad.
 - Conflicto escolar: agresiones a miembros de la comunidad, consumo de sustancias psicoactivas (Spa), vandalismo, familias disfuncionales, acompañamiento familiar y docente, comunicación entre los estamentos y con pares, factores generadores de

conflictos, actitud frente a la convivencia y acciones, efectos del conflicto en la convivencia, uso de los medios de comunicación e internet.

- Disciplina: presentación personal y uniformes, cumplimiento de horarios, actitudes disruptivas en clases, acciones correctivas, acciones formativas, aplicación del reglamento o manual de convivencia, concepciones convivenciales.
- La categoría REALIDAD OBJETIVAS, la comprenden las subcategorías Ambiente o clima escolar y Contexto escolar.
 - Ambiente escolar: tiempos y espacios de esparcimiento, actitudes frente a los demás, sentido de pertenencia, acciones preventivas del conflicto escolar, estímulo a logros y situaciones de adversidad, liderazgo comunitario, tendencias del micro-entorno y macro-entorno, práctica y vivencia de valores morales, currículo para la convivencia y la paz, procesos y estrategias para la negociación de conflictos.
 - Contexto escolar: normas preestablecidas y acordadas, comportamiento personal, corresponsabilidad familiar y escolar, tolerancia hacia los miembros comunitarios, desempeño de roles, influencia de los medios de comunicación e internet, procesos y entorno familiar, clima escolar.
- La categoría LENGUAJE, la comprenden las subcategorías comunicación y construcciones sociales.
 - Comunicación: ligada a las emociones de quienes se comunican, Currículo para aprender a convivir y vivir en paz, Confrontación de los sujetos, normas de convivencia acordadas y preexistentes, redes de amigos e internet, desarrollo de valores morales, Usos del lenguaje, comunicación de actividades y acciones institucionales.
 - Construcciones sociales: imponerse por la fuerza o presión, ejemplo dado por los adultos, ambiente y entorno familiar, costumbres propias, Valores morales, adultos como proveedores de comodidades materiales, derechos de los sujetos, concepciones convivenciales, relaciones interpersonales, como se establecen acuerdos dentro de la comunidad, reconocimiento personal y social.
- La categoría IDENTIDAD, comprendida por las subcategorías Creencias, Ideas Implícitas e Inclusión.

- Las Creencias: autorreflexión de los sujetos, participación en los procesos convivenciales, tiempo y espacio en la escuela como punto de encuentro comunitario y esparcimiento, intervención de entidades externas, información oportuna de las actividades, posturas personales, concepciones convivenciales.
- Ideas Implícitas: desarrollo de acciones curriculares, acompañamiento docente y de padres de familia, respeto a las normas preestablecidas, respecto a las diferencias, participación en la construcción de las normas y estrategias convivenciales, preconceptos personales.
- Inclusión: participación en el gobierno escolar y actividades, familias como acompañantes del proceso en la escuela, currículo incluyente, actitud en el desarrollo de roles y funciones, ejercicio de derechos.
- La categoría REALIDAD SUBJETIVA, comprendida por las subcategorías Organizaciones Sociales y subjetividad individual.
 - Organizaciones sociales: instituciones formales e informales de los actores, acciones y estrategias de negociación, currículo para la convivencia y la inclusión, controles disciplinarios, grupos de amigos, redes de amigos e internet, participación en el gobierno escolar y las actividades.
 - Subjetividad individual: concepciones convivenciales, intersubjetividad comunitaria, relaciones interpersonales, situaciones convivenciales.
- La categoría CONOCIMIENTO, la comprenden las subcategorías Ciudadanía y educación.
 - Ciudadanía: desempeño de roles, ser persona, democratización de las decisiones y el poder, concepciones convivenciales, ejercicio de la ciudadanía.
 - Educación: desempeñar sus roles específicos en la comunidad, formar personas, democratización de las decisiones y el gobierno escolar, currículo para la convivencia y la paz, concepciones convivenciales.

La vida cotidiana en la escuela se ve afectada por múltiples factores, dentro de los cuales se destacan los conflictos propios de la interacción social y en consecuencia de la escuela.

En el ejercicio de la autoridad por quienes ostentan el rol, se pueden encontrar resistencias en algunos miembros de la comunidad, lo cual supone nuevos retos, ya que depende de conque enfoque se haga, podría terminar en mayores conflictos.

El control de la disciplina, la cual inevitablemente está ligada al conflicto; pero al igual que la autoridad, dependiendo de la concepción con que se desarrolle, en tal sentido podrá contribuir a su mejoramiento o no.

Se puede observar que, para los docentes del Colegio Kennedy, IED, entre los factores más relevantes que conllevan a que un miembro de la comunidad educativa y en especial los estudiantes a dar una solución violenta a los conflictos convivenciales están, las *ofensas verbales* y *el entorno familiar*. Los otros incidentes como *el matoneo*, *agresión física*, *drogas* y *vandalismo* no le son relevante al cuerpo de docente para entender este fenómeno.

Las percepciones o construcciones sociales de los padres de familia sobre la solución de conflictos convivenciales de los estudiantes en forma violenta, consideran coinciden con el *fenómeno de las drogas* y *el vandalismo principalmente*. Sin embargo, para ellos *el entorno familiar no es un factor influyente* en el comportamiento violento.

Para los estudiantes del colegio Kennedy, IED, tienen impactos negativos en la solución de conflictos escolares, *el entorno familiar*, *los robos* y *la participación en actos de vandalismo dentro de la institución educativa*.

Se encontró que los jóvenes varones presentan mayores posibilidades de reacciones violentas cuando consumen drogas.

Los problemas emocionales, las familias disfuncionales, la incompreensión, la falta de dialogo, de afecto, supervisión y atención en el entorno familiar; es la mayor causa que influye en sus tendencias al consumo de Sustancia psicoactivas (SPA) y reacciones violentas.

De igual forma la influencia de este entorno familiar, explica las tendencias de los jóvenes al vandalismo contra los bienes muebles e inmuebles de su ambiente escolar.

En cuanto a las mujeres jóvenes, su comportamiento violento está influenciado, al igual que los hombres jóvenes, por el entorno familiar.

Aunque las ofensas verbales, las drogas y el vandalismo también son causantes de la solución violentas de conflictos por las mujeres jóvenes; la mayor causa de una actitud violenta de parte de las jóvenes, se presenta por un entorno familiar conflictivo, caótico o disfuncional.

La autoridad no necesariamente esta liga al liderazgo; un individuo en desarrollo de su rol puede ejercer (bien o mal) la autoridad, pero no necesariamente está ligada a su credibilidad, convocatoria, conocimiento, capacidad de comunicación y convencimientos, etc.

Normalmente, los docentes y padres de familia consideran la desobediencia, sin importar las razones, una situación de reto a la autoridad. La desobediencia u obediencia a la autoridad, puede estar ligada al liderazgo de quien ejerce la acción de autoridad.

En muchas situaciones convivenciales en la cuales se ven inmiscuidos miembros de la comunidad educativa, como en el caso de los estudiantes, son el resultado de la presión moral de un grupo o el constreñimiento de estudiantes por actos de fuerza o engaño.

Muchos de los que tienen autoridad y liderazgo, son los miembros de la comunidad educativa que poseen un amplio conocimiento y capacidad argumentativa de las ideas. El conocimiento y los argumentos bien fundamentados son otra fuente de autoridad, más allá del rol.

De igual forma, cuando se ejercen acciones de autoridad por parte de un docente no es posible dejar de lado su dimensión afectiva.

Los actores de la investigación entienden la disciplina como las faltas al manual de convivencia, es decir, un acto de indisciplina es toda situación o transgresión que va en contra de los acuerdos, normas, reglas o protocolos establecidos en la institución educativa.

La disciplina hace referencia a la norma moral que se debe obedecer; y cuando esta se trasgrede debe ser castigada con base en la misma norma, consideran los tres estamentos.

El cumplimiento del horario, el porte del uniforme, son comportamientos que deben controlarse desde la disciplina.

Las docentes de género femenino, consideran que en sus clases siempre hay buena disciplina. Los profesores hombre, ponen en consideración varios aspectos, algunos dicen que hay buena disciplina en sus clases, pero existen diferencias entre sus normas o acuerdos y los de otros docentes dentro de la clase.

Las docentes de preescolar y primaria coinciden en que muchos estudiantes siempre interrumpen las dinámicas de la clase con acciones o actividades ajenas y disruptivas, esto obedece a la edad de los estudiantes.

Para el padre de familia, los conflictos escolares son manifestaciones que desmejoran la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje, esto debido a que afectan directamente la cotidianidad o vida escolar.

Se encontró que los conflictos escolares son propios de la naturaleza de la escuela, ya que el conflicto es parte de la vida en sociedad.

El Colegio Kennedy, IED, demuestra muchas fortalezas en el manejo del conflicto y buena gestión convivencial al interior de la institución educativa, teniendo de esta forma una percepción de conflictos moderados por parte de los tres estamentos.

Cualquiera que sea la intencionalidad de los sujetos en la actuación social, la frustración individual o social es, tal vez, el principal factor y el mecanismo que estimula la agresividad y, en consecuencia, la creación del conflicto que afecta la cotidianidad.

Así como es imposible que el hombre se desarrolle como tal en el aislamiento, también es imposible que el hombre aislado produzca un ambiente humano y cultural.

El contexto está ligado al entorno en donde interactúan a diario los estudiantes, padres de familia, docentes y demás miembros de la comunidad. No solo hace referencia al espacio físico interno de la institución, sino también, a su vecindario pedagógico, a la ciudad, el país; es decir, al micro- territorio y al macro- territorio.

No solo se refiere a los objetos tangibles con los que interactúan los sujetos, sino, además a las ideas y procesos que lo afectan. Está ligado a un alcance espacio – temporal- social de los procesos.

El ambiente es la atmosfera del estado de los procesos y como la perciben los informantes de la investigación o estamentos de la comunidad educativa con respecto a su micro- territorio. Este no es independiente del rol del colegio como formador.

El ambiente pedagógico y convivencial se afecta positivamente, según algunas docentes de primaria y preescolar, y profesores especialmente en edad adulta, cuando la convivencia se considera siempre un objetivo importante en el currículo, y los docentes están bien preparados para abordar los problemas de convivencia.

Las relaciones afectivas apasionadas de los estudiantes alteran las relaciones entre pares y generalmente surgen conflictos entre ellos o con terceros, comúnmente por los celos.

En algunos estudiantes se encuentran algunas acciones y el desarrollo de roles que no son propios de sus edades. Por ejemplo, la pre- madurez de los estudiantes, que toman decisiones y realizan actividades propias del ciudadano adulto.

Las Familias disfuncionales, donde se involucran muchas personas, no contribuyen a la formación de los alumnos. Lo que va acompañado de la ausencia de supervisión, falta de afecto, reglas y pautas de crianza por parte de los padres, en forma personal e individual.

Cuando la familia se convierte en generadora de conflictos, afecta el contexto por el desconocimiento de sus funciones, roles, deberes u obligaciones.

El contexto en magnitudes espacio – temporal, tiene una marcada influencia en la determinación de la calidad y percepción del ambiente escolar por parte de los sujetos que integran la comunidad educativa.

En el contexto del Colegio Kennedy, IED, se identifican condiciones inmejorables como: una excelente plana física, mobiliario, material didáctico y equipos tecnológicos de última generación; de mismo modo, un equipo humano calificado.

Se evidencia que la mayor parte de la población es de estrato socio-económico tres y su nivel de vida en términos de ingresos familiares es bueno.

El contexto se ve influido negativamente, por el desarrollo de algunos procesos organizacionales como la solución de conflicto entre miembros de la comunidad educativa, el cumplimiento de roles esencialmente por las familias, y el ejercicio de la corresponsabilidad entre la familia y escuela.

También lo influyen categorías no controlables por la comunidad, ya que proceden del maro- contexto, como es la influencia de los medios de comunicación, las redes sociales y el internet.

En el ambiente escolar se percibe una gran preocupación por la falta de empoderamiento de algunos padres de familia y docentes, así como la falta de sentido de pertenencia de algunos alumnos.

También existe una ostensible influencia de estímulos o variables como los liderazgos negativos, la moda y el deterioro en los valores.

El lenguaje es una herramienta de objetivación del conociendo de la realidad, así como subjetivador de los individuos que interactúan en un grupo social.

Los docentes reconocen que han insultado, han agredido verbalmente y ridiculizado a personas de la comunidad. También, aceptan que cuando hablan mal de una persona que les cae mal, procuran que otros piensen mal de ellas.

La mayoría de padres de familia y estudiantes, coinciden en afirmar que casi nunca conocen las actividades, estrategias, acciones y normas de convivencia que se desarrollan en el colegio; que, de estas actividades las que conocen les parecen buenas.

Si bien no existen graves dificultades de comunicación, se aprecian conflictos moderados que tienen su origen en la comunicación, entre los distintos estamentos y al interior de estos.

Las concepciones o conceptos convivenciales que se consideran más importantes en el momento de abordar los procesos, estrategias y decisiones convivenciales, están directamente ligadas a las construcciones sociales convivenciales de los estamentos al interior de la Institución Educativa.

Para los docentes la comunicación, la autoridad y las relaciones sociales, son los conceptos más importantes o prioritarios en el momento de abordar la convivencia institucional. También, con respecto a este estamento, la educación como apuesta curricular convivencial, es una de las categorías de mayor peso dentro de las acciones o estrategias convivencia.

Los padres de familia, consideran que las concepciones o conceptos a los que dan prioridad en el momento de abordar procesos, estrategias, problemas y decisiones de tipo convivencial es el ejemplo de los adultos y la participación.

Los conceptos o construcciones sociales convivenciales a las que dan prioridad los estudiantes al momento de abordar los procesos, estrategias, problemas o decisiones convivenciales se enmarcan en dos subcategorías, la disciplina y el conflicto escolar.

Para los estudiantes los conflictos escolares deben solucionarse al interior de la institución; y que la forma y enfoques de aplicación de las reglas o normas disciplinarias son un factor determinante positiva o negativamente en la convivencia.

El lenguaje como herramienta requiere de una acción comunicativa permanente para actualizar los fragmentos espacio- temporales de esa realidad objetivada.

La realidad es una construcción social, luego el hombre es un producto de sus interacciones culturales y sociales.

La identidad es determinada por las creencias e ideas implícitas de los sujetos de un grupo comunitario, las cuales se institucionalizan, se objetivan y subjetivan a través del lenguaje y las relaciones intersubjetivas de esos individuos.

La inclusión como acción institucional se puede potenciar, si se brinda una formación convivencial que apunte al ejercicio de la ciudadanía como aporte a la dignidad y los derechos humanos.

La inclusión también revisa las prácticas encaminadas a no excluir a nadie por razones de identidad de género, actitudes y estilo diferente, ritmos de aprendizaje, religión o procedencia, entre otras.

Se encontró que frene a esas actitudes que generan inclusión o exclusión, los docentes admiten haber excluido a alguna persona de algún proceso o actividad en el colegio; que hay niños y niñas que no están integrados con los grupos y normalmente se sienten solos. De igual forma reconocen que sus estudiantes tienen actitudes sexista y estereotipadas en sus relaciones con el sexo opuesto.

La identidad es la premisa central o “*pegamento social*” que caracteriza las dinámicas de las subjetividades individuales en el conglomerado social.

Los docentes creen que son respetados en la comunidad, además que son ejemplo de buenas relaciones interpersonales. Por su parte también perciben que los estudiantes creen que el colegio tiene una buena convivencia.

Las teorías implícitas del profesor se definen como teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa.

Una de las ideas implícitas de los docentes, es que el colegio debe desarrollar un conjunto de actividades y proyectos que permitan la apropiación de las normas existentes y del gobierno escolar.

La inclusión, justamente es uno de esos procesos que no podría tener un hacedero en la realidad objetiva de la escuela, sino se permean las ideas implícitas y la subjetivación de los docentes en su quehacer cotidiano y proceso enseñanza – aprendizaje.

Las organizaciones no solo garantizan los procesos de participación de los estamentos a través de un sistema de democracia representativa; sino que, son la manifestación de las subjetivaciones individuales y sociales que se dan en espacios comunitarios.

Los docentes opinan que en la comunidad educativa se encuentran grupos o agrupaciones informales de estudiantes que no se llevan bien y se generan conflictos entre ellos.

La organización familiar es esencial para la socialización efectiva, afectiva y formación convivencial de los hijos.

Una familia disfuncional, con conflictos y dificultades, es el terreno fértil para criar y educar hijos con dificultades convivenciales y crisis de valores.

El conocimiento institucionalizado, no se impone de igual forma sobre el conjunto de individuos; además, existe una relación dialéctica entre conocimiento y base social, lo que a menudo da lugar a diversos subuniversos de significado dentro del conjunto social.

El conocimiento y la institucionalización son los que organizan coherentemente la posición que ocupa cada uno en el conjunto social, los roles a desempeñar, su propia identidad y el total de relaciones que constituyen la vida cotidiana.

La realidad subjetiva estructura la dupla de elementos fundamentales, de subjetividad y organizaciones sociales; los cuales son asumidos por los individuos de una comunidad educativa que cosifican, interpretan, resignifican y dan coherencia a las relaciones sociales que surgen al interior de la convivencia escolar.

Las dinámicas sociales, organizacionales y legales de la convivencia en el Colegio Kennedy, IED, asignan la necesidad del desarrollo de organizaciones que consulten las necesidades de participación, gobierno escolar, manifestaciones de la identidad y de la subjetividad de los miembros comunitarios.

De las organizaciones que más se destacan en el estamento de docentes, que contribuyen a las subjetivación convivencial y cultura institucional tenemos: direcciones de grupo cada 15 días, al interior de las clases de ética y valores; valoración del acompañamiento familiar en los boletines; salidas pedagógica periódicas y censales; los comités de grados y ciclos; la escuela para las familias; descanso y recreos en el parque y espacios abiertos cada semana; mesas o centros de conciliación para la escuela.

Para el estamento de los padres de familia, se destacan organizaciones formales e informales, como: los consejos de padres, comités de apoyos, la familia como representante del estudiante, los grupos informales de presión que se forman ante situaciones o problemas convivenciales y/o académicos.

Los estudiantes consideran que las organizaciones formales e informales más relevantes en su ambiente escolar, son: el consejo estudiantil, la personería estudiantil, los grupos informales de amigos, las pandillas, combos o parches de amigos, los grupos en redes sociales e Internet.

La realidad subjetiva es un constructo social, la realidad así construida, finalmente se denominará cultura; la cual vuelve a la escena social a través del lenguaje; que para este modelo epistemológico son las construcciones sociales convivenciales.

La realidad subjetiva es un todo compuesto por varios elementos categoriales, las subjetividades individuales y los efectos de esta sobre el surgimiento de las organizaciones social como impronta característica de cada grupo, lo que le da su verdadera identidad o sello cultural.

El ejercicio de la ciudadanía, la sana convivencia y la vida social en paz, requiere de sujetos educados para acceder a estas habilidades sociales; la familia y la escuela son los llamados a ejercer este proceso en los distintos ambientes sociales y de forma corresponsable.

El conocimiento de la realidad objetiva es aprendido por los sujetos en su interacción social, pero ese conocimiento debe darse de forma articulada, organizada y vivenciada tanto en la escuela como en la familia.

La comunidad kennedyana, entiende que parte de ese conocimiento necesario para objetivar la realidad, requiere en principio de unos procesos educativo intencionados para interpretar los significados del mundo convivencial en que viven de forma coherente

La ciudadanía considera a la escuela, especialmente en lo que se refiere a la estrategia de educación para la ciudadanía y la convivencia, como la garantía última de su propia existencia, de tal manera que, al ciudadano, al sujeto soberano, se le impone el requisito que sólo puede existir en el ejercicio de sus plenos derechos, si antes ha sido sujeto educando.

Los estudiantes conciben la ciudadanía como el proceso de desarrollo de una sociedad política, donde las personas participan activamente con los otros en la transformación de su sociedad. En el mismo sentido, conciben la importancia de la ciudadanía para mejorar la convivencia, ya que facilita la participación y el conocimiento.

8.2 Limitaciones y Objeciones

El estudio es cualitativo y sustantivo, por tanto, se limita al fenómeno o problema estudiado; sus análisis, conclusiones y teoría sustantiva se refieren exclusivamente a la comunidad educativa del Colegio Kennedy, IED.

Solo se contó con la disponibilidad de los delegados del comité de convivencia para tres sesiones, por tanto, se debió acudir a una encuesta de convivencia, la cual se aplicó a los tres estamentos de la comunidad educativa, con el propósito de completar, continuar la comparación constante y validar la data de los informantes con respecto a las categorías y subcategorías de la investigación.

No se realizó un análisis independiente a cada categoría de código familia, con respecto a las propiedades y dimensiones; este análisis solo se hizo a las subcategorías que las comprendían, definían y explicaban.

A manera de objeciones: el estudio realizado, puede dar la sensación de que se deslindó del paradigma de la investigación cualitativa en algunos apartes, al usar como complemento de la data de la investigación los datos de la encuesta de convivencia, analizados con técnicas y procedimientos cuantitativos, los cuales arrojaron datos cuantitativos.

Como ya se explicó a lo largo del trabajo, los datos cuantitativos se utilizaron solo como complemento, comparación constante y validación de la data de las categorías y subcategorías de la investigación.

También es claro que, de acuerdo a la metodología de la Teoría Fundamentada, desde la corriente de Strauss y Corbin, lo que importa es el resultado; es decir, la teoría sustantiva. Lo anterior indica que durante el proceso se puede utilizar cualquier tipo de datos e información.

Con respecto a los paradigmas de la ciencia, Thomas kuhn (1962), nos permite interpretar que allí donde los formalistas afirmaban que lo importante de la ciencia son las teorías y la comparación objetiva entre las teorías existentes, los historicistas conceden más importancia al sujeto que lleva a cabo la investigación así como a la sociedad en la que está inmerso (Sánchez & De la Fuente, 2003).

8.3 Aportes, usuarios, recomendaciones y estrategias de difusión

Se convierte en un marco de referencia que facilita la comprensión de los saberes convivenciales en la escuela.

Genera un aporte significativo desde el punto de vista metodológico, con la formulación de modelos de análisis de datos e información, cualitativos y cuantitativos; basados en la metáfora, para su fácil explicación y entendimiento.

La creación del modelo de *metáfora de conjunto*, como herramienta para analizar información con diversos tipos de datos, en investigaciones cualitativas y metodologías emergentes mixtas.

El uso de la teoría de conjunto, sus operaciones y propiedades como herramienta metafórica para comparar y complementar los datos cualitativos y cuantitativos en la construcción de teoría sustantiva.

Los datos cuantitativos analizados con rigurosidad, puestos a dialogar y completar la data cualitativa, permitió fundamentar mejor la teoría sustantiva.

El uso de los datos cuantitativos como herramienta y complemento de la data cualitativa, hace más eficiente y eficaz el proceso de saturación de las categorías y subcategorías que así lo requirieron; ya que estos siempre que se usen teniendo como eje la investigación cualitativa, se deben respetar la mayoría de los paradigmas cualitativos, especialmente su naturaleza subjetiva, individual, particularizante y personal.

El uso de modelos sintéticos complejos de convivencia (modelos econométricos), con carácter particularizante de los estamentos de la comunidad educativa, antes que de universalización de comportamientos.

Generar un aporte significativo desde lo metodológico y conceptual para el emprendimiento de investigaciones posteriores de naturaleza convivencial y/o con relación a la construcción social de la realidad.

Brindar una base conceptual de comprensión al Colegio Kennedy, IED, sobre cómo sus estamentos construyen socialmente su realidad convivencial, aplicable en futuras estrategias e intervenciones.

El conocimiento del diagnóstico del conflicto escolar, la comprensión de las construcciones sociales convivenciales de los tres estamentos, la identificación de los efectos de las estrategias convivenciales actuales, el entendimiento de cómo se objetivan y subjetivan convivencialmente los sujetos en la comunidad educativa; permitirá emprender nuevos proyectos de intervención básica aplicada.

El uso de las comprensiones obtenida sobre las construcciones sociales convivenciales de la comunidad educativa kennedyana, se convierte en el insumo para manejar conflictos grupales, individuales y por estamento en la comunidad educativa; en especial el vandalismo, las peleas fuera del colegio, las agresiones verbales y físicas por parte de los estudiantes; así como, el acompañamiento y cumplimiento de compromisos por parte de las familias.

La explicación y comprensión de las realidades convivenciales y del conflicto escolar en el Colegio Kennedy, IED., le permitirá a la institución el diseño de estrategias de intervención

como, ajustes curriculares en cuanto a la metodología, estrategias didácticas y conceptos, para el desarrollo de competencias ciudadanas, convivenciales e identidad.

El entendimiento de las construcciones sociales convivenciales, generadas por este trabajo investigativo en la comunidad educativa kennedyana, les permitirá replantear el diseño del reglamento o manual de convivencia; con ajustes que favorezcan las etapas de desarrollo de los estudiantes por niveles o ciclos educativos, las necesidades antropológicas de la población estudiantil y del entorno; así como una nueva postura en la aplicación de la norma y las estrategias para la solución de conflictos.

Por su naturaleza cualitativa, singular y particular de este estudio, los principales usuarios son los tres estamentos de la comunidad educativa (docentes, padres de familia y estudiantes) del Colegio Kennedy, IED.; así como, gestores externos de las políticas pública distrital, investigadores de la línea de convivencia, democracia y derechos humanos.

Para una mejor comprensión, conocimiento, difusión y sensibilización en la comunidad educativa kennedyana, se recomienda presentar los resultados del estudio, la teoría sustantiva y las conclusiones en actividades diseñadas para direcciones de curso, talleres, seminarios, ponencias, periódicos y revistas instituciones; sitios web y videos didácticos publicitados en canales de YouTube u otras redes sociales.

En cuanto a los aportes metodológicos, resultados y teoría sustantiva de la investigación, para una mayor difusión y entendimiento del público especializado e investigadores; se recomienda la publicación de varios artículos en revistas científicas y educativas; así como en blog de internet especializados, congresos y ponencias nacionales e internacionales. De igual forma, se espera replicar esta metodología en futuros estudios convivenciales en colegios distritales y nacionales desarrollados por el autor y su grupo de investigación.

LISTA DE REFERENCIAS

- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2016 de agosto de 2012). *Atlas. ti 7. guía rápida*. Obtenido de http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/QuickTour_a7_es_05-1.pdf
- Arce Cordero, E. (abril - junio de 2015). Subjetividad, objetividad y organización escolar. *Revista Educación, (Nº 372)*.
- Artagaveytia, L. y. (2006). *Educación y participación adolescente*. Asunción, Paraguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa, 8(19)*, 679- 704.
- Berger, & Luckmann. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires (Argentina): Impresor grafico taller color. (Trabajo original publicado en 1968).
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires (Argentina): Impresor grafico taller color.
- Campelo, A., & Otros, y. (2009). Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela. *Repositorio institucional, 15*.
- Chaux, E. (13 de marzo de 2012). Contexto de los estudios convivenciales en Colombia y en el mundo. (R. y. Mosquera, Entrevistador)
- Consejo de educación, ciencia y tecnología de la Junta de Extremadura, (Ed). (12 de abril de 2001). *Conflicto escolar y convivencia en los centros educativos. Extremadura (España)*. Obtenido de educarex: Recuperado de la web en http://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/Actas_Conflictos_esc
- Cordón, F. (1982). *La función de la ciencia en la sociedad*. Barcelona, España: Alcaná Libros.
- Díaz Mejía, H. A. (2013). Naturaleza de la convivencia y el conflicto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, (Nº 61)*, 25.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 1 (Nº 2)*, 22.

- FERNANDEZ, I. y. (2008). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid (España): Editorial Narcea ediciones.
- Fernandez, P. y. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 - 35.
- Galtung, J. (1990). Cultural y Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 296. Obtenido de <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-3433%28199008%2927%3A3%3C291%3ACV%3E2.0.CO%3B2-6>
- García Correa, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa: medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 167 - 177.
- García Correa, e. a. (2011). La convivencia escolar en 4º curso de la educación secundaria obligatoria en la región de murcia. *Revista de Psicología*, 238.
- García Manzano, C. (1995). *Comentario sobre el libro la construcción social de realidad de Peter Berger y Thomas Luckmann*. Obtenido de <http://www.carlosmanzano.net/articulos/conocimiento.html>
- García Manzano, C. (15 de Diciembre de 1995). *Comentario sobre el libro la construcción social de realidad de Peter Berger y Thomas Luckmann*. Obtenido de Anuario del Centro de la U.N.E.D. en Calatayud: <http://www.carlosmanzano.net/articulos/conocimiento.html>
- Gonzalez, W. (13 de mayo de 2009). *Recoleccion de datos*. Obtenido de Blog Mi SENA: <http://recodatos.blogspot.com.co/2009/05/tecnicas-de-recoleccion-de-datos.html>
- Gutiérrez, N. (01 de Noviembre de 2006). *Resumen sobre Teoría Fundamentada*. Obtenido de http://webcache.googleusercontent.com/http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1219334063239_1809397701_114555.
- Hernández, J. G. (2011). *Memorias del Seminario: generación de teoría fundamentada*. Puerto Ordaz: Universidad de Zulia, Facultad de Humanidades y Educación.
- Hurtado, J. (15 de marzo de 2012). *Los Grupos Focales*. Obtenido de www.academic.uprm.edu: http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf
- JARE R., X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona (España): Biblioteca de alua.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Berceło, España: Grao.

- Jiménez Llanos, A. B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso enseñanza - aprendizaje: la interacción profesor - alumno en los tres niveles educativos. *Revista Currículum*(19), 211-236.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas 1962*. Mexico: Oceano.
- Marín de Oliveira, L. M. (s.f.). *El paradigma cualitativo*. Obtenido de PODCAST: <http://ocw.um.es/transversales/utilizacion-del-podcast-como-recurso-educativo-en/material-de-clase-1/i-042-paradigma-cualitativo.pdf>
- MARTÍN, F. y. (2008). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Martínez Miguélez, M. (12 de 12 de 2005). *El Método Etnográfico de Investigación*. Obtenido de Centro Mexicano Universitario de Ciencias Humanas: <http://www.cmuch.mx/plataforma/lecturas/invapli1/etnografica.pdf>
- MATA, M. C. (2006). Comunicación y Ciudadanía. *Revista Fronteras*, 5- 15.
- MATEUS, C. (Diciembre de 2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad?, Artículo . *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 3, 16 - 26.
- MATÍNEZ, M. C. (Junio 2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Revista Dducere*, 243- 250.
- Mattos, C. A. (1976). *Paradigmas, modelos y estrategias en las prácticas latinoamericanas de planificación regional*. Ciudad de México: ILPES- CEPAL.
- Maturana, G. A., & Otros, y. (2009). *Tesis de Maestría: Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- MATUS, C. (Diciembre 2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? . *Pensamiento Educativo* Vol. 37 , 16-26.
- Milito Barone, C. C. (2011). Reseña sobre el libro *La Construcción social de la realidad*. (A. (Ed.), Ed.) (22ª reimpresión (1ª ed. 1968)), 233. Recuperado el 10 de enero de 2016, de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=460&Itemid=72
- Narina Torres, J. A. (2013). Inteligencia social. *Revista la Ruta Maestra*(4), 1 - 166.
- Ortega, P. (14 de mayo de 2010). *La construcción social de la realidad o la construcción de la realidad social: reflexiones sobre la noción de "hecho social"*. Obtenido de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT30/GT30_OrtegaP.pdf

- Palma, H. A. (2005). El desarrollo de las ciencias a través de las metáforas: un programa de investigación en estudios sobre la ciencia. *Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 2(6), 26. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132005000300003
- Reyes Juarez, A. (12 de marzo de 2008). *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662009000100008
- Robertazzi. (03 de julio de 2008). *Realtoria del libro de Berger y Luckmann: "La construcción social de la realidad" cap. 1, 2 y 3*. Obtenido de <http://www.altillo.com/exámenes/uba/psicologia/psicosoc/psicosoc2008resbergerluckmann.asp>
- Rodriguez, R. J. (12 de julio de 2003). *Como analizar cuantitativamente datos cualitativos*. Obtenido de www.gestiopli.com: <http://www.gestiopolis.com/canales/demarketing/articulos/62/datoscuali.htm>
- Rodríguez, S., & Nohemy, B. (2010). *Análisis del pacto de convivencia de la institución educativa julián trujillo del municipio de trujillo, valle del cauca: una aproximación al estudio de la configuración de subjetividad desde el escenario escolar*. Trujillo, Valle del Cauca: Pontificia Univeersidad Javeriana .
- Ross, M. H. (1995). *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la p ractica de la violencia* . Barcelona, España: Paidos Iberica.
- Russi, B. (2004). Grupos de discusión. Capítulo 3. En B. Russi, *Investigación Cualitativa* (pág. 75 a 116). Barcelona, España: Ecoe Ediciones.
- Sánchez, J., & De la Fuente, C. (20 de Junio de 2003). *El pensamiento de Thomas S. Kuhn*. Obtenido de webdianoia.com
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2013). *Encuesta de clima Escolar y victimización en Bogota 2013- Analisis del formualrio de la encuesta del convenio 080 de 2013- Adhesion SED 3100/2013*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Secretaría de Educación Distrital . (2008). *Plan Sectorial de Educación: Educación de Calidad Para una Bogotá Positiva*. Bogotá : SED Bogotá.
- Spencer, H. (1860). *Educación: intelectual, moral y física*. Londres, Inglaterra: AL Burt comapany, Publisher.

- Sthioul Ortiz, A. (2012). Teorías Implícitas de educadores y beneficiarios sobre un proceso óptimo de capacitación en el marco de talleres de aprendizajes popuestos. *Función Recho*, 116.
- Tecnologico de Monterrey. (09 de agosto de 2016). *Conjuntos* . Obtenido de Campus Cuerna vaca :
http://campus.cva.itesm.mx/nazira/Tc1003/PDF/Apuntes/0300Tc1003_Conjuntos.pdf
- Torres Carrillo, A. (2015). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Universidad Pedagógica*, 12-65.
- Univeresidad Naciona Abierta y Adistancia, UNAD. . (15 de agosto de 2016). *Seminario de Investigación* . Obtenido de Información primaria y secundaria :
http://datateca.unad.edu.co/contenidos/109105/seminario%20de%20investigacion%20posgrado/leccin_3__informacin_primaria_y_secundaria.html
- Vilaro, M. I. (23 de abril de 2013). *Prezi*. Obtenido de La Construcción Social De La Realidad - Berger y Luckmann: <https://prezi.com/xdmg8lqqq7ku/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-y-luckmann/>
- Zulantay, A. (05 de enero de 2015). *Ejemplo de encuesta a profesores sobre Convivencia Escolar*. Obtenido de
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia12/C12_AC2_R1_ejemplo.pdf
- Zulantay, A. (s.f.). (P. p. liderar, Editor) Obtenido de
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia12/C12_AC2_R1_ejemplo.pdf
- Zuluaga, J. B. (30 de mayo de 2004). *La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez*. Recuperado el 15 de noviembre de 2013, de *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez*, vol.2 (Nº.1):
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2004000100005&script=sci_arttext
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2016 de agosto de 2012). *Atlas. ti 7. guía rápida*. Obtenido de http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/QuickTour_a7_es_05-1.pdf
- Arce Cordero, E. (abril - junio de 2015). Subjetividad, objetividad y organización escolar. *Revista Educación*, (Nº 372).

- Artagaveytia, L. y. (2006). *Educación y participación adolescente*. Asunción, Paraguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 679- 704.
- Berger, & Luckmann. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires (Argentina): Impresor grafico taller color. (Trabajo original publicado en 1968).
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires (Argentina): Impresor grafico taller color.
- Campelo, A., & Otros, y. (2009). Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela. *Repositorio institucional*, 15.
- Chaux, E. (13 de marzo de 2012). Contexto de los estudios convivenciales en Colombia y en el mundo. (R. y. Mosquera, Entrevistador)
- Consejo de educación, ciencia y tecnología de la Junta de Extremadura, (Ed). (12 de abril de 2001). *Conflicto escolar y convivencia en los centros educativos. Extremadura (España)*. Obtenido de educarex: Recuperado de la web en http://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/Actas_Conflictos_esc
- Cordón, F. (1982). *La función de la ciencia en la sociedad*. Barcelona, España: Alcaná Libros.
- Díaz Mejía, H. A. (2013). Naturaleza de la convivencia y el conflicto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (Nº 61), 25.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 1 (Nº 2), 22.
- FERNANDEZ, I. y. (2008). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid (España): Editorial Narcea ediciones.
- Fernandez, P. y. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 - 35.
- Galtung, J. (1990). Cultural y Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 296. Obtenido de <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-3433%28199008%2927%3A3%3C291%3ACV%3E2.0.CO%3B2-6>

- García Correa, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa: medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 167 - 177.
- García Correa, e. a. (2011). La convivencia escolar en 4º curso de la educación secundaria obligatoria en la región de murcia. *Revista de Psicología*, 238.
- García Manzano, C. (1995). *Comentario sobre el libro la construcción social de realidad de Peter Berger y Thomas Luckmann*. Obtenido de <http://www.carlosmanzano.net/articulos/conocimiento.html>
- García Manzano, C. (15 de Diciembre de 1995). *Comentario sobre el libro la construcción social de realidad de Peter Berger y Thomas Luckmann*. Obtenido de Anuario del Centro de la U.N.E.D. en Calatayud: <http://www.carlosmanzano.net/articulos/conocimiento.html>
- Gonzalez, W. (13 de mayo de 2009). *Recoleccion de datos*. Obtenido de Blog Mi SENA: <http://recodatos.blogspot.com.co/2009/05/tecnicas-de-recoleccion-de-datos.html>
- Gutiérrez, N. (01 de Noviembre de 2006). *Resumen sobre Teoría Fundamentada*. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/>: http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1219334063239_1809397701_114555.
- Hernández, J. G. (2011). *Memorias del Seminario: generación de teoría fundamentada*. Puerto Ordaz: Universidad de Zulia, Facultad de Humanidades y Educación.
- Hurtado, J. (15 de marzo de 2012). *Los Grupos Focales*. Obtenido de www.academic.uprm.edu: http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf
- JARE R., X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona (España): Biblioteca de alua.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Berceño, España: Grao.
- Jiménez Llanos, A. B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso enseñanza - aprendizaje: la interacción profesor - alumno en los tres niveles educativos. *Revista Currículum*(19), 211-236.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas 1962*. Mexico: Oceano.
- Marín de Oliveira, L. M. (s.f.). *El paradigma cualitativo*. Obtenido de PODCAST: <http://ocw.um.es/transversales/utilizacion-del-podcast-como-recurso-educativo-en/material-de-clase-1/i-042-paradigma-cualitativo.pdf>

- MARTÍN, F. y. (2008). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Martinez Miguelez, M. (12 de 12 de 2005). *El Método Etnográfico de Investigación*. Obtenido de Centro Mexicano Universitario de Ciencias Humanas:
<http://www.cmuch.mx/plataforma/lecturas/invapli1/etnografica.pdf>
- MATA, M. C. (2006). Comunicación y Ciudadanía. *Revista Fronteras*, 5- 15.
- MATEUS, C. (Diciembre de 2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad?, Artículo . *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 3, 16 - 26.
- MATÍNEZ, M. C. (Junio 2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Revista Dducere*, 243- 250.
- Mattos, C. A. (1976). *Paradigmas, modelos y estrategias en las prácticas latinoamericanas de planificación regional*. Ciudad de México: ILPES- CEPAL.
- Maturana, G. A., & Otros, y. (2009). *Tesis de Maestría: Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar* . Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- MATUS, C. (Diciembre 2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? . *Pensamiento Educativo* Vol. 37 , 16-26.
- Milito Barone, C. C. (2011). Reseña sobre el libro *La Construcción social de la realidad*. (A. (Ed.), Ed.) (22ª reimpresión (1ª ed. 1968)), 233. Recuperado el 10 de enero de 2016, de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=460&Itemid=72
- Narina Torres, J. A. (2013). Inteligencia social. *Revista la Ruta Maestra*(4), 1 - 166.
- Ortega, P. (14 de mayo de 2010). *La construcción social de la realidad o la construcción de la realidad social: reflexiones sobre la noción de “hecho social”*. Obtenido de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT30/GT30_OrtegaP.pdf
- Palma, H. A. (2005). El desarrollo de las ciencias a través de las metáforas: un programa de investigación en estudios sobre la ciencia. *Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 2(6), 26. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132005000300003
- Reyes Juarez, A. (12 de marzo de 2008). *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662009000100008

- Robertazzi. (03 de julio de 2008). *Realtoria del libro de Berger y Luckmann: "La construcción social de la realidad" cap. 1, 2 y 3*. Obtenido de <http://www.altillo.com/exámenes/uba/psicologia/psicosoc/psicosoc2008resbergerluckmann.asp>
- Rodriguez, R. J. (12 de julio de 2003). *Como analizar cuantitativamente datos cualitativos*. Obtenido de www.gestiopli.com: <http://www.gestiopolis.com/canales/demarketing/articulos/62/datoscuali.htm>
- Rodríguez, S., & Nohemy, B. (2010). *Análisis del pacto de convivencia de la institución educativa Julián Trujillo del municipio de Trujillo, Valle del Cauca: una aproximación al estudio de la configuración de subjetividad desde el escenario escolar*. Trujillo, Valle del Cauca: Pontificia Universidad Javeriana .
- Ross, M. H. (1995). *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia* . Barcelona, España: Paidós Iberica.
- Russi, B. (2004). Grupos de discusión. Capítulo 3. En B. Russi, *Investigación Cualitativa* (pág. 75 a 116). Barcelona, España: Ecoe Ediciones.
- Sánchez, J., & De la Fuente, C. (20 de Junio de 2003). *El pensamiento de Thomas S. Kuhn*. Obtenido de webdianoia.com
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2013). *Encuesta de clima Escolar y victimización en Bogotá 2013- Análisis del formulario de la encuesta del convenio 080 de 2013- Adhesión SED 3100/2013*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Secretaría de Educación Distrital . (2008). *Plan Sectorial de Educación: Educación de Calidad Para una Bogotá Positiva*. Bogotá : SED Bogotá.
- Spencer, H. (1860). *Educación: intelectual, moral y física*. Londres, Inglaterra: AL Burt company, Publisher.
- Sthioul Ortiz, A. (2012). Teorías Implícitas de educadores y beneficiarios sobre un proceso óptimo de capacitación en el marco de talleres de aprendizajes propuestos. *Función Recho*, 116.
- Tecnológico de Monterrey. (09 de agosto de 2016). *Conjuntos* . Obtenido de Campus Cuernavaca : http://campus.cva.itesm.mx/nazira/Tc1003/PDF/Apuntes/0300Tc1003_Conjuntos.pdf

- Torres Carrillo, A. (2015). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Universidad Pedagógica*, 12-65.
- Univeresidad Naciona Abierta y Adistancia, UNAD. . (15 de agopsto de 2016). *Seminario de Investigación* . Obtenido de Información primaria y secundaria :
http://dateca.unad.edu.co/contenidos/109105/seminario%20de%20investigacion%20posgrado/leccin_3__informacin_primaria_y_secundaria.html
- Vilaro, M. I. (23 de abril de 2013). *Prezi*. Obtenido de La Construcción Social De La Realidad - Berger y Luckmann: <https://prezi.com/xdmg8lqqq7ku/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-y-luckmann/>
- Zulantay, A. (05 de enero de 2015). *Ejemplo de encuesta a profesores sobre Convivencia Escolar*. Obtenido de
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia12/C12_AC2_R1_ejemplo.pdf
- Zulantay, A. (s.f.). (P. p. liderar, Editor) Obtenido de
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia12/C12_AC2_R1_ejemplo.pdf
- Zuluaga, J. B. (30 de mayo de 2004). *La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez*. Recuperado el 15 de noviembre de 2013, de *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez*, vol.2 (Nº.1):
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2004000100005&script=sci_arttext
- Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcel, M. J. (2007). “¿Por qué Ocurren los Malos Tratos entre Iguales?Explicaciones Causales de Adolescentes Portugueses y Brasileños. *Revista Interamericana de Psicología Vol. 41 Num.2* .
- Alzate, G., Bonilla, E., Cajiao, F., Camargo, & otros, M. y. (2001). *La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia Colombiana*. Bogotá: FES-Colciencias.
- Argulis, M., & otros, y. (2002). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales t nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela

- hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, Vol.4 No. 3 .
- Calvo, G. (2003). La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz". *Revista: Educación y educadores* Vol.6 .
- Castillo, & JR. (2011). La formación de ciudadanos: la escuela un escenario posible". *Revista Cinde. Vol. 1.*
- Castro, & Alejandro. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela: dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Bonum.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de Calidad.* . Madrid: Narcea Ediciones.
- Gluz, N., & Saforcada, F. (2007). Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos. *Educación: teoría y práctica. Vol. 17- No.29*, 11-32.
- Gómez, A. (2009). *La escuela sin ley*. Madrid: La esfera de los libros.
- Jiménez, M., Lleras, J., & Nieto, A. M. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Revista Educación y educadores*.
- Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogenizante y segregadora. *UHU: Revista de educación XXI. V.3.*
- Ortega, R., & otros, y. (2010). *Agresividad injustificada; Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza editorial.
- Pachón, J. M. (2000). *Los jóvenes construyen un nuevo país. Hacia una Política Pública de Juventud*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Peiro, S., & I, G. (2005). *Indisciplina y Violencia Escolar*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil Albert.
- Rodríguez, M. C., Vaca, P., & Nohelia, H. (2009). *Acta Colombiana de Psicología 12(2)*.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez, P. L., & otros. (2011). Análisis de la convivencia escolar en las aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Frigerio, G. (2000). Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? *Seminario sobre prospectivas de la educación en América Latina* (págs. 1-18). Chile: UNESCO.

- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía, pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI editores.
- IDEP. (2008). *Experiencias Nacionales relacionadas con cultura ciudadana en niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: IDEP.
- IDEP- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2005). *CENTRO EDUCATIVO INTEGRAL COLSUBSIDIO (CEIC) CIUDADELA*. Bogotá, D.C.: IDEP.
- IDEP. (2008). *experiencias internacionales relacionadas con cultura ciudadana, en niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: IDEP.
- IEDAB- Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja. (2005). *CÁTEDRA DE CONVIVENCIA SOCIAL*. Bogotá, D.C.: IDEP.
- Institución Educativa Distrital Jorge Soto del Corral. (2005- 2012). *CURRÍCULO DE CULTURA DE LA LEGALIDAD*. Localizada en el Barrio Lourdes, zona centro oriental de Bogotá en la Localidad Tercera: IDEP.
- Instituto Educativo Distrital Britalia, sede B y C jornada tarde. (2005-2012). *VIVAMOS LA CIUDADANÍA*. Bogotá, D. C.: IDEP.
- IDEP- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2005). *CENTRO EDUCATIVO INTEGRAL COLSUBSIDIO (CEIC) CIUDADELA*. Bogotá, D.C.: IDEP.
- IEDAB- Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja. (2005). *CÁTEDRA DE CONVIVENCIA SOCIAL*. Bogotá, D.C.: IDEP.
- Institución Educativa Distrital Jorge Soto del Corral. (2005- 2012). *CURRÍCULO DE CULTURA DE LA LEGALIDAD*. Localizada en el Barrio Lourdes, zona centro oriental de Bogotá en la Localidad Tercera: IDEP.
- Instituto Educativo Distrital Britalia, sede B y C jornada tarde. (2005-2012). *VIVAMOS LA CIUDADANÍA*. Bogotá, D. C.: IDEP.
- Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 1: 35-52, 2011, 35-52*.
- Secretaría de educación de Bogotá. (2008). *Plan sectorial de educación 2008-2012: "*. Bogotá: SED.
- Secretaría Distrital de Gobierno. (2008-2011). *NORMAS DE CONVIVENCIA PARA NIÑOS Y NIÑAS*. Bogotá, D.C: IDEP.

- Secretaría Distrital de Gobierno. (2008-2011). *NORMAS DE CONVIVENCIA PARA NIÑOS Y NIÑAS*. Bogotá, D.C: IDEP.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2016 de agosto de 2012). *Atlas. ti 7. guia rápida*. Obtenido de http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/QuickTour_a7_es_05-1.pdf
- Arce Cordero, E. (abril - junio de 2015). Subjetividad, objetividad y organización escolar. *Revista Educación*, (N° 372).
- Artagaveytia, L. y. (2006). *Educación y participación adolescente*. Asunción, Paraguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 679- 704.
- Berger, & Luckmann. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires (Argentina): Impresor grafico taller color. (Trabajo originario publicado en 1968).
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires (Argentina): Impresor grafico taller color.
- Campelo, A., & Otros, y. (2009). Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela. *Repositorio institucional*, 15.
- Chaux, E. (13 de marzo de 2012). Contexto de los estudios convivenciales en Colombia y en el mundo. (R. y. Mosquera, Entrevistador)
- Consejo de educación, ciencia y tecnología de la Junta de Extremadura, (Ed). (12 de abril de 2001). *Conflicto escolar y convivencia en los centros educativos*. Extremadura (España). Obtenido de educarex: Recuperado de la web en http://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/Actas_Conflictos_esc
- Cordón, F. (1982). *La función de la ciencia en la sociedad*. Barcelona, España: Alcaná Libros.
- Díaz Mejía, H. A. (2013). Naturaleza de la convivencia y el conflicto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (N° 61), 25.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 1 (N° 2), 22.
- FERNÁNDEZ, I. y. (2008). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid (España): Editorial Narcea ediciones.

- Fernandez, P. y. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 - 35.
- Galtung, J. (1990). Cultural y Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 296. Obtenido de <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-3433%28199008%2927%3A3%3C291%3ACV%3E2.0.CO%3B2-6>
- García Correa, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa: medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 167 - 177.
- García Correa, e. a. (2011). La convivencia escolar en 4º curso de la educación secundaria obligatoria en la región de murcia. *Revista de Psicología*, 238.
- García Manzano, C. (1995). *Comentario sobre el libro la construcción social de realidad de Peter Berger y Thomas Luckmann*. Obtenido de <http://www.carlosmanzano.net/articulos/conocimiento.html>
- García Manzano, C. (15 de Diciembre de 1995). *Comentario sobre el libro la construcción social de realidad de Peter Berger y Thomas Luckmann*. Obtenido de Anuario del Centro de la U.N.E.D. en Calatayud: <http://www.carlosmanzano.net/articulos/conocimiento.html>
- Gonzalez, W. (13 de mayo de 2009). *Recoleccion de datos*. Obtenido de Blog Mi SENA: <http://recodatos.blogspot.com.co/2009/05/tecnicas-de-recoleccion-de-datos.html>
- Gutiérrez, N. (01 de Noviembre de 2006). *Resumen sobre Teoría Fundamentada*. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/>: http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1219334063239_1809397701_114555.
- Hernández, J. G. (2011). *Memorias del Seminario: generación de teoría fundamentada*. Puerto Ordaz: Universidad de Zulia, Facultad de Humanidades y Educación.
- Hurtado, J. (15 de marzo de 2012). *Los Grupos Focales*. Obtenido de www.academic.uprm.edu: http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf
- JARE R., X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona (España): Biblioteca de alua.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Berceło, España: Grao.
- Jiménez Llanos, A. B. (2005). Las teorías implistas del profesorado sobre los distitntos ambitos del proceso enseñanza - aprendizaje: la interaccion profesor - alumno en los tres niveles educativos. *Revista Qurriculum*(19), 211-236.

- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas 1962*. Mexico: Oceano.
- Marín de Oliveira, L. M. (s.f.). *El paradigma cualitativo*. Obtenido de PODCAST:
<http://ocw.um.es/transversales/utilizacion-del-podcast-como-recurso-educativo-en/material-de-clase-1/i-042-paradigma-cualitativo.pdf>
- MARTÍN, F. y. (2008). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Martinez Miguelez, M. (12 de 12 de 2005). *El Método Etnográfico de Investigación*. Obtenido de Centro Mexicano Universitario de Ciencias Humanas:
<http://www.cmuch.mx/plataforma/lecturas/invapli1/etnografica.pdf>
- MATA, M. C. (2006). Comunicación y Ciudadanía. *Revista Fronteras*, 5- 15.
- MATEUS, C. (Diciembre de 2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad?, Artículo . *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 3, 16 - 26.
- MATÍNEZ, M. C. (Junio 2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Revista Dducere*, 243- 250.
- Mattos, C. A. (1976). *Paradigmas, modelos y estrategias en las prácticas latinoamericanas de planificación regional*. Ciudad de México: ILPES- CEPAL.
- Maturana, G. A., & Otros, y. (2009). *Tesis de Maestría: Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- MATUS, C. (Diciembre 2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? . *Pensamiento Educativo* Vol. 37 , 16-26.
- Milito Barone, C. C. (2011). Reseña sobre el libro *La Construcción social de la realidad*. (A. (Ed.), Ed.) (22ª reimpresión (1ª ed. 1968)), 233. Recuperado el 10 de enero de 2016, de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=460&Itemid=72
- Narina Torres, J. A. (2013). Inteligencia social. *Revista la Ruta Maestra*(4), 1 - 166.
- Ortega, P. (14 de mayo de 2010). *La construcción social de la realidad o la construcción de la realidad social: reflexiones sobre la noción de "hecho social"*. Obtenido de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT30/GT30_OrtegaP.pdf
- Palma, H. A. (2005). El desarrollo de las ciencias a través de las metáforas: un programa de investigación en estudios sobre la ciencia. *Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología*

- y sociedad, 2(6), 26. Obtenido de
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132005000300003
- Reyes Juarez, A. (12 de marzo de 2008). *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. Obtenido de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662009000100008
- Robertazzi. (03 de julio de 2008). *Realtoria del libro de Berger y Luckmann: "La construcción social de la realidad" cap. 1, 2 y 3*. Obtenido de
<http://www.altillo.com/exámenes/uba/psicologia/psicosoc/psicosoc2008resbergerluckmann.asp>
- Rodriguez, R. J. (12 de julio de 2003). *Como analizar cuantitativamente datos cualitativos*. Obtenido de www.gestiopli.com:
<http://www.gestiopolis.com/canales/demarketing/articulos/62/datoscuali.htm>
- Rodríguez, S., & Nohemy, B. (2010). *Análisis del pacto de convivencia de la institución educativa Julián Trujillo del municipio de Trujillo, Valle del Cauca: una aproximación al estudio de la configuración de subjetividad desde el escenario escolar*. Trujillo, Valle del Cauca: Pontificia Universidad Javeriana .
- Ross, M. H. (1995). *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia* . Barcelona, España: Paidós Iberica.
- Russi, B. (2004). Grupos de discusión. Capítulo 3. En B. Russi, *Investigación Cualitativa* (pág. 75 a 116). Barcelona, España: Ecoe Ediciones.
- Sánchez, J., & De la Fuente, C. (20 de Junio de 2003). *El pensamiento de Thomas S. Kuhn*. Obtenido de webdianoia.com
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2013). *Encuesta de clima Escolar y victimización en Bogotá 2013- Análisis del formulario de la encuesta del convenio 080 de 2013- Adhesión SED 3100/2013*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Secretaría de Educación Distrital . (2008). *Plan Sectorial de Educación: Educación de Calidad Para una Bogotá Positiva*. Bogotá : SED Bogotá.
- Spencer, H. (1860). *Educación: intelectual, moral y física*. Londres, Inglaterra: AL Burt company, Publisher.

- Sthioul Ortiz, A. (2012). Teorías Implícitas de educadores y beneficiarios sobre un proceso óptimo de capacitación en el marco de talleres de aprendizajes popuestos. *Función Recho*, 116.
- Tecnologico de Monterrey. (09 de agosto de 2016). *Conjuntos* . Obtenido de Campus Cuerna vaca :
http://campus.cva.itesm.mx/nazira/Tc1003/PDF/Apuntes/0300Tc1003_Conjuntos.pdf
- Torres Carrillo, A. (2015). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Universidad Pedagógica*, 12-65.
- Univeresidad Naciona Abierta y Adistancia, UNAD. . (15 de agosto de 2016). *Seminario de Investigación* . Obtenido de Información primaria y secundaria :
http://datateca.unad.edu.co/contenidos/109105/seminario%20de%20investigacion%20posgrado/leccin_3__informacin_primaria_y_secundaria.html
- Vilaro, M. I. (23 de abril de 2013). *Prezi*. Obtenido de La Construcción Social De La Realidad - Berger y Luckmann: <https://prezi.com/xdmg8lqqq7ku/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-y-luckmann/>
- Zulantay, A. (05 de enero de 2015). *Ejemplo de encuesta a profesores sobre Convivencia Escolar*. Obtenido de
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia12/C12_AC2_R1_ejemplo.pdf
- Zulantay, A. (s.f.). (P. p. liderar, Editor) Obtenido de
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia12/C12_AC2_R1_ejemplo.pdf
- Zuluaga, J. B. (30 de mayo de 2004). *La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez*. Recuperado el 15 de noviembre de 2013, de *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez*, vol.2 (Nº.1):
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2004000100005&script=sci_arttext