

Empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: sus nexos y relaciones en niños que han experimentado violencias

Un estudio en Montería y Medellín

Ana María Romero Otálvaro, Gloria María López Arboleda, Jenny Vicuña Romero, Marta Aída Palacio Correa, Kelly Samadi Vásquez Gómez, Alexander Rodríguez Bustamante, Érika Patricia Ruiz González, María del Tránsito Giraldo Usme, John Albert Cárdenas Cuadros, Nelson Fernando Balvin Herrera, Martha Nereida Muñoz Argel, Sandra Juliet Clavijo Zapata,
Prologuista: Sonia Graciano Jaramillo



Ana María
Romero Otálvaro

Gloria María
López Arboleda

Jenny
Vicuña Romero

Marta Aída
Palacio Correa

Kelly Samadi
Vásquez Gómez

Alexander
Rodríguez Bustamante

Érika Patricia
Ruiz González

María del Tránsito
Giraldo Usme

John Albert
Cárdenas Cuadros

Nelson Fernando
Balvin Herrera

Martha Nereida
Muñoz Argel

Sandra Juliet
Clavijo Zapata

Empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: sus nexos y relaciones en niños que han experimentado violencias

Un estudio en Montería y Medellín

Libro resultado de investigación

Ana María Romero Otálvaro
Gloria María López Arboleda
Jenny Vicuña Romero
Marta Aída Palacio Correa
Kelly Samadi Vásquez Gómez
Alexander Rodríguez Bustamante
Érika Patricia Ruiz González
María del Tránsito Giraldo Usme
John Albert Cárdenas Cuadros
Nelson Fernando Balvin Herrera
Martha Nereida Muñoz Argel
Sandra Juliet Clavijo Zapata

Prologuista:

Sonia Graciano Jaramillo

370.114
E551

Empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: sus nexos y relaciones en niños que han experimentado violencias / Ana María Romero Otálvaro y otros 11. -- Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana, 2020.

203 páginas, 14 x 23 cm.

ISBN: 978-958-764-823-2 (versión digital)

1. Violencia infantil – 2. Convivencia escolar. – 3. Empatía. -- 4. Educación – Investigaciones. – I. Romero Otálvaro, Ana María, autor. –

CO-MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Ana María Romero Otálvaro

© Jenny Vicuña Romero

© Kelly Samadi Vásquez Gómez

© Érika Patricia Ruiz González

© John Albert Cárdenas Cuadros

© Martha Nereida Muñoz Argel

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Vigilada Mineducación

© Gloria María López Arboleda

© Marta Aída Palacio Correa

© Alexander Rodríguez Bustamante

© María del Tránsito Giraldo Usme

© Nelson Fernando Balvin Herrera

© Sandra Juliet Clavijo Zapata

Empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: sus nexos y relaciones en niños que han experimentado violencias.

ISBN: 978-958-764-823-2 (versión digital)

Primera edición, 2020

CIDI. *Grupos*: Pedagogía y Didáctica de los Saberes, PDS (UPB Medellín, Educación y Pedagogía); Calidad de vida (UPB Montería, Ciencias Sociales); Grupo Familia (UPB Medellín, Ciencias Sociales). *Grupos de investigación* *Universidad Católica Luis Amigó*: Familia, Desarrollo y Calidad de vida (Facultad de Psicología y Ciencias Sociales) y Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras (Facultad de Educación y Humanidades).

Proyecto: Empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: un estudio sobre sus vínculos en un grupo de niños entre los 10 y los 12 años de edad que han experimentado violencias en las ciudades de Montería y Medellín.

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo Echeverri Jiménez

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Mauricio Morales C.

Ilustraciones originales: Alexander Rodríguez Bustamante, John Albert Cárdenas Cuadros,

Salomé Álvarez Clavijo, Isabella Rojas Vicuña, Daniela Mora Bedoya, Santiago Mora Bedoya.

Adaptación de ilustraciones: Mauricio Morales C.

Corrección de Estilo: Isadora González Rojas

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1950-26-02-20

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Dedicatoria

A todos los maestros, niños y niñas, psicólogos, padres de familia y directivos docentes, que hicieron posible esta investigación y que trabajan, día a día, por una escuela empática, prosocial y en convivencia.

A las Instituciones Educativas representadas en rectores, maestros, psicólogos, padres, madres y adultos significativos, que permitieron descubrir otros relatos posibilitadores de cambio y acogida.

A todas las familias y escuelas de Colombia para que continúen con el aprendizaje de una cultura pacífica.

Agradecimientos

A las entidades que prestaron su tiempo, espacio y acompañamiento para que esta investigación fuera posible: Secretarías de Educación de Montería y Medellín, Programa Escuela Entorno Protector (Medellín), Programa MIAS (Medellín), MOVA (Medellín).

A cada uno de los grupos de investigación que hicieron parte de la investigación en Montería y Medellín, por permitirse la pregunta por el otro y otros lugares comunes y vitales.

A la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín y Montería) y a la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín), por ser espacios de discusión, apertura y expansión de la comprensión y el conocimiento y porque con su sello humanista posibilitaron la profunda reflexión por y con la infancia y la escuela ¡Vaya tarea por seguir construyendo!

A todos los estudiantes de pregrado y posgrado de la UPB que hicieron parte de esta apuesta investigativa la cual nos enseñó que la escuela es vida y clama por armonía y paz¹.

A todo el equipo docente, administrativo y otras dependencias de UPB Nacional, por posibilitar el trabajo multidisciplinario e interinstitucional del cual quedan muchos aprendizajes.

Finalmente, gracias por su ingenio y creatividad a los niños y adultos que hicieron los dibujos que representan la “empatía” y en los que se basó el ilustrador para crear los separadores del libro y la portada. Estos dibujos aportaron al libro ideas gráficas que complementaron muy bien la obra en general.



Por: Santiago Mora Bedoya



Por: Salomé Álvarez Clavijo



Por: John Albert Cárdenas Cuadros



Por: Daniela Mora Bedoya



Por: Alexander Rodríguez Bustamante



Por: John Albert Cárdenas Cuadros

Por: Isabella Rojas Vicuña



Los autores

1 Especial agradecimiento a los estudiantes de la Licenciatura Inglés-Español (Medellín) que apoyaron como auxiliares de investigación: Daniel López Córdoba, Estefanía Valencia Zapata, Daniel Martínez Pimienta, Santiago Restrepo Cortés, María Ximena Díaz Vásquez y Daniela Marín Bermúdez. También, a los estudiantes de pregrado de la Seccional Montería: Eneida Martínez, María José Romero y María Andrea Bedoya. Finalmente, un gracias a los asistentes de investigación de la Maestría en Educación (Medellín), John Albert Cárdenas Cuadros y Nelson Fernando Balvín Herrera. Su apoyo fue fundamental para lograr el proceso investigativo.

Contenido

Prólogo	11
Una apertura para el libro	15
Capítulo 1	
Sobre la metodología que guio la investigación: articulaciones con sentido	19
Capítulo 2	
Caracterización sociodemográfica de los participantes de la investigación: la base para comprender los resultados	41
Capítulo 3	
El desarrollo de la empatía en los niños que han experimentado violencias: las huellas de la posibilidad en lo imposible.....	71
Capítulo 4	
Convivencia escolar y conductas prosociales: dos ciudades, múltiples experiencias, un aprendizaje	87
Capítulo 5	
Estrategias psicoeducativas: reaprendiendo, reflexionando, reinventando. Una propuesta para el reaprendizaje de acciones empáticas y prosociales con sentido	143

**Epílogo a manera de conclusión**

De las violencias a la convivencia, solo a diez prácticas de diferencia: un contexto de posibilidad	155
---	-----

Coda

Familia: acoger, acompañar, disponer. Acciones cotidianas potentes para desaprender violencias y aprender conductas prosociales.....	173
--	-----

Referencias	183
--------------------------	-----

Anexos	193
---------------------	-----

Lista de figuras, tablas y gráficos**Figuras**

Figura 1. Proceso de adaptación y validación del cuestionario de empatía para niños.	28
---	----

Tablas

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra objeto de estudio.....	49
Tabla 2. Aspectos familiares de la muestra objeto de estudio.....	50
Tabla 3. Establecimiento de normas familiares, cumplimiento y acciones	51
Tabla 4. Relaciones familiares y comunicación.....	52
Tabla 5. Eventos violentos.....	52
Tabla 6. Distribución y frecuencia de la dimensión contagio emocional	77
Tabla 7. Distribución y frecuencia de la dimensión autoconsciencia	78
Tabla 8. Distribución y frecuencia de la dimensión adopción de perspectiva.....	79
Tabla 9. Distribución y frecuencia de la dimensión regulación emocional.....	80
Tabla 10. Distribución y frecuencia de la dimensión actitud empática.....	81



Tabla 11. Distribución total de empatía en las dos ciudades (Medellín- Montería).....	82
Tabla 12. Comparación de los valores medios y desvíos estándares de la empatía según género.....	82
Tabla 13. Comparación de los valores medios y desvíos estándares de las dimensiones de empatía según género.	83
Tabla 14. Distribución del total de empatía de los participantes de la ciudad de Montería.....	84
Tabla 15. Distribución del total de empatía de los participantes de la ciudad de Medellín.	85
Tabla 16. Distribución según jornada	89
Tabla 17. Percepción de la convivencia	91
Tabla 18. Características y frecuencia de acciones violentas.....	92
Tabla 19. Frecuencia de experiencia de acciones violentas.....	93
Tabla 20. Percepción sobre actos de indisciplina.....	94
Tabla 21. Tipos de reacciones en la escuela	95
Tabla 22. Frecuencia de problemas de convivencia en el aula.....	97
Tabla 23. Tipos de reacciones ante un dilema moral	99
Tabla 24. Reacciones ante la rabia.....	100
Tabla 25. Acciones frente a las peleas.....	101
Tabla 26. Reacciones ante el dilema moral	103
Tabla 27. Acciones implementadas por la IE para la convivencia escolar	105
Tabla 28. Frecuencia de ayuda voluntaria en los estudiantes	106
Tabla 29. Percepción del liderazgo y la conducta prosocial	107
Tabla 30. Percepción de la prosocialidad (ayuda y colaboración).....	108
Tabla 31. Acciones que se realizan para mejorar la convivencia escolar	109
Tabla 32. Jornada de los estudiantes	119
Tabla 33. Frecuencia de peleas.....	121
Tabla 34. Manifestaciones de violencia	123
Tabla 35. Percepción de acciones en el aula.....	125
Tabla 36. Algunas variables consideradas en torno a la convivencia escolar.....	127
Tabla 37. Frecuencia de problemas de convivencia en el aula.....	129

Tabla 38. La respuesta de los profesores ante problemas de convivencia escolar	130
Tabla 39. Reacciones ante la rabia y las peleas por parte de los estudiantes.....	132
Tabla 40. Acciones que la institución implementa para mejorar la convivencia	133

Gráficos

Gráfico 1. Estrato socioeconómico	58
Gráfico 2. Distribución de reportes según comuna en la que está ubicada la institución educativa.....	59
Gráfico 3. Tipo de violencia a la que es expuesta la niñez.....	61
Gráfico 4. Tipo de evento reportado en la IE.....	64
Gráfico 5. Constitución del núcleo familiar del niño y niña víctima de violencia	65
Gráfico 6. Distribución de las dimensiones de empatía de los participantes de la ciudad de Montería.....	84
Gráfico 7. Distribución de las dimensiones de empatía	86
de los participantes de la ciudad de Medellín.	86
Gráfico 8. ¿A quién se acude?.....	135
Gráfico 9. Número de estudiantes	135
Gráfico 10. Sensaciones de los estudiantes	137
Gráfico 11. Sensaciones y reacciones de los estudiantes.....	137
Gráfico 12. Tendencia a la ayuda	138
Gráfico 13. Tendencia a las conductas prosociales.....	139
Gráfico 14. En relación con la colaboración al profesor.....	139
Gráfico 15. Conducta prosocial con el profesor	140
Gráfico 16. Sobre liderar actividades en el aula.....	141
Gráfico 17. Prosocialidad y liderazgo.....	141
Gráfico 18. Acciones para mejorar la convivencia escolar	142

Lista de Anexos

Anexo 1. Cuestionario caracterización sociodemográfica.....	193
Anexo 2. Cuestionario de convivencia escolar.....	197

Prólogo

El presente texto es producto del trabajo comprometido y coordinado de un equipo de profesionales que, desde diversas instituciones de Educación Superior, áreas y niveles de formación, se detuvieron en la lectura, el análisis y la intervención de una de las demandas más sentidas en nuestro país: *la empatía, las conductas prosociales y la convivencia escolar*. Se reconoce como un aspecto relevante en la investigación presentada, la muestra tomada con los niños entre los 10 y los 12 años de edad que han experimentado violencias en las ciudades de Montería y Medellín; es decir, dos ciudades con idiosincrasia disímil, no obstante, con una problemática común: la convivencia.

El libro conduce al lector por un recorrido que, **uno**, posterior a la caracterización de la población objeto de estudio, enfrenta a los siguientes interrogantes ¿La violencia tiene rostro definido? ¿Quién es el niño y la niña víctima de violencia en la ciudad? ¿Es la violencia contra la niñez un fenómeno generalizado en la ciudad? ¿Es la familia un factor de riesgo o de protección contra la violencia infantil? ¿Qué caracteriza la dinámica familiar del niño y niña violentados? Estas preguntas, consideradas insoslayables en la formación para la empatía y conductas prosociales, ponen en relieve, quizá, una de las problemáticas de mayor urgencia en nuestra sociedad y, por tanto, de imperativa atención.

Dos, presenta, desde diferentes autores, los constructos conceptuales asociados a la empatía, conductas prosociales y convivencia escolar; este ejercicio, si bien recoge las conceptos sobre estos términos al momento, también deja ver que es un proceso en construcción, dada la emergencia de los mismos en una sociedad que, pese a la larga historia de violencia, apenas se ocupa de atender integralmente esta



problemática. Esto hace que investigaciones de esta índole se consideren oportunas y con un aporte significativo para la sociedad, en particular para la Escuela y la familia, como primeras instancias de formación de niños y jóvenes.

Tres, los investigadores se ocuparon de diseñar acciones concretas para docentes, que bien pueden ser llevadas al aula de clase, independiente del área de formación que se oriente y adaptables a los diferentes grados escolares. En este sentido, se plantean estrategias desde el entendimiento de las condiciones de vulnerabilidad psicosociales y desde la oportunidad psicopedagógica para propiciar espacios y modelos para el aprendizaje y vivencia empática, la prosocialidad y la sana convivencia.

Se resalta como aporte importante del texto el énfasis que hacen los autores en las conclusiones para la familia, la Escuela y la sociedad. Para la familia, se encuentran acciones cotidianas potentes para desaprender violencias y aprender conductas prosociales; para la Escuela, desde la concepción del aula como espacio-contexto para el cambio y segundo agente de socialización que posibilita el encuentro entre distintos; y, para la sociedad, con aportes para la inclusión educativa y como se plantea literalmente en el texto: Viñetas psicoeducativas: hacia una metamorfosis, transformación-acción.

Cuatro, el libro ofrece una sentida reflexión sobre el impacto de la familia y la Escuela en la construcción de país, pues hablar de empatía, conductas prosociales y convivencia, es pensar y proyectar los códigos de comunicación y bases para las relaciones que se tejen en una sociedad. Son los niños y jóvenes actuales, los adultos que en un futuro, no lejano, tomarán decisiones con impacto en la transformación de la sociedad; en lo que se espera, por el bien de todos, que estén basadas en el respeto, la fraternidad y el reconocimiento de lo individual en lo colectivo.



Una producción como esta investigación llena de sentido sentencias en relación con el esfuerzo que los padres de familia y la Escuela deben realizar para la prevención y atención de problemas de convivencia desde los primeros años y posteriormente en la vida escolar. La familia, cuna de los valores; el aula de clase, ese micro espacio donde también se forma en convivencia y en la práctica de valores que aporten a las relaciones armónicas de los futuros ciudadanos y líderes sociales.

Es un texto que aporta a maestros, directivos docentes y profesionales del área de humanidades incluidos en la educación, que con tono académico presenta opciones pedagógicas y didácticas en el acompañamiento del aprendizaje de la empatía y conductas prosociales. Si bien la violencia ha sido un actor constante en la historia del país, la convivencia sigue siendo un tema en construcción en el que los autores de la presente investigación han aceptado participar con profesionalismo.

Sonia Graciano Jaramillo

Directora Facultad de Educación
Universidad Pontificia Bolivariana
Marzo de 2020



Una apertura para el libro

El libro que se presenta a continuación expone una reflexión derivada de una investigación,² que permite analizar la relación existente entre la empatía, las conductas prosociales y la convivencia escolar, y mostrar sus nexos y relaciones en niños que han experimentado violencias en dos ciudades de Colombia: Montería y Medellín.

Los procesos de empatía a lo largo de la historia se han convertido en una habilidad personal, que surge del aprestamiento vincular con otros, en contextos diversos. El libro pretende dar cuerpo, de manera multidimensional, a la relación existente entre la empatía, las conductas prosociales y la convivencia escolar en niños³ que han experimentado violencias (familiares, escolares, sociales), en las dos ciudades de Colombia mencionadas anteriormente.

Los autores intentan mostrar la empatía como factor motivacional y multifactorial al ser prosocial; la cooperación como acción desencadenante de la solidaridad, lo que habilita en sí mismo su hacer, y ser empático como acción contingente en la formación de un ser humano íntegro, estable y recíprocamente habilitado para obtener unos altos niveles de relacionamiento voluntario y vincular hacia otros.

La metodología utilizada en el proyecto fue mixta, argumentada desde la perspectiva que, al investigar contextos y

2 Los grupos de investigación que desarrollaron y ejecutaron esta investigación fueron: Por UPB Montería: Calidad de vida; por UPB Medellín: Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS) y Familia; por U. Luis Amigó Medellín: Familia, desarrollo y calidad de vida y Educación, infancia y lenguas extranjeras.

3 En el apartado de metodología se detallarán las edades de los niños y las particularidades metodológicas de cada una de las ciudades del estudio.



personas a través de dos métodos, pueden obtenerse resultados confiables frente al dato y la calidad del mismo, privilegiando así las voces de los participantes con su respectiva fuerza analítica.

El libro ofrece al lector un camino de comprensión vía cinco capítulos y un último. El primer capítulo trata la metodología utilizada; el segundo, muestra la caracterización sociodemográfica de los participantes de la investigación, entendida como la base para comprender los hallazgos de los capítulos posteriores. El tercer capítulo analiza el desarrollo de la empatía en los niños que han experimentado violencias y mostrar así las huellas de la posibilidad en lo imposible. El cuarto capítulo muestra al lector los resultados obtenidos sobre convivencia escolar y conductas prosociales, como una experiencia que deja ver patrones de interés en ambas ciudades. El último y quinto capítulo ofrece al lector una propuesta de estrategias psicoeducativas orientadas al reaprendizaje, la reflexión y la reinención. Dicha propuesta se considera una apuesta por el reaprendizaje de acciones empáticas y prosociales con sentido.

Termina el libro con un último, en el cual se reflexiona en torno al paso de las violencias a la convivencia, como un contexto de posibilidad.

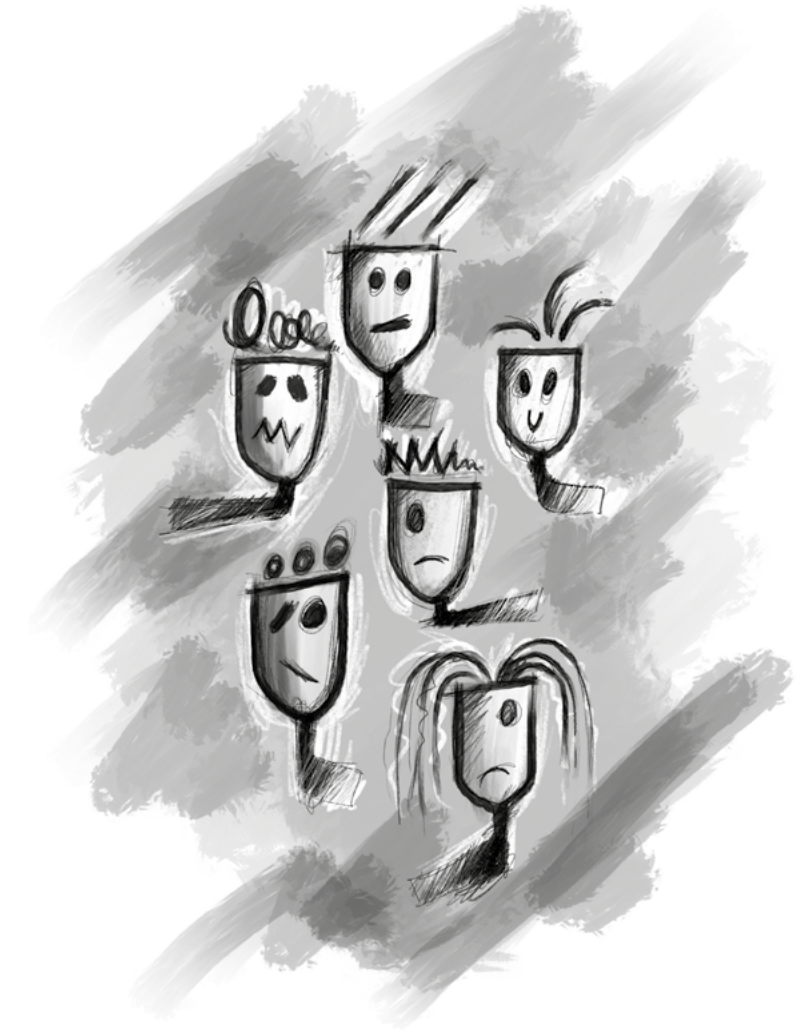
Ahora bien, en los hallazgos se resaltan las acciones que desde los entornos familiares y escolares potencian la idea de procesos empáticos positivos en permanente construcción, lo que genera mayores empoderamientos por parte de los participantes, sus grupos familiares y la institucionalidad. Varios retos se tejen a lo largo del libro. Uno: la posibilidad de agenciar que posee todo ser humano, frente a las habilidades sociales que puede llegar a construir consigo mismo y con otros; dos: las nuevas configuraciones vinculares que se construyen al cimentar un mundo con pares en contextos educativos; y tres: el lugar de la escuela para continuar creando espacios de aprendizaje y desaprendizaje, frente a lo transformacional que resulta ser empático.



Esperamos que sea este un libro que motive la reflexión en el lector, vía la comprensión de dos contextos aparentemente distintos, pero profundamente vinculados a través de problemáticas conjuntas y, sobre todo, que ofrezca la posibilidad de procesos, también conjuntos en la escuela y la familia, como el desarrollo de la empatía y las conductas prosociales.

Capítulo 1⁴

Sobre la metodología que guio la investigación:
articulaciones con sentido



4 La metodología recorrió el sentido de la investigación desde su diseño, ejecución inicial, desarrollo serpenteante (cambiante y adaptativo) y final, siempre temporal y en espera.

«Narrar el camino, acompañar el proceso y reivindicar la palabra y el acto como sumatoria artística de trazos y pinceladas para llegar al relato, al correlato, simplemente a la vida de quien se siente contado por otros...»

Los investigadores

El presente texto nace del interés de cinco grupos de investigación de dos universidades: Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín y Montería) y la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín). Esta suma de voluntades investigativas propició el tema con intereses plurales, que conllevaron las discusiones sobre empatía, conductas prosociales y convivencia escolar, en ambientes educativos de dos municipios del territorio colombiano. Las coincidencias investigativas de ambas universidades con los profesores, auxiliares y estudiantes, arrojaron también una categoría explicativa sobre la investigación cooperativa en ambientes distantes, mediatizados por las NTIC⁵ y las mutualidades similares frente a lo que significa investigar con otros. De igual manera se realizó la formación de talento humano en los niveles de pregrado y maestría, con auxiliares de investigación y estudiantes, lo que en suma significó la activación en campo de la investigación formativa.

A continuación, se presenta la explicación metodológica-técnica, de la forma como se llevó a cabo el presente estudio.

Interesa a la investigación la complementariedad metodológica como estrategia plural y multimétodo (Blanco y Pirela, 2016), en tanto el problema de investigación estuvo orientado a analizar una relación (empatía, conductas prosociales y convivencia social), en el marco de una experiencia y unos contextos (las violencias sociales, familiares y escolares), para proponer unas estrategias particulares (psicoeducativas), que potencien el aprendizaje social y emocional positivo y el desaprendizaje de las violencias. En este sentido,

la complementariedad metodológica apuesta por una visión descentralizada de un enfoque exclusivo, que no aboca por continuar la disyuntiva cualitativa-cuantitativa, y alude a las posibilidades de expansión en la comprensión del problema a investigar: «la producción de conocimiento desde la complementariedad es posible, mediante la realización de estudios multimétodo, una práctica para la integración de las perspectivas cuantitativa y cualitativa expresada a través de la combinación, la triangulación o la complementación desde los métodos» (Blanco y Pirela, 2016, p. 97).

Para asegurar dicha complementariedad, la investigación se acoge al paradigma interpretativo como marco de entendimiento y análisis de la realidad estudiada, en el cual «más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en [la escena psicoeducativa y familiar]» (Shuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013, p. 109). Ahora bien, como ya se mencionó, el enfoque es multimétodo, lo que implica que se usan diversos recursos y técnicas para el mismo problema, «considerando diferentes posibilidades de acuerdo con el criterio utilizado para la integración de los enfoques» (Blanco y Pirela, 2016, p. 98). Los fundamentos teóricos de la complementariedad metodológica se remontan inicialmente a la década de los cincuenta con Bohr (1958), al referirse a las explicaciones opuestas «para los fenómenos físicos y por extensión a todos los fenómenos» (Blanco y Pirela, 2016, p. 99), planteando así que, aunque ciertas propiedades no pueden observarse al mismo tiempo, sí pueden complementarse. Strathern (1999), advierte que las evidencias que se obtienen bajo diferentes condiciones han de considerarse complementarias, «ya que solo la totalidad de los fenómenos agota la información posible del objeto» (Strathern (1999) citado por Blanco y Pirela, 2016, p. 99).

Ahora bien, la incapacidad humana para agotar la realidad con una sola perspectiva permite que el principio de complementariedad sea empleado usando diversos enfoques, para producir una riqueza significativa en el conocimiento

obtenido del problema estudiado, ya que se puede integrar en un todo coherente, los diversos aportes de diferentes métodos y disciplinas. En este sentido,

(...) dos elementos fundamentan el principio de la complementariedad de acuerdo con Martínez (2005), por una parte, la complejidad del objeto y por la otra, la selectividad de la percepción. El primero se refiere explícitamente al objeto de estudio, el cual debe ser abordado con alternativas metódicas múltiples, no excluyentes. El segundo, alude a la posibilidad humana de conceptualizar de modo distinto una realidad específica, de acuerdo con una visión particular mediatizada por las representaciones sociales y valores culturales. Con relación a la selectividad, Popper (1995), reflexiona que la razón del carácter selectivo de las descripciones reside en la infinita riqueza y variedad de los aspectos posibles y hechos del mundo, estableciendo que la descripción siempre será incompleta o insuficiente, dado que será una mera selección de los hechos (Blanco y Pirela, 2016, p. 100).

De este modo, la investigación se apoyó en el estudio de casos que proponen unas formas de pensar la realidad social y unas técnicas que son útiles para estudiarla (Neiman y Quaranta, 2006; Stake, 1995; Flyvbjerg, 2004), y que sirven al propósito fundamental de la investigación: analizar la relación existente entre el desarrollo de la empatía, las conductas prosociales y la convivencia escolar, en un grupo de niños entre los diez y los doce años de edad, que han experimentado violencias familiares, escolares y sociales.

Para el enfoque multimétodo es particularmente interesante el estudio de casos, ya que, como dice Yin (1993), no tiene especificidad y puede ser usado en cualquier disciplina para dar respuesta a preguntas de la investigación para la que se use. Para esta investigación, el uso particular del estudio de casos intrínseco (Stake, 1995), permitió profundizar el tema, cumpliendo una función de respaldo y facilitación para

comprender los puntos de inflexión a profundidad que, en el contexto del caso, conlleva a lograr los propósitos planteados.

El carácter de la investigación es exploratorio y descriptivo-explicativo, para lograr así proponer estrategias psicoeducativas relacionadas con el aprendizaje social y emocional positivo y el desaprendizaje de las violencias familiares, escolares y sociales para los contextos investigados (Medellín y Montería). El carácter exploratorio se entiende como un momento indispensable para encuadrar con sentido y pertinencia el estudio; el carácter descriptivo hace alusión a un examen juicioso y profundo del mundo empírico y las categorías propuestas, y el carácter explicativo supone una comprensión e interpretación del objeto de estudio, para así lograr el objetivo general que se propuso en la investigación. Este carácter tripartito intencionado se vincula estrechamente con el uso de instrumentos de medición cuantitativa que, en el caso particular de este estudio, permitieron indicar parcialmente, en cuanto al universo poblacional, pero totalmente en cuanto a la muestra, cómo se encuentra en lo estadístico la realidad observada. En este sentido, «pareciera casi un juego de palabras pero, en realidad, un indicador muestra sobre una parte concreta, observada y vigilada de la realidad. No nos dice lo que hay que hacer con esa realidad, pero nos sirve de base para tomar decisiones» (Unicef, 2002, p. 2). El qué hacer con esa realidad y más aún, el cómo comprenderla, lo permitieron las técnicas e instrumentos que conversan (poniendo el énfasis en las cualidades del fenómeno) con la medición, en el sentido de comprenderla e interpretarla.

Ahora bien, los criterios de inclusión para la muestra de los niños y niñas fueron:

1. Edad: niños escolarizados entre los diez y los doce años de edad.
2. Contextual 1: que asistieran a Instituciones Educativas (IE) públicas y privadas (inicialmente), de las ciudades de Montería y Medellín. Al cierre del estudio solo fueron tenidas en cuenta IE del sector oficial. Decisión metodológica

concertada con el equipo de investigadores, atendiendo las dificultades logísticas propias del trabajo de campo en ambas ciudades.

3. Contextual 2: que las IE estuvieran ubicadas en comunas asociadas por datos estadísticos y demográficos a violencias sociales, familiares y escolares (de manera reiterativa durante los últimos tres años).
4. Experiencia: que hayan experimentado violencias sociales, familiares y escolares que estén reportadas en las IE.

A partir de estos cuatro criterios de exclusión se estudió el caso intrínseco, asociado por un lado al contexto y particularidades de la ciudad de Montería y, por otro lado, al contexto y particularidades de la ciudad de Medellín. El tamaño de la muestra se decidió una vez realizado el trabajo exploratorio, con el cual se sabrá con más exactitud a cuántos niños se puede acceder de forma viable y consistente, de acuerdo con los criterios antes mencionados.

Sobre las técnicas e instrumentos de recolección de información: renarrar la experiencia de los participantes. El proceso investigativo y la vida de quienes nos prestan sus historias.

Como ya se ha anunciado antes, el enfoque multimétodo apuesta por técnicas encaminadas hacia la multiestrategia. En este sentido, la investigación usó, por un lado, instrumentos de medición de la empatía y las conductas prosociales (para la muestra de niños y niñas), acudiendo al cuestionario multidimensional para niños (Richaud, Lemos, Mesurado y Oros, 2017), y al instrumento de medición de ambiente escolar para docentes colombianos (Román, Ospina, Garcés, 2015).

Para la evaluación de la empatía se utilizó el cuestionario multidimensional para niños (Richaud, Lemos, Mesurado y Oros, 2017). En su versión original en castellano, presenta una estructura de cuatro factores que buscan una medida global de la empatía: contagio emocional, autoconsciencia, regulación emocional, toma de perspectiva y actitud empática; y a su vez



indica una valoración total de empatía en la clasificación de alta, media y baja. El instrumento está conformado por quince ítems, que se contestan a través de una escala tipo *Likert* de cuatro opciones: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre. Este cuestionario está dirigido a niños y niñas con edades comprendidas entre nueve y doce años de edad.

En cuanto al instrumento de medición de ambiente escolar para docentes colombianos (Román, Ospina, Garcés, 2015), «el análisis factorial exploratorio multinivel permitió establecer que a través de veinte reactivos, el instrumento evalúa cuatro dimensiones de ambiente escolar a nivel individual: comunicación de la institución educativa hacia los docentes y comunicación de los docentes hacia los padres, nivel de participación en las decisiones de la institución educativa, respeto-seguridad emocional y expectativas académicas. En lo atinente a lo grupal, los mismos reactivos permiten medir una dimensión general del ambiente escolar. Por tanto, los resultados sugieren que el instrumento permite establecer diferencias entre instituciones educativas en términos de ambiente escolar» (Román, Ospina, Garcés, 2015, s.p.). En este orden de ideas, las cuatro escalas psicométricas de este instrumento se ajustan a los criterios del concepto de convivencia escolar usado en la presente investigación.

Así mismo, la investigación acudió, para hacer uso de la complementariedad en la interpretación de los datos, a la técnica de investigación narrativa, pues esta enfoca «de forma típica las complejidades y las contradicciones de la vida real [ya que los estudios de caso] suelen contener un elemento sustancial de narrativa» (Flyvbjerg, 2004, p. 53).

Para enfatizar la complementariedad metodológica se acudió, además, a la entrevista semiestructurada orientada a una muestra de expertos, constituida por familias y maestros. Esta muestra, aunque no es la principal del estudio, sí es relevante para la comprensión de las categorías principales del mismo (González Rey, 2007).



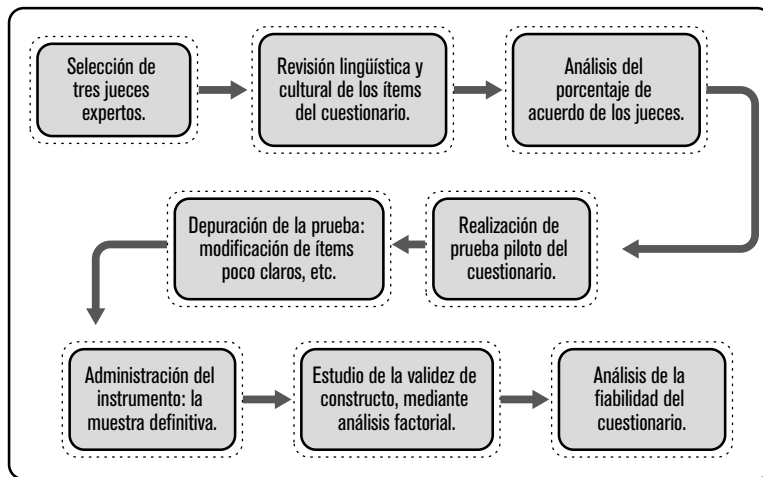
En esta misma línea se emplearon los grupos de discusión de acuerdo con el despliegue del análisis e interpretación de los datos obtenidos, tanto de los cuestionarios como de las entrevistas. De acuerdo con Arboleda (2008), las sesiones de grupo son procesos abiertos en los que se generan discursos, pero no solo en los que se da un punto de vista u opinión, sino que se desarrolla una práctica social o, como dice Bourdieu (citado en Tufte, 2003), un lenguaje practicado que no busca un cierto consenso en torno al tema, sino la producción y análisis del sentido, el cual se crea dentro del grupo a través de la práctica discursiva. Esta técnica orientó las conversaciones de los participantes hacia aspectos que se consideren relevantes para la investigación, de acuerdo con el análisis de la información. Para la validación de los guiones de entrevista semiestructurada (para familias y maestros), se realizó una batería de preguntas básicas relacionadas con las categorías principales del estudio. Dicha batería de preguntas fue intencionada por los investigadores en las fases uno y dos del estudio, y sometida a proceso de triangulación con expertos y a una prueba piloto de aplicación a participantes voluntarios. Resultado de la triangulación y la prueba piloto de aplicación, el equipo de investigadores hizo los ajustes requeridos para construir la versión final del guion. En cuanto a la validación del guion del grupo de discusión, esta recurrió a la conversación con expertos investigadores en dicha técnica.

Una mirada a las fases de la investigación y su articulación con los objetivos

Uno. Exploratoria (inducción inicial al campo): incluye el cálculo y decisión del tamaño muestral, tal como se anotó antes. Además, contempla el reconocimiento de los contextos a investigar y el reencuadre y sentidos de la investigación, con la complementariedad metodológica como estrategia plural y multimétodo.

Dos. Organización y validación de instrumentos: se presenta el cuestionario multidimensional de empatía para niños (Richaud, M.; Lemos, V.; Mesurado, B. y Oros, L., 2017). Teniendo en cuenta que el instrumento fue construido en Argentina, para el presente estudio se llevó a cabo la adaptación y validación en niños y niñas colombianos. Para efectos de lo anterior, se siguieron las pautas internacionales para el uso de los test (ADEIP, 2000), y los lineamientos de la *International Test Commission ITC* (Hambleton, 1994). Comprendiendo lo anterior, el proceso de adaptación cifró su mirada en las siguientes etapas (figura 1):

Figura 1. Proceso de adaptación y validación del cuestionario de empatía para niños.



Fuente: Los investigadores

En primera instancia se contactó a los autores del instrumento, con el fin de obtener los permisos pertinentes para realizar la adaptación; así mismo, los autores proporcionaron información confidencial y sensible acerca de los estudios llevados a cabo en la construcción de dicho instrumento.

En segundo lugar se realizó una revisión lingüística y cultural, la cual buscó determinar si el instrumento estaba conformado por un vocabulario de uso frecuente en el contexto. Para lo

anterior, se seleccionaron tres jueces expertos, especialistas en el área, con experiencia en el ámbito educativo y en la evaluación de la empatía. Se les suministró información sobre las variables y el constructo y se les pidió que evaluaran la calidad semántica y sintáctica de cada ítem y su adecuación a la población colombiana, quienes indicaron su nivel de acuerdo en una escala de uno (completamente en desacuerdo) hasta diez (completamente de acuerdo). Además, se les solicitó que realizaran observaciones de cambio o mejora si lo consideraban pertinente.

Seguidamente, se realizó un análisis de frecuencia con las respuestas dadas en la fase anterior, para seleccionar aquellas que por lo menos presentaban un grado de acuerdo del 80% entre los jueces (Herrera Rojas, 1993). Posteriormente se llevó a cabo una prueba piloto en veinte niños y niñas, con características similares a la muestra objeto de estudio de la presente investigación.

Los resultados permitieron hacer una depuración de la versión original, la cual consistió en modificar aquellos ítems que resultarían poco claros o confusos para las personas evaluadas. De esta manera se reformuló el enunciado inicial: «*por favor, hace una cruz X en la opción que muestre mejor lo que a vos te pasa*» a «*por favor marca con una X la opción que muestre mejor lo que a ti te pasa*». Además, el ítem cuatro se modificó de: «*tengo ataques de bronca*» a «*tengo ataques de ira*».

Luego de estos cambios, se llevó a cabo la administración del instrumento al total de la muestra. Con los datos obtenidos, se hizo un análisis descriptivo de los ítems, considerando medias, desviación estándar, distribución de frecuencia, análisis de simetría y curtosis.

Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio, con el fin de identificar la dimensionalidad del instrumento. Siguiendo la metodología de los autores, se utilizó el Método de extracción de componentes principales y rotación oblicua (*Oblimín*). Se replicó la estructura de cinco factores, en donde

las cargas factoriales fueron superiores a .30, siendo esto consistente con el instrumento original.

Por otra parte, se analizó la consistencia interna de la prueba mediante el alfa de *Cronbach*, considerando como aceptable un alfa de por lo menos .70 (George y Mallery, 2011). El instrumento mostró una confiabilidad de .733 para la escala general. En lo relacionado con cada una de las subescalas, también obtuvieron coeficientes aceptables.

El proceso anterior comprobó que el instrumento utilizado para esta investigación presenta adecuadas propiedades psicométricas, corroboradas a partir de índices de confiabilidad y validez.

Tres. Fase de inmersión total al campo: aplicación de instrumentos elegidos a la muestra (tanto a los niños como a expertos: familias y maestros).

Cuatro. Fase de organización y sistematización de los datos.

Cinco. Fase de comprensión, interpretación, análisis y sentido: se aclara que más que una fase aislada, es un proceso que permea la investigación. Se enfatiza aquí en la construcción de relaciones y vínculos del sentido narrativo, de la experiencia compartida por los participantes.

Seis. Fase de diseño de estrategias psicoeducativas derivadas del proyecto de investigación, relacionadas con el aprendizaje social y emocional positivo y el desaprendizaje de las violencias familiares, escolares y sociales, para los contextos investigados.

Siete. Fase de generación y divulgación de nuevo conocimiento: realización de productos pactados en la investigación.

En cuanto a la articulación de las técnicas con los objetivos específicos, se muestra a continuación el detalle.

Objetivo 1: identificar las características sociales, familiares y demográficas de las familias y los niños que hacen parte del estudio. Técnica de recolección: cuestionario de medición demográfica, psicosocial y familiar. Fases asociadas: uno, dos, tres y cinco.

Objetivo 2: explicar el desarrollo de la empatía, las conductas prosociales y la convivencia escolar y su relación con las violencias familiares, escolares y sociales, de los niños participantes en la investigación. Técnica de recolección: prueba cuantitativa para medición del desarrollo de la empatía y las conductas prosociales. Instrumento de medición para la convivencia escolar. Entrevista semiestructurada, grupo de discusión, narrativas. Fases asociadas: dos, tres y cinco.

Sobre las reseñas poblacionales. Dos contextos para contar el desarrollo del estudio

Ciudad de Medellín. El total de niños y niñas participantes fue de 42, con edades entre los diez y doce años, para un total de quince instituciones educativas elegidas, ubicadas en los contextos programáticos de la Alcaldía de Medellín (Cuatro IE del Programa MIAS: Modelo Integrado de Atención en Salud y once del Programa Escuela Entorno Protector, (PEEP). El Modelo Integral de Atención en Salud es un proyecto que actualmente se realiza en las comunas uno, dos, tres y cuatro, donde están llegando diferentes equipos multidisciplinarios de profesionales de la salud, psicólogos, higienistas, trabajadores sociales, nutricionistas, enfermeras profesionales y técnicos ambientales, quienes direccionan sus actividades para gestionar los riesgos identificados en las instituciones educativas y en los hogares, principalmente. Por su parte, el Programa Escuela Entorno Protector de la Secretaría de Educación, tiene tres componentes estratégicos: Escuela territorio de paz, Convivencia escolar en paz y Tejiendo hogares en la escuela; un componente metodológico, MirArte, y un componente articulador de las estrategias del programa en las 175 instituciones educativas, Buen vivir en la escuela. Por otra parte, el proceso de aprendizaje en la

escuela es afectados por realidades sociales diversas, que se reproducen en el ambiente educativo y, por esta razón, la realidad del contexto debe ser considerada como un elemento que determina la pertinencia de las acciones emprendidas por la Secretaría de Educación. Secretaría de Educación del Municipio de Medellín (2017).

Ciudad de Montería. El total de los niños fue 83, de los cuales, 71 fueron niños y 12, niñas, que participaron en el desarrollo de esta apuesta investigativa. La secretaria de Educación de Montería permitió llegar a cada una de las cinco instituciones educativas que hicieron parte del estudio. Desde la entidad se clarificó que estas instituciones lideran al sector educativo como motor de desarrollo de una ciudad en un mundo globalizado, apoyando a las instituciones educativas estatales y privadas para que, con sus comunidades educativas organizadas, formen ciudadanos responsables, capaces de vivir armónicamente en sociedad, para mejorar su calidad de vida. Estas características misionales propiciaron un ambiente cálido para la conversación, con los rectores de las instituciones y los profesionales que hacen parte de los distintos programas de atención a las familias y los estudiantes en los planteles educativos, quienes viabilizaron el ingreso a las instituciones y la aplicación de los diferentes instrumentos de evaluación a los niños y niñas.

Finalmente, el presente apartado sobre el método hace una resignificación al acompañamiento de talento calificado a estudiantes de pregrado y posgrado, en el marco de la formación en investigación para ambos casos. Lo anterior evidenció lo vital para la investigación con nuevas miradas y para la formación de los investigadores noveles su lugar en el presente estudio.

Los conceptos de la investigación: desarrollos situados para lectores situados

Para llevar a cabo una mejor comprensión de la problematización que dio lugar a la investigación que expone este libro, se realiza a continuación una aproximación conceptual a

empatía, conductas prosociales, convivencia escolar y violencias. Esta aproximación y clarificación conceptual dará elementos que permitan al lector una reflexión fluida y crítica, en torno a lo que este libro propone.

Categoría: empatía

El concepto de empatía, desde sus inicios, ha evolucionado a partir de varios aportes teóricos, abriéndose un espacio protagónico dentro del desarrollo de las habilidades sociales y la adaptación social y comunitaria del individuo, desde una participación activa en diferentes contextos. Si bien, en el contexto científico no hay una definición consensuada de la empatía, los intentos y la evidencia apuntan a una integración, que la concibe como base del desenvolvimiento social del ser humano (López, Filippetti y Richaud, 2014).

En este sentido, distintos autores han desplegado conceptos sobre la empatía; Davis (citado en Auné, Abad y Attorresi, 2015), describió la empatía como un conjunto de constructos que incluye los procesos de ponerse en el lugar del otro, los cuales provocarían reacciones cognitivas y emocionales del observador ante una determinada situación y respuestas tanto afectivas como no afectivas que resultan de esos procesos. Decety y Jackson (citado en Olmedo, 2013), conceptualizan la empatía como la habilidad que permite compartir y captar las emociones de los otros y que se relacionaría con tres aspectos funcionales que interactuarían de forma dinámica entre sí; primero se encuentra el afecto o emoción compartida entre yo y el otro, luego la capacidad cognitiva para distinguir entre lo que me sucede a mí de lo que le está sucediendo al otro, y por último, la flexibilidad mental, que posibilitaría la adopción de la perspectiva subjetiva de los demás. Por su parte, Baron Cohen (citado en Montgomery, Allison, Meng-Chuan Lai, Cassidy, Langdon y Baron-Cohen, 2016), describe la empatía como un constructo multidimensional, donde la empatía cognitiva está dirigida a la habilidad de identificar los pensamientos o sentimientos de otras personas y comprender sus razones. Por otro lado, la empatía afectiva es la habilidad de ofrecer una respuesta emocional apropiada al estado mental de otra persona.

La literatura señala que las interacciones tempranas, el ambiente y el entorno familiar, son los primeros contextos en los que se establecerán patrones afectivos y cognitivos, que serán el punto de referencia para los niños y niñas en su desarrollo de competencias emocionales, prosociabilidad y estilos de socialización (Henaó y García, 2009), por lo tanto se evidencia una correlación directa entre la afectividad en la vida adulta y la empatía dentro del ambiente familiar en el niño, tal como lo sustenta Gómez (2016).

De igual manera, Alvarado (2012), plantea que, desde una orientación etológica, se afirma que el lugar privilegiado en el cual se adquieren conductas altruistas, como por ejemplo la empatía, es probablemente con las figuras de apego, ya que es ahí cuando los padres manifiestan conductas altruistas hacia sus hijos e hijas, que estos interiorizarán como modelos cognitivos y afectivos. Sobre esto, Barudy y Dantagnan (2009), plantean que, a través del apego seguro, el niño desarrollará para su vida futura aspectos tan fundamentales como la empatía, la modulación de sus impulsos y la capacidad de dar y recibir.

Categoría: conductas prosociales

Para definir el concepto de conductas prosociales es necesario tener en cuenta que no es un proceso unitario, por el contrario, responde a diversas connotaciones, aplicaciones investigativas y desarrollos teóricos asociados a la promoción de actitudes y comportamientos positivos, solidarios y cooperativos como alternativa a la indiferencia, a las manifestaciones agresivas y violentas del ser humano (Mestré, Samper, Tur, Cortés, Nácher, 2006; Marín, 2006). Sin embargo, el concepto más generalizado apunta a acciones o comportamientos voluntarios, que con o sin la búsqueda de beneficios o recompensas, favorece a otras personas, grupos o comunidades (Garaigordobil, 2003; Marín, 2010). Teóricos como Auné, Abad y Attorresi (2015), clasifican diversos tipos de conductas prosociales en tres dimensiones: comportamientos empáticos, altruismo y compartir.

Las conductas prosociales como construcción social están influenciadas por factores contextuales que surgen a partir de la socialización dada por la familia, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación y la sociedad en general. Distintos autores como Mestré, Frías y Samper (2004), resaltan el rol de la familia inherente en los estilos de crianza, el afecto y su implicación en la educación de los hijos, aumentando la disposición prosocial en la niñez y la adolescencia.

En esta misma línea, Sorín (2004), destaca la construcción social como proceso fundamental en el desarrollo de actitudes prosociales, dado a través de lo moral y lo histórico-cultural, las representaciones y las instituciones, en donde la familia y las primeras interacciones tienen un papel determinante, considerando al comportamiento prosocial como un factor de protección moderador de la agresividad y como una disposición que favorece la adaptación y las habilidades sociales (Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010).

La conducta prosocial es el resultado de múltiples factores individuales y situacionales, incluyendo los estilos de crianza parental y los aspectos empáticos relacionados (Eisenberg y Fabes, 1998). La calidez y aceptación parental facilitan las acciones prosociales. De igual forma, se evidencia que prácticas parentales relacionadas con la utilización de recompensas sociales, se relacionan positivamente con las conductas prosociales (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst y Wilkinson, 2007). En este orden de ideas, autores como Chao y Willms (2002), argumentan que las prácticas positivas de los padres (sensible, racional, crianza firme), causan un importante efecto positivo en los resultados de los niños, incluyendo los niveles de problemas de conducta y conductas prosociales.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la empatía es una de las categorías que hace parte de este estudio, es importante afirmar que en la literatura se evidencia una relación frecuente entre esta habilidad y la conducta prosocial, entendiéndose así que tanto la empatía como la conducta prosocial

conforman un engranaje emocional/conductual, que permite al sujeto ser consistente con el tipo de respuestas positivas que la conformación de una sociedad requiere.

Categoría: convivencia escolar

La convivencia escolar se inserta en el marco amplio de lo que significa la convivencia en general, la cual hace alusión a «la capacidad de vivir juntos, respetándonos y consensuando las normas básicas. Es la cualidad que posee el conjunto de relaciones cotidianas entre los miembros de una sociedad, cuando se han armonizado los intereses individuales con los colectivos y, por tanto, cuando los conflictos se desenvuelven de manera constructiva» (Chapman, 1988, p. 53).

Se entiende entonces que la sana convivencia sería uno de los resultados esperados de poner en acción la empatía y la prosocialidad en el contexto social, familiar y escolar, tema de particular interés para la presente investigación y por supuesto, para el adecuado desarrollo de las sociedades. Ahora bien, la convivencia escolar, vinculada al espacio y contexto relacional de la escuela, «implica todas aquellas interacciones que surgen de los sujetos escolares, con otros sujetos y con los marcos regulativos institucionales, que permiten que los individuos puedan vivir y crecer juntos» (Pérez, Arias, y Basdresch, 2014, p. 17).

Así, la escuela se convierte en un espacio de encuentro potenciador y posibilitador de relaciones humanas basadas en la diferencia, lo que implica, como es sabido, sendas dificultades que en el fondo reproducen los tejidos sociales con sus dificultades y oportunidades: «la escuela como espacio de socialización, que juega un papel decisivo para el fortalecimiento de la convivencia intercultural, ya que es allí el lugar de las experiencias de contacto entre sujetos diferentes, de encuentros que permiten enriquecerse con la cultura de otras personas. La escuela es un microcosmos social donde es posible el respeto a la diversidad» (Arias Gómez, 2015, p. 69).

Convivir con otros en la escuela implica no solo continuar aprendiendo sobre normas explícitas e implícitas, sino sobre todo, enmarcar dicho aprendizaje en construcciones éticas y políticas que permitan al sujeto en formación, ir comprendiendo los propósitos educativos que otrora se esperaban de la familia y ahora han de transitar hacia el espacio público de la escuela: «los sistemas educativos deben generar hoy las condiciones básicas que aseguren tanto el desarrollo de las riquezas personales, como las actividades solidarias y pluralistas. En este sentido, ha de existir el compromiso de los esfuerzos de la familia, la sociedad y el Estado, de manera que faciliten la realización de las dos obras vitales por excelencia: el proyecto personal de vida y el proyecto social y político» (Ribet, 1998, p. 34).

La cotidianidad en las aulas ha mostrado que la convivencia es uno de los focos principales que debe ser tenido en cuenta a la hora de proponer procesos de una formación exitosos en la escuela; de ahí que tener presentes asuntos como la empatía y las conductas prosociales se convierte en tarea urgente en materia de investigación y de intervención. A propósito de esta última, la pregunta por el ¿cómo se hace?, es un interrogante constante; dicho interrogante puede ser abordado desde una visión que permita el diálogo de saberes que pueden aportar desde sus epistemologías y metodologías propias: la psicología, la educación, la pedagogía. Ahora bien, el marco de 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, apoya la idea de que el trabajo mancomunado relacionado con la convivencia escolar, es prioritario en el país.

Categoría: violencias

En los últimos años, las investigaciones sobre múltiples formas de violencias familiares, educativas y en especial, contextuales, han tomado un papel protagónico, puesto que su significación en la historia de Colombia representa, en el



imaginario social, la corrupción, la desdicha, la imposibilidad de acceder a mínimos vitales y la muerte sistemática de la población civil frente a una paz posible. Por tanto, estas violencias pueden entenderse como el resultado de factores históricos y culturales que competen a un sistema de relaciones en un país como Colombia, donde confluyen fuerzas políticas, económicas, culturales y grupos armados que aún no han salido de la clandestinidad. Algunos autores han posibilitado análisis en contexto que, a la luz de las vivencias de los ciudadanos, se convierten en referentes importantes para tomar decisiones y proponer acciones reparadoras y psicoeducativas, en beneficio de quienes han sido atravesados por algún tipo de violencia.

El hilo conductor de la argumentación teórica de este concepto radica en la deconstrucción de la idea de la violencia como ineludible e inherente al ser humano. Dicha creencia es uno de los principales obstáculos para la convivencia, no solo en la escuela, sino en la familia y en la sociedad en general. Es importante resaltar que incluso las ciencias sociales y humanas, en su intento por comprender la convivencia, «se han centrado en la guerra y otras formas de violencia, a menudo ignorando la paz y la no violencia» (Comins, 2008, p. 62).

El tratamiento que se le da al concepto violencia es en plural y no en singular, incluso desde el título, entre otras cosas porque se acude a la psicología social de orientación crítica (Stenner, Gleason y Stainton-Rogers, 1995; Martín-Baró, 1983; Domenech e Ibáñez, 1998), que resignifica conceptos como violencia, estudiados clásicamente desde la sociología, e incluso desde la psicología social sociológica. En este sentido, la investigación se acoge a la premisa de que los discursos que construyen ciencias como la sociología y la psicología sobre la agresión y la violencia, son especialmente interesantes en tanto que contribuyen a configurar los criterios mediante los cuales las personas comprenden y analizan estos fenómenos sociales optando, como ya se dijo, por la perspectiva de la psicología social de orientación crítica.



De lo anterior se infiere que el énfasis en la violencia, la guerra y el conflicto, deja a las potencialidades para la convivencia en una especie de callejón sin salida en donde, aunque el ser humano pueda y quiera convivir pacíficamente, la insistencia cultural en las violencias le imprime una huella que lo lleva a repetir acciones que no aportan a la convivencia, en sus contextos cercanos y lejanos.

Capítulo 2

Caracterización sociodemográfica de los participantes de la investigación: la base para comprender los resultados⁶



6 Como podrá ver el lector, las edades de la muestra para cada ciudad pueden variar de acuerdo con particularidades del contexto, respetando en todo caso la rigurosidad de los procesos metodológicos; así, para Montería, se contó con niños y niñas entre los nueve y los quince años y en Medellín, entre los diez y los doce.

Es indiscutible la importancia que tiene el análisis de las características sociodemográficas y del núcleo familiar de los niños, cuando el foco de interés enfatiza sobre los aspectos inmersos en la estructuración de conductas referidas a la empatía, la prosociabilidad y la convivencia en el escenario del ambiente escolar; en el mismo sentido, cuando se pretende visionar intervención en el tejido social. En esta medida, los hechos familiares y sociales en general podrían mostrar indicadores acerca del desarrollo de trayectorias vitales de los niños.

Si bien la conducta prosocial, la empatía y la convivencia escolar se encuentran afectadas por multiplicidad de factores que pueden ser no modificables, como es la historia del sujeto, se observa la necesidad de identificar características que en probabilidad permitan ser controlables, en pro de una coexistencia de interrelaciones positivas de los estudiantes en el espacio escolar, en el cual se crean y recrean modos de relacionamientos que pueden distinguir en aprendizajes sociales favorables o no, para la sana convivencia.

El propósito principal del presente capítulo se basa en identificar características sociodemográficas de los niños participantes en la muestra, en conjunto con aspectos de su núcleo familiar, que son clave para la comprensión de la convivencia escolar y el desarrollo de conductas prosociales y empáticas; esto bajo la luz de reconocer, mediante descripción documental, la situación geopolítica de violencia de los departamentos de Córdoba y Antioquia, acontecimientos sociales que de manera concreta derivan para la investigación, una abstracción acerca de un contexto marcadamente violento, en el espacio de socialización de los niños en estudio, en tanto los hallazgos de investigaciones muestran la pertinencia de integrar efectos del contexto familiar, dada la relación indirecta entre conductas agresivas de los niños hacia sus pares y desarrollo de emociones (Swearer y Hymel, 2015), como también efectos de la violencia social en el análisis de la violencia escolar (Buvinic, M., Morrison, A. y Orlando, M. 2005).

Si bien se establece como objeto de estudio el aspecto socio-demográfico y familiar, es preciso advertir sobre la delimitación de la temática relacionada con el funcionamiento familiar y el contexto de violencia, que se circunscribe en este análisis de las características, objetivo de investigación, en aspectos que se sustentan más allá del concepto de familia, referidas a la exploración de subcategorías tales como: identificación del cuidador y su nivel educativo, calidad de las relaciones familiares basada en la apreciación de los niños sobre su satisfacción y nivel comunicacional, regulación de normas y presencia de eventos violentos en el contexto y su afrontamiento.

Montería

Para dar respuesta al objetivo propuesto orientado a identificar las características sociales, familiares y demográficas de las familias y los niños que hacen parte del estudio, específicamente en la ciudad de Montería, es menester describir el departamento de Córdoba y su capital, Montería, como una forma de cartografiar sociodemográficamente la muestra desde un análisis histórico, social, cultural y generacional, lo que permitirá la contextualización de los resultados que dan respuesta al primer objetivo específico del estudio.

Córdoba es un departamento con una ubicación estratégica en el mapa de Colombia, puesto que su territorio es comunicante con las grandes urbes de la costa Caribe, como corredor obligatorio para el relacionamiento del interior del país, con ciudades como Barranquilla y Cartagena, así como también, es una ruta de fácil acceso marítimo con Centroamérica.

Sin duda, este privilegio geográfico es una de las razones preponderantes por las cuales este departamento ha sufrido históricamente épocas de violencia que se encrujecen por el narcotráfico, la minería ilegal, los desplazamientos masivos, la presencia de grupos armados y la disputa de tierras para la siembra de cultivos ilícitos. La falta de una intervención clara, sólida y efectiva del Estado, ha propiciado escenarios

de violencia y criminalidad en este territorio, puesto que el departamento de Córdoba ha sido un claro ejemplo de la debilidad estructural del Gobierno colombiano para ejercer el monopolio legítimo de la violencia, e instaurar sus instituciones herméticas (Morales, 2014). De generación en generación, la habituación a la violencia en Córdoba constituye un sello identitario en la cultura del departamento, haciendo de las masacres, los desplazamientos masivos y la corrupción, características por las que se reconoce socialmente este territorio en el país.

Desde el Nudo de Paramillo, en los municipios de Tierralta, Puerto Libertador, Montelíbano y Valencia, en donde hay presencia de la última guerrilla activa de Colombia, el Ejército de Liberación Nacional; dos grupos herederos de los paramilitares, «Los Caparrapos» y las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC), al que el Gobierno denomina Clan del Golfo, así como las disidencias de las Farc, interesadas mayormente en el negocio ilícito pero muy lucrativo de la hoja de coca y de la extracción ilegal; pasando por la zona costanera en el Golfo de Morrosquillo, el corredor de la cocaína en su camino hacia Centroamérica; hasta la sabana y centro en Montería, en donde la corrupción sociopolítica es opresora de la clase trabajadora, la violencia muestra sus diversos matices.

Se entiende entonces que la capital cordobesa, Montería, es receptora de un gran porcentaje de la población que sufre la violencia, como acogedora de un nuevo comenzar en una urbe emergente en donde, también, se ha sentido el impacto de la incursión de bandas delincuenciales, sicariato, reclutamiento, utilización y vinculación de niños, niñas y adolescentes en el narcotráfico, desplazamientos y secuestro.

Solo para ejemplificar lo citado anteriormente, se reporta que seis desplazamientos masivos en los últimos meses de 2019 en Tierralta, Puerto Libertador y Montelíbano, tienen su origen en la disputa territorial y los enfrentamientos de estos grupos en los tres municipios del sur de Córdoba. Según la Defensoría del pueblo departamental, serían alrededor de



1 700 personas desplazadas quienes llegaron hasta Montería, como consecuencia de estos últimos enfrentamientos (El Espectador, 2019). Es así pues cómo la violencia política-social permea las comunidades, barrios y sectores de la ciudad de Montería, convirtiéndose en una característica más en la dinámica socio-comunitaria de este municipio, que se agudiza en zonas específicas en donde se incrementa la vulnerabilidad de los individuos, siendo caldo de cultivo para problemáticas sociales que propician escenarios de violencias relacionadas con la falta de empleo, el microtráfico, homicidios, bandas delincuenciales, hurtos y pobreza.

En este sentido, la violencia civil en Córdoba no da tregua. De acuerdo con el primer informe sobre la tasa de homicidios en la región Caribe en lo corrido de 2019, el Observatorio del Centro de Estudios Políticos y Socioculturales del Caribe (Cepsca), reveló que se han registrado 182 muertes violentas, presentándose una disminución del 3.0% respecto a enero de 2018. Sin embargo, Córdoba ocupa el primer lugar con 41 casos, constituyéndose como el departamento del Caribe con la más alta tasa de asesinatos en el inicio de 2019 (*La Razón*, 2019). En el año anterior, 2018, según el Informe de índices de seguridad Córdoba–Montería, se reportaron en el periodo comprendido entre abril de 2017 a marzo de 2018, 120 casos de homicidios, 636 casos de lesiones personales, 27 casos de extorsión, 186 hurtos a residencias y 551 hurtos a personas (Ministerio de Defensa, 2018).

No obstante, el escenario del conflicto armado y lo que este conlleva, no es el único determinante en la generación de eventos y contextos de violencia en Córdoba y Montería, puesto que al interior de la familia existen factores de riesgo que posibilitan la opresión y agresión física, psicológica y sexual entre sus integrantes, especialmente en los niños, niñas y adolescentes. En Córdoba, para septiembre de 2018, se habían reportado 563 casos de violencia intrafamiliar, distribuidos en 41 casos de violencia en contra de niños, niñas y adolescentes, 368 casos de violencia de pareja, 137 casos de violencia entre otros familiares y 17 casos de violencia contra el adulto mayor (*La Razón*, 2019). De estos 563 casos



departamentales, se reportan 343 casos de violencia intrafamiliar en Montería, según el reporte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2019).

En cuanto a la violencia de género, según el Boletín Epidemiológico de Información Estadística «Violencia de Género en Colombia», presentado por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF), en 2016, trece mujeres fueron víctimas de homicidio, 387 víctimas de violencia sexual y 395 víctimas de violencia intrafamiliar en el departamento (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2018). Para 2017, el total de casos de violencia de género en Córdoba fue de 23739. El subregistro es elevado por el temor a denunciar al agresor ante posibles represalias. Hay alarma en el departamento por el aumento de las cifras de violencia contra la mujer; el número de casos hasta junio de 2018 supera en tres casos el total de hechos presentados en todo 2017. Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), para ese mismo mes se habían atendido 954 casos de agresiones a menores mujeres en el departamento (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018).

Bajo la mirada reflexiva de los datos descritos anteriormente, en el que se concluye que Córdoba y su capital, Montería, son escenarios de los diversos tipos de violencia, cobra sentido analizar la vulnerabilidad de niños, niñas y adolescentes que han experimentado violencias, como reproductores de ciclos que perpetúan la victimización y criminalidad, entendiendo que la comprensión del aprendizaje y el desaprendizaje de conductas violentas en la población infanto-juvenil, son factores determinantes para el desarrollo de habilidades socioemocionales que coaccionen la activación o desactivación de dichos ciclos. Los esfuerzos que se hagan para explorar, describir y reflexionar sobre las habilidades socioemocionales como la empatía, prosocialidad y convivencia, son necesarios para establecer intervenciones pedagógicas que promuevan relaciones personales, familiares, sociales, escolares y comunitarias, que contribuyan al establecimiento de culturas de

paz. Es así como surge la intencionalidad de realizar la investigación: *empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: un estudio sobre sus vínculos en un grupo de niños entre los diez y los doce años de edad, que han experimentado violencias en las ciudades de Montería y Medellín*, el cual tiene como primer objetivo específico, la identificación de las características sociales, familiares y demográficas de las familias y los niños que hacen parte del estudio. Para ello se realizó el relevamiento de información a partir de criterios específicos en los que se categorizan los tipos de violencia, estableciendo las comunas municipales con mayores índices de eventos violentos reportados, y a su vez identificando las instituciones educativas en cada uno de los barrios que hacen parte de las comunas.

De esta forma fue posible determinar la muestra del estudio, en donde participaron 83 menores matriculados en cinco instituciones educativas de la ciudad de Montería: Róbinson Pitalua, Victoria Manzur, La Pradera, Manuel Ruiz Álvarez y Mega Colegio Los Araújos, las cuales hacen parte de las comunas uno, dos, cuatro y seis, identificadas con índices de eventos violentos más altos en términos de violencia intrafamiliar, violencia civil (homicidios, hurtos, extorsiones y lesiones personales), violencia de género y violencia contra niños, niñas y adolescentes. Los menores que hacen parte de la muestra fueron reportados en estadísticas institucionales dentro de eventos de violencia.

Las instituciones educativas Róbinson Pitalua y Victoria Manzur, aportaron el 75.9% de la muestra. La proporción de estudiantes de sexo masculino representó el 85.5%, mientras las mujeres fueron el 14.5%. La edad promedio de la muestra fue de doce años \pm DE 1.2 años. Según la estratificación socioeconómica, el 86.7% de los menores está residenciado en el estrato uno y en proporciones menores en los estratos dos, tres, y cuatro. Si bien los menores, en un 56.6% indicaron tener atención en salud por parte de una EPS o estar adscritos al Sisbén, un 36.1% no sabe si tiene cobertura en los servicios de salud o cree no tenerla (7.2%).

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra objeto de estudio

Característica	Respuesta	Número de menores	Porcentaje
Sexo	Hombre	71	85.5
	Mujer	12	14.5
	Total	83	100.0
Edad	9-11 años	26	31.3
	12-15 años	57	68.7
	Total	83	100.0
Estrato socioeconómico	01	72	86.7
	02	8	9.6
	03	1	1.2
	04	2	2.4
	Total	83	100.0
Cobertura en salud	Sisbén	22	26.5
	EPS	25	30.1
	No sabe	30	36.1
	No tiene	6	7.2
	Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

Es importante indicar que, si bien el estudio se planteó en una muestra de niños y niñas entre diez y doce años, la población final de la investigación en la ciudad de Montería está en un rango etario entre 9-15 años, esto como resultado del reclutamiento de la muestra a través de los grados de las instituciones educativas, en donde la edad cronológica no es homogénea, dado que pueden existir repitentes o niños que ingresaron de forma tardía al sistema escolar. De forma ética, el tratamiento de la población no podría ser excluyente una vez estuvieran reclutados, entendiendo que un criterio de inclusión es el reporte de estos niños con vivencias de violencia familiar, escolar o social, dentro de las instituciones educativas, locales o comunitarias.

En cuanto a los aspectos familiares se encontró que los menores encuestados en general están bajo el cuidado de sus madres (43.4%), sus abuelas (13.3%) y ambos progenitores

(12.0%), sin embargo, hay otros familiares cuyo parentesco es hermanos, tíos y primos, que también realizan cuidado de los menores cuando ellos no están en su jornada escolar. Según la información de los menores, los familiares que los cuidan han realizado estudios de nivel primario (22.9%), han alcanzado el nivel de bachilleres (39.8%) e incluso son profesionales (14.5%).

Tabla 2. Aspectos familiares de la muestra objeto de estudio

Característica	Respuesta	Número de menores	Porcentaje
Cuidador principal del menor en la casa	Abuela	11	13.3
	Abuela y hermano	1	1.2
	Abuela y tía	1	1.2
	Abuelo	3	3.6
	Ambos abuelos	5	6.0
	Se autocuida	2	2.4
	Hermanas(os)	4	4.8
	Madrastra	1	1.2
	Madre	36	43.4
	Madre y abuelas(os)	2	2.4
	Padrastra	1	1.2
	Padre	2	2.4
	Ambos padres	10	12.0
	Prima	1	1.2
	Tía(o)	3	3.6
Total	83	100.0	
Nivel académico del principal cuidador del menor	Primaria	19	22.9
	Bachillerato	33	39.8
	Universitarios	12	14.5
	No sabe	19	22.9
	Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

En relación con el establecimiento de las normas en la familia, los menores admitieron que en sus familias existen normas, así lo manifestó el 77.1%. Cuando al menor se le indaga por el cumplimiento de las normas que son establecidas por los adultos con los cuales convive, el 56.6% admitió que algunas veces o nunca las cumple, resultado que llama la atención porque quizá podría verse reflejado en el comportamiento escolar con actos de indisciplina; y dentro de la familia, el no cumplirlas, según los menores, genera castigo para el 51.8% o ninguna acción para el 21.7%.

Tabla 3. Establecimiento de normas familiares, cumplimiento y acciones

Característica	Respuesta	Número de menores	Porcentaje
Presencia de normas en la familia	Sí	64	77.1
	No	18	21.7
	No responde	1	1.2
	Total	83	100.0
Cumplimiento de la norma por parte del menor	Siempre	33	39.8
	Algunas veces	44	53.0
	Nunca	3	3.6
	No responde	3	3.6
	Total	83	100.0
Acciones que se generan en la familia por no cumplir las normas	Diálogo	20	24.1
	Castigo	43	51.8
	Nada	18	21.7
	No responde	2	2.4
	Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

Indican además los menores encuestados que tanto la comunicación (78.3%), como las relaciones intrafamiliares (73.5%), pueden considerarlas como buenas, un porcentaje alrededor del 20.5% considera tanto la comunicación como las relaciones familiares regulares, y en menor proporción, existe la percepción de que ambos aspectos son malos.

Tabla 4. Relaciones familiares y comunicación

Característica	Respuesta	Número de menores	Porcentaje
Comunicación en la familia	Buena	65	78.3
	Regular	15	18.1
	Mala	3	3.6
	Total	83	100.0
Relaciones familiares en general	Buenas	61	73.5
	Regulares	19	22.9
	Malas	3	3.6
	Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

A los menores se les indagó frente a la forma como se afronta una situación de conflicto (discusión) o violencia (peleas) en el hogar, y se encontró que el diálogo es la forma más común de resolver un conflicto en sus familias, así lo indicaron el 69.9% de los menores; así mismo, el 26.5% respondió que las agresiones verbales y físicas son la forma de enfrentarlo.

A los menores se les preguntó si han experimentado además algún tipo de violencia en el barrio, y se encontró que el 63.6% indicó que sí, situaciones que están relacionadas en su mayoría con peleas callejeras, insultos entre vecinos, chismes o enfrentamientos, que suceden por hacer trampa mientras realizan juegos.

Tabla 5. Eventos violentos

Característica	Respuesta	Número de menores	Porcentaje
Formas de enfrentar una situación o conflicto.	Diálogo	58	69.9
	Agresión verbal (insultos)	15	18.1
	Agresión física	7	8.4
	Otros	3	3.6
	Total	83	100.0

Continúa en la siguiente página.

Continuación de la Tabla 5.

Característica	Respuesta	Número de menores	Porcentaje
Ha experimentado algún tipo de violencia en el barrio.	Sí	21	63.6
	No	12	36.4
	Total	33	100.0

Fuente: Los investigadores

Los resultados de la identificación de las características familiares, sociales y demográficas de las familias y los niños que hacen parte de esta investigación, indican que son una muestra representativa (83 individuos), en relación con los índices de violencia en la ciudad de Montería, (363 casos reportados de violencia en 2018). Se perfila que los niños entre 9-15 años que hacen parte de este estudio, identifican en su mayoría el diálogo como la mejor manera de resolver los problemas, no obstante, esta apreciación no los excluye de eventos violentos dentro de la familia, la escuela o el barrio, ya que se evidencia que en su mayoría experimentan su contexto barrial como violento (peleas callejeras, insultos entre vecinos, chismes o enfrentamientos). Se identifican a su vez con que el cuidado en su mayoría lo ejerce la madre y como dato particular, el involucramiento de familiares fuera del núcleo en su mayoría son mujeres (abuelas, tías, primas, hermanas). Siguiendo la línea de análisis en el ámbito familiar, se identifica que el establecimiento de normas es reportado por la mayoría de los niños, no obstante, el cumplimiento de dichos límites es poco frecuente según la población evaluada, refiriendo el castigo físico como la acción más común en estos casos, lo que constituye un acto violento *per se*, que puede estar subregistrado por la habituación de esta acción en este escenario. En este sentido, el reporte de la población en cuanto a las relaciones familiares está indicado como bueno, sin embargo, el hecho de legitimar las acciones violentas como el maltrato físico, como una acción aceptada dentro de la familia como consecuencia del no acatamiento de normas, puede influir en la apreciación subjetiva del ítem que evalúa las relaciones familiares.

No es menor el dato que reportan los niños y niñas del estudio sobre la violencia experimentada en el barrio (63.0% de la muestra), ya que es un posible indicador de la impronta generada por años de violencia en la ciudad, como hábitat en el que la convivencia comunitaria, resolución de problemas interpersonales y el uso de la violencia dentro de los integrantes del barrio, se constituye como indicador del estado mental que puede estar influenciado por la violencia sociopolítica, que vive el departamento y la ciudad de Montería. Es posible pensar que al analizar estos datos sociodemográficos de la muestra bajo una mirada que integra el departamento de Córdoba, Montería, la comunidad y la familia, se presencia un ciclo de la violencia de carácter transgeneracional que da alertas sobre la necesidad de intervenciones que interrumpan la perpetuación del ciclo violento.

Medellín

Cuando nadie lo ve: el niño y la niña detrás de la violencia

Antes de presentar el análisis de la información encontrada, es importante mencionar que, para seleccionar la muestra, se acudió al Programa Escuela Entorno Protector (PEEP) de la Secretaría de Educación de Medellín. El objetivo de este programa consiste en «acompañar a las instituciones educativas en el fortalecimiento de sus prácticas relacionales para favorecer la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la construcción de ciudadanía y la protección integral de niños, niñas y adolescentes» (SEM, 2019, s.p.).

Una de las acciones que realiza el PEEP, es mantener un registro actualizado de eventos o situaciones que se consideran un factor de riesgo para los niños, niñas y adolescentes escolares, o eventos que sucedan y deban ser afrontados y atendidos por la institución, por los psicólogos que hacen parte del programa o por la familia.

Por constituir los eventos violentos, uno de los criterios de inclusión de la muestra⁷, se acude a la base de datos del PEEP. No obstante, para efectos de garantizar la privacidad de los niños y niñas, no fue necesario conocer a qué tipo de evento violento específico fue sometido el niño o niña entrevistada, pues para los investigadores, ese dato no era estrictamente necesario.

En el presente acápite se muestran los resultados del análisis del primer objetivo específico de la investigación⁸:

- Técnica: entrevista semiestructurada individual
- Muestra: estudiantes entre los diez y los doce años que experimentaron algún acto de violencia.
- Variables investigadas: caracterización sociodemográfica, comunas con mayor prevalencia de actos de violencia y tipología familiar.

En el acápite, el lector tiene la oportunidad de transitar por varios momentos planteados como interrogantes, con la intención de acompañarlo en la reflexión final en torno a la gran pregunta que orienta este apartado: ¿quién es el niño o niña que ha estado expuesto a la violencia?

Primer interrogante: ¿la violencia tiene rostro definido?

Al observar las cifras en la base de datos del PEEP para 2018, aparecen reportados 5124 casos de violencia en 213 instituciones, donde estuvieron involucrados 4616 menores. Llama la atención que, en estos reportes, 2240 son niñas, y 1619 niños, de los 757 restantes no aparece especificado su sexo. En otras palabras, el 58.0% de los estudiantes reportados durante 2018 que experimentaron violencia, fueron niñas. ¿Es la violencia contra la mujer un patrón de conducta instaurado, de manera consciente o inconsciente, desde la infancia? Primer interrogante a reflexionar. La respuesta a esta

7 Remitirse al capítulo de metodología

8 Identificar las características sociales, familiares y demográficas de las familias y los niños que hacen parte del estudio.

pregunta el lector la puede encontrar al observar las cifras anteriores y su congruencia con los datos sobre feminicidio y violencia intrafamiliar en la ciudad y el país.

Solo por mencionar alguna información, en la base de datos del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, entre los años 2015 a 2017, 356 niñas y adolescentes fueron asesinadas en Colombia (diario *El Tiempo*, 2019).

Por otra parte, según Unicef (2017), más del 80.0% de los niños en el mundo han sufrido algún tipo de violencia, de los cuales una tercera parte termina en lesiones graves. Igualmente, aproximadamente el 20.0% de mujeres y el 10.0% de hombres son víctimas de abusos sexuales durante la infancia. A pesar de que el riesgo de sufrir violencia es indistinto en niños y niñas, se evidencia que posee un componente de género marcado, estando las niñas más vulnerables a la violencia sexual en el hogar (Organización de las Naciones Unidas, 2011).

De acuerdo con los informes de la Unicef, la violencia contra los niños y las niñas se puede incrementar al convivir en espacios donde se presente la violencia contra la mujer, debido a la aceptación inconsciente de las relaciones violentas y el fortalecimiento de las mismas normas sociales (Unicef para América Latina y el Caribe, 2017).

Así las cosas, las estadísticas internacionales, nacionales y locales, conducen a pensar en que la respuesta a la pregunta inicial, sobre el rostro de la violencia, sea el rostro femenino y, que desde edades tempranas se instaure en el pensamiento y en el comportamiento, la violencia de género contra la mujer como un patrón culturalmente común.

Esta instauración de la violencia es grave, puesto que los actos violentos contra las niñas y las repercusiones que tienen en sus subjetividades, así como las distintas vulneraciones terminan afectando su bienestar, no solo físico sino psicológico, en el marco de una sociedad en la que

La experiencia de ser niña sigue estando atravesada por la discriminación que acentúa las condiciones de pobreza y desigualdad y por un entramado histórico que ha reproducido relaciones, roles y prejuicios, constituidos en la mayoría de los casos como un destino manifiesto e incontrovertible. Estas condiciones han limitado la posibilidad para las niñas de ejercer sus derechos en igualdad de oportunidades y han contribuido a agudizar las brechas existentes entre hombres y mujeres (Fundación Plan Internacional, 2012, p. 13).

Segundo interrogante: ¿quién es el niño y la niña víctima de violencia en la ciudad?

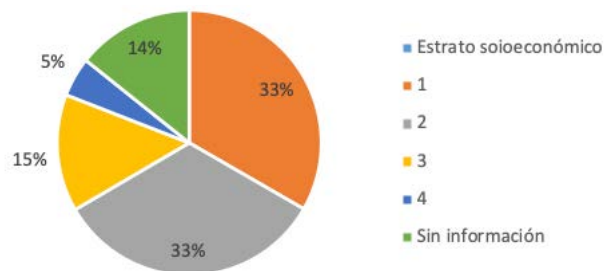
La muestra del estudio estuvo constituida por 42 niños y niñas matriculados en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín, ubicadas en las comunas tres, ocho, diez y trece de Medellín y el corregimiento de Altavista. El 59.5% de los niños y niñas entrevistados asisten a sus instituciones educativas en la jornada de la mañana y cursan grados entre cuarto y noveno; solo tres estudiantes fueron reportados en apoyo a procesos básicos.

Los estudiantes entrevistados, 20 son hombres y 22 mujeres, representan de forma casi igualitaria el sexo de los estudiantes. Esto se hizo intencionalmente para poder indagar si existía relación entre la variable sexo y los casos de violencia. Los datos demostraron que a pesar de que había un número poco mayor de niñas, no se puede afirmar que son las únicas expuestas a situaciones de violencia. Sin embargo, tal como se expresó al inicio de este capítulo, la tendencia mundial es que las mujeres y las niñas constituyen una población altamente vulnerable a sufrir violencia.

En cuanto al estrato socioeconómico al cual pertenecen, se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes entrevistados, es decir, el 33.3%, pertenece al estrato uno; el mismo porcentaje, 33.3%, pertenece a estrato dos; seguido del

14.3% que pertenece al estrato tres. Solo un 4.8% pertenece al estrato cuatro, y el resto no informa a qué estrato pertenecen (33.3%) (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Estrato socioeconómico



Fuente: Los investigadores

Los datos anteriores permiten ubicar en los estratos más bajos de la sociedad a los estudiantes que han experimentado violencia, lo que pareciera indicar la posibilidad de una relación de afectación entre la condición socioeconómica y la violencia. Dicha relación ya ha sido estudiada en numerosos países, incluso en Colombia, donde los datos reflejan que, a mayor pobreza, mayor índice de violencia intrafamiliar e infantil (Barón, 2010; Cárdenas y Polo, 2014; Fajardo, 2017).

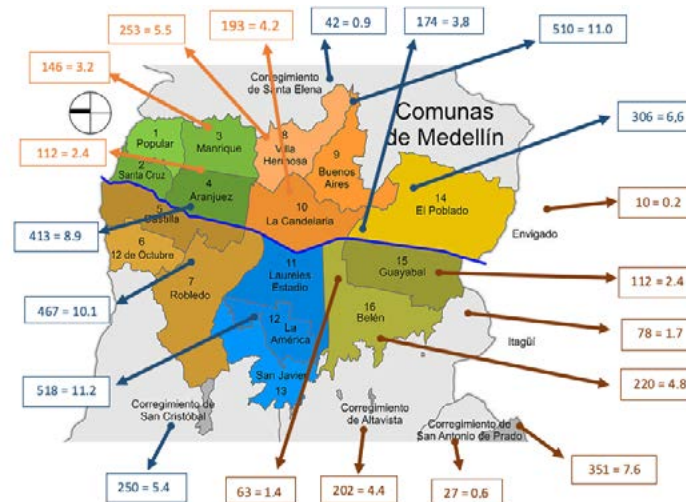
Finalmente, otro dato relacionado con la pobreza y el estrato socioeconómico, es el referido a la cobertura en salud por parte de los niños y niñas entrevistados. En el siguiente gráfico se muestra que el 88.1% de los estudiantes presenta cobertura en salud, dato importante, ya que la salud constituye uno de los derechos fundamentales del ser humano y se relaciona con el acceso a mejor calidad de vida. Sin embargo, dada la situación socioeconómica de la mayoría, 66.6%, es de esperarse que también en su mayoría, el 54.8% cuente con Sisbén.

Tercer interrogante: ¿es la violencia contra la niñez un fenómeno generalizado en la ciudad?

En lo que se refiere a la ubicación geográfica de las instituciones educativas oficiales donde se han reportado casos de violencia contra la niñez, los datos reflejan que, a pesar de presentarse mayor incidencia de casos en las comunas o barrios populares, no existe ninguna comuna donde no se haya reportado algún incidente. Aun en aquellas que podría pensarse son las más seguras, como es el caso de la comuna catorce (El Poblado), se han reportado diez casos de violencia contra la infancia.

A continuación, en el gráfico 2, se presenta el mapa de las comunas de Medellín con el número de casos de violencia contra la infancia, reportados en las instituciones educativas ubicadas en esas comunas, así como el porcentaje que dicha cifra representa. Cabe mencionar que estas cifras son obtenidas de las bases de datos del PEEP para 2018.

Gráfico 2. Distribución de reportes según comuna en la que está ubicada la institución educativa.



Fuente: <http://medellintespera.blogspot.com/> y PEEP.

Adaptación de los investigadores

Como puede observarse en el gráfico 2, la comuna en la que se reportó un mayor índice de violencia contra los niños y niñas fue la comuna siete, con 518 casos. Cifra mayor incluso que la reportada en la comuna trece, que por mucho tiempo ha sido catalogada como una de las más violentas de la ciudad. La misma situación se presenta con el corregimiento Altavista, donde a pesar de los problemas de seguridad social y de violencia en la comunidad, se reportaron para 2018, 27 casos de violencia contra la infancia.

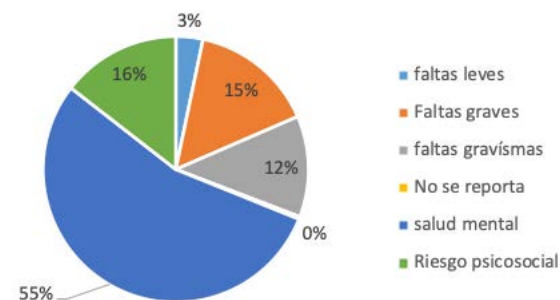
Esta distribución geográfica de la violencia contra la infancia es interesante y conduce a la siguiente pregunta: ¿es acaso la violencia contra la niñez en la ciudad un fenómeno generalizado, sin distinción de estratos sociales?, o es que, ¿se está naturalizando cada vez más la violencia y se ve como una forma normal de relacionamiento?

Con relación a este punto, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, hasta mil millones de niños entre los dos y diecisiete años en todo el mundo fueron víctimas de abusos físicos, sexuales, emocionales o de abandono, en 2018 (OSM, 2019).

Las cifras anteriores pareciesen indicar que la violencia es el resultado de una especie de mapa psicológico instaurado desde décadas pasadas, perpetuándose el mismo esquema de violencia de años anteriores, como una especie de respuesta aprendida de relacionamiento con el otro.

Relacionado con el planteamiento anterior, a continuación, se presenta en el gráfico 3 la clasificación de los eventos violentos reportados por parte de los adultos cuidadores y docentes, a los que fueron expuestos los niños y niñas entrevistados.

Gráfico 3. Tipo de violencia a la que es expuesta la niñez



Fuente: Los investigadores

Como puede observarse en el gráfico anterior, las situaciones reportadas en las instituciones educativas que conformaron la muestra, en su gran mayoría (54.4%), están relacionadas con la salud mental de los estudiantes; así mismo, un 14.5% de las situaciones son catalogadas como de riesgo psicosocial para esta población. Estas dos cifras llaman la atención, puesto que quiere decir que un 68.9%, más de la mitad de los niños y niñas entrevistados, presentan estados de vulnerabilidad en el área psicosocial y afectación considerable en la salud mental, producto de la violencia a la que han sido sometidos.

Por otro lado, también se evidencia en el gráfico 3, que de acuerdo con el manual de convivencia de las instituciones educativas, las otras situaciones de violencia a las que son expuestos el 15.2% de los niños y niñas, son clasificadas como faltas graves, es decir de tipo II; seguido de un 12.3% que se encuentra expuesto a faltas gravísimas, tipos de violencia que representan el 27.5%, y un 3.3% está expuesto a actos de violencia catalogadas como leves. Aunado a las situaciones de violencia anteriores (psicosociales y de salud metal), las cifras son preocupantes, puesto que parece indicar que los niños y niñas están expuestos constantemente a situaciones de violencia y que en lugar de ser la escuela un espacio de seguridad se estaría convirtiendo en un lugar de riesgo para la sana convivencia.

Ahora bien, lo más preocupante de estas cifras son los factores de riesgo que conlleva la violencia contra la niñez. De acuerdo con la OSM, 2019, contemplan lo siguiente:

- Abuso de alcohol y otras drogas
- Comportamiento suicida y daño autoinfligido
- Muerte
- Trastornos del desarrollo del cerebro y del sistema nervioso: la exposición a la violencia a una edad temprana puede perjudicar el desarrollo cerebral y dañar otras partes tanto del sistema nervioso como de los sistemas endocrino, circulatorio, osteomuscular, reproductivo, respiratorio e inmunológico, con consecuencias que duran toda la vida. Por tanto, pueden verse afectados el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico y profesional.
- Embarazos no deseados, abortos provocados e infecciones de transmisión sexual.
- Pérdida de oportunidades y afectación de la siguiente generación: los niños expuestos a la violencia y a otras circunstancias adversas tienen más probabilidades de abandonar los estudios, más dificultades para encontrar y mantener un empleo y más riesgo de ser víctimas o autores de agresiones interpersonales o autoinfligidas en una etapa posterior de su vida, con lo cual pueden afectar a la generación siguiente.

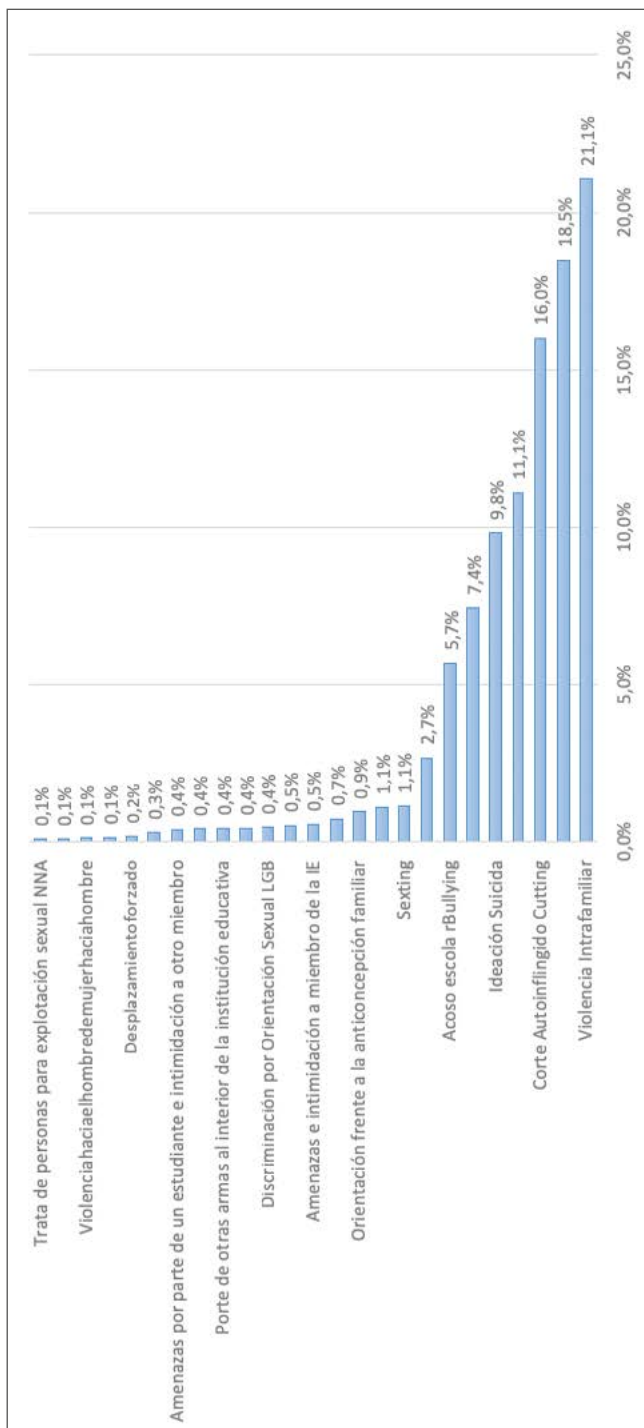
Se debe mencionar que en las situaciones de violencia a las que son expuestos los niños y niñas, juega un rol la persona que decide o no actuar ante la situación, y clasificarla de acuerdo con su experticia y experiencia tanto objetiva como subjetiva, reflejando de manera consciente o inconsciente lo que considera o no violencia. Para el caso de los niños y niñas entrevistados, en su mayoría coincidieron que es el docente o directivo de la institución (57.7%), quien reporta el caso de violencia, seguido por los estudiantes (19.5%), la familia del estudiante (17.2%), los profesionales de psicología del PEEP (2.6%) y el Comité escolar de convivencia (2.9%).

En estas cifras llama la atención la actuación del comité de convivencia escolar, puesto que, según el MEN⁹, entre sus funciones está la de liderar en los establecimientos educativos, acciones que fomenten la convivencia, la construcción de ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la prevención y mitigación de la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa (Art. 13, Ley 1620 de 2013). Sin embargo, se observa en las estadísticas que precisamente el comité de convivencia escolar, realiza una cantidad menor de reportes.

En la caracterización o reporte de la violencia, también es importante considerar qué se concibe como violencia y el reconocimiento que se hace de los actos violentos. En el caso de los menores entrevistados, el 38.1% describe como actos violentos la existencia de agresiones entre parejas, peleas entre menores, jóvenes o adultos; insultos, agresiones con palos, piedras y armas blancas; han visto matar personas e incluso, uno de los menores manifestó haber sido víctima de abuso sexual, es decir, que sí hay un reconocimiento por parte de los niños y niñas de que estos actos representan violencia.

Ahora bien, para el caso de los niños y niñas que formaron parte del estudio, se encontró que los tipos de eventos reportados son múltiples, sin embargo, los de mayor frecuencia están relacionados con los mencionados: violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, corte autoinfligido, agresión escolar e ideación suicida, entre otros (ver gráfico 4).

Gráfico 4. Tipo de evento reportado en la IE



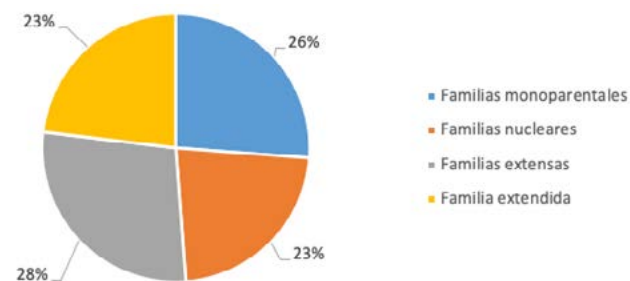
Fuente: Los investigadores

Remitiéndonos a la clasificación de la Unicef, se evidencia que cada uno de estos eventos son efectivamente reconocidos como actos violentos, y es la violencia en el hogar la más común en esta población: un 21.1% manifiesta haber sido expuesto a la violencia intrafamiliar, seguido de un 18.5% que el acto de violencia al que ha sido expuesto es el corte autoinfligido. Este detalle llama la atención, pues como se mencionó en párrafos anteriores, son precisamente las acciones autoinfligidas, el suicidio, el acoso escolar, consecuencias de haber sido expuesto a la violencia en edades tempranas. Este último planteamiento nos lleva al siguiente interrogante, para analizar los aspectos familiares al que pertenecen estos niños y niñas de la ciudad.

Cuarto interrogante: ¿es la familia un factor de riesgo o de protección contra la violencia infantil?

En lo que se refiere a las tipologías familiares, es decir, a la forma en que está constituida la familia de los menores reportados como víctimas de algún tipo de violencia, la mayoría se clasificó en tres tipologías: el 28.1% pertenece a familias extensas, entendidas por familias de abuelos, tíos, tías, primos; el 26.2% pertenece a familias monoparentales con jefatura femenina, seguido del 23.1% que pertenece a familias extendidas, es decir, aquellas familias donde la pareja tiene hijos de uniones anteriores y 22.6% pertenece a familias nucleares, datos representados en el siguiente gráfico.

Gráfico 5. Constitución del núcleo familiar del niño y niña víctima de violencia



Fuente: Los investigadores



Esta información es relevante para el estudio, pues se encuentra directamente relacionada con la persona responsable del cuidado del menor. En relación con esta categoría se encontró que efectivamente cuando no están en jornada escolar, están bajo el cuidado y supervisión de un adulto; el 28.6% es cuidado por sus madres y 23.8% por sus abuelas, es decir, que el 52.4% de los niños y niñas entrevistados están bajo el cuidado de una figura femenina, reflejando así la tendencia marcada del patriarcado en la delegación del cuidado de los niños a la mujer. El resto permanece al cuidado de otro adulto, que no reporta el vínculo establecido con el menor.

A pesar de que los datos que se manejaron en la investigación no incluían el conocimiento de dónde el niño o niña había sido víctima de la violencia, las cifras indican una marcada prevalencia por los contextos cercanos al niño, es decir, que aquellos lugares como la familia, la escuela y el vecindario, que deberían ser por esencia protectores, se han convertido en situaciones de riesgo y vulnerabilidad para la niñez.

En este punto, en el *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas de Naciones Unidas*, se indica claramente que el tipo de violencia contra la infancia más extendido es el castigo físico, los golpes, las amenazas y los insultos, que tienen lugar en el entorno más cercano de los niños y que es ejercida por las personas encargadas de su cuidado. Esta afirmación guarda relación con lo mencionado en el primer apartado de este capítulo, al hablar del rostro detrás de la violencia y sobre la violencia de género, cómo esta tiene una probabilidad mayor de repetirse en hogares donde la violencia es una forma de relacionamiento común.

Los resultados también indican que un 47.6% de los niños encuestados, permanecen solos en sus casas después de la jornada escolar o al cuidado de un vecino, lo que representa un factor de riesgo para la infancia en cuanto a seguridad, acompañamiento, establecimiento de reglas, entre otros.



En cuanto al nivel académico de los cuidadores de los niños y niñas entrevistados, se reportó que un 57.1% presenta un grado académico correspondiente a primaria o bachillerato, y el 19.0% posee estudios universitarios. Estos datos se relacionan con las estadísticas globales sobre la violencia intrafamiliar como problema multicausal, que se asocia con varios factores, entre los que se incluye el nivel de educación de los cuidadores (Sierra, Macana y Cortés, 2007; Carmo y Harada, 2006).

Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre enero y septiembre de 2018 se abrieron 18617 procesos para restablecer los derechos a niños, niñas y adolescentes vulnerados por diferentes formas de violencia, muchos de estos casos relacionados con la violencia como forma de crianza. Estos datos pudiesen estar relacionados precisamente con el nivel educativo de los cuidadores, puesto que se considera que, a menor nivel educativo, menores estrategias efectivas de crianza, y se recurre con mayor probabilidad al castigo físico como método de educación, perpetuando así la violencia intrafamiliar (Córdova, 2014).

Quinto interrogante: ¿qué caracteriza la dinámica familiar del niño y niña violentado?

Para el caso de esta investigación se abordaron dos aspectos relacionados directamente con la dinámica familiar, entendida esta como:

las diversas situaciones de naturaleza psicológica, biológica y social que están presentes en las relaciones que se dan entre los miembros que conforman la familia y que les posibilita el ejercicio de la cotidianidad en todo lo relacionado con la comunicación, afectividad, autoridad y crianza de los miembros y subsistemas de la familia (...) (Agudelo, 2005, p. 9.).



Se decide indagar en la comunicación por constituirse un elemento fundamental en las relaciones familiares, debido al intercambio de pensamientos, emociones y sentimientos entre los miembros del grupo familiar.

Para Agudelo (2005), la comunicación en la familia se puede afrontar desde tres modalidades: bloqueada, caracterizada por el poco diálogo e intercambios entre los miembros de la familia, en otras palabras, es cuando los integrantes de la familia se comunican superficialmente y nos les interesa establecer vínculos afectivos profundos; dañada, donde las relaciones familiares se basan en «reproches, sátiras, insultos, críticas destructivas y silencios prolongados» (p. 9); y la desplazada, cuando entra a mediar un tercero.

Tomando en cuenta lo manifestado por los menores entrevistados, podría decirse que la comunicación en el entorno familiar, siguiendo la clasificación de Agudelo (2005), se caracteriza por estar bloqueada y dañada. Lo que concuerda con la percepción que mantienen estos estudiantes sobre sus relaciones familiares, puesto que el 30.9% manifestó que se mantienen relaciones familiares regulares o malas, mientras que el 69.1% tiene la sensación de que las relaciones al interior de su familia son buenas. Así mismo, cuando se presenta una situación de conflicto (discusión) o violencia (peleas) en el hogar, se afronta dialogando (78.6%), pero también se resuelve con agresión verbal (insultos), el 15.0% y el 6.4% se produce usando la agresión física y solo tres menores no respondieron la forma como se resuelve la situación de conflicto.

Ahora bien, en cuanto a la autoridad en la familia, históricamente en las familias nucleares quien posee la autoridad y ha sido el encargado del establecimiento y la imposición de las normas ha sido el padre, por ser proveedor económico (Di Marco, 2005 y Jelin, 1994).



Sin embargo, en el caso de familias monoparentales, con el ingreso de la mujer al mercado laboral, se han generado nuevas dinámicas en la familia con tres resultados: 1. Minimización de las jerarquías masculinas, 2. El poder como imposición y 3. La aplicación de las normas de forma autoritaria (Muñoz, Gómez y Santamaría, 2008). Recordemos que el 52.4% de los niños y niñas entrevistados está bajo el cuidado de una figura femenina, reflejando así estas nuevas dinámicas familiares.

Finalmente, se indagó sobre el establecimiento de las normas en la familia, aspecto relacionado directamente con la autoridad, donde se evidenció que 37 de los 42 niños y niñas entrevistados, reconocen que existen normas en su hogar, de los cuales el 88.1% puede identificar su cumplimiento o no. Es de señalar que cuando las normas no se cumplen, en el 38,1% de las familias se recurre al diálogo con el menor, mientras que el 42.9% recurre al castigo. Estos datos se relacionan con los datos sobre las relaciones familiares y la comunicación dentro del hogar, mencionadas en los párrafos anteriores.

Como el lector ha podido evidenciar a través de la lectura, el niño y niña detrás de la violencia es aquel que ha sido expuesto a eventos violentos, que sus relaciones familiares se han visto afectadas o han naturalizado la violencia como forma de relacionamiento, sin embargo, es capaz de reconocer la violencia en los actos que vive a diario en su hogar, escuela o barrio. La violencia como se ha podido observar no tiene distingo de clase social, de estrato socioeconómico, de edad o sexo. Es una realidad que puede sufrir cualquier persona durante su vida, lo que no quiere decir que deba ser naturalizada y aceptada como algo de la cotidianidad.

Capítulo 3

El desarrollo de la empatía en los niños que han experimentado violencias: las huellas de la posibilidad en lo imposible¹⁰



¹⁰ Este capítulo desarrolla los hallazgos relacionados con el segundo objetivo específico de la investigación: explicar el desarrollo de la empatía, las conductas prosociales y la convivencia escolar y su relación con las violencias familiares, escolares y sociales, de los niños participantes en la investigación.

Una mirada multidisciplinar ante el reto de la comprensión e intervención de la violencia en la sociedad es necesaria para brindar soluciones pedagógicas que permitan la toma de consciencia colectiva de los individuos, en este sentido, el análisis de las habilidades sociales como componente fundamental en la interpretación de la perpetuación o transformación de los ciclos de violencia, y la promoción de la sana convivencia, es menester en el ámbito individual, familiar, escolar y comunitario.

No existe un consenso único sobre la definición de las habilidades sociales, puesto que hay una acentuada dificultad para acordar una definición, y esa dificultad está vinculada a que está referida siempre a un contexto específico (Fernández, 1994). No obstante, el punto de encuentro en lo que concierne a las habilidades sociales está en la importancia del contexto, como el plano en el que se despliegan diversidad de comportamientos, del que dependerá la conceptualización y características de dichas habilidades (Lacunza y Contini de González, 2011).

Se considera que las habilidades sociales son necesarias para la adecuada resolución de problemas en el ámbito interpersonal, optimizando la adaptación de los individuos a un contexto social y establecería soluciones pacíficas a dificultades de la vida cotidiana, dentro de la convivencia de los individuos. De esta forma se entiende que las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos, de un modo adecuado a la situación (Cabello, 1993).

La discusión teórica sobre las habilidades que se consideran sociales es diversa, no obstante, la empatía es considerada como una habilidad indispensable para los seres humanos, cuya vida transcurre en contextos sociales complejos (Richaud y Mesurado, 2016).

Desde el ámbito científico no existe una definición unívoca de empatía. Se trata más bien de un campo conceptual en construcción y discusión, en el que recientemente se han realizado algunos intentos de integración. Al realizar una primera aproximación, se podría decir que la empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar (López, Aran, y Richaud, 2014). Se ha planteado a su vez que la empatía tiene un componente cognitivo y otro afectivo (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, y Murphy, 2005), que permite establecer una acción a través del análisis que se realice por medio de estos componentes.

De esta forma, un modelo teórico de la empatía enfatiza dos sistemas, uno básico de contagio emocional, y otro cognitivo, de toma de perspectiva (Bzdok, Schilbach, Vogeley, y Schneider, 2012). No obstante, la acción consecuente de estos procesos cognitivo-afectivos es lo que se conoce como empatía disposicional, apareciendo la convergencia con la conducta prosocial, en donde se han encontrado importantes relaciones entre ambas durante la infancia y adolescencia (Carlo y Cols, 2010; Eisenberg y Cols, 2005), concluyendo que la empatía disposicional está presente en el comportamiento prosocial (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006), puesto que permite establecer una tendencia a percibir los afectos de otras personas de forma vicaria, siendo movilizador de la conducta prosocial. Otros autores emplean el concepto de acción empática (Decety y Jackson, 2004), para explicar la interacción entre empatía y conducta prosocial, en donde aparece el tema de la disposición y la interacción social en el desarrollo de la empatía y la importancia del contexto en la conducta prosocial o altruista (Redondo, Rueda, y Amado, 2013).

Se entiende por conducta prosocial toda conducta social positiva con/sin motivación altruista (Garaigordobil y Fagoaga, 2006), entendiendo el altruismo como el deseo de favorecer al otro sin esperar beneficio propio, propiciando la convivencia entre las personas a través de conductas de colaboración,

solidaridad, respeto y construcción mutuo. Garaigordobil (2005) también señala que las conductas prosociales dependen de una «multitud de factores interrelacionados» (p. 45) (Garaigordobil, 2005) como la cultura, el contexto familiar, la sociabilidad, entre otros, y de manera especial recalca la importancia del contexto social, razón por la cual se considera que un contexto en donde se establezcan interacciones y experiencias desde la violencia, podría impactar de forma negativa el desarrollo de la empatía y la prosocialidad (Marín, 2009), lo que a su vez no permite la resolución de conflictos adecuados para el establecimiento de una sana convivencia.

Desde una perspectiva positiva, abordar el desarrollo de la empatía y la conducta prosocial para la promoción de una sana convivencia entre los integrantes de una comunidad, se visualiza como una respuesta para interrumpir la perpetuación de los ciclos de violencia, puesto que diferentes investigaciones han evidenciado que la conducta prosocial previene la violencia, promueve la reciprocidad positiva y solidaria en las relaciones interpersonales y grupales, incrementa la autoestima, alimenta la empatía interpersonal y social, aumenta la sensibilidad y promueve la salud mental (Marín, 2009; Garaigordobil, 2005; Redondo y Cols, 2013).

Es así pues, como conocer y explicar el desarrollo de la empatía, las conductas prosociales y la convivencia escolar y su relación con las violencias familiares, escolares y sociales, visibilizará el diseño de estrategias desde el entendimiento de las condiciones de vulnerabilidad psicosociales y desde la oportunidad psicopedagógica para propiciar espacios y modelos para el aprendizaje y vivencia empática, la prosocialidad y la sana convivencia.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, se presenta este capítulo en donde se describirán los resultados de las categorías de empatía, conducta prosocial y convivencia de los participantes del estudio en Montería y Medellín, lo que permite el establecimiento posterior del análisis general de dichas categorías para el desarrollo de estrategias pedagógicas, que

permitan la conceptualización de la empatía y la conducta prosocial en la infancia y adolescencia como factores protectores, dado que pueden inhibir conductas antisociales y promover comportamientos de adaptación personal y social (Carlo, Mestre, Samper, Tur, y Armenta, 2010).

La empatía, como se ha descrito a lo largo del capítulo, es una variable de gran relevancia para intervenciones encaminadas a fortalecer la convivencia familiar, escolar y social, puesto que este constructo resulta un dominio que potencia la conducta social positiva en niños y niñas, aun en contextos violentos (Garaigordobil y García, 2006). Uno de los objetivos de la presente investigación, apuntó a indagar sobre las conductas empáticas de los niños y niñas que han estado involucrados en distintos eventos violentos y que además han sido reportados en instituciones educativas de dos ciudades de Colombia.

Partiendo de lo anterior, resultó necesario contar con evaluaciones válidas y confiables, que les permitieran a los investigadores establecer un punto de partida para la construcción de programas psicoeducativos. Los instrumentos de evaluación fueron sometidos a procesos rigurosos de validación, tal como se describe en la metodología.

La presentación de este capítulo se ha organizado en tres grupos, los cuales estarán centrados en presentar los niveles empáticos hallados en los niños y niñas participantes de las dos ciudades en general, así como las diferencias según sexo. Seguido a esto, se presentarán los resultados divididos por las ciudades de Montería y Medellín.

Grupo n.º 1: empatía en niños y niñas pertenecientes a Montería y Medellín

Este grupo describirá la empatía desarrollada por los niños y niñas de las dos ciudades, a través de cinco dimensiones que fueron evaluadas mediante el cuestionario multidimensional para niños (Richaud, Lemos, Mesurado y Oros 2017),

definidas como contagio emocional, autoconsciencia, toma de perspectivas, regulación emocional y actitud empática. Todas estas dimensiones son consideradas importantes para el funcionamiento social; sus resultados permiten evaluar aspectos que determinan el comportamiento infantil y que pueden estar relacionados con la empatía dentro y fuera de las instituciones educativas.

En primera instancia, se llevaron a cabo unas tablas de frecuencia de las preguntas que conforman cada una de las dimensiones, con el fin de realizar un acercamiento que permitiera de manera introductoria, conocer y analizar las respuestas de los participantes.

En relación con la dimensión contagio emocional, que indaga sobre la transmisión de emociones propias y de los demás, mostró que en los menores en general, los sentimientos de tristeza o de alegría expresados por pares con quienes no se relacionan o no conocen, no generan en ellos la misma sensación, es decir, ver llorar a alguien que no conocen, para un 40.5% nunca les produce ganas de llorar. Si bien esto no determina un bajo nivel de contagio emocional, es importante revisar los porcentajes para efectos del análisis del instrumento en general (tabla 1).

Tabla 6. Distribución y frecuencia de la dimensión contagio emocional

Contagio emocional	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Cuando veo llorar a alguien que no conozco siento ganas de llorar.	40.5	35.7	7.1	16.7
Cuando veo a alguien bailando me dan ganas de mover los pies.	26.2	42.9	16.7	14.3
Cuando estoy con alguien que está triste yo también me pongo triste.	19.0	42.9	16.7	21.4

Fuente: Los investigadores

La dimensión autoconsciencia, relacionada con la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, indagó si el menor es capaz de percibir si un compañero se siente mal, se siente aburrido o enojado. Se encontró que los menores muchas veces (33.3%) perciben si un compañero está mal, siempre saben si un amigo está aburrido (26.2%), y también perciben siempre (31.0%) cuando un amigo está enojado, lo cual permite concluir que existe una autoconsciencia de la relación con el otro (tabla 7).

Tabla 7. Distribución y frecuencia de la dimensión autoconsciencia

Autoconsciencia	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Me doy cuenta enseguida cuando alguien se siente mal	14.3	31.0	33.3	21.4
Me doy cuenta cuando un amigo está aburrido	2.4	9.5	26.2	26.2
Aunque yo esté contento, me doy cuenta si un amigo está enojado	16.7	26.2	26.2	31.0

Fuente: Los investigadores

Con relación a la toma de perspectiva, es una dimensión que explora la capacidad de comprender los pensamientos y estados emocionales del otro, al respecto, los resultados de los menores muestran que un 59.5% percibe los pensamientos de los otros como distintos y los acepta, le es fácil comprender que hay diferentes perspectivas y formas de pensar (33.3%) (tabla 8).

Tabla 8. Distribución y frecuencia de la dimensión adopción de perspectiva

Toma de perspectiva	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Aunque otro piense distinto a mí, puedo aceptarlo	9.5	28.6	23.8	35.7
Me resulta fácil comprender las diferentes formas de pensar de otras personas.	19.0	28.6	19.0	33.3
Cuando discuto con alguien trato de entender lo que el otro piensa	21.4	31.0	26.2	21.4

Fuente: Los investigadores

La cuarta dimensión del instrumento utilizado en la presente investigación para evaluar empatía, es la regulación emocional, la cual está relacionada con la capacidad de gestionar aquellas emociones que pueden afectar de forma negativa la relación con los demás, lo que podría mostrar como resultado final dificultades en las relaciones sociales, que de una u otra forma afectan el rendimiento académico y el desarrollo de las potencialidades humanas. En relación con esta dimensión, se encontró que un 59.6% de los menores asevera tener ataques de rabia, así mismo, al 54.7% le cuesta controlar sus estados emocionales, los cuales tienden a fluctuar entre «de a ratos me siento bien y de repente me enojo». El restante de la población se ubicó entre las opciones de respuesta nunca y pocas veces, lo que lleva a inferir una adecuada gestión de emociones de los menores ubicados en este grupo (tabla 9).

Tabla 9. Distribución y frecuencia de la dimensión regulación emocional

Regulación emocional	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Tengo ataques de rabia	23.8	16.7	28.6	31.0
Cuando me enojo me cuesta mucho tranquilizarme	21.4	19.0	33.3	23.8
Todo el tiempo estoy cambiando, a ratos me siento bien y de repente me enojo	26.2	19.0	19.0	35.7

Fuente: Los investigadores

Finalmente, la actitud empática en el ambiente escolar se indagó preguntando a los menores si tendrían actitudes de ayuda hacia sus compañeros, como un reflejo de valores tales como la solidaridad y la ayuda mutua. Los resultados son muy satisfactorios como componentes de la empatía escolar, como se puede observar en la tabla 5: un 78.6% muchas veces o siempre piensa que todos deben ayudar a los compañeros que tienen una necesidad, lo que se ratifica al encontrar un 73.8% que piensa que muchas veces (26.2%) o siempre (47.6%) se debe compartir con aquel que tiene menos. Llama la atención, sin embargo, que un 42.9%, en caso de tener que ceder o compartir sus útiles escolares a un compañero, nunca (2.4%) o pocas veces (40.5%) lo haría; sin embargo, este porcentaje es menor con relación a aquellos que contestaron que muchas veces y siempre prestarían sus útiles (60.0%).

Tabla 10. Distribución y frecuencia de la dimensión actitud empática

Actitud empática	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Pienso que todos deberían ayudar a los niños en necesidad.	2.4	19.0	31.0	47.6
Si un niño olvida su cartuchera, yo le prestaría mis útiles de la escuela.	2.4	40.5	21.4	35.7
Deberíamos compartir con aquellos que tienen menos.	11.9	14.3	26.2	47.6

Fuente: Los investigadores

En segunda instancia se consideró la empatía por niveles de las dos ciudades y se establecieron puntos de corte estadísticos en el proceso de adaptación y validación del instrumento. Esto mostró los porcentajes correspondientes a niveles bajos, medios y altos de empatía, para la población general y para cada una de las ciudades.

Teniendo en cuenta un nivel de empatía total, sin discriminarlo por dimensiones, se pudo observar que el 75.2% se ubicó en un nivel medio de empatía, frente a un 8.8% en un nivel bajo y un 14.4% en un nivel alto (tabla 6). Estos resultados muestran que, si bien los niños y niñas participantes están inmersos en contextos violentos, donde observan conductas inadecuadas en familiares y adultos en general, estas no son adquiridas en su totalidad por ellos, mostrando niveles empáticos rescatables que se pueden potenciar a través de estrategias psicoeducativas.

Tabla 11. Distribución total de empatía en las dos ciudades (Medellín- Montería)

Niveles de empatía	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	11	8.9
Medio	94	76.4
Alto	18	14.6

Fuente: Los investigadores

Empatía y género

Para evaluar si existían diferencias significativas según género en la empatía, se utilizó la prueba paramétrica *t* de *Student* para muestras independientes. Tal como se observa en la tabla 7, existen diferencias significativas en el nivel total de empatía entre hombres y mujeres, obteniendo estos últimos valores medios más elevados.

Tabla 12. Comparación de los valores medios y desvíos estándares de la empatía según género.

Variable	Femenino		Masculino		Valores estadísticos	
	Media	Desvío	Media	Desvío	<i>t</i>	<i>P</i>
Empatía total	43.4167	6.44	39.3239	5.74400	4.45	0.00

Fuente: Los investigadores

Al analizar las diferencias según género para cada una de las cinco dimensiones que conforman la empatía, se pudo observar la existencia de diferencias significativas, obteniendo puntajes mayores las mujeres en las dimensiones toma de perspectiva y autoconsciencia; esto es consistente con diversos estudios que describen a las mujeres como más empáticas que los hombres (Garaigordobil y García, 2006; Mejía, 2012). Sin embargo, en el presente estudio, llama la atención

que en la dimensión actitud empática, se observó una media significativamente mayor en hombres, y la dimensión contagio emocional y regulación emocional no arrojaron diferencias significativas (tabla 13).

Tabla 13. Comparación de los valores medios y desvíos estándares de las dimensiones de empatía según género.

Variable	Femenino		Masculino		Valores estadísticos	
	Media	Desvío	Media	Desvío	<i>t</i>	<i>P</i>
Actitud empática	9.9167	1.62	10.309	1.8	4.45	0.00
Autoconsciencia	10.4167	1.440	8.3944	2.443	3.82	0.00
Toma de perspectiva	8.0833	2.5	7.6338	2.1	4.44	0.00

Fuente: Los investigadores

Grupo n.º 2: empatía en niños y niñas de Montería

Este grupo dará cuenta de los niveles de empatía que se evidenciaron en los niños y niñas participantes de la ciudad de Montería. La población objeto de estudio estuvo conformada por 83 estudiantes matriculados en cinco instituciones educativas, las cuales previamente fueron identificadas con índices de violencia altos, así mismo, estas instituciones se encontraban ubicadas en lugares asociados por datos estadísticos y demográficos a violencias familiares.

Como se observa en la tabla 14, el nivel de empatía predominante en los participantes de la ciudad de Montería fue el medio, con un porcentaje del 78.3%, el resto se ubicó en un nivel bajo (6.0%) y nivel alto (15.7%).

Tabla 14. Distribución del total de empatía de los participantes de la ciudad de Montería.

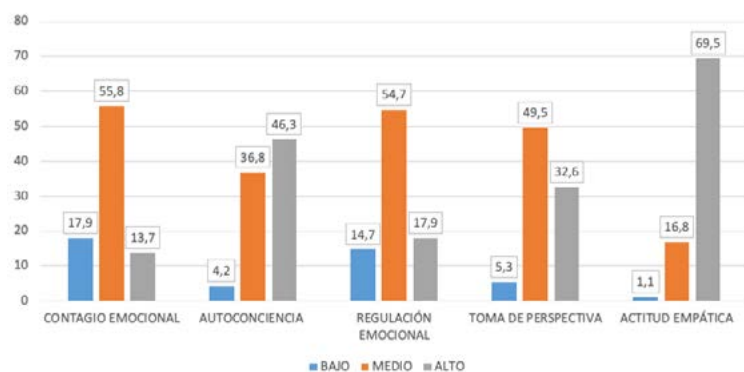
Niveles de empatía	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	5	6.0
Medio	65	78.3
Alto	13	15.7

Fuente: Los investigadores

Estos resultados advierten que, el estar expuestos a eventos violentos, en los niños y niñas no ha significado una ausencia total de empatía, sino que, a pesar de esto, han desarrollado la empatía en niveles medios.

Además, se establecieron niveles para cada una de las dimensiones que conforman la empatía, tal como se observa en el gráfico 6. Es destacable que el 69.5% de la población presentó niveles altos de actitud empática, seguido de un 46.3% de alto nivel de autoconsciencia. Los niveles medios tomaron el protagonismo en la dimensión contagio emocional y regulación emocional. En estas dimensiones se pudieron observar porcentajes importantes en los niveles bajos, lo que invita revisarlos a detalle.

Gráfico 6. Distribución de las dimensiones de empatía de los participantes de la ciudad de Montería.



Fuente: Los investigadores

Grupo n.º 2: empatía en niños y niñas de Medellín

En el presente grupo se describirán los niveles de empatía identificados en los niños y niñas participantes de la ciudad de Medellín. La población objeto de estudio estuvo conformada por cuarenta y dos estudiantes matriculados en 15 instituciones educativas.

El resultado total de empatía estuvo distribuido de la siguiente manera: el 14.3% de los niños y niñas se ubica en un nivel bajo, el 69.0% en medio y el 11.9% en alto. Estos resultados muestran un nivel medio total de empatía (tabla 15).

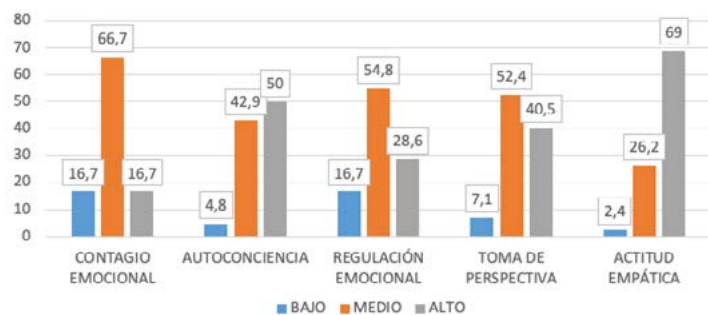
Tabla 15. Distribución del total de empatía de los participantes de la ciudad de Medellín.

Niveles de empatía	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	6	15.0
Medio	29	72.5
Alto	5	12.5

Fuente: Los investigadores

Al tener en cuenta los cinco factores que conforman la empatía se evidenció, así como se observa en el gráfico 7, que las dimensiones que predominaron con porcentajes importantes en niveles altos fueron la autoconsciencia y la actitud empática. En relación con el contagio emocional, regulación emocional y toma de perspectiva, los participantes presentaron un nivel medio; sin embargo, se pudo observar que un 16.7% estuvo ubicado en niveles bajos.

Gráfico 7. Distribución de las dimensiones de empatía de los participantes de la ciudad de Medellín.



Fuente: Los investigadores

Capítulo 4

Convivencia escolar y conductas prosociales: dos ciudades, múltiples experiencias, un aprendizaje





Introito

Este capítulo presenta el análisis e interpretación del cuestionario de convivencia escolar (ver anexo 1). Dicho cuestionario es un instrumento construido en el marco de la investigación, de forma cualitativa, con carácter mixto (dos preguntas abiertas, dos mixtas y trece preguntas cerradas), con el cual se buscaba conocer las percepciones de los estudiantes frente a la convivencia en el entorno escolar.

El capítulo que se presenta a continuación está constituido por dos acápite: el primero se refiere al caso Montería y el segundo al caso Medellín, cada uno con la interpretación de sus particulares hallazgos. Se recuerda aquí al lector dirigirse al anexo 1, en caso de que quiera ir siguiendo la interpretación de los datos a la luz de las preguntas del instrumento de convivencia escolar.

Acápite uno

El caso Montería

Para explorar la convivencia escolar, se indagó entre los menores de las diferentes jornadas (única, mañana y tarde) y matriculados en un 95.1% en los grados quinto y sexto (ver distribución en la tabla 16), sobre aspectos generales de situaciones tanto de convivencia como de manejo de conflictos.

Tabla 16. Distribución según jornada

Característica	Valores	Número de estudiantes	Porcentaje
Jornada en la cual estudia el menor.	Jornada única	5	6.0
	Mañana	51	61.4
	Tarde	27	32.5
	Total	83	100.0

Continúa en la siguiente página.

Continuación de la Tabla 16.

Característica	Valores	Número de estudiantes	Porcentaje
Grado que cursa el menor	Quinto	31	37.3
	Sexto	48	57.8
	Séptimo	3	3.6
	Octavo	1	1.2
	Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

En términos generales, los menores consideran que la convivencia en el aula es buena para el 38.6%, regular para el 43.4% y mala para el 18.1%. Quienes la consideran buena, indican que las razones son porque son obedientes con los profesores, no pelean y se respetan. Quienes tienen percepción de que en general la convivencia es regular o mala, indican que las peleas y el mal comportamiento en clase son las principales razones para soportar su percepción. De todas formas no es algo positivo el hecho de cómo la mayoría (61.5%) no considera la convivencia en el aula como buena, algo que invita a la reflexión de maestros y directivas respecto a lo que sucede al interior del aula de clase: una convivencia regular o mala no favorece procesos de aprendizaje, ya que un clima de aula adverso conlleva a que el maestro se dedique gran parte de la clase a solucionar situaciones disruptivas o de convivencia, dejando de avanzar en el trabajo didáctico de un área específica.

Aunque situaciones de alteración de la convivencia en el aula hacen parte de la clase y el conflicto siempre estará presente, sí se debe hacer lo posible por reducir el impacto de una regular o mala convivencia en la enseñanza, y este es un aspecto que concierne al maestro y a la escuela, vinculando igualmente a estudiantes y padres de familia.

Tabla 17. Percepción de la convivencia

En términos generales, la convivencia en tu aula de clase es:	Número de estudiantes	Porcentaje
Buena	32	38.6
Regular	36	43.4
Mala	15	18.1
Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

Cuando se preguntó a los menores por la presencia de conflictos, como peleas en la comunidad educativa, se encontró que el 33.8% de los estudiantes indicó que estas se presentan entre estudiantes casi siempre o siempre durante la jornada escolar; así mismo, las peleas entre los docentes y los estudiantes se presentan con alguna frecuencia, según el 19.3% de los menores. Respecto a peleas entre docentes, es de destacar cómo según la mayoría de los estudiantes, estas nunca se presentan, aspecto que es positivo, pero sí llama la atención que el 12.8% de los estudiantes mencionen que a veces o siempre se han presentado, situación que sí debe conllevar a la reflexión de los propios maestros, por cuanto ellos son quienes deben dar el ejemplo en la escuela, ya que además de ser los profesionales que orientan la educación en el aula, son a la vez adultos con formación profesional que deben ser capaces de controlar sus emociones a la hora de resolver conflictos con sus colegas. Igualmente llama la atención cómo el 24.1% de los estudiantes menciona que a veces, casi siempre o siempre, se han presentado peleas entre docentes y estudiantes, situación que no debería darse en la escuela, porque aunque el maestro representa la autoridad y la norma, y hasta es «normal» que el estudiante se moleste por las correcciones que este le realiza, sí es muy preocupante el hecho de la existencia de peleas entre ellos, y más cuando los maestros son los adultos significativos que orientan los procesos pedagógicos y deben controlar las emociones, por más adversa que sea la situación en el aula, y no deben igualarse con un estudiante que está descontrolado y agresivo.

Otro aspecto que merece la atención es cómo la mayoría de los estudiantes (63.9%) afirma que a veces, casi siempre y siempre, se presentan peleas entre los estudiantes, situación que debe llevar a que las instituciones educativas tomen medidas de prevención y solución de conflictos a partir del diálogo y la mediación, ya que aunque el conflicto es inherente al ser humano, puede una pelea desencadenar algún episodio grave que atente contra la propia vida de un estudiante, algo en lo que la escuela debe trabajar a partir del conocimiento y control de las emociones del estudiante.

Tabla 18. Características y frecuencia de acciones violentas

Característica	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Peleas entre docentes.	78.3	8.4	10.8		2
Peleas entre estudiantes.	20.5	15.7	30.1	16.9	16.9
Peleas entre docentes y estudiantes.	57.8	18.1	14.5	4.8	4.8

Fuente: Los investigadores

Dentro de los salones de clase o en las instalaciones de las instituciones, también pueden presentarse actividades que riñan con la convivencia escolar, como son las charlas pesadas o las humillaciones, acciones que de una u otra forma influyen en la armonía estudiantil, el sentido de pertenencia y en la autoestima. Al respecto, se encontró que el 54.3% de los estudiantes es consciente de que las burlas o charlas pesadas se presentan con alguna frecuencia, pero la tendencia general es que nunca o casi nunca se presentan humillaciones, amenazas, insultos, porte de armas o distribución de sustancias psicoactivas, como drogas, alcohol y cigarrillos, algo que es muy positivo, pues resalta un avance en el aspecto del respeto y solidaridad con el otro.

Tabla 19. Frecuencia de experiencia de acciones violentas

Característica	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Burlas o charlas pesadas	36.1	9.6	25.3	15.7	13.3
Humillaciones	41.0	16.9	25.3	8.4	8.4
Amenazas	65.1	14.5	9.6	6.0	4.8
Insultos	44.6	15.7	28.9	7.2	3.6
Porte de armas	78.3	4.8	10.8	2.4	3.6
Distribución de sustancias psicoactivas (drogas, alcohol, cigarrillo).	78.3	6.0	8.4	3.6	3.6

Fuente: Los investigadores

También se indagó entre los estudiantes por la percepción sobre la presencia de actos de indisciplina, dado que de una u otra forma son elementos que forman parte de la dinámica escolar. Al respecto, se encontró que la mayoría de los estudiantes consideran que casi nunca o nunca se presentan llegadas tarde (56.7%), interrupciones en el aula (55.5%) o malos tratos entre estudiantes y docentes (71.1%). Sin embargo, el acto de indisciplina más recurrente es el ruido en el salón de clase, pues el 44.6% de los menores considera que casi siempre o siempre se presenta, situación que debe preocupar al maestro no por el ruido en sí, sino porque este va a interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante: el ruido no permite la concentración ni atención del estudiante, no potencia una lectura comprensiva de un texto y no posibilita oír la voz del maestro ni de los estudiantes, a la hora de participar o intercambiar una opinión referente a las actividades propias de la enseñanza de un área o de una actividad que se realice en el escuela, y por tanto, el maestro es quien debe implementar diversas metodologías didácticas en el aula, que permitan minimizar el ruido de los estudiantes y de él mismo, algo que sin duda mejora el clima del salón de clase.

Tabla 20. Percepción sobre actos de indisciplina

Característica	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Ruido en el salón de clase.	20.5	8.4	26.5	16.9	27.7
Llegadas tarde	41.0	15.7	27.7	9.6	6.0
Interrupciones en el aula.	41.0	14.5	25.3	7.2	12.0
Malos tratos de estudiantes a docentes.	49.4	21.7	22.9	3.6	2.4
Malos tratos de docentes a estudiantes.	57.8	13.3	19.0	6.0	3.6

Fuente: Los investigadores

La presencia de otros factores relacionados con la tolerancia, la relación con los padres de familia o acudientes del menor y la presencia de consumo de sustancias psicoactivas, también fueron considerados como elementos importantes dentro de la convivencia escolar. En este sentido, es un aspecto positivo cómo la mayoría de los estudiantes consideran que los padres o acudientes y los profesores, no tienen malos tratos entre ellos (84.4%) y que el consumo de sustancias psicoactivas (drogas, alcohol, cigarrillo) no es lo que prevalece en la institución, pues un 87.9% considera que nunca o casi nunca se presenta, situación que pueden denotar la práctica de valores como el respeto y la tolerancia de padres y maestros, quienes pueden solucionar desacuerdos desde el diálogo y sin agresiones, e igualmente indica cómo seguramente en casa y en la escuela, se aborda el tema de consumo de sustancias psicoactivas desde la educación y prevención.

También, y aunque no es mayoría, llama la atención cómo un 27.7% de los menores considera que a veces, casi siempre o siempre, hay falta de tolerancia entre los miembros de la comunidad educativa, situación que debe servir para que en

el aula de clase se abran espacios de diálogo y discusión sobre cómo afrontar esa falta de tolerancia, que quizá deriva en problemas de convivencia, actos disruptivos y ofensas. A situaciones como estas el maestro les debe prestar la debida atención, ya que una clase no se limita solamente a que un profesor trabaje unos contenidos de una área en particular, sino que también se deben abordar momentos que ayuden a mejorar la convivencia de aula y del entorno escolar. En este caso, la falta de tolerancia es una problemática que afecta no solo la convivencia en el aula, sino que puede generar más violencia, ya que a veces algunos amigos o familiares de un estudiante agredido entran en la discusión para solucionar el problema de manera violenta y agresiva.

Tabla 21. Tipos de reacciones en la escuela

Característica	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Falta de tolerancia	47.0	25.3	15.7	2.4	9.6
Malos tratos entre docentes y padres de familia.	68.7	15.7	10.8	1.2	3.6
Consumo de sustancias psicoactivas (drogas, alcohol, cigarrillo).	79.5	8.4	7.2	1.2	3.6

Fuente: Los investigadores

En relación con la frecuencia con que hay problemas de convivencia tanto en el aula como en la institución en general, los menores tienen percepciones diferentes: mientras un 41.0% considera que hay problemas de convivencia en el aula todos los días, el 38.6% afirma que los hay una vez al mes, dos y tres veces a la semana, mientras que un 20.5% considera que nunca hay problemas dentro del salón de clase, es decir, para la mayoría (79.6%), siempre hay problemas de convivencia en distintas frecuencias. Esta situación debe llamar la atención por cuanto afecta el desarrollo de una clase y podría incidir en un bajo rendimiento académico, afectando el

propio aprendizaje de los estudiantes, ya que el maestro se ve forzado a detener el proceso didáctico de enseñanza de un área en particular, por atender una situación que afecta la convivencia (peleas, agresiones, insultos, acoso escolar, entre otros), y evitar que esta termine afectado no solo el desarrollo de la clase sino también la integridad de los estudiantes, integridad que es lo más importante.

En este sentido, la escuela y los padres de familia deben realizar esfuerzos para la prevención y atención de estos problemas de convivencia en la escuela, y el aula debe ser ese microespacio donde también se forma en convivencia y en la práctica de valores, que pueden ser esos axiomas que orienten el buen comportamiento de los estudiantes.

Igualmente, los estudiantes consideran que cuando se presentan problemas de convivencia en el aula o en otros espacios de la institución educativa, los docentes, como forma de solución, acuden a llamar al coordinador de convivencia o al rector (30.1%), llaman a los padres de familia (19.3%) o regañan a sus alumnos (18.1%). Se destaca aquí el hecho de cómo es minoría, el hecho de solo quedarse en el regaño al estudiante para buscar otras alternativas de solución, como lo es llamar al coordinador o informar al padre de familia, ya que toda situación relacionada con un estudiante sí debe ser conocida por sus padres.

Llama la atención que el 13.3% afirma que los docentes no hacen nada, o que el 6.0% de estos solo observan sin intervenir, porcentaje que no es muy alto, pero indica cómo hay docentes que eluden su responsabilidad de formar en convivencia escolar, ya que su labor no se limita solamente a dictar una clase con sus temas, sino que también deben abrir espacios de reflexión para prevenir y atender precisamente los problemas de convivencia derivados del diario acontecer de la escuela. En este sentido se destaca cómo un 9.6% de los docentes trata de solucionar los problemas de convivencia de manera pacífica (hace mediación), algo positivo, por cuanto su labor no se limita solamente al regaño o a citar a un padre

de familia, sino que también el maestro se ve como un actor educativo que interviene en los conflictos y que, a partir de la mediación, escucha a los estudiantes en busca de una solución a un problema, que debe ser atendido por más mínimo que este parezca.

Tabla 22. Frecuencia de problemas de convivencia en el aula

Con qué frecuencia hay problemas de convivencia en el aula.	Número de estudiantes	Porcentaje
Todos los días	34	41.0
Tres veces a la semana	8	9.6
Dos veces a la semana o menos	12	14.5
Una vez al mes	12	14.5
No hay problemas de convivencia en el aula	17	20.5
Total	83	100.0
Qué hacen los profesores cuando presencian problemas de convivencia en el aula o en otros espacios de la institución educativa.	Número de estudiantes	Porcentaje
No hacen nada	11	13.3
Solo observan sin intervenir	5	6.0
Intervienen con violencia	3	3.6
Regañan	15	18.1
Llaman al coordinador de convivencia o al rector	25	30.1
Tratan de solucionarlos de manera pacífica (hacen mediación).	8	9.6
Llaman a los padres de familia	16	19.3
Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

El desarrollo de la convivencia escolar también se enmarca en el respeto al otro, el respeto a la diferencia, por ello se exploró entre los menores su forma de reaccionar frente a una situación planteada así: «si alguien está triste o preocupado porque no sabe qué hacer al sentirse atraído(a) por personas del mismo sexo, ¿a quién podría acudir en busca de ayuda?». La respuesta de mayor tendencia (34.9%) entre los menores

es acudir al profesor, y en segundo lugar acudir a la ayuda del psicólogo para pedir orientación (28.9%); en tercer lugar se encuentra acudir a los padres (12.0%) y luego a sus pares (amigos: 9.6%), en proporciones menores buscarían o recurrirían a un familiar (3.6%), a un sacerdote o guía espiritual (2.4%) y siete estudiantes no informaron a quién acudirían.

Aunque es importante el hecho de cómo la mayoría de los estudiantes acudirían a un profesional, en este caso (profesor-psicólogo 63.8%), sí es llamativo cómo muy pocos acudirían a su padre de familia o familiar (15.6%) y más en una situación compleja, por cuanto la atracción sexual hacia alguien de su mismo sexo genera en niños y jóvenes temor y angustia, debido al tabú y discriminación existente en la sociedad e incluso en las propias familias, ya que muchas de estas en vez de ser un lugar de apoyo y comprensión, pasan a ser un espacio de acusación, castigo y represión, de ahí que quizá por estos motivos los estudiantes prefieran recurrir a un profesional (profesor-psicólogo) o hasta a un amigo (9.6%), porque pueden encontrar en ellos un mayor nivel de empatía y comprensión, de una situación en la cual la familia falla como ese núcleo afectivo y social primario del ser humano. De ahí que la familia, como ese primer espacio afectivo y de socialización, debería brindar a sus niños y jóvenes toda la confianza y el amor para que estos recurran a ella cuando estén tristes, deprimidos, cuando necesiten un consejo o cuando, como en este caso, estén confundidos por la atracción sexual hacia alguien de su mismo sexo.

Tabla 23. Tipos de reacciones ante un dilema moral

Si alguien está triste o preocupado porque no sabe qué hacer al sentirse atraído(a) por personas del mismo sexo, ¿a quién podría acudir en busca de ayuda?	Número de estudiantes	Porcentaje
Docente	29	34.9
Psicólogo	24	28.9
Sacerdote o guía espiritual	2	2.4
Amigos	8	9.6
No sé qué hacer y prefiero no hacer nada	7	8.4
Padres	10	12.0
Hermano(s)	2	2.4
Algún familiar	1	1.2
Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

La forma como se enfrentan sentimientos como la rabia, puede generar cambios en la convivencia escolar, por ello se indagó entre los menores qué hacen cuando este sentimiento se hace presente en la institución, como reacción a cualquier evento. Se encontró que el 39.8% busca a alguien que le ayude a encontrar una solución a través del diálogo, pero también (18.1%), se encontraron menores que se citan fuera de las instalaciones para «arreglar» el problema, lo que sugiere una solución violenta como peleas o insultos, y en la misma proporción hay otros que no hacen nada, simplemente dejan que la situación se calme y el sentimiento desaparezca.

En este sentido, es muy significativo el hecho de cómo un alto porcentaje de estudiantes (39.8%) prefiere buscar a alguien que le ayude a encontrar una solución a partir del diálogo, como manera de canalizar la rabia, algo que quizá sea el resultado de la labor realizada en la escuela, donde constantemente se refuerza la idea de la solución pacífica de los conflictos desde el diálogo y la mediación, como una alternativa a responder desde la agresión física. Este porcentaje debería ser un ideal muy distinto a ese 18.1% que asegura arreglar

el problema citándose «afuera», seguramente con golpes y agresiones, solución violenta que va a significar un (42.1%), sumado a quienes dicen traer algo con qué defenderse, buscar a un amigo para que lo defienda, agredirse mutuamente y amenazar con la ayuda de líderes de bandas del colegio o del barrio. Es decir, es muy esperanzador cómo un 57.9% de los estudiantes no recurre a la violencia física como reacción a cuando tienen rabia, frente al 42.1% que sí lo hace.

Tabla 24. Reacciones ante la rabia

Si tienes un problema con alguien en la institución y tienes mucha rabia, ¿qué haces?	Número de estudiantes	Porcentaje
Traigo con qué defenderme	7	8.4
Afuera arreglamos	15	18.1
Busco a un amigo para que me defienda.	4	4.8
Nos agredimos mutuamente	7	8.4
Busco a alguien que nos ayude a encontrar soluciones conjuntas a través del diálogo.	33	39.8
Amenazo con la ayuda de líderes de bandas del colegio o del barrio.	2	2.4
No hago nada, lo dejo pasar	15	18.1
Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

Se exploró también entre los menores por las acciones que realizan cuando saben que a la salida del colegio va a ocurrir una pelea, situación que ocurre de manera recurrente en las instituciones educativas, y dentro de las respuestas encontramos que un 48.2% recurre a informar a sus profesores, acción que podría disminuir el impacto o inclusive evitar que ocurra la pelea, y que sería lo deseado en un evento de estos; un 18.1% admitió «hacerle barra» a la persona que conoce, y un 21.6% no hace nada o toma una actitud de indiferencia al considerar que lo que sucede no le incumbe.

Tabla 25. Acciones frente a las peleas

Si sabes que va a ocurrir una pelea a la salida de tu colegio, ¿qué haces?	Número de estudiantes	Porcentaje
Le cuento al docente	40	48.2
Le hago barra a la persona amiga para que gane.	15	18.1
Me meto a mediar para que las personas que están en la pelea arreglen la situación a través del diálogo.	10	12.0
No me importa, pues no es mi problema	10	12.0
No hago nada	8	9.6
Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

Estas respuestas permiten interpretar varias cosas; lo primero es con relación al papel de los docentes, aquí se evidencia una vez más cómo para la mayoría de los estudiantes (48.2%), los docentes tienen la capacidad de ayudar a solucionar los problemas que se presentan dentro y fuera de la institución, además son ellos los encargados de enseñar a convivir, por tanto, han de tener un rol protagónico en potencia socialización, además son garantes de que se aprenda a cohabitar con los otros en todos los espacios.

Lo segundo que es llamativo para esta interpretación, es que muchos de los estudiantes prefieran incentivar las peleas entre sus compañeros como mecanismo para la resolución de los conflictos entre ellos, situación que debe llamar la atención de la escuela y de los procesos de enseñanza, en tanto que, es en las aulas y en los entornos escolares que se deben generar estrategias que busquen erradicar la violencia como mecanismo para solucionar las diferencias. En tercer lugar y aunado a lo anterior, tiene que ver con la indiferencia que presentan los estudiantes frente a una situación de violencia física hacia sus congéneres. Esto se puede mirar como un llamado necesario a trabajar en la escuela la empatía y las

competencias prosociales, para poder ser sujetos que se preocupen por el otro y ayuden sin buscar ganar algo y por último, mirando desde la perspectiva de los estudiantes que respondieron que ayudarían a mediar para solucionar los conflictos (12.0%), que aunque son pocos es un avance significativo, y más teniendo en cuenta que son niños que han sufrido algún tipo de violencia, en ellos se evidencia la resiliencia y la ayuda desinteresada para que a otros no les ocurra lo que ellos han vivido.

También se indagó entre los menores cómo se sienten cuando ven a una pareja de estudiantes con expresiones amorosas en el corredor. Los resultados se inclinan hacia la opción de incomodidad (32.5%), e informar al profesor o al coordinador (31.3%), lo que quizá pueda interpretarse como que es un acto considerado no adecuado dentro del colegio. Vale la pena hacer unos cuestionamientos a estos resultados con mayores porcentajes: en primer lugar se debe hacer referencia al sentirse incómodo con las expresiones de afecto de sus compañeros, ¿será que estos estudiantes, esas expresiones de afecto las perciben de manera violenta?, o ¿es extraño e incómodo porque no están acostumbrados, no tienen esas expresiones de afecto en sus familias o tal vez les recuerdan algún tipo de violencia que les hayan causado? Sin embargo, es extraña esta incomodidad hacia las expresiones de cariño y esto se evidencia con las acciones que realizan, al informar a los docentes o coordinador, como si las expresiones de cariño fueran algo malo o indebido en la escuela, que deba castigarse y reprimirse, cuando es deber de la escuela enseñar a tramitar dichos sentires, para que sean concebidos como expresiones de cariño que todos los seres humanos necesitan.

Tabla 26. Reacciones ante el dilema moral

Cómo te sientes cuando ves a una pareja de estudiantes en el corredor con expresiones amorosas.	Número de estudiantes	Porcentaje
Incómodo	27	32.5
Siento que es normal que dos personas estén haciendo algo privado en un espacio público.	11	13.3
Ni me doy cuenta del hecho	4	4.8
Me siento motivado para buscar a mi pareja para hacer lo mismo.	7	8.4
Considero que es algo que deberían hacer en la intimidad.	4	4.8
Me burlo de ellos	4	4.8
Le informo al profesor o al coordinador	26	31.3
Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

Dentro de las instituciones se desarrollan estrategias para mejorar la convivencia escolar. Los estudiantes consideran que el diálogo, en un 29.5%, y el llamado a un acudiente para que conozca la situación, con un 22.3%, son las acciones más pertinentes para mejorar dicha convivencia. En este sentido, vale la pena analizar estas dos opciones inicialmente, puesto que son las que más consideran los estudiantes que se deben utilizar. Es importante reconocer cómo el diálogo es la herramienta predilecta para mejorar la convivencia en la escuela, en tanto permite que se pueda comprender mejor lo que se dice, y de igual forma reconocer que el otro tiene voz y que puede expresar lo que piensa de las situaciones que ocurren al interior del aula y esto se ve reflejado en el entorno escolar. También es posible comprender de esta respuesta que sus maestros, y en general todos los actores que intervienen en el proceso educativo, les han enseñado la importancia de solucionar los conflictos a través de mecanismos dialógicos, tanto en el aula de clases como en el entorno escolar. Con relación a la segunda opción, es interesante cómo para los



estudiantes el llamado a los acudientes es una forma de solucionar los conflictos. Aquí se puede inferir sobre la importancia que tiene para los encuestados el papel de la familia en su educación, pues permite que conozcan lo que pasa con ellos en la escuela y denota que se encuentran acompañados en sus procesos formativos, al mismo tiempo que es unir a todos los miembros de la comunidad educativa en torno a un objetivo común, en este caso, el mejoramiento de la convivencia. En proporción menor llama la atención que apenas un 13.9% menciona que la mediación es una acción que se implementa dentro de la escuela para mejorar la convivencia, dado que como se interpretó anteriormente, el diálogo es la manera predilecta de solucionar los conflictos y esta estrategia es una forma de mediación; cabe preguntarse aquí, ¿será que los estudiantes comprenden la mediación de otra forma? Es claro que tanto la mediación y el diálogo (43.4%), son los mecanismos privilegiados para implementar acciones de mejoramiento de la convivencia en las instituciones educativas.

Otras opciones son la remisión a psicología, con un 12.0%, y el llamado a policía de infancia, comisaría de familia u otras instituciones, con un 8.4%. Aquí se evidencia la importancia que pueden tener programas o personas externas a la institución para contribuir con acciones que mejoren la convivencia, a través de capacitaciones a maestros y estudiantes, o a través de estrategias de acompañamiento a las instituciones educativas. Por último, los encuestados plantean que la suspensión por días, con un 7.2%, y los talleres extraclase con estudiantes y padres de familia de los estudiantes con un 6.6%, son otras acciones que implementa la institución en menor medida para mejorar la convivencia.



Tabla 27. Acciones implementadas por la IE para la convivencia escolar

Acciones que la institución implementa para mejorar la convivencia	Número de estudiantes	Porcentaje
La mediación	23	13.9
El diálogo	49	29.5
El llamado al acudiente para que conozca la situación.	37	22.3
Remisión a psicología	20	12.0
Suspensión por días	12	7.2
Talleres extraclase con estudiantes y padres de familia de los estudiantes.	11	6.6
Llamado a policía de infancia, comisaría de familia u otras instituciones.	14	8.4
Total	166	100.0

Fuente: Los investigadores

En relación con las actitudes y acciones individuales que los estudiantes realizan diariamente dentro de las instituciones, y que se convierten en elementos a favor o en contra de la convivencia escolar, se indaga entre los estudiantes por otros aspectos como la ayuda voluntaria, tanto a sus compañeros como a sus profesores, encontrándose por ejemplo que el 41.0% de los menores encuestados reconoce ayudar a un compañero cuando presenta un problema de forma voluntaria; y un 21.7% muchas veces lo hace. Se puede afirmar entonces que el 62.7% de los estudiantes encuestados ayudaría de manera voluntaria a sus compañeros, advirtiendo que estas acciones hacen parte de las competencias prosociales que los estudiantes van desarrollando en su proceso formativo, del cual hacen parte sus padres, sus maestros y sus adultos significativos, y que permiten comprender que es mucho más fácil trabajar por el mejoramiento constante de la convivencia cuando se ayuda a otros de manera desinteresada, sin importar su condición sexual, racial o económica.



Esto es muy esperanzador, puesto que dichos estudiantes encuestados han experimentado algún tipo de violencia y aun así son capaces de ayudar a sus compañeros a solucionar los conflictos, ya sea, a través de la mediación, el diálogo o participando con ellos de las actividades propias del aula y de la escuela, lo que evidencia en ellos esa capacidad de resiliencia, que les ayuda a reinventarse a sí mismos y a mejorar las relaciones con sus compañeros. También se encontró que un 37.3% de los menores admitió pocas veces o nunca ayudar de forma voluntaria a un compañero; este porcentaje también es significativo, en tanto nos dice que todavía hay mucho trabajo por hacer con estos estudiantes para que se asuman como protagonistas de las situaciones que pasan en sus entornos, y que sientan que al ayudar a sus compañeros también están haciendo cosas buenas por ellos mismos.

Tabla 28. Frecuencia de ayuda voluntaria en los estudiantes

Ayudas voluntariamente a un compañero	Número de estudiantes	Porcentaje
Siempre	34	41.0
Muchas veces	18	21.7
Pocas veces	24	28.9
Nunca	7	8.4
Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

En la misma línea de la pregunta anterior, se indagó a los estudiantes que cuando los profesores plantean actividades en grupo ellos qué hacen, y de todos los encuestados, solo un 6.0% indicó no participar de ellas, los demás (94.0%), se articulan a la propuesta del profesor de la siguiente manera: lidera la actividad un 15.7% de los encuestados, ayuda a realizar la actividad un 59.0% y participa de las actividades de forma amable y respetuosa 19.3%, actitud que puede interpretarse como proactiva y necesaria para una buena convivencia escolar. Si bien la mayoría de los encuestados participa de



la actividad, vale la pena revisar los niveles de compromiso con ella, pues es posible que los roles que asuman no impliquen mucha entrega de su parte, mientras que el porcentaje de aquellos que lideran la actividad (15.7%), indica que los niveles de compromiso que asumen los estudiantes en los procesos formativos son diversos y en ellos se ven inmersos múltiples factores, entre los que podemos encontrar el grado de aceptación y de adaptación, tanto con sus compañeros y docentes, como con las actividades que se proponen dentro el aula. De igual forma vale la pena resaltar aquel porcentaje de estudiantes que no participa de las actividades, cuestionándose por el rol de observador pasivo que asume en su formación y al mismo tiempo, por la reacción que ha de tener el docente para motivar a que se integre en la actividad, exponiendo cuáles son los objetivos a lograr con su desarrollo y la participación de todos en el cumplimiento de dicha tarea.

Tabla 29. Percepción del liderazgo y la conducta prosocial

Cuando se plantean actividades en grupo por parte del profesor, ¿qué haces?	Número de estudiantes	Porcentaje
Lidero la actividad	13	15.7
Ayudo a realizar la actividad	49	59.0
Participo poco en la realización de actividades en grupo.	16	19.3
No participo en la realización de la actividad	5	6.0
Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores



Tabla 30. Percepción de la prosocialidad (ayuda y colaboración)

Colaboras de forma amable y respetuosa en las actividades de tu salón de clase.	Número de estudiantes	Porcentaje
Siempre	28	33.7
Muchas veces	18	21.7
Pocas veces	29	34.9
Nunca	8	9.6
Total	83	100.0

Fuente: Los investigadores

Finalmente, se preguntó a los estudiantes qué acciones realizan para mejorar la convivencia escolar, y al respecto se encontró que no pelear y respetarse son las acciones más recurrentes para mejorar la convivencia, con un 34.4%, seguido de acciones como: cumplir la norma (10.8%), dialogar con los compañeros (9.7%) y estudiar y cumplir con las tareas (9.7%), lo que da cuenta de los niveles de compromiso que tienen los estudiantes para mejorar la convivencia dentro del entorno escolar y al mismo tiempo mejorar sus competencias académicas. En tanto que tener un ambiente escolar tranquilo generalmente ayuda a que los procesos de concentración y habilidades para el aprendizaje se desarrollen mucho más fácil en los estudiantes, el aprender a convivir con el otro es una experiencia que nos ayuda a ser mejores personas, pero muchas veces esa experiencia es tortuosa o tormentosa, puesto que en ella interactúan otros intereses, otras motivaciones que muchas veces no compaginan con nuestros intereses personales. Lo importante aquí es tratar de llegar a acuerdos mínimos que nos permitan lograr cumplir objetivos comunes y en este caso, son los de mejorar los entornos y los ambientes educativos.



Tabla 31. Acciones que se realizan para mejorar la convivencia escolar

Acciones que realizan para mejorar la convivencia escolar	Número de estudiantes	Porcentaje
No pelear y respetarse	32	34.4
Cumplir la norma	10	10.8
Dialogar con los compañeros	9	9.7
Estudiar y cumplir con las tareas	9	9.7
Obedecer a los profesores	7	7.5
Ayudar a los compañeros	6	6.5
Portarse bien	6	6.5
No decir palabras vulgares	6	6.5
Colaborar con el aseo	4	4.3
Nada	4	4.3
Total	93	100.0

Fuente: Los investigadores.

Sobre las preguntas abiertas del cuestionario (continúa caso Montería)

Respecto a la pregunta sobre ¿quién es el cuidador principal del menor en la casa?, el mayor porcentaje de estudiantes respondió que es su madre (45.8%), asunto que se podría explicar porque muchas de ellas son amas de casa y el que labora posiblemente es el padre o compañero sentimental; o también pueden ser mujeres con un bajo nivel de escolaridad y que por ese motivo no acceden al mundo laboral, el cual aún sigue siendo excluyente con el género femenino. Igualmente, el 14.6% de los estudiantes dicen que el cuidador es el padre y el 25.3% que es su abuela o abuelo, situación que se puede explicar porque aún en los hogares es el padre quien mayoritariamente está inserto en el mundo laboral y por tal motivo son pocos los que cuidan a sus hijos, labor en la que ayudan los abuelos.

También, y en porcentajes menores, el cuidado del menor sigue estando en manos de otros familiares: el 4.8% con los hermanos, el 3.6% con los tíos y el 3.5% son cuidados por otros familiares. De lo anterior se destaca cómo en su inmensa mayoría, los estudiantes son cuidados por un familiar que mayoritariamente son sus padres de familia (60.4%). Llama la atención cómo el 2.4% de los estudiantes afirma que se cuidan solos, algo que no debería ser porque un menor de edad debe estar al cuidado de un adulto que le brinde protección.

Respecto a la pregunta sobre ¿qué hace el menor cuando siente miedo en la casa?, cada uno de los 83 estudiantes dio respuestas muy diversas, aunque se pueden agrupar de la siguiente forma: el porcentaje más alto (38.5%), es de los estudiantes que afirman que no sienten miedo o nunca sienten nada, lo que demuestra que quizá son estudiantes con un carácter más fuerte o con un mayor control de sus emociones, mientras que el 18.1% busca compañía y se va para donde su padre (mamá o papá), u otro familiar (tío-abuelo), algo que indica cómo la compañía de la familia siempre será necesaria cuando se tiene miedo o soledad, y más si se es un niño. El 7.2% se va para otro lugar (calle o cuarto de la casa), el 12.0% se duerme, se esconde o se queda quieto, el 2.4% juega o ve televisión, el 14.5% siente miedo, nervios, susto, llora, y un estudiante (1.3%), dice llamar a la policía. Todas estas acciones diversas ante el miedo reflejan entonces esa vía de escape frente a una situación en la cual el estudiante ve en peligro su integridad física o psicológica, como lo es el ver a sus padres discutiendo o peleando, y por tanto prefieren irse de la casa o esconderse.

Cuando se pregunta ¿qué hace el menor cuando siente miedo en el barrio?, se encuentran múltiples respuestas que por su similitud, se pueden agrupar de la siguiente forma: el 33.7% dice no sentir nada o no sentir miedo en el barrio que representa un lugar de seguridad y tranquilidad para el estudiante, en el que socializa con vecinos y amigos; ante un 6.0% de los estudiantes que dice sentir miedo cuando hay peleas y problemas en el barrio. El 30.1% afirma que se va para la

casa o para donde algún familiar (abuela), donde la casa es ese lugar de refugio y confianza en el que el estudiante puede encontrar una tranquilidad emocional al estar cerca de un familiar, de ahí que el 6.0% dice que habla con alguien o con un familiar.

Otros, el 3.6%, opta por irse a otro lugar ante el miedo en el barrio (casa de un vecino o cancha), el 4.8% simplemente dice que siente miedo, nervios o susto; un estudiante (1.2%) se hace el dormido, el 9.8% no sabe o no responde, y el 2.4% llama a alguien o a la tumba (policía). Aquí entonces, para algunos pocos estudiantes, la policía sigue siendo una institución que les brinda seguridad a la hora de solucionar situaciones complejas en un barrio, para ayudarles a resolver el miedo que algunos estudiantes sienten (2.4%), cuando pasan motos con gente mala o van personas a robar.

A la pregunta, ¿qué hace el menor cuando siente miedo en la escuela?, se encuentran varias respuestas que por su similitud, se pueden agrupar de la siguiente forma: el 16.9% dice no sentir nada y el 26.5% de los estudiantes manifiesta que no siente miedo cuando está en la escuela, situación que es positiva, ya que para algunos estudiantes la escuela es un lugar que les brinda confianza y seguridad, sumado a que debe ser un espacio donde los niños sean felices aprendiendo saberes para la vida. Igualmente, el 19.3% de los estudiantes le dice a un profesor; el 2.4% le dice a sus padres, y otro 2.4% busca a sus amigos. Estos porcentajes son importantes por la confianza que algunos estudiantes aún tienen hacia sus padres y profesores, confianza que quizá debería de ser más alta para enfrentar no solo un miedo, sino cualquier otra situación compleja en la escuela.

Otros estudiantes manifiestan qué les da miedo: el 4.8% dice sentir miedo porque lo acosan o porque sus compañeros lo golpean, el 3.6% ante el miedo pelea o se agrede con otro estudiante, el 7.2% siente miedo, se esconde, se pone nervioso o se va para otro lugar, y el 16.9% no sabe o no responde. Aquí entonces aparece la cuestión de acoso escolar o *bullying*,



una situación que debe ser siempre atendida por la escuela para que no derive en casos graves como la agresión, depresión y deseo de no ir a estudiar.

Cuando se pregunta ¿qué hace el menor cuando siente alegría en la casa?, se encuentran variedad de respuestas agrupadas así: el 25.3% juega con sus familiares, el 3.6% abraza a los miembros de su familia, el 3.6% comparte con su familia y el 7.2% dice estar con la mamá y el papá, es decir que para un 39.7% de los estudiantes, los momentos de alegría en casa los comparte con los miembros de la familia, algo muy positivo, ya que la familia es ese primer núcleo afectivo y social, y un estudiante que confía en ella tendrá posibilidades de ser una persona emocionalmente más estable y segura.

También otros estudiantes manifiestan con qué acciones sienten alegría: el 3.6% realizan diversas actividades como correr, ir al cine o pintar; el 18.1% se siente feliz, ríe y juega; el 2.4% escucha música, el 12.0% dice no hacer nada, el 1.2% cuando le obsequian algún regalo, el 2.4% comparte con amigos, y el restante 20.6% no sabe o no responde. Claramente, felicidad y alegría están relacionadas en parte al juego, al compartir y a realizar diversas actividades variadas en el hogar o en compañía de la familia.

Respecto a la pregunta, ¿qué hace el menor cuando siente alegría en el barrio?, se destacan las siguientes respuestas englobadas por su similitud: el 31.3% afirma que se dedica a jugar con familiares y amigos, el 7.2% se siente feliz y alegre compartiendo en familia, el 12.0% afirma que comparte en la calle con vecinos y amigos del barrio, el 4.8% siente alegría cuando está con sus amigos, lo que significa que un 55.3% de los estudiantes siente alegría en el barrio a partir de cosas tan sencillas como el jugar y compartir con amigos y familiares, reforzando lazos afectivos y de amistad en los niños y jóvenes. Igualmente, otros describen algunas actividades que realizan, o simplemente no hacen nada: el 4.8% asiste a fiestas, el 14.5% manifiesta que no hace nada, el 1.2% dice no sentirse alegre en el barrio, el 23.0% no sabe o no responde



claramente, y el 1.2% restante es feliz cuando ayuda a los ancianos. Aunque esta respuesta la haya dado un solo estudiante, cabe destacar esa actitud de ayuda, solidaridad y servicio hacia aquellos que más lo necesitan.

A la pregunta, ¿qué hace el menor cuando siente alegría en la escuela?, hay diversidad de respuestas que se pueden agrupar de la siguiente forma: el 30.1% afirma que se dedica a jugar con sus compañeros y el 13.3% dice que conversa y comparte con sus amigos, algo que indica cómo para ese 43.4% de los estudiantes, la escuela es principalmente un lugar de socialización, de juego y de compartir con sus amigos, más allá de verla como un sitio para el estudio y la rigidez de la disciplina. Esto debe ser tenido en cuenta por los maestros para que, en este espacio de socialización, se produzcan aprendizajes y se busquen estrategias didácticas en las clases, que fomenten el gusto y la motivación de los niños hacia el estudio.

Por otro lado, y en menor medida, el 2.4% de los estudiantes siente alegría cuando estudia y gana los exámenes, jóvenes que quizá tienen como motivación el estudio y la obtención de buenas notas desde el acompañamiento y exigencia posiblemente de sus padres. Otros sienten alegría desde el ámbito disciplinario: el 4.8% cuando no pelea ni molesta a los compañeros, y el 2.4% dice que cuando siente alegría en la escuela entonces pelea, aspecto último que debe ser tenido en cuenta porque demuestra cómo para algunos una agresión es motivo de alegría y felicidad, visto como un juego, sin dimensionar los efectos negativos que pueda conllevar. También el 9.3% se siente bien, alegre, feliz y agradable, y el restante 37.7% no sabe, no responde o no responde claramente.

A la pregunta, ¿qué hace el menor cuando siente ira o rabia en la casa?, se encuentran respuestas variadas que se resumen de la siguiente forma: el 13.2% reacciona de forma violenta (agresión a hermanos, gritos, tira cosas, peleas), solución que no es la ideal, aunque no es un porcentaje muy alto de estudiantes quienes optan por esta vía, y en contraste, otros



sí buscan una solución desde el diálogo, la reflexión o el aislamiento: el 2.3% busca a un familiar o sus padres le dan consejos, el 15.7% se encierra en el cuarto y se acuesta o se duerme; el 9.6% se aleja, se va de la casa o va a otro lugar; el 7.2% dice que se tranquiliza, se relaja y piensa; el 20.5% dice que no hace nada cuando tiene rabia, y el 6.0% dice que se encierra, llora y se pone la almohada en la cara, soluciones que resultan más adecuadas que responder con otra agresión, aunque sería más conveniente que estos estudiantes enfrentaran la situación desde el diálogo, para no llegar hasta el llanto o la desesperación. Otros estudiantes, el 3.6%, afirma que les hace dar rabia o ira que hablen mal de ellos o que el padre beba en la cantina, y el restante 21.9% no sabe, no responde o no responde claramente.

Cuando se pregunta: ¿qué hace el menor cuando siente ira o rabia en el barrio?, el 13.2% de los estudiantes responde que pelea o agrede a otros y el 4.8% dice que agrede verbalmente a los otros con insultos y gritos, reacción no adecuada y que puede generar otra reacción violenta que desencadene más agresiones, con todo lo que ello puede ocasionar (heridos, muertos), algo que indica cómo debe haber mayor control emocional frente a estas situaciones de ira. Algunos otros estudiantes responden lo contrario: el 10.8% afirma que se va para la casa o para otro lado; el 4.8% afirma que se relaja, que reflexiona y se tranquiliza; y el 31.3% afirma que no hace nada cuando siente ira o rabia, una reacción más adecuada que lleva a la reflexión de los actos propios y que no va a propiciar el desarrollo de más hechos violentos, ya que se ignora a quien ofende. También el 3.6% afirma que siente ira cuando hacen comentarios que son ofensivos, el 4.8% dice que no habla con nadie, y el restante 26.7% no sabe, no responde o no responde claramente.

Respecto a la pregunta, ¿qué hace el menor cuando siente ira o rabia en la escuela?, el 6.0% menciona que le dice a un profesor o al coordinador cuando tiene rabia, el 12.0% dice que golpea y agrede a sus compañeros, el 22.9% afirma que en esos momentos de ira se controla, reflexiona, se aparta



o ignora a los demás; el 4.8% afirma que no habla ni se relaciona con nadie, el 28.9% dice que no hace nada, el 3.6% dice que siente ira o rabia cuando lo molestan o le colocan apodos, y el restante 21.8% no sabe, no responde o no responde claramente.

Con relación a la pregunta, ¿qué hace cuando siente tristeza en la casa?, aunque las respuestas encontradas fueron muy diversas, es posible destacar algunas en las que hubo una mayor frecuencia: el no hacer nada 22.8%, dormir 12.0%, el 12.0% afirma que solo algunas veces se siente triste en la casa; 10.8% dice que llorar y jugar; buscar a los padres 6.0%, hacer algo para desahogarse 4.8%, ver televisión 4.8% y el 15.6% no responden o no responden claramente.

A la pregunta, ¿qué hace cuando siente tristeza en el barrio?, del total de 83 encuestados, el 38.5% afirma no hacer nada o no sabe qué hacer cuando se presenta este sentimiento, el 15.6% dice que se encierra en la casa a ver televisión, otros a jugar, a dormir y en algunos casos a llorar. De igual forma, el 14.4% dice que se dedica a jugar con sus amigos o busca a alguien para no sentirse triste; el 6.0% no habla con nadie, el 3.6% afirma que se siente triste cuando alguien del barrio muere o lo matan, 4.8% plantea que nunca o casi nunca se siente triste en el barrio; el 6.0% dice que se siente triste o le da rabia porque lo molestan o porque le ponen apodos, de igual forma el 2.4% dice que sale del barrio hacia donde un familiar y el 7.2% no responde de manera clara a esta pregunta.

Con respecto a la pregunta, ¿qué hace cuando se siente triste en la escuela?, 13.2% del total de los encuestados afirma que se dedica a jugar con sus compañeros para que se le quite la tristeza, de igual manera el 6.0% afirma que se sienten tristes cuando sus amigos se ponen apodos o sobrenombres, pelean o hacen daños en la escuela; a su vez el 19.2% de los encuestados dice que se queda en su pupitre pensando, reflexionando, escribiendo o viendo cómo sus demás compañeros juegan; el 42.1% de los estudiantes encuestados afirma no hacer nada cuando están tristes en la escuela, el 2.4% afirma que



no presta atención a clases o se dedica a chatear en el celular, el 7.2% de los encuestados dice que nunca se pone triste en la escuela, 4.8% se queda solo en el salón de clases y el restante 4.8% de los encuestados no responde de manera clara a la pregunta.

Al preguntarle a los estudiantes encuestados sobre ¿qué les diría a otros jóvenes para hacer de la escuela y sus alrededores un lugar para el disfrute, el encuentro, la convivencia y el buen vivir?, del total de 83 encuestados, el 42.4% afirma que les dirían a sus compañeros que no peleen, que se comporten bien, que se traten de buena manera y no a los gritos, además de darles consejos y que serían el ejemplo para sus compañeros; el 12.0% de los encuestados dice que dialoguen, pues así mejorarían las situaciones de conflicto que se presentan en la escuela, y que todos los problemas se resuelven dialogando y aprendiendo a vivir en convivencia con sus compañeros y profesores; el 8.4% plantea que les dirían a sus compañeros que la escuela es un espacio para jugar y divertirse, que aprovechen ese espacio porque hay muchos niños que no tienen la oportunidad de estudiar; a su vez, el 9.6% de los encuestados le pediría a sus compañeros que colaboren con el cuidado de los implementos que hay en el colegio, el 6.0% de los encuestados afirma que les pedirían a sus compañeros que no se pongan apodosos y que no hagan *bullying*, puesto que esto es lo que genera peleas en la escuela. De igual forma, el 4.8% afirma que es necesario tener más normas en la escuela y por último, el 16.8% de los encuestados no diría nada o no responde a la pregunta de manera clara.

A la pregunta, ¿otros conflictos que suceden en la institución?, las respuestas fueron: del total de 83 encuestados, el 54.2% contesta que no hay ningún otro conflicto o que no sabe de otros conflictos que se presenten en la escuela, el 25.3% afirma que se presentan muchas peleas y situaciones de *bullying* o matoneo entre los compañeros, 4.8% más dice que se presentan insultos y discusiones entre sus compañeros; 1.2% afirma que hay muchos conflictos sin definir y 13.2% de los encuestados no responde esta pregunta.



A la pregunta, ¿por qué considera que la convivencia en el aula es buena, regular o mala?, el 31.3% afirma que es buena porque no pelean, se tratan con respeto y cariño, las clases son chéveres, divertidas, además de que aprenden cosas nuevas; porque es un espacio para compartir con sus compañeros y porque los profesores les enseñan muy bien y tratan de solucionar los conflictos dialogando. El 39.7% de los estudiantes encuestados afirma que es mala porque hay muchas peleas, insultos, se portan mal en el salón molestando a sus compañeros, existe mucho desorden en la clase, también porque no le hacen caso al profesor o porque el profesor no les hace caso cuando le informan de las situaciones de conflicto al interior del salón. El 15.6% afirma que la convivencia es regular, porque en algunos momentos hay peleas, en algunos casos toman sus implementos de estudio sin pedirlos prestados y esta situación les genera incomodidad y rabia, porque cuando están estudiando hay compañeros que los molestan, además porque no los dejan jugar. Por último, el 14.4% no sabe, no responde o no responde de manera clara a la pregunta.

Cuando se pregunta a los estudiantes si sus profesores les enseñan convivencia y cómo lo hacen, del total de 83 encuestados, el 8.4% dice que sus profesores les enseñan a no pelear, a no hacer bromas pesadas, separando a los estudiantes desordenados y a no faltarle al respeto a nadie, porque eso no es bueno para la convivencia en la escuela. El 28.9% afirma que les enseñan dialogando con ellos, mostrándoles lo bueno y lo malo de sus acciones, previniendo el *bullying*, buscando que respeten tanto a los compañeros como a los profesores de la institución educativa, y buscando con ellos que siempre tengan buenas relaciones con los otros integrantes de la comunidad educativa. El 24.0% plantea que sus profesores les enseñan convivencia explicándoles sobre cómo tratar a los demás a través del manual de convivencia o con videos educativos, diciéndoles cómo comportarse, además de la importancia de poder compartir con los otros. Otro 8.4% de los encuestados afirma que les enseñan actividades propias de las diversas áreas del conocimiento, a leer y a escribir y explicándoles bien las tareas que se deben realizar. Solo el 1.2% dice que

no les enseñan porque los profesores se dedican a escribir y a estar sentados con el celular, y 26.5% no responde, no sabe, no se acuerda o no responde de manera clara.

A la pregunta, ¿qué acciones realizas para mejorar la convivencia?, 15.6% afirma que no pelear ni gritar a sus compañeros ayuda a mejorar la convivencia en la escuela; el 9.6% dice que ayuda a sus compañeros en las actividades de clase y participa de las actividades que se realizan en el colegio; el 39.7% afirma que dialogando con sus compañeros, portándose bien en clase y siendo un ejemplo para todos tanto en el aula como por fuera de ella, escuchando las explicaciones de los profesores, haciendo las cosas bien, mejorando su manera de ser, haciendo las tareas y no decir palabras soeces, son acciones que mejoran la convivencia. El 3.6% dice que ayudar con el aseo del salón y cuidar los enseres que tienen en la escuela; otro 3.6% dice que cuando se presenta una situación de pelea llamaría al profesor o a los padres de familia para que les dieran consejos en la casa para que no se peleen; el 3.6% crearía más normas en el colegio para evitar las situaciones de *bullying* o matoneo entre sus compañeros y el 24.0% no sabe qué hacer, no responde o no responde de manera clara.

Acápites dos

El caso Medellín

El ser humano en su recorrido vital está en permanente interacción con las personas, esto contribuye a la construcción de las identidades bajo un sistema de creencias, valores y actitudes, dando lugar a un ser cultural, en tanto existe influencia de los contextos sociales a los que se pertenece. Así lo mencionan Marrugo y Gutiérrez (2016) «por lo tanto, la convivencia es estar en el mismo tiempo y lugar que otros, con los que tiene interacción de manera activa y creadora. Compartiendo aspectos comunes, se presentan entendimiento y empatía» (p. 73).

La escuela se constituye en un escenario donde se despliegan los aprendizajes obtenidos por los procesos de socialización en las familias, por ello el encuentro con los pares da lugar a relaciones que están matizadas por las historias de vida que cada estudiante trae consigo. De acuerdo con Megías (citado por Marrugo y Gutiérrez 2011, s.p.), la convivencia escolar es donde se «aprende a compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños; el aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia». La escuela es un escenario pluralista y diverso en el cual se ponen en juego los recursos, potencialidades y capacidades, para coexistir con los semejantes.

En nuestro contexto escolar se hace necesaria la comprensión de las dinámicas relacionales que se presentan en la comunidad educativa, y se recurre a la aplicación de una encuesta dirigida a los estudiantes para ampliar las explicaciones que dan cuenta de sus modos de relación en su institución. Por consiguiente, se abordaron escolares de las diferentes jornadas (única, mañana y tarde), matriculados los estudiantes en un 87.7% en los grados de tercero a noveno, y un 7.1% en procesos básicos (ver distribución en la tabla 32).

Tabla 32. Jornada de los estudiantes

Características	Valores	Número de estudiantes	Porcentaje
Jornada en la cual están inscritos los estudiantes.	Jornada única	7	16.7
	Mañana	25	59.5
	Tarde	7	16.7
	No informa	3	7.1
	Total	42	100.0

Continúa en la siguiente página.

Continuación de la tabla 32.

Características	Valores	Número de estudiantes	Porcentaje
Grados de los cuales hacen parte	Tercero	1	2.4
	Cuarto	2	4.8
	Quinto	8	19.0
	Sexto	14	33.3
	Séptimo	7	16.7
	Octavo	3	7.1
	Noveno	1	2.4
	Procesos básicos	3	7.1
	Sin información	3	7.1
	Total		42

Fuente: Los investigadores

La escuela, entre sus funciones, pretende propiciar la búsqueda de la cohesión social mediante procesos democráticos, basados en el respeto y la tolerancia que favorezcan la convivencia de los estudiantes, los profesores y sus familias, fenómeno que preocupa en la actualidad por la presencia de actos y comportamientos que van en contra de la integridad de las personas, al alterar el ambiente escolar y su repercusión en el detrimento de la formación y la salud mental de quienes son afectados por el acoso escolar.

Con respecto a la pregunta si había presencia de peleas entre docentes, un 21.4% de los menores admitió su existencia, un 11.9% informó que casi nunca se presentan y un 59.5% indicó que nunca hay peleas entre docentes. La presencia de conflictos es inherente a las relaciones entre las personas, los docentes no están eximidos de ello, tal vez por las presiones académicas, personales y familiares que persisten, por las condiciones laborales a las que se ven expuestos.

Ante la pregunta si se presentaban peleas entre estudiantes o entre docentes y estudiantes, se encontró que un 38.1% considera que casi siempre o siempre existen; entre docentes y estudiantes, un 40.5% manifestó que sí se dan estos hechos. Estos datos confirman que la conflictividad interpersonal persiste en el escenario escolar de manera relevante, a pesar

del trabajo que se realiza desde diferentes instancias establecidas por la Ley 1098 de infancia y adolescencia de 2006 y la Ley 1620 de 2013 que promueve el manual de convivencia, los comités de convivencia y las rutas de atención en acoso y violencia sexual, iniciativas relacionadas con la formación de estudiantes en mediación escolar y las campañas educativas, que en lo posible deben fomentarse para aminorar los factores de riesgo al interior de las instituciones.

Los resultados evidencian la percepción de conductas de violencia directa entre los integrantes de la comunidad educativa. Según lo establecido por Galtung (1990), este tipo de violencia afecta las necesidades de supervivencia, bienestar, libertad, e identitarias, siendo compleja su vinculación a escenarios de socialización por las consecuencias que trae a la integridad de las personas. Así lo expresa (García y Ferreira, 2005, p. 164): «nadie debe ignorar que este hecho no surge como fenómeno típicamente escolar, ni se puede considerar como aislado del cambio que las relaciones sociales y familiares han experimentado en general, durante los últimos decenios en todo el mundo Occidental». La presencia de agresiones en las instituciones puede estar en conexión con la prolongada historia colombiana asociada a la violencia social, estructural y cultural, que termina reproduciéndose en los entornos escolares.

Tabla 33. Frecuencia de peleas

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	No informa.
Peleas entre docentes	59.5	11.9	11.9	2.4	7.1	7.1
Peleas entre estudiantes	9.5	14.3	31.0	16.7	21.4	7.1
Peleas entre docentes y estudiantes.	38.1	11.9	16.7	9.5	14.3	9.5

Fuente: Los investigadores



La convivencia escolar consiste en aprender a vivir juntos cuando se logran instaurar relaciones de alteridad, respeto a la diferencia, identidad, dignidad y reconocimiento del otro, de allí la importancia de indagar a los estudiantes sobre los conflictos de convivencia en la institución educativa a la cual pertenecen. En los ítems de la encuesta se enunciaron las burlas, las humillaciones, las amenazas, los insultos, el porte ilegal de armas o distribución de sustancias psicoactivas. En los resultados aparecen las burlas o charlas pesadas en siempre y casi siempre con el (40.5%), las humillaciones (21.4%) y los insultos (26.2%), los de mayor prevalencia. Los datos coinciden con la etapa vital de la preadolescencia y la adolescencia, en la cual se encuentran los estudiantes participantes de la investigación. Al compararse con otros estudios iberoamericanos, «se evidencia que los mayores porcentajes de acoso escolar se dan precisamente en las etapas de la preadolescencia (entre los diez y los dieciséis años, pero especialmente entre los trece y los quince)» Oliver y Candappa, 2003 (citados por Ovejero, Smith y Yubero, 2013, p.16). Otras autoras afirman: «algunos factores como la edad y el género de los niños, el grado y el tipo de exposición (directa o indirecta) y el contexto cultural, influyen en la repercusión de la violencia sobre y entre los niños» (García y Posadas, 2018, p. 165). Los estudios muestran que el ciclo de vida tiene una estrecha relación con los comportamientos agresivos asociados al contexto escolar.

Igualmente, es explicativo que entre los estudiantes consideren la violencia como un juego, al presentarse en el descanso, dentro de las aulas o a la salida del colegio, a través de las burlas, bromas pesadas o humillaciones; al parecer no existe una diferencia significativa entre jugar y ejercer violencia. El resultado de la violencia ejercida como una forma de diversión ha sido un tema investigado y al respecto se menciona:

«Los estudios previos demuestran que el estudiantado considera la violencia como un mecanismo de reconocimiento social, de satisfacción personal y como una experiencia agradable y divertida» (Gómez, 2013; Kerbs y Jolley, 2007).



«Equiparar juego y violencia es una manera de normalizar esta última y garantizar su omnipresencia. Aprender a jugar de manera violenta e interiorizar que la violencia es un juego, genera desconexión emocional y moral» (Pacheco, 2018, s.p.).

Las manifestaciones del acoso escolar son agresiones directas por la proliferación de prácticas de acoso psicológico y simbólico, al establecer una relación sistémica con la violencia cultural y la violencia intrafamiliar, al reproducir patrones que ocasionan daños de manera intencionada. Es un fenómeno complejo y multicausal, que para su comprensión requiere una mirada desde la perspectiva del «modelo ecológico, que propone el estudio de los distintos ambientes en que se desarrolla la persona (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema)» (García y Posadas, 2018, p. 193).

Tabla 34. Manifestaciones de violencia

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	No informa
Burlas o charlas pesadas.	14.3	11.9	21.4	28.6	11.9	11.9
Humillaciones	31.0	16.7	21.4	9.5	11.9	9.5
Amenazas	57.1	16.7	7.1	2.4	4.8	11.9
Insultos	31.0	16.7	14.3	9.5	16.7	11.9
Porte de armas	81.0	4.8	4.8	0	0	9.5
Distribución de sustancias psicoactivas (drogas, alcohol, cigarrillo).	76.2	2.4	7.1	4.8	0	9.5

Fuente: Los investigadores

Ahora bien, otros aspectos que pueden incidir en los procesos de convivencia escolar se relacionan con factores del ambiente escolar de tipo disciplinario. En el estudio se encontró que un 71.4% considera el ruido en el salón de clase como un factor que casi siempre o siempre está presente, al igual que las llegadas tarde (19.0%) y las interrupciones en el aula reportadas por un 38.1% de los menores encuestados.



El ruido y las interrupciones en clase están asociadas a gritos, comportamientos eufóricos, comentarios entre compañeros, susurros permanentes, movimientos de las sillas, golpes al mobiliario, hablar durante las clases, contar chistes, burlas, entre otras conductas que alteran la organización de las actividades académicas en el aula. Por otro lado, el alto porcentaje del ruido puede estar aunado al número de estudiantes que conforman los grupos en las instituciones públicas, que oscilan entre 35 y 50 estudiantes, que acrecientan la situaciones expuestas anteriormente.

Ante la conflictividad escolar, la memoria enumera los siguientes: se pierde excesivo tiempo de cada sesión de clase en conseguir silencio y en mantener una actitud adecuada de trabajo; se hace prácticamente imposible reaccionar ante un insulto, por grave que sea, con una sanción inmediata; los alumnos que desean aprender se ven perjudicados por la actitud de los estudiantes conflictivos y el tiempo dedicado a su atención; se advierte un creciente desprestigio del hábito de la adquisición de conocimientos, lo cual imposibilita a los alumnos alcanzar la capacitación requerida (Díez y Rodríguez, 2010, p. 58).

Estas conductas se normalizan dentro del grupo escolar, convirtiéndose en acciones tácitas de las prácticas colectivas, que paulatinamente van deteriorando la convivencia y desempeño escolar. En consecuencia, «tanto las normas implícitas como las explícitas pueden ser transgredidas y el resultado de esto produce un ambiente caótico donde es casi imposible enseñar y aprender, y en donde las relaciones humanas se violentan» (Cubero, 2004, p. 2). En este sentido, la disciplina, más allá del control de conductas e imposición de la norma, implica un proceso de inmersión en las dinámicas y las estéticas cotidianas del entorno escolar, garantizado aprendizajes de la norma social, como un patrón cotidiano y aceptado desde las subjetividades de los preadolescentes y adolescentes.



Un factor determinante en la enseñanza-aprendizaje se encuentra en la relación profesor-estudiante, por ello, a los estudiantes se les consultó si perciben malos tratos entre ellos, encontrándose que, si bien en promedio, un 32.15% de los menores considera que nunca o casi nunca se presentan malos tratos de estudiantes a profesores o de profesores a estudiantes, un 11.9% percibe que a veces hay malos tratos de los estudiantes a los profesores, y un 23.8% manifiesta que casi siempre o siempre existen. En la interacción docente-estudiante, un 14.3% indicó que: a veces (7.1%), casi siempre (4.8%) o siempre (2.4%), se presentan malos tratos por parte de los profesores a los estudiantes.

Tabla 35. Percepción de acciones en el aula

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	No informa
Ruido en el salón de clase.	2.4	4.8	11.9	19.0	52.4	9.5
Llegadas tarde	26.2	23.8	23.8	11.9	7.1	7.1
Interrupciones en el aula	16.7	14.3	21.4	16.7	21.4	9.5
Malos tratos de estudiantes a docentes.	31.0	21.4	11.9	19.0	4.8	11.9
Malos tratos de docentes a estudiantes.	54.8	21.4	7.1	4.8	2.4	9.5

Fuente: Los investigadores

Observando los resultados, se identifican diferencias significativas en los ítems que muestran la conflictividad entre los pares, por las situaciones expuestas anteriormente que afectan la convivencia, en la diada docente-estudiante. Según lo arrojado por el estudio, un porcentaje de los entrevistados percibe algún tipo de conducta agresiva entre profesores y estudiantes, siendo un porcentaje menor, pero que deja en escena la presencia persistente de conductas de agresión de estudiantes a los docentes en las aulas de clase, asunto que limita la construcción de un vínculo educativo basado en relaciones pacíficas.



Análogamente, para comprender las razones de los malos tratos entre los estudiantes y los docentes, es importante remitirse a los hechos que han atravesado al país. En el texto de Martín Baró, *Guerra y salud mental* (1990), plantea: «el problema radica en que en las sociedades históricamente construidas por la guerra, la forma de resolver el conflicto se naturaliza a través de la violencia, de esta manera la violencia se reproduce en todos los ámbitos de la sociedad», y al respecto afirma: «tanto la polarización como la desidentificación, resquebrajan los cimientos de la convivencia y entrañan un agotador clima de tensión socioemocional» (Baró, 1990, p. 510). Hablar de violencia en la sociedad colombiana equivale a referirse a una problemática de salud pública, por los riesgos psicosociales asociados a la salud mental de sus habitantes.

Desde la perspectiva macro, la violencia se ha instalado como una forma de relación que se perpetúa en las diferentes esferas sociales. La escuela no está exenta de experimentar las violencias, al manifestarse de manera relevante con la disrupción escolar, evidenciada en las conductas inapropiadas que perjudican el buen funcionamiento del aula. Existen diferencias individuales por supuesto, estudiantes que afrontan los conflictos de manera adecuada, sin embargo, se encuentran estudiantes con comportamientos agresivos y reducida recursividad frente al conflicto, «dificultando el aprendizaje de un modelo adaptativo que le permita verbalizar los sentimientos, resolver los problemas de manera adecuada, tener consciencia ética, habilidades sociales y ser tolerante a la frustración. También actúa de forma intimidatoria con sus compañeros» (Casas, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2013; Tijmes, 2012). Peiró y Carpintero (1978, citados por Vallés, 1990), comentan que «las conductas disruptivas pueden ser debidas a hábitos no aceptados socialmente, a dificultades personales de integración social y relación con los otros seres, a un nivel alto de agresividad, a enfrentamientos con el maestro o maestra» (Badia y Daura, 2018, p. 2).



Se confirma que la violencia no es un fenómeno aislado, obedece a múltiples factores y se intensifica cuando el contexto sociocultural la justifica, promueve o tolera, en especial cuando los malos tratos se naturalizan como formas de relación aceptadas en el ámbito educativo, entre los integrantes de la comunidad educativa. La literatura así lo evidencia (Díaz y Rodríguez, 2010, p. 55) «los actos de violencia contra profesores(as), que van desde agresiones verbales habituales, hasta chantajes, coacciones, intimidaciones, amenazas físicas, robos y agresiones físicas, el estudio pone de manifiesto que son realizados mayoritariamente por alumnos».

La presencia de factores concernientes con la tolerancia, la relación con los padres de familia o acudientes de los alumnos y la presencia de consumo de sustancias psicoactivas, también fueron consideradas dentro de las variables de la convivencia escolar. Al respecto, se encontró que un 35.7% de los menores considera que casi siempre o siempre falta tolerancia entre los miembros de la comunidad institucional, ello incluye docentes y estudiantes; 78.6% percibe que los padres o acudientes y los profesores no tienen malos tratos entre ellos y que el consumo de sustancias psicoactivas (drogas, alcohol, cigarrillo) no es lo que prevalece en la institución, pues un 64.3% considera que nunca se presenta.

Tabla 36. Algunas variables consideradas en torno a la convivencia escolar

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	No informa
Falta de tolerancia	16.7	16.7	23.8	19.0	16.7	7.1
Malos tratos entre docentes y padres de familia.	73.8	4.8	7.1	2.4	2.4	9.5
Consumo de sustancias psicoactivas (drogas, alcohol, cigarrillo).	64.3	4.8	16.7	7.1	0	7.1

Fuente: Los investigadores

Es paradójico que mientras continúan los avances científicos, tecnológicos y académicos, que promulgan la cuarta revolución industrial en plena globalización, aún persistan los mismos problemas sociales e interpersonales de hace varios siglos. No obstante, en las relaciones cotidianas, aparece el conflicto también asociado¹¹ a la falta de tolerancia. La escuela busca que la comunidad educativa asuma comportamientos de respeto, protección y cuidado frente al otro. A pesar de las iniciativas para prevenir la violencia escolar, subsisten prácticas que van en contra de los derechos humanos, así lo revelan con el acoso escolar (García y Posadas, 2018): «la agresión dirigida al otro corresponde, en algunos casos, a un intento de anularlo como persona, así como a su derecho en tanto diferente, convirtiéndolo en objeto y despojándolo de su humanidad» (p. 195).

La tolerancia es un valor que se instaura mediante las pautas de crianza y las directrices que los padres y familiares van forjando desde la primera infancia. Se aprenden actitudes y comportamientos para relacionarse con los demás desde el respeto por la diferencia y, en cierto modo, si las pautas no han cumplido su función, aparecen comportamientos que pueden ocasionar malestar y dificultades con las personas que se encuentran en los espacios vitales. Los investigadores se han ocupado del rol que cumple la familia:

Entre los factores más importantes para el desarrollo de una conducta agresiva, según Smith (2007, 2010),

se halla la existencia de conflictos en el núcleo familiar y la falta de apoyo paterno, así como un estilo disciplinar autoritario, el aprendizaje de roles de género estereotipados y los modelos de resolución violenta de conflictos generacionales. La vinculación entre diversos cambios en la estructura familiar o en la propia dinámica socio-

11 Se recuerda que en descripciones anteriores, se asumió el conflicto como algo consustancial a la convivencia.

familiar (relaciones paterno-filiales caracterizadas por falta de intimidad, aumento de la frialdad, la distancia y el rechazo, etc.), déficits en la comunicación familiar o problemas derivados de la imposición de normas y valores, influencias de los estilos educativos paternos (Moral y Ovejero, 2014, p. 331).

En lo que respecta los problemas de convivencia tanto en el aula como en la institución en general, los participantes tienen percepciones diferentes. Mientras un 31.0% considera que hay problemas de convivencia en el aula todos los días, un 26.2% considera que nunca hay problemas dentro del salón de clase (ver tabla 37. El conflicto es inherente a la condición humana por la coexistencia de las personas en los diferentes grupos sociales, así lo evidencia (Ovejero, et al, 2013): «En todo caso, debemos tener muy presente que en todo tipo de relaciones sociales existen conflictos. Y no son ni buenos y malos, sino sencillamente inevitables. Ahora bien, el que tengan efectos positivos o negativos depende de cómo sean gestionados y negociados (p. 12). El conflicto es una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la vida escolar.

Tabla 37. Frecuencia de problemas de convivencia en el aula

Con qué frecuencia hay problemas de convivencia en el aula	Número de estudiantes	Porcentaje
Todos los días	13	31.0
Tres veces a la semana	5	11.9
Dos veces a la semana o menos	4	9.5
Una vez al mes	6	14.3
No hay problemas de convivencia en el aula.	11	26.2
Sin información	3	7.1
Total	42	100.0

Fuente: Los investigadores

Una pregunta estuvo dirigida a conocer cómo actúan los profesores frente a los conflictos que surgen en la institución educativa, las respuestas que prevalecieron fueron el regaño

y tratar de utilizar la mediación para resolver las dificultades o diferencias que se presentan o generan una inadecuada convivencia escolar. Los docentes, en su formación y experiencia de trabajo, adquieren herramientas que posibilitan acompañar a sus estudiantes, lo llamativo es la manera en que algunos tramitan el regaño y la mediación.

Los docentes son figuras de autoridad que en la mayoría de los casos son validados por sus estudiantes y su rol está vinculado a agenciar el ambiente del aula, así lo explican (Badia y Daura, 2018, s.p.): «su gran responsabilidad es la formación, es enseñar, ayudar, educar, sin dejar de lado la realidad y las necesidades de cada estudiante; deben entenderle como una persona en etapa de que necesitan ayuda (ocultan una realidad, unos sentimientos, unos pensamientos)». Uno de los aspectos más relevantes en el desempeño del profesor, es su grado de sensibilidad frente a las dificultades de sus estudiantes, especialmente cuando son agredidos, mediante actitudes que permitan el acercamiento, es decir, suscitar entornos educativos favorables para el encuentro desde una perspectiva preventiva y proactiva.

Tabla 38. La respuesta de los profesores ante problemas de convivencia escolar

Qué hacen los profesores cuando presencian problemas de convivencia en el aula o en otros espacios de la institución educativa.	Número de estudiantes	Porcentaje
Solo observan sin intervenir	1	2.4
Regañan	12	28.6
Llaman al coordinador de convivencia o al rector.	8	19.0
Tratan de solucionarlos de manera pacífica (hacen mediación).	13	31.0
Llaman a los padres de familia	5	11.9
Sin información	3	7.1
Total	42	100.0

Fuente: Los investigadores

La convivencia escolar también puede verse afectada de manera general, por aquellos eventos que de manera individual o colectiva generan violencia, por ejemplo, actuar bajo sentimientos de rabia dentro y fuera de la institución. Para determinar la percepción de los estudiantes frente a esas situaciones, se les preguntó qué hacen cuando al estar en la institución tienen un problema con alguien o cómo actúan cuando saben que va a ocurrir una pelea a la salida del colegio.

Las respuestas muestran una tendencia hacia la búsqueda de una solución, antes que el apoyo a un acto de violencia. El 59.5% de los estudiantes respondió que su decisión es buscar a alguien que utilice el diálogo como solución, cuando el evento es individual, y el 47.6% respondió buscar la intervención de un profesor cuando el evento es a la salida del colegio. Las respuestas que surgen muestran cambios en la manera de gestionar sus emociones y conflictos, producto de las iniciativas educativas.

Es un proceso educativo a través del cual se logra el cambio de aquellos que intervienen en él; es un proyecto de convivencia, una nueva forma de lucha contra el analfabetismo de la paz y abre una puerta gigante para que los alumnos(as) sean protagonistas de su proceso educativo (Díaz y Rodríguez, 2010, p. 65).

Los estudiantes de las instituciones educativas, con el tiempo, han venido incorporando nuevos comportamientos ante las situaciones de agresión, en las cuales recurren a otros que permitan realizar una mediación, como forma de afrontar situaciones agresivas. Ese hecho marca un cambio significativo, donde la rabia no le impide generar acciones más proactivas. Al respecto los investigadores señalan:

También los conflictos escolares son «oportunidades de mejora», por lo que, como señala Rosario Ortega (2010, p. 18), no debemos intentar evitar los conflictos en la escuela, si no aprender de ellos, aprender a resolverlos de forma dialogante y positiva, porque a la escuela se va a aprender a ser una persona equilibrada, sensata, solidaria y segura (Ovejero, et al, 2013).

Tabla 39. Reacciones ante la rabia y las peleas por parte de los estudiantes

Si tienes un problema en la institución con alguien y tienes mucha rabia, ¿qué haces?	Número de estudiantes	Porcentaje
Afuera arreglamos	5	11.9
Busco a un amigo para que me defienda	1	2.4
Nos agredimos mutuamente	1	2.4
Busco a alguien que nos ayude a encontrar soluciones conjuntas a través del diálogo.	25	59.5
No hago nada, lo dejo pasar	7	16.7
Sin información	3	7.1
Total	42	100.0

Si sabes que va a ocurrir una pelea a la salida de tu colegio, ¿qué haces?	Número de estudiantes	Porcentaje
Le cuento al docente	20	47.6
Le hago barra a la persona amiga para que gane.	4	9.5
Me meto a mediar para que las personas que están en la pelea arreglen la situación a través del diálogo.	5	11.9
No me importa, pues no es mi problema	6	14.3
No hago nada	4	9.5
Sin información	3	7.1
Total	42	100.0

Fuente: Los investigadores

Dentro de las instituciones se desarrollan estrategias para mejorar la convivencia escolar. Los estudiantes consideran que la mediación en un 30.0%, el diálogo en un 27.5% y la remisión al profesional de psicología el 15.0%, son las acciones más pertinentes para mejorar la convivencia escolar. Actualmente, los lineamientos desde el Ministerio de Educación y los mecanismos que se desarrollan al interior de las instituciones educativas, ofrecen herramientas que propician la resolución de conflictos de manera adecuada, entre ellas: “la mediación es un método para prevenir y resolver conflictos escolares, un camino práctico que armoniza

derechos y deberes, autonomía con interrelación, valores con normas, responsabilidad con creatividad” (San Martín, 2003). Es una extensión del proceso de negociación (Díaz y Rodríguez, 2010). La mediación es un mecanismo efectivo porque favorece la conversación, permitiendo exponer diferentes puntos de vista y posibilita la construcción de alternativas basadas en el respeto.

Desde luego, la posibilidad que brinda la presencia del psicólogo en la institución, habla del reconocimiento por parte de la comunidad educativa, como un profesional que garantiza la escucha y la gestión de recursos personales para tramitar las situaciones de orden personal, familiar o social, que transcurren en la dinámica escolar.

Tabla 40. Acciones que la institución implementa para mejorar la convivencia

Acciones que la institución implementa para mejorar la convivencia.	Número de estudiantes	Porcentaje
La mediación	24	30.0
El diálogo	22	27.5
El llamado al acudiente para que conozca la situación.	11	13.8
Remisión a psicología	12	15.0
Suspensión por días	6	7.5
Talleres extraclase con estudiantes y padres de familia de los estudiantes.	3	3.8
Llamado a policía de infancia, comisaría de familia u otras instituciones.	2	2.5
Total	80	100.0

Fuente: Los investigadores

La escuela es una organización social que refleja las situaciones culturales y sociales que experimenta la sociedad colombiana, allí se reproducen las diversas formas de violencias estructurales y directas. El contexto escolar es un microterritorio donde se tejen múltiples formas de relación, mediadas por los encuentros y los desencuentros. Los resultados



obtenidos en la encuesta sobre convivencia escolar nos abren la puerta para comprender la vida que comparten las personas en la comunidad educativa, desde la perspectiva de los estudiantes en su cotidianidad escolar, a través de las relaciones que establecen con sus pares y docentes. En este punto, surgen aspectos que favorecen o alteran su bienestar.

Es entre los pares donde prevalece la conflictividad, por las peleas, conductas agresivas manifestadas en las burlas, humillaciones, el ruido que altera el desarrollo de las clases, los malos tratos entre los estudiantes y hacia los docentes, situaciones que se pueden explicar por los procesos de las familias, la gestión de los docentes y directivos, con estrategias de afrontamiento. De igual manera, es significativo que los participantes reconozcan las estrategias que establece la institución para acompañarlos, desde el rol que cumple el docente, el psicólogo y la mediación que se han instalado en las conductas de los estudiantes, recurso que es utilizado cuando requieren resolver sus conflictos.

Subacápite: sobre prosocialidad (continúa caso Medellín)

La prosocialidad en la escuela: un espacio de aprendizaje para ayudarse entre diversos-opuestos.

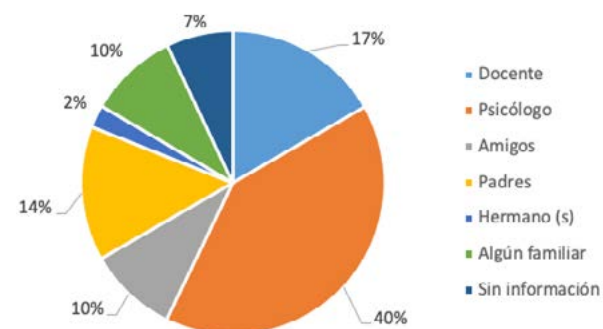
Sobre las preguntas de sexualidad y cómo interfieren en la prosocialidad

Dentro de los resultados vinculados a la convivencia escolar, se encuentran los hallazgos sobre conductas prosociales, entendidos como los diversos comportamientos que el niño puede desarrollar para ayudar y proteger de manera altruista o no, a un otro en la escuela (Gómez-Tabares, 2018). Las indagaciones realizadas a los participantes sobre prosocialidad, apuntaron a identificar acciones de auxilio, protección, empatía y desinterés, a la hora de convivir en su entorno educativo.



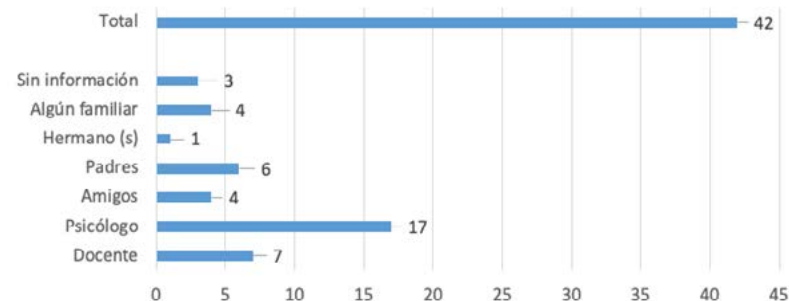
La primera pregunta dentro de esta categoría, exploró entre los menores su forma de reaccionar frente a una situación relacionada con el desarrollo de la identidad sexual, la empatía, el respeto y la protección por la diferencia, así: si alguien está triste o preocupado porque no sabe qué hacer al sentirse atraído(a) por personas del mismo sexo, ¿a quién podría acudir en busca de ayuda?. La respuesta de 42 participantes mostró que la mayor tendencia (40.5%) entre los menores, es acudir al psicólogo para pedir orientación; en segundo lugar buscarían a sus padres o a un familiar (26.2%), a los docentes (16.7%) y en menor proporción a los amigos (9.5%). Así mismo, tres estudiantes no informaron a quién acudirían.

Gráfico 8. ¿A quién se acude?



Fuente: Los investigadores

Gráfico 9. Número de estudiantes



Fuente: Los investigadores

Si se revisa con detenimiento la pregunta, se puede observar que no se busca una opinión sobre elecciones sexuales, pues para la investigación no es relevante el juicio de valor que pueda emitir el menor. Lo que interesa es si el participante reacciona frente a los sentimientos de tristeza e incertidumbre del otro, sin importar su propio parecer y, a la vez, si sabe cómo puede ayudarle. Este potencial de ayuda mediante saber a quién recurrir y compartirlo, libre de la influencia del choque de creencias, puede ser determinante para llegar a la acción prosocial en la escuela.

Según los datos, se observa que la mayoría acude y confía en la labor del docente orientador¹² como referente para las inquietudes relacionadas con la sexualidad, las emociones y la intimidad; lo que reafirma la importancia de su labor y responsabilidad dentro de las dinámicas institucionales, convirtiéndose en un espacio del estudiante por fuera del aula y voluntario, con un profesional especializado que puede acompañar su proceso psicoevolutivo¹³. En un segundo lugar queda la familia, ¿por qué no queda como un primer referente para estos cuestionamientos?

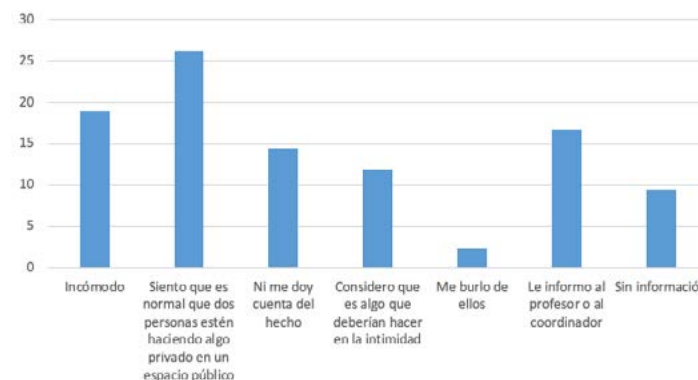
En el penúltimo lugar aparece nuevamente la escuela desde la figura del profesor, como una tercera posibilidad de ayuda. ¿Qué lo aleja de ser el primero en la lista de opciones?, ¿es favorable que sea un referente académico por encima de cualquier otro rol?, ¿todos los maestros podrían dar orientaciones sobre sexualidad a sus estudiantes?, ¿son los maestros los que más favorecen el apoyo a la diversidad sexual en la escuela?

12 Nombrado así por el MEN, según la Resolución 15683 de 2016 y cuyo propósito es: «desarrollar una estrategia de orientación estudiantil en el marco del PEI del EE, que permita promover el mejoramiento continuo del ambiente escolar y contribuya a la formación de mejores seres humanos, comprometidos con el respeto por el otro y la convivencia pacífica dentro y fuera de la institución educativa».

13 El concepto se refiere a los ámbitos del desarrollo de la personalidad: cognitivo, psicomotriz, afectivo y evolución del lenguaje.

En esa misma dirección, también se indagó entre los menores por las sensaciones que se producen frente a otras actitudes de los estudiantes, como por ejemplo las relaciones afectivas. Específicamente se les preguntó cómo se sentían, cómo actuaban o qué pensaban, cuando veían a una pareja de estudiantes besándose y acariciándose intensamente: un 40.5% manifestó que lo considera normal e incluso ni perciben esos hechos, el 35.7% considera que es una situación incómoda e informa a sus profesores, un 11.9% manifiesta que son actos que pertenecen a la intimidad de las personas y solo un estudiante manifestó que su actitud es burlarse de ellos. Así mismo, cuatro participantes no respondieron a la pregunta.

Gráfico 10. Sensaciones de los estudiantes



Fuente: Los investigadores

Gráfico 11. Sensaciones y reacciones de los estudiantes



Fuente: Los investigadores

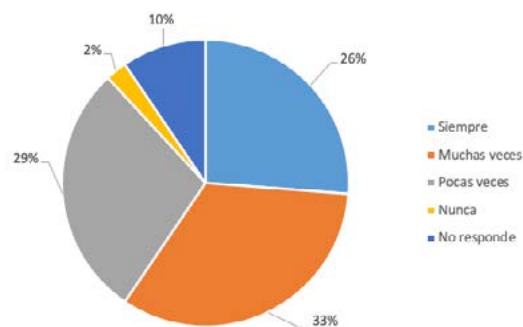
Sobre la ayuda al otro

Como parte de la construcción colectiva de una buena convivencia escolar, se considera el aporte individual-altruista o con algún interés de reciprocidad, como pilar fundador.

Por ello, se les pregunta a los participantes encuestados sobre actitudes prosociales, tales como: la ayuda voluntaria al otro y la colaboración al profesor en las diferentes actividades que se desarrollan en el aula (borrar el tablero, decorar el salón, ayudar a preparar los actos cívicos, entre otros).

Se encontró que la tendencia es ayudar voluntariamente a un par, cuando se le presenta un problema (conocido como la tendencia prosocial de emergencia¹⁴), pues 59.5% respondió que muchas veces o siempre ayuda voluntariamente a su compañero, sin embargo, un 31.0% manifestó que pocas veces o nunca le ayuda voluntariamente a un compañero. Lo anterior no quiere decir que no exista la posibilidad de una tendencia prosocial, más bien aparece otra distinta y beneficiosa, la tendencia de complacencia u obediencia: si me lo pide, lo ayudo.¹⁵

Gráfico 12. Tendencia a la ayuda



Fuente: Los investigadores

14 «Acciones inmediatas a las necesidades de otros» (Gómez-Tabares, 2018)

15 «Ayudar cuando hay una solicitud verbal o no verbal del otro» (Gómez-Tabares, 2018, s.p.)

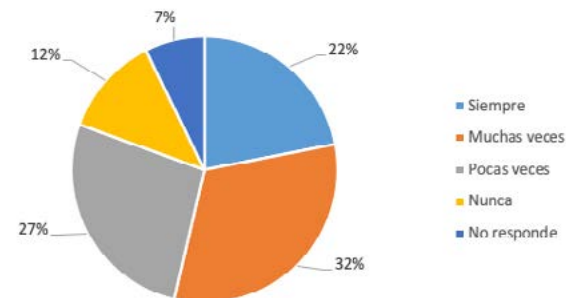
Gráfico 13. Tendencia a las conductas prosociales



Fuente: Los investigadores

En relación con la colaboración al profesor, se sugiere la siguiente pregunta: ¿colaboras de manera amable y respetuosa en las actividades de tu salón de clase? Se encontró entre los encuestados que si bien la mayoría de los estudiantes asegura hacerlo muchas veces (31.0%), o siempre (21.4%), un 38.1% nunca o pocas veces colabora con las diferentes actividades dentro de la institución o del aula de clase. ¿El maestro necesita de acciones prosociales de sus estudiantes?, ¿es su rol un impedimento para que sea ayudado por algunos estudiantes?, ¿es necesario que cada maestro incluya en sus clases actividades pedagógicas vinculadas a la prosocialidad?, ¿puede dejarse al azar, la voluntad y autoaprendizaje de la comunidad educativa?

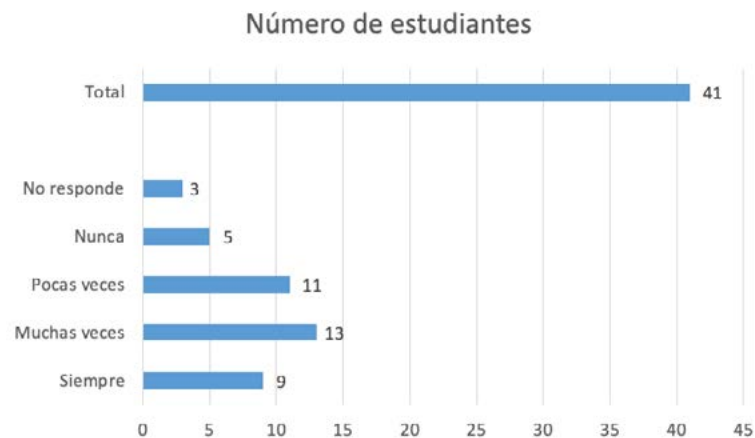
Gráfico 14. En relación con la colaboración al profesor



Fuente: Los investigadores



Gráfico 15. Conducta prosocial con el profesor

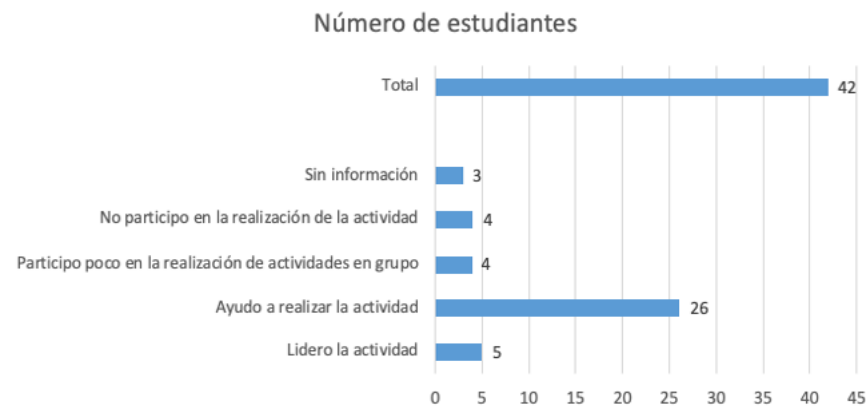


Fuente: Los investigadores

En contraste con la actitud de colaboración individual, se les pregunta a los estudiantes por el trabajo en equipo, así: ¿qué haces cuando se plantean actividades en grupo por parte del profesor? Los estudiantes, en un 61.9%, admitió ayudar con las actividades o liderar la actividad (11.9%), lo que permite inferir que si bien no hay prevalencia individual de conductas prosociales de colaboración, sí se presentan en los trabajos en grupo. Así mismo, si se analiza con detenimiento, un gran porcentaje apoya al líder, pero son menos los que están dispuestos a liderar. ¿La escuela está propiciando escenarios para formarse como líderes o como seguidores?, ¿qué pasa con este porcentaje de estudiantes apáticos en el ambiente escolar?, ¿cuándo logran transformar su perspectiva frente al otro?

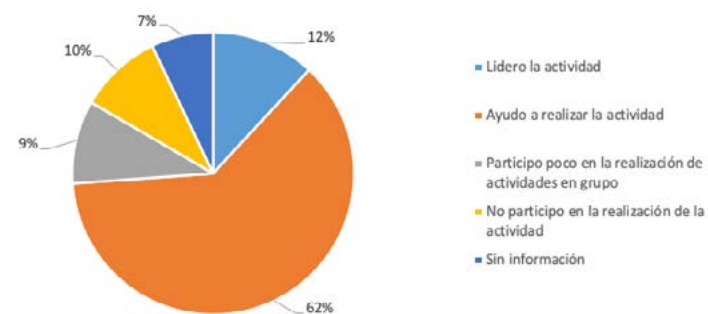


Gráfico 16. Sobre liderar actividades en el aula



Fuente: Los investigadores

Gráfico 17. Prosocialidad y liderazgo



Fuente: Los investigadores

Finalmente, se preguntó a los estudiantes qué acciones realizan para mejorar la convivencia escolar, y al respecto se encontró que no apoyar las peleas, comportarse bien en la clase, ser respetuoso y ayudar a resolver los conflictos que surgen, son las acciones que más prevalecen entre los estudiantes como formas de contribuir a la buena convivencia escolar. Llama la atención la búsqueda de muchos participantes por no apoyar las peleas, ¿qué significa no apoyarlas?, ¿la apatía puede ser una forma de no meterse en problemas en la escuela?, ¿son los observadores de un conflicto en el aula, responsables parciales del mismo?

La idea de portarse bien continúa siendo un reto de aprendizaje para la escuela, pues al parecer se siguen definiendo categorías de comportamientos sesgados por los juicios de valor entre los buenos o malos. Aunque tal vez resuelva una situación que requiere atención inmediata, esta categorización impide generar respuestas creativas frente a la transformación de los conflictos.

Gráfico 18. Acciones para mejorar la convivencia escolar



Fuente: Los investigadores

Capítulo 5¹⁶

Estrategias psicoeducativas: reaprendiendo, reflexionando, reinventando. Una propuesta para el reaprendizaje de acciones empáticas y prosociales con sentido



¹⁶ El capítulo que se presenta a continuación corresponde al tercer objetivo específico planteado en el marco de la investigación y que se traduce en el presente libro: *proponer estrategias psicoeducativas relacionadas con el aprendizaje social y emocional positivo y el desaprendizaje de las violencias familiares, escolares y sociales, para los contextos investigados*. La anterior denominación da cuenta de una posibilidad hacia prácticas y estrategias psicoeducativas, que generen nuevas maneras de acompañar a los niños y niñas de las instituciones educativas hacia un aprendizaje social y emocional positivo, con una clara intencionalidad de desaprender las múltiples violencias.



*Al intentar describir coloquialmente la empatía,
suele recurrirse a frases como
«ponerse en el lugar/en los zapatos de los demás»,
buscando una metáfora para
la idea de comprender o sentir lo que el
otro siente en determinada situación.
Desde el ámbito científico no existe una definición
unívoca de empatía.
Se trata más bien de un campo conceptual
en construcción y discusión,
en el que recientemente se han realizado
algunos intentos de integración.
(López, Filippetti, y Richaud, 2014, p. 38)*

Introducción

La convivencia escolar es un fenómeno que preocupa a profesores y directivos de las instituciones, pues cada vez se presentan más hechos entre los estudiantes o entre estudiantes y profesores, que pueden alterar la armonía y la convivencia dentro de las aulas generando, quizá, climas institucionales que puedan afectar no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino la permanencia de ellos en la institución.

En general, como se leyó en el acápite de convivencia escolar, los resultados de la encuesta aplicada en las instituciones, se orientan a mostrar tres grandes problemáticas relacionadas con la misma: primera, la mayor prevalencia de acciones que usan el lenguaje como el medio principal para violentar y agredir: burlas, charlas pesadas, humillaciones e insultos entre estudiantes; segunda, una percepción de la convivencia escolar como regular (35.0%) y una muestra de cierta ambigüedad sobre dicha percepción, lo que se puede evidenciar al presentarse porcentajes tan cercanos sobre la misma (33.3%, buena y 23.8%, mala). La tercera problemática se relaciona con la ausencia o presencia baja de conductas asociadas a la tolerancia, la confianza con la familia, el respeto y la solidaridad individual.

Entre tanto, también una triada de fortalezas emergen al en-cuestar a los estudiantes:

1. Hay una búsqueda generalizada de soluciones, antes que el apoyo a un acto de violencia.
2. Las estrategias usadas por las instituciones educativas, que más se reconocen como efectivas ante las situaciones que dificultan la convivencia escolar, son la mediación, el diálogo y la remisión a un tercero (psicólogo).
3. Existe una percepción alta (83.3%) sobre los maestros y su enseñanza sobre convivencia escolar. Se percibe un maestro como mediador, pero también como enseñante de las conductas necesarias para construir una buena convivencia escolar, esto es, una convivencia que responde a los conflictos humanos de forma asertiva, sin negarlos y sin alentarlos.

Recordado el panorama general de los resultados de las categorías convivencia escolar, la empatía y las conductas prosociales, se propone a continuación una estrategia psicoeducativa orientada a la construcción de ambientes escolares enmarcados en el buen vivir en la escuela, tal y como reza uno de los principios del PEEP. Dicha estrategia está pensada en una vía, para dos sujetos de la escuela: la vía: el aprendizaje; los sujetos: el sujeto estudiante (en este caso particular niños entre los diez y quince años de edad); y el sujeto maestro de esos niños.

Las estrategias psicoeducativas son definidas por Bisquerra Alsina (1998) (citado por Erausquin, Denegri y Michele, 2014),

como un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo. Esta concepción parte de una postura holística, comprensiva, ecológica, crítica y reflexiva. No solo debe ayudar sino también mediar, interrelacionar y facilitar distintos procesos de transformación o cambio social o personal (p. 45).

En este sentido, se propone el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como una estrategia de edu-entretenimiento, que permita a maestros y estudiantes fortalecer el desarrollo de la empatía y conductas prosociales, lo que, en todo caso, redundará en bien de la convivencia escolar, tal y como se verá a continuación.

El edu-entretenimiento: cerebro que aprende divirtiéndose

El uso de las nuevas tecnologías de la información dentro de procesos en edades escolares se ha convertido en un recurso efectivo que posibilita niveles atencionales y motivacionales aptos para el aprendizaje, al presentarse en un formato que captura el interés de la población y permite la transmisión de mensajes educativos que permean la cotidianidad de los niños y la generalización de conductas, que se constituyen en interacciones culturales y patrones sociales.

En este sentido, la comunicación para la educación presenta opciones interesantes dentro de los recursos masivos de comunicación para la psicopedagogía. Una de las estrategias más innovadoras en este ámbito para el cambio social, la comunicación en salud y educación es el edu-entretenimiento.

Según el académico de medios holandés, Martine Bouman (1999), el edu-entretenimiento puede ser definido como «el proceso de diseñar e implementar una forma mediada de comunicación con el potencial de entretener y educar a las personas, en el objetivo de mejorar y facilitar las diferentes etapas del cambio prosocial (de comportamiento)» (p. 34).

Las características que constituyen al edu-entretenimiento como una estrategia de psicoeducación, se engloban en tres elementos clave: soporte teórico, soporte investigativo y participación de la audiencia:

- El soporte teórico abarca conceptos como la observación, modelamiento, refuerzo de mensajes, eficacia colectiva e individual, diálogo y debate público y movilización social.



Estos conceptos respaldan su implementación a través de las corrientes conductistas, socio-críticas, histórico-culturales y sociológicas del comportamiento.

- En cuanto a lo investigativo, el edu-entretenimiento se basa en la investigación formativa, de monitoreo y evaluación, que facilitan la revisión constante de contenidos y mensajes y la evaluación de proceso e impacto.
- La participación de la audiencia garantiza que sus realidades, miedos, esperanzas e imaginarios y reflejen sus normas sociales y culturales, incrementando la sensación de realismo de las historias que hacen parte de la propuesta.

Las características antes mencionadas permiten al edu-entretenimiento, alcanzar el reconocimiento global como una estrategia innovadora, eficiente y aplicable a diversos desafíos en el campo del desarrollo social.

Dentro de su recorrido histórico, los orígenes del edu-entretenimiento comienzan en programas agrícolas, proyectos de promoción en salud pública, salud familiar, prevención de enfermedades y planificación familiar. No obstante, la extensión de estrategias a temas educativos, psicopedagógicos y sociales, abren una puerta para la convergencia de disciplinas que promuevan el cambio social desde los intereses individuales, dando protagonismo al sujeto, en las vivencias de transformación cultural a través de la prosocialidad, siendo clave la participación de la audiencia como centro de transformación al pasar de la idea, el análisis, debate y acción, dentro de las comunidades. En este sentido, es fundamental el formato atractivo y visual contemporáneo con el que se pretende capturar la atención de la audiencia y posteriormente, la identificación de conductas, estados emocionales y posturas a través de las historias y los personajes, posibilitando procesos de modelamiento y aprendizaje vicario en situaciones hipotéticas.

Se considera que el eje principal del edu-entretenimiento subyace en la movilización desde la emoción que inspiran las historias y los personajes, permitiendo transformar la



información en acciones individuales que contribuyan a cambios sociales en su conjunto. En este orden de ideas, Tufte (2003) expone que el edu-entretenimiento busca capturar más allá de la razón, hacia la emoción, no dualmente, sino convertirse en estrategia integrada en la que la educación no es solo la transmisión de la información, sino la acción de involucrar a las personas en el cambio de la sociedad.

Ahora bien, dentro del proceso de los programas de edu-entretenimiento están involucrados conceptos fundamentales que soportan su efectividad en dinámicas de cambio, que permiten las transformaciones comunitarias y sociales. Estos son: sujeto, cultura y cambio social.

▪ Concepto de sujeto

El edu-entretenimiento entiende al sujeto como parte de la construcción social, bajo la inspiración teórica de Althusser, Foucault y Bourdieu (Tufte, 2003), siendo primordiales los discursos emergentes de la interacción entre medios, textos, audiencia y contexto, para la consecución de dicha construcción social y la producción de significados. Por consiguiente, el concepto de sujeto va en concordancia con los modelos de construcción de sentido y teorías de comunicación, que constituye al sujeto como un actor activo en la producción de significado.

▪ Concepto de cultura

La mirada del edu-entretenimiento sobre el concepto de cultura, deviene de la posibilidad de extraerla de una mirada estática, convirtiéndola en un escenario de constante interacción, negociación y transformación. La cultura no se aprecia como un estadio lineal, pasivo y unidireccional que reciben estáticamente las personas, procesos y relaciones que la conforman, por el contrario, se enfatiza como un agente más de interacción y negociación de prácticas culturales locales que, a través de la interpretación de fenómenos de la vida cotidiana, se transforma constantemente.

▪ Concepto de cambio social

El concepto de cambio social para el edu-entretenimiento es abordado desde las teorías de desarrollo, alejándose de lo neutral y pasivo, para generar acciones reales que desde lo individual, promuevan la concientización comunitaria para el cambio de la sociedad.

Es así pues, que se considera que esta estrategia de comunicación para la educación y el cambio, al introducir perspectivas emergentes en lo cultural y la dimensión del sujeto en la escuela, promueve un cambio social real que puede ser sostenido y modelado en el tiempo.

Partiendo de lo anterior, se considera importante tener en cuenta estos componentes al momento de diseñar estrategias de intervención, que posibiliten un cambio individual, cultural y social en el contexto educativo.

La estrategia que se propone toma como base los resultados encontrados luego de la evaluación de empatía en niños y niñas que han sido víctimas de violencias, con el fin de potenciar algunos factores que se consideran protectores ante la situación por la que han atravesado. Se entiende además que el fortalecimiento de la empatía trae consigo el empoderamiento de las conductas prosociales, con impactos reales y potentes en la convivencia escolar.

La estrategia

Esta estrategia está dividida en las siguientes fases:

Primera fase

Se propone diseñar cortometrajes basados en un formato entretenido (que esté en armonía con los contenidos y problemáticas curriculares), con el fin de captar la atención en mayor medida de los niños y niñas participantes. Estos

contenidos buscarán abordar las siguientes cuestiones, identificadas en los resultados de la evaluación:

- Aprendizaje y reconocimiento de las emociones, para lograr control y regulación emocional.
- Identificación e interpretación del contagio emocional, como base fundamental del desarrollo de la empatía.
- Conocer y promover estilos de afrontamiento en distintas situaciones escolares, familiares y sociales.
- Desaprender estrategias inadecuadas de resolución de conflictos, a partir del entendimiento de contexto y ambientes sociales, que refuerzan negativamente conocimientos y prácticas.

Segunda fase

Esta segunda fase tiene como objetivo lograr que los talleres sean más vivenciales, en donde los niños y niñas logren poner en práctica lo que han potenciado en la fase anterior. Para esto, se propone que ellos construyan piezas audiovisuales mediante *roll playing*, que apunten a proponer estrategias (desde los mismos niños), a partir de la experiencia de la fase anterior, que permitan potenciar la empatía en general y los estilos de afrontamiento que se ajusten a cada caso individual.

Tercera fase

Esta tercera y última fase consistirá en la realización de cierre de la experiencia, a partir del diseño de historietas, cómics, videos, entre otros materiales. Los niños y niñas que participaron en todas las fases de los talleres deberán plasmar lo aprendido y desaprendido mediante la experiencia que han vivenciado, logrando diferenciar así dichas experiencias.

El objetivo entonces que se busca con la presente estrategia es desarrollar y fortalecer habilidades sociales y emocionales

orientadas a la amorosidad¹⁷ (Freire, 2012), tanto en los niños como en los maestros, con una posible repercusión afectiva y efectiva en las familias acompañantes, asumiendo que las habilidades sociales y emocionales se relacionan directamente con cuatro aspectos (Vallés y Vallés, 2008):

En primer lugar, implica la comprensión de los demás, basada en la visualización de los diferentes puntos de vista de otras personas, captar sus sentimientos e interesarse por sus preocupaciones.

Segundo, involucra una orientación hacia el servicio, resultado de la identificación de las necesidades de los demás, para proporcionar la ayuda necesaria.

Tercero, incluye la habilidad para el aprovechamiento de la diversidad, como oportunidad de enriquecimiento, mediante las oportunidades que ofrecen los diferentes tipos de personas.

Y cuarto, encierra una consciencia política, como habilidad para conocer las diversas emociones y las relaciones de poder existentes en una organización.

De acuerdo con lo anterior, la estrategia se centra en la enseñanza teórica y práctica «tanto de conductas socialmente habilidosas (verbales y no verbales), como emocionales (expresión adecuada de emociones) y cognitivas (autoinstrucciones y cambio de pensamiento)» (Quiroga, Sierra, Tocancipá, 2016, p. 52).

Para ello, la estrategia de intervención psicopedagógica que se plantea incluye el trabajo desde la amorosidad, a través de:

17 «Se apuesta, entonces, por una posibilidad arriesgada, pero novedosa, sobre el estudio del amor, que logra “poner a conversar” la filosofía, [...] la psicología» (López, 2018, p. 18) y por supuesto, la educación, tal y como ha podido apreciar el lector.

- La promoción del autoconocimiento y aceptación personal
- Proporcionar a los alumnos contenidos e informaciones referidas a valores, actitudes y hábitos, que mejoren su desarrollo psicológico.
- La facilitación mediante ejemplificaciones o actuaciones de comportamientos correctos, ante conflictos o problemas concretos.
- El fomento de sentimientos de competencia, seguridad y de respeto hacia uno mismo.
- Estrategias dirigidas a la escucha activa, para el aprendizaje de las habilidades empáticas.

Se espera así la adquisición de un repertorio de conductas orientadas al bien y buen vivir en la escuela, relacionadas de manera directa con la convivencia escolar en instituciones educativas reales.

La estrategia está pensada para ser desarrollada con la guía y acompañamiento del maestro en el aula (coordinador de grupo), al inicio de la semana escolar, durante los tres meses de la experiencia de entrenamiento teórico y práctico.

Termina este capítulo dando paso al epílogo, en el cual se proponen nueve prácticas orientadas también, como en el capítulo cuatro, a fomentar el aprendizaje de conductas prosociales y empáticas y en este sentido, al desaprendizaje de las violencias.

Epílogo a manera de conclusión

De las violencias a la convivencia, solo a diez prácticas de diferencia: un contexto de posibilidad

El pensar-se hoy las prácticas psicoeducativas, se convierte en una apuesta por una humanidad que, a través de la conciliación, la reparación y la sana convivencia, pueda ofertarle a las generaciones actuales y futuras, espacios de interacción social como el aula y la familia, con significativas experiencias de aprendizaje, posibilitadoras de la creación de sociedades más justas y equitativas. Así, este epílogo, cuenta con cinco acápites en los que se reflexiona acerca del rol del aula como espacio-contexto para el cambio, la familia como primer agente socializador para la posibilidad de un ser humano distinto, la escuela como espacio que posibilita ese encuentro entre distintos y la inclusión como posibilidad del «habitar» juntos, para finalizar con la invitación a una transformación-acción desde las prácticas psicoeducativas. Durante el desarrollo de los acápites, el lector irá encontrando diez prácticas psicoeducativas que invitan a transitar y hacer tránsito, de las violencias a la convivencia, tal y como reza el título del epílogo.

Se exhorta así a los lectores a la búsqueda de aquellos modos y nuevas prácticas psicoeducativas, para ver en la prosocialidad y la convivencia escolar, la nueva posibilidad de saber ser en el mundo-escuela.



Uno. El aula como espacio-contexto para el cambio

La teoría sociocultural del análisis del discurso en el aula, representa una línea de investigación cuyos intereses principales no se encuentran en el desarrollo, ni en la comprensión de procesos mentales ni lingüísticos, sino en el orden social del aula (Mercer, 1998), es decir, el habla se analiza desde su contenido, estructuración y relación con un orden sociocultural. (Rey-Herrera, J., y Candela, A., 2013, p. 48)

Distintas acepciones se le han dado al espacio por excelencia para la transformación de todo ser humano: aula, salón, recinto, auditorio, en algunos casos capilla, en otros, salón comedor, biblioteca, sala múltiple; en todo caso y dependiendo del país, de su cultura, del nivel socioeconómico de la institución educativa en cuestión y de su filosofía, desde la más humilde y distante escuela rural, hasta el más glamoroso y espléndidamente bien dotado colegio o universidad, se trata es de designar, de dar nombre, a un espacio físico en el que convergen estudiantes y maestros, para materializar y protagonizar uno de los actos más grandes y trascendentes en el desarrollo del ser humano: la educación-transformación. Educación entendida como transformación de conocimientos, como intercambio de saberes e ideas, ampliación de la información, profundización, como sinónimo de formarse y de lograr establecer criterios de selección, de calidad, de encuadrarse en las coordenadas del tiempo y el espacio, de adquirir conceptos éticos y estéticos que contribuyan a convertir al individuo en un ser moral. Pero dicha convergencia está permeada exclusivamente por las personas, sean estas niños, jóvenes o adultos y, por supuesto, contando con la presencia de los maestros. Más allá del ambiente o entorno físico en el que se da esa dinamización del conocimiento, ese intercambio de informaciones, ese ejercicio de compartir saberes y presaberes y de descubrir los intereses, pasiones y



talentos de los allí convocados, el aula deberá convertirse en un espacio contextual para el cambio positivo de la sociedad.

Malaguzzi (2001), el gestor del cambio de paradigma en el sistema educativo de los prescolares en Italia, poco después de la Segunda Guerra Mundial, con el planteamiento del enfoque de Reggio Emilia para el desarrollo del aprendizaje, afirma que el ambiente de las aulas era el tercer educador, después de los padres y de los profesores, por supuesto. Esa consideración va mucho más allá de lo puramente decorativo, aunque eso también es importante, y apunta a espacios bien diseñados, bien construidos y distribuidos, con buena iluminación y ventilación, en los que los niños y jóvenes sientan el deseo de permanecer para ser partícipes de esa interacción que parte de una «provocación», entendida como una invitación, una sugerencia, una motivación para atreverse a explorar, a manipular determinados materiales, a darles el uso que su imaginación y poder de asociación les dicte. La presencia de los maestros y maestras de aula y de los talleristas, consiste en hacer el papel de facilitadores en la exploración y manejo de los materiales dispuestos para dicha «provocación», propiciar la incursión y posterior dominio de una técnica, para acceder a un lenguaje, bien sea plástico (pintura, dibujo, modelado), dramático, actoral, dancístico, musical, escritural, numérico, etc.

Morin (2014), inicia su libro *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, con la pregunta, ¿qué es vivir?, y continúa:

Jean-Jacques Rousseau formuló el sentido de la educación en el *Emilio*, donde el educador dice de su alumno: «lo que quiero enseñarle es el oficio de vivir». La fórmula es excesiva, porque solo se puede ayudar a aprender a vivir. Vivir se aprende por las propias experiencias con la ayuda de los padres primero y después de los educadores, pero también por los libros, la poesía, los encuentros (p. 15).



La aventura de vivir, como también la designa Morin, es algo que se experimenta desde la primera infancia, con las eventualidades de la cotidianidad, la ingesta de la lonchera, el control de esfínteres, los juegos durante los descansos, los amores y desamores con tus mejores amigos, los chantajes emocionales con los préstamos de tus juguetes o peluches favoritos y, en especial, con la adquisición de la noción de los límites, de lo correcto y lo incorrecto, del bien y del mal, de lo permitido y de lo prohibido, asunto que deja en evidencia lo acertadas o no que han sido las pautas de crianza impartidas por tus padres. En medio de ese diario vivir en donde el juego, la imaginación y el movimiento físico hacen plena tu vida, se dan las primeras interacciones con tus coetáneos y es el momento para aprender a con-vivir.

Ser, sentirte y comportarte como el centro absoluto de la creación, pasas a darte cuenta que también hay otros niños como tú y que sus necesidades, gustos e intereses, son igualmente válidos y que tendrás que aprender a respetarlos, a esperar, a admitir, a transigir, palabras todas ellas cuyo significado se escapa por completo a la comprensión propia de esas edades, pero que por observación, deducción, ensayo y error y otro sin fin de mecanismos de la mente humana y de tus emociones, interiorizarás poco a poco. Lágrimas, gritos, berrinches, miedos e incertidumbre, acompañarán ese doloroso aprendizaje, pero con la mediación y orientación de unas amorosas y dedicadas maestras, lograrás dar un paso más en tu formación. La aceptación de las diferencias, la ampliación de los márgenes de tolerancia, la capacidad de posponer o renunciar a tu propio e inmediato placer, son aspectos de la formación, de la educación, que se adquieren desde los primeros años en el hogar, con los padres, los hermanos, los parientes, y que luego se refuerzan y desarrollan viviendo la vida en cada una de sus etapas.

A la primera infancia que coincide con el preescolar, sigue la entrada a otro momento de verdad: la escuela primaria. Para este momento de tu corta vida, todo pareciera volverse más complejo y difícil. En la medida en que vas tomando mayor



consciencia del mundo, de tu entrono y de las personas que te rodean, van apareciendo otra clase de responsabilidades, de fantasmas, de fantasías catastróficas, de temores, que pueden causar un daño irreparable en tu estructura psíquica, si no tienes la suerte de contar con adultos responsables, familiares o maestros, que te acompañen, apacigüen, enseñen y guíen. Durante la primaria, volvemos a llevar a nuestras aulas de aprendizaje, todo aquello que vivimos en casa. No hay nada más claro, como radiografía de un hogar, que ver actuar a sus hijos en comunidad.

El empleo del vocabulario, el tono de la voz, los modales, el umbral de frustración y un largo etc., que ponen en evidencia lo que unos aparentadores padres, que se dicen dueños de sus vidas, acciones y emociones, en el mejor sentido de la expresión, se empeñan en ocultar y disimular. ¿Cuántas veces los educadores no han escuchado, al dar informe de las acciones de un(a) estudiante la frase: ¡usted me está hablando de otra persona! La máscara social bien puesta, pero las acciones inadecuadas y los comportamientos inadmisibles de los pequeños, dejando a todos en evidencia.

Al pasar al bachillerato y a la universidad, si es que se llega, se espera que algunos de los comportamientos básicos para vivir armoniosamente en sociedad, ya se hayan adquirido y se afiancen cada vez más. Hay aspectos de urbanidad tales como: vestido, cuidado de sí y emanaciones corporales, hacer uso de las habilidades sociales, saludar, despedirse, pedir el favor, dar las gracias, etc., que se espera estén instalados en la cotidianidad y que contribuyan a hacer la vida en comunidad algo más amable. A la par de todo lo anterior, deberá evidenciarse en los comportamientos y acciones, que se admiten como principio de vida: la equidad, la tolerancia, la solidaridad, libertad, capacidad para escuchar y dialogar, práctica sobre el respeto por el otro, integridad, ideologías diversas, creencias, convicciones, elecciones, etc. Para este momento de la vida, se espera que, con sus acciones y formas de proceder y pensar, se pueda dar cuenta de lo que se aprende del currículo explícito, pero sobre todo del currículo oculto, aquel



en que se aprenden asuntos del orden de lo inefable, que se ven y escuchan en los modélicos maestros que han acompañado el proceso de formación como acción humana. Las descripciones anteriores posibilitan algunas acciones integradoras *ad intra* el aula, que pudiesen conllevar a otras formas para comprender lo prosocial y la convivencia en la escuela.

Práctica psicoeducativa 1: elaboración de mensajes en el aula alusivos hacia nuevas prácticas de trabajo colaborativo entre los estudiantes, microcomunidades para la vida en el aula.

Práctica psicoeducativa 2: estrategias de comunicación a través de la elaboración de mensajes dirigidos a los estudiantes y maestros: esta estrategia posibilita la conversación, la colaboración y comprensión de los discursos que se tejen en el aula.

Dos. La familia, primer agente socializador para la posibilidad de un ser humano distinto

Los estudios que abordan la relación y participación de las familias en el contexto escolar, siguen poniendo de relieve que estamos ante una relación compleja (García-Sanz, Gomariz-Vicente, Hernández-Prados y Parra-Martínez, 2010), pero indispensable. La dificultad de esta relación hace que sea entendida como un desafío (García-Bacete, 2003), en el cual el desencuentro, la distancia, el recelo y el enfrentamiento señalados por Miguel Ángel Santos-Guerra (2000), enfrían y debilitan una relación que debe fraguarse con vocación de servicio al niño (p. 195). Castro, A. y García, R. (2016)



Una fórmula de éxito, expresada hasta la saciedad por educadores, psicólogos, filósofos y pensadores, es la unión familia-escuela. Sin el cumplimiento de esta sencilla y a la vez poco frecuente premisa, es muy difícil lograr éxito en la formación de buenos ciudadanos, de personas de bien que sepan vivir en comunidad. Resultaría más provechoso aún que la elección de la institución educativa por parte de los padres, partiera de principios tales como: credibilidad en el modelo educativo, empatía con la filosofía, visión y misión de la misma, admiración por lo que hacen y cómo lo logran, respeto por los procesos, etc., y que dicha elección no dependiera de factores como gratuidad o no del servicio educativo, inversión económica para acceder, estatus social de la institución educativa, la proximidad a la vivienda o al trabajo de los padres, entre otros.

Dependiendo de cada caso, a esta unión familia-colegio, se hace indispensable añadir la figura del maestro. Así se conformaría una figura de cuatro pilares, como una mesa, sobre la cual estará el niño, joven o adolescente en formación y crecimiento, descubriendo y desarrollando su enorme potencial humano, físico e intelectual. Reconocer la importancia de ambos padres en el proceso de formación y educación de sus hijos, es otro principio incuestionable. En nuestro medio, infortunadamente, la educación de los hijos pareciera ser un asunto exclusivamente de las mujeres, relegando la figura del padre al papel de simple proveedor. Esto es algo que no podría admitirse. Uno de los grandes retos es romper ese paradigma erróneo, permeado tal vez por falsos conceptos de machismo, y encontrar mecanismos para vencer esa distancia, esa invisibilidad de la figura paterna o de quien la represente, para hacerlo(a) parte activa e integral de la formación, instrucción y educación de sus hijos. Si se parte de un concepto y existencia de familia estructurada, sea cual sea su organización, en la que los adultos acompañantes ejerce cada quien un rol complementario, presente y comprometido, se tendrá un buen punto de partida. Como educadores, hemos asistido a procesos de reeducación de los padres, compréndase el prefijo «re» como el lugar para valorar nuevamente



el espacio que pudiese seguir ocupando la institucionalidad familiar, pero para que ello suceda de forma exitosa, es necesaria la mediación de principios relacionales tales como: la confianza, el respeto, la admiración y, por qué no, el tacto y afecto. Padres y madres que aprenden a resolver asuntos que les quedaron relegados o pendientes de su infancia y adolescencia, respecto a la autoridad, por ejemplo, y que ahora no tienen más remedio que verbalizar, enfrentar, analizar, aceptar, comprender y obrar en consecuencia.

Una vez establecida y debidamente encuadrada la relación familia-escuela, puede ser necesaria, como se afirmó antes, y de acuerdo con las manifestaciones y comportamientos recurrentes que presente el estudiante, la búsqueda de ayuda profesional de la especialidad requerida, para lograr un diagnóstico lo más acertado posible. Es muy importante saber y hacer saber, que a veces aparecen en los niños(as) síntomas y comportamientos que no son del orden de lo esperado para una edad de desarrollo, actitudes, que se escapan a los buenos propósitos, reflexiones y planes de mejoramiento, que requieren atención oportuna. En estos casos, la fórmula de oro por parte de los formadores es observar e informar oportunamente a los padres o representantes legales del niño. Como educadores-maestros el papel es muy claro y es fundamental no extralimitar el campo de acción y saber derivar e informar a quien sea pertinente. Claro que hay que contar con que la mayoría de las veces, dichas sugerencias o recomendaciones de buscar ayuda profesional, son recibidas con escepticismo y resistencia por parte de la familia. Lo normal o, mejor dicho, frecuente, es que todo ello se tome a mal y se creen los más insospechados mecanismos de negación, que lo único que hacen es alargar, dilatar los procesos, a veces dolorosos y difíciles tanto para el estudiante y sus compañeros, como para los profesores a cargo. A una dificultad moderada de inatención, hiperactividad, violencia o inadecuado comportamiento, se le pierde un tiempo valioso para el desarrollo armónico y oportuno del niño o niña. Lo contrario es un calvario y desafortunadamente, se da con frecuencia. Todo ello requiere de padres comprometidos, pacientes, optimistas y por supuesto,



con una escuela y profesores igualmente comprometidos y atentos, dispuestos a acompañar e informar.

Algunas de las dificultades de los niños y jóvenes en la formación y educación, son de orden afectivo. Padres en proceso de separación o con algún tipo de adicción, trabajadores compulsivos, muchas veces ausentes, parcial o totalmente de la cotidianidad. Hijos recibidos después de la jornada escolar por terceras personas, en el mejor de los casos, una abuela o una tía permisivas, que tienen como único recurso para que el niño(a) esté tranquilo, dejarlo ver televisión o jugar con sus dispositivos digitales sin ninguna clase de control parental, cuando no es una señora del servicio quien los recibe («de toda la vida y de nuestra entera confianza»), afirman los padres culpabilizados y conscientes de que algo están haciendo mal.

Esas ausencias paternas y maternas de los eventos de la cotidianidad, como sentarse a la mesa en familia, comer juntos, hablar de lo que a cada uno le pasó o lo que quiere y le interesa, etc., es algo muy enriquecedor y que no se compadece con ver televisión mientras se come, o algo más patético y peligroso aún, educar a los hijos por teléfono. Hay padres y madres de familia, por llamarlos de algún modo, que creen que con poner un mensaje o hacer una llamada rápida para decir de manera automática, manéjate bien, recuerda hacer las tareas y un te quiero falso y vacío, están cumpliendo con su función de ser padres. Hijos no deseados, en muchas ocasiones concebidos a muy temprana edad, ese es el gran conflicto de nuestra sociedad y algo de lo que casi nadie es capaz de hablar y menos aún, de reconocer. El afán por tener antes que ser, es una de las más dolorosas realidades de nuestra época. Familias que se han montado en un afán de consumismo y apariencias, cuyos costos materiales, en dinero y sobre todo en tiempo, les conminan a sacrificar el afecto, compañía y crianza de los hijos que trajeron a este mundo. La escuela como lugar complementario de formación y educación es muy importante y puede ayudar mucho, pero nunca logrará reemplazar lo que se vive y aprende en un verdadero hogar.



Práctica psicoeducativa 3: hacia una reinención del lugar de los padres de familia o adultos significativos en la escuela, a través de la formación permanente en temas que posibiliten la comprensión emocional desde la práctica y la participación en los consejos escolares de manera protagónica.

Práctica psicoeducativa 4: grupos focales permanentes en las instituciones educativas, desde una perspectiva de promoción y prevención hacia nuevas valoraciones en temas de convivencia, bienestar en la escuela, libertad, ética, cuidado y permanencia feliz en la escuela por parte de los estudiantes y sus familias.

Tres. La escuela, segundo agente de socialización que posibilita el encuentro entre distintos

A finales del siglo xx, la corriente de eficacia escolar fue criticada por consistir en numerosos estudios empíricos, carentes de una teoría sólida que pueda ser verificada. En respuesta a esta problemática, se han desarrollado diferentes modelos de eficacia escolar, sin llegar propiamente a conformar una teoría consensuada por los investigadores.
(Carvallo, M., 2010, p. 207)

En una situación «ideal», en un esperado y deseado «deber ser» dentro del esquema de la equidad social, el hogar debería anteceder a la escuela, sin embargo, es algo que no siempre se da, sobre todo en las clases más deprivadas desde el punto de vista económico. Niños y niñas que nacen sin hogar, a la deriva y crecen prácticamente solos, a merced de buenas vecinas y manos caritativas de la cuadra, que por una u otra razón se ocupan de brindar un poco de cuidado a dichos seres, con la complicidad y compañía de otras criaturas coetáneas, tal vez sus propios hijos, que hacen las veces de familia/pandilla.



Pero de ese primer momento de socialización, donde el juego y la libertad son la esencia misma de la vida, con unas pautas implícitas y explícitas creadas, unas de forma instintiva y otras como copia o reflejo de los comportamientos observados en los adultos, se pasa, ¡oh momento dramático!, a la escolaridad, nuevo universo lleno de reglas y condiciones impuestas por los adultos. A la dificultad o azar que lleva implícito el fenómeno de la empatía, se añade ahora el hecho de tener que obedecer todo el tiempo y seguir las instrucciones de los maestros y como si esto fuera poco, el niño deberá empezar a «estudiar» de manera formal y sistemática una serie de conceptos diligentemente elegidos y distribuidos en áreas y materias, por las entidades oficiales de educación. A la nostalgia de los juegos eternos y a la incomodidad de tener que empezar a compartir espacio escolar con otros individuos, se añade ahora el hecho de tener que dar cuenta de una serie interminable de conceptos, a la mayoría de los cuales no les encuentran sentido ni razón de ser. En medio de este panorama, la escuela se convierte en el segundo agente de socialización que posibilita el encuentro entre distintos.

Aquí, de nuevo, juega un papel importante el azar: ¿me quedarán y aceptarán mis nuevos compañeros?, ¿serán motivo de burla mi apariencia, mi pelo, el color de mi piel o el tono de mi voz? Preguntas como estas ni siquiera están formuladas de manera consciente en la mente de un niño, pero la brutalidad y dolor de sus respuestas, traducidas en cruel rechazo, en exclusión, en escarnio público, quedarán para siempre en la memoria de sus emociones.

Es justamente para este momento de la vida escolar para el que se requiere del apoyo de las personas más capacitadas y bien formadas, tanto desde el punto de vista teórico, como práctico. Maestras y maestros que respeten, acepten y amen los niños, para poderlos acoger, acompañarlos y guiarlos en las vicisitudes del diario vivir. Adultos conscientes de la importancia y grandeza del momento que están viviendo los menores a su cargo, que sepan implicarse, mediar, respetar y enseñar a hacer valer y respetar la individualidad y



la otredad. Algo que realmente se enseña únicamente con el ejemplo, con el manejo de la cotidianidad, con la sinceridad y honestidad de nuestras acciones, al hacer frente a los diferentes eventos que conlleva la vida en comunidad. Es así como el paso por la escolaridad, preescolar, primaria, secundaria y finalmente la universidad, se convierte en factor definitivo en el proceso de socialización del individuo, y deberá convertirse en el segundo gran peldaño que lo prepara para la vida.

La escuela se nos volvió un traje pequeño para unos cuerpos enormes, ya no hay un sujeto sujetable por la escuela, la cultura explotó en una diáspora de posibilidades que la institución escolar tal y como la conocemos, ya no puede abarcar. Ante esta situación, una escuela retrógrada e inmóvil frente a prácticas sociales que pide a gritos otra escuela, queda rezagada a las nuevas demandas y posibilidades de formación, para un mundo nuevo que requiere de seres humanos transformadores de las nuevas realidades. Cuando se comprenden los nuevos modelos dinámicos transformadores que resultan de la reflexión que se gesta en la escuela, se viabilizan las formas y maneras de estar en la escuela en su totalidad.

En este encuentro de subjetividades que se posibilita en la escuela, se descubre también la diferencia que nos caracteriza como humanos, lo cual nos lleva a pensar que las personas somos complejas y siempre tratamos de definir al otro desde nuestros prejuicios, lo caracterizamos y en algunas ocasiones, intentamos no ser parecidos a ese objeto caracterizado y definido de forma peyorativa, llegamos incluso a discriminar y separar lo que no está dentro de nuestro esquema. Esta afirmación la puede ilustrar de alguna forma Boris Fridman Mintz (1998):

Enfrentarse a la otredad será siempre un misterio, nos cruzamos con otro hombre u otra mujer y de inmediato, de manera casi instintiva, nos percatamos de que somos a la vez iguales y distintos. Cada vez que nos vemos a nosotros mismos en el espejo sabemos que no somos los mismos, no del todo, y sin embargo seguimos sien-



do. La multiplicidad de seres que nos rodean, nuestra capacidad para agruparlos y desagruparlos mientras que interactuamos con ellos, es algo indudable y asombroso (p. 1).

Práctica psicoeducativa 5: los juegos de roles, que permiten el reconocerse y re-conocerse en el otro, desde las semejanzas, diferencias e individualidades. Ponerse en el lugar del otro, a través del poder leernos y representarnos.

Práctica psicoeducativa 6: cartas a mi otro yo. Posibilitar a través de las narrativas, escribir a mi otro yo, que se encuentra en otro espacio o en otro momento de vida, otra edad, otro contexto u otra escuela, respondiendo a la pregunta: ¿qué le dirías a ese otro tú, para que fuera feliz?

Cuatro. Inclusión educativa: el habitar juntos

Desde esa aceptación, cualquier sistema educativo, en un marco de igualdad de derechos y oportunidades y en una aceptación de valores democráticos, ha de promover el desarrollo personal y social, entendido desde unas necesidades, a partir de las cuales las personas desarrollan su potencialidad. (Luque, D. J., y Luque, M. J., 2017, p. 45)

Más allá del dilema semántico y ético que se plantea con el término *inclusión como antónimo de exclusión* dentro del mundo de la educación, está la verdadera vocación, la honestidad e integridad moral y ética de quienes se dedican de manera formal a este oficio. En el ejercicio profesional de un verdadero maestro, deberá estar siempre presente la consciencia en la percepción y valoración de las posibilidades insospechadas de cada individuo, de cada uno de los estudiantes a



su cargo y su deber será propiciar el desarrollo oportuno de esas potencialidades o inteligencias y ayudar a establecer conexiones que le den sentido al aprendizaje. Una de las formas es aprender haciendo, como lo proponen varias de las nuevas corrientes pedagógicas de hoy en día. Para ello, el verdadero maestro se deberá haber tomado el trabajo de «provocar» (a la manera de Reggio Emilia), de indagar sobre los gustos, necesidades, intereses y sueños de sus estudiantes, de explorar sus presaberes sobre un tema determinado, para orientar los pasos a seguir en la búsqueda de mayor aproximación y conocimiento del tema elegido.

Si se cumple con la premisa de que en la escuela nos convoca el conocimiento en toda la amplitud del término, ese, el conocimiento, será el pretexto supremo para lograr nuestros objetivos. Se aprende en comunidad, la colectividad y el trabajo cooperativo se convierten en estrategias para crear vínculos e intercambio de ideas, preguntas y respuestas. En la asignación de roles dentro de un trabajo en equipo, se puede lograr el mejor desempeño de parte de cada uno de los individuos en pro de un resultado común. Los ejemplos al respecto abundan: en un equipo de fútbol, el entrenador o preparador tendrá que conocer las fortalezas y aspectos por mejorar de sus jugadores, a la hora de asignar roles y posiciones dentro de la cancha de juego, pero también tendrá que tomar riesgos, ofrecer retos, explorar otras posibles combinaciones, hasta que los resultados hablen por sí mismos.

Si como educadores, formadores o facilitadores, como prefieran llamarlos, tenemos consciencia plena y permanente del potencial de nuestros estudiantes, respetamos sus ritmos de aprendizaje y logramos engancharlos con el conocimiento, en la disciplina que sea, estaremos contribuyendo de forma directa y efectiva a aceptar la diversidad. Se comprenderá el término inclusión como un reducto de lo necesario para comprender otras experiencias, que desde la escuela hace que los estudiantes puedan participar en su unicidad de manera crítica y referencial, para comprender el mundo de otros que se instauran y aparecen para hacer de su ser en lo



educativo, uno otro-completo para la sociedad. A lo maestros, la invitación constante, además, de no esperar siempre un diagnóstico para justificar el inicio de planes de intervención psicopedagógicas que posibiliten potenciar las habilidades y capacidades de los niños desde el reconocimiento de sus individualidades, igualmente darse la oportunidad de leerse como maestros, identificando sus prácticas psicoeducativas y buscando mejorarlas en la experiencia diaria dentro del aula.

En las conversaciones de tipo académico, el otro «especial» siempre es un tema de discusión, de análisis, de reflexión; pero esa persona no ha estado presente en esa conversación, no nos ha compartido su interés, su necesidad, entonces en ese momento no estamos reconociendo lo más importante: que tiene algo que contar. Cuando se habla del otro sin su participación, estamos infiriendo unas necesidades desde nuestras concepciones, nuestras necesidades, nuestra posición. Cuando entre «los especialistas» buscamos herramientas para trabajar desde el otro, este no es apreciado como una persona o como sujeto sino como un objeto de estudio y de análisis, entonces esta persona no se toma precisamente como un ser autónomo y activo dentro de su proceso de formación educativa y su interacción social. Sus necesidades e intereses son los que nosotros consideramos desde nuestros supuestos para la orientación de la acción pedagógica y, finalmente, lo que buscamos en este sentido es más bien «normalizar», es decir, establecer relaciones de poder donde las personas consideradas deficientes, sean en lo posible algo parecido a lo que se considera normal.

Ahora bien, la pregunta en este sentido va orientada a las muchas denominaciones que le hemos dado a la formación del otro, entonces, ¿a qué se refiere la palabra intervención pedagógica?, ¿acaso lo que estamos buscando es intervenir de forma clínica un daño biológico?, ¿con esa concepción clínica esa persona, puede ser un interlocutor válido en un proceso de acompañamiento pedagógico?, ¿será que lo que queremos es que las personas que acompañamos asuntos pedagógicos sean algo parecido a lo que llamamos normal?



De algún modo, con las apreciaciones anteriores, lo que estamos mencionando tiene relación con los planteamientos de Nuria Pérez (2001), quien argumenta que:

En la universidad estamos invadidos de saberes y discursos que patologizan, culpabilizan y capturan al otro, trazando entre él y nosotros una rígida frontera que no permite comprenderle, conocerle ni adivinarle, puesto que en la universidad, la presencia del otro sobre el que se habla, del otro a quien se estudia y del que algo que suele confundirse con el todo, se conoce pero del que nada se sabe; puesto que la presencia real del otro es, en la universidad, prácticamente nula y no podemos acercarnos a él para ver su rostro, escuchar su voz y mirarnos en su mirada, solo nos resultaría posible percibir, escuchar y adivinar al otro abriendo nuestros sentidos y haciendo pensar a nuestro corazón sobre la perturbación que en nosotros produce su posible presencia (p. 10).

Práctica psicoeducativa 7: sensibilización a través de la construcción colectiva del mapa de las emociones en la escuela. Alfabetización emocional desde el cómo me relaciono con el otro y con lo otro que es diferente a mí.

Práctica psicoeducativa 8: ¿en qué nos parecemos?, ¿qué nos diferencia? Trabajo de esquema corporal donde cada niño ayuda a su par a moldear su cuerpo en una hoja de papel. Se expresan las similitudes y diferencias a partir de la autoimagen.

Cinco. Viñetas psicoeducativas. Hacia una metamorfosis, transformación-acción

Colombia ha avanzado en el reconocimiento de la educación inclusiva como principio infalible en la búsqueda de la educación para todos: en ese sentido, el MEN, como máximo órgano rector en materia educativa en el país, ha adelantado



iniciativas en todos los niveles de formación, atendiendo las orientaciones de organismos internacionales como la Unesco. La revisión de la legislación nacional permite identificar con claridad el abordaje de los principales puntos considerados relevantes, para un proceso de transformación de las instituciones educativas; sin embargo, el reto de la educación inclusiva aún está lejos de alcanzarse. (Beltrán, Y., Martínez, Y., y Vargas, Á., 2015, p. 71)

Si bien se percibe cierta inquietud, tanto en el ámbito privado como público por innovar y buscar mejoría y efectividad en la educación nacional, aún prevalecen esquemas, formatos, conceptos e ideologías que lastran, obstaculizan y dilatan los cambios añorados. Uno de los factores que amerita una revisión urgente y en profundidad, pero no el único ni el primero necesariamente, es el sistema de evaluación y medición de la educación. Preocupa que en nuestras instituciones educativas siguen vigentes esquemas como los temidos exámenes escritos sobre conceptos, como si la más importante y tal vez única forma de evaluar fuese precisamente esa, en la que muchos de los estudiantes no son precisamente fuertes y donde prima el aprendizaje memorístico, antes que el experiencial.

Desde años atrás se ha discutido sobre el tema y pedagogos ilustres y reconocidos como los Zubiría y tantos otros han propuesto diversificar el asunto, pero aún la valoración de lo aprendido en nuestros estudiantes adolece de estar asociada a la memoria y priorizando ciertos tipos de inteligencia, como la matemática, por ejemplo, cuando está demostrada y comprobada la multiplicidad de las mismas (Howard Gardner). Mientras en nuestras instituciones educativas prevalezcan y permanezcan los tableros repletos de datos y fórmulas escritas por un profesor que cultiva de forma narcisista la clase magistral, en la que él es el protagonista permanente y que además posee la verdad absoluta de las cosas como única forma de impartir y compartir información y aproximación al conocimiento, no se tendrá mayor oportunidad de desarrollo.



Por lo anterior, se tendrán que replantear todas aquellas prácticas de docencia donde prima el maestro como único poseedor del conocimiento y guía del proceso de aprendizaje, pues la experiencia de prácticas educativas que algunos llamarían «disruptivas», han demostrado que la construcción del aprendizaje de manera colectiva genera mayores beneficios para la transformación de las personas y sus comunidades, donde se reconocen las diferencias como esencia fundamental de cada ser humano y las individualidades trabajan de manera conjunta por el beneficio de todos.

La invitación es entonces a pasar de la transformación a la acción, a la acción colectiva del construir juntos, de transformar las realidades, comprendiendo la riqueza de la diversidad de todos los seres que nos rodean, cada uno con construcciones históricas tan diferentes, que nos permiten aprendizajes que van mucho más allá de la academia, que trascienden, pues tocan también con lo personal, con lo profesional, con lo social, con lo cultural.

Práctica psicoeducativa 9: el árbol de los aprendizajes. De manera colectiva se construye un árbol donde en la raíz, se ubicarán aquellos saberes previos y experienciales que cada uno de los participantes tienen de la temática a desarrollar; en el tronco se ubicarán las orientaciones de formación que se esperan para esta temática y en las hojas, frutos y flores, los nuevos aprendizajes que se han adquirido después de la sesión de trabajo.

Práctica psicoeducativa 10: los procesos del aula activan las metodologías participativas en las comunidades académicas (institución educativa). El aprendizaje debe ser construido colectivamente. Usar la estrategia de aula invertida como posibilidad de nuevas prácticas psicoeducativas.



Coda¹⁸

Familia: acoger, acompañar, disponer. Acciones cotidianas potentes para desaprender violencias y aprender conductas prosociales



18 «Término italiano que significa “cola”. Parte que se añade al momento final de una pieza musical, que suele ser la repetición de uno de los mejores motivos de la misma». (Murillo, 2012) (Henao y López, 2019, p. 109). El término se usa aquí para nombrar las conclusiones del capítulo, que anteceden al capítulo final del libro.

Termina este libro invitando al lector a disponerse para entrar en la lógica de la familia y la familiaridad; la familia como estructura potente donde pueden gestarse la empatía, las conductas prosociales y, sobre todo, el amor. La familiaridad como forma de aceptar y acercar cada vez más el aprendizaje empático a la estructura inicial de la vida: el núcleo vital que puede reconectar al ser humano a su natural vínculo con la vida, la familia.

Sobre la familia y la prevención de la violencia

La familia es la unidad social primaria más importante; es un lugar de refugio y comprensión, pero en ocasiones puede ser espacio de conflictos y trastornos en la relación intrafamiliar. Una manifestación sensible de ello es la violencia, que con diferentes formas y matices puede afectar a todos los miembros de la familia, en especial a los niños (Pineda, Gutiérrez y Díaz, 2011).

Así mismo, se ha comprobado documentalmente que un menor que proviene de un hogar en el que hay violencia, tiende a reproducir comportamientos agresivos; por otra parte, las escuelas y las comunidades en las que estas se hallan también constituyen espacios en los que las relaciones violentas se producen (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005).

De este modo, el tema de la prevención de la violencia es una situación que involucra a las familias, las escuelas y a los propios estudiantes. El acompañamiento a las familias posibilita otras opciones de relaciones entre los miembros de la familia. Es fundamental reflexionar con los padres o cuidadores sobre las pautas de educación que pueden ser nocivas para una convivencia adecuada y construir con ellos alternativas para el bienestar. Es necesario brindarles aportes educativos a las familias para que estas se apropien de acciones para el manejo del conflicto o prevención de la violencia dentro de sus hogares.



En el marco de la prevención de las realidades familiares, se proponen estrategias psicoeducativas donde se pueden alternar técnicas como la conferencia de sensibilización, las visitas familiares y los talleres educativos, las cuales contribuirán a crear procesos de reflexión, de cambio de actitudes y que lleven a la responsabilización de las familias ante sus formas de relación.

Sobre las estrategias

El enfoque psicoeducativo se iniciaría con la invitación a participar en una conferencia, que tiene como objetivo sensibilizar a las familias sobre los tipos de violencia y su incidencia en el comportamiento de los niños, que tiene efectos en la vida escolar y social; de esta forma se les motivaría a hacer parte de los talleres educativos, el proceso grupal les permitirá la construcción de nuevos saberes, de tal forma que asuman un papel activo en la transformación de su vida cotidiana, allí serán compartidas experiencias y vivencias en las cuales podrán reflexionar sobre su vida familiar y mediante las discusiones con otros padres, logren tener mayor apertura a la sana convivencia.

Los talleres se realizarán bajo la modalidad de taller reflexivo, el cual es «un modelo para la reflexión sistémica (metódica) con grupos» (Gutiérrez, 2003), cuyo énfasis se centra en propiciar la reflexión grupal alrededor de temas relacionados con la subjetividad de las personas, también es considerado como «un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de manera participativa y pertinente, a las necesidades y cultura de los participantes» (Montoya y Zapata, 2005, p. 93). Para lograr un proceso formativo efectivo, se sugiere convocar a las familias a diez sesiones grupales para dialogar sobre temas como:

1. Taller: las causas familiares de la agresión en los niños
2. Taller: aprendiendo a expresar los sentimientos y emociones



3. Taller: el manejo de las emociones
4. Taller: la afectividad en la familia
5. Taller: la comunicación familiar
6. Taller: la autoridad en el hogar
7. Taller: la ética familiar: los principios, los valores y el ejemplo
8. Taller: el manejo de los conflictos en el hogar
9. Taller: el manejo de los conflictos con los pares
10. Taller: proyecto de vida familiar

Una herramienta pertinente es realizar visitas familiares, que según Cáceres y otros (2000), citado en (Casallas, Condia, Medina, Torres, 2006), se concibe la visita domiciliaria como una técnica que sirve a una profesión que se preocupa por las personas en sus relaciones sociales y familiares; es una herramienta que posibilita verificar las condiciones de bienestar y observar a un individuo en su entorno familiar. La visita familiar es una estrategia que facilita el diagnóstico, pues permite observar a las personas y su entorno más inmediato. Estas visitas familiares serán bajo la modalidad de orientación educativa; igualmente se pueden detectar situaciones problemáticas específicas de cada familia que requieran un abordaje no-grupal y proporcionar asesoría, es decir, sugerir estrategias o pautas a la familia para el manejo de dichas situaciones.

Se propone realizar cinco visitas familiares.

Este ejercicio inicial es un acercamiento a la realidad familiar, su manera de relacionarse, capacidades y habilidades; de allí surgirán los temas que son necesarios abordar, mediante una orientación educativa y conversacional, por ejemplo, temas como la comunicación, la resolución de conflictos, cómo manejar las emociones y el buen trato. Cada sesión puede estar acompañada por un profesional psicosocial.

Docentes

Las habilidades prosociales son fundamentales para trabajar el tema de la prevención de conflictos, aportando elementos



de empatía, socialización y cortesía, herramientas de asertividad, manejo del conflicto y propiciar la construcción de vínculos sociales, permitiendo de esta manera generar consciencia frente a las acciones e identificando soluciones alternativas a los problemas. Estas enseñanzas de alternativas de comportamiento prosocial pueden fortalecer el desarrollo personal del estudiante, ayudando a prevenir dificultades más serias en un futuro.

Es significativo que los docentes promuevan en sus alumnos principios y comportamientos de convivencia pacífica, el aula de clase se convierte en un laboratorio social, lo que conlleva a incentivar el pensamiento crítico en ellos, en el cual los jóvenes aprendan sobre cómo afrontar la presión de los pares, mantener unas actitudes en pro del bienestar que promuevan independencia y firmeza, frente a invitaciones que van en contravía de su salud mental o de sus compañeros de clase.

La relación de los docentes frente a sus estudiantes es un aspecto que influye en la convivencia con sus alumnos, por ello se pretende que pueda ser modelo de convivencia para sus alumnos, ya que una de las fuentes del aprendizaje para los estudiantes es el ejemplo que reciben de su maestro. Así mismo, es necesario enseñarles a los estudiantes sobre conductas, valores y principios prosociales, para una interacción amable y eficiente con los demás. Dentro de los valores y conductas prosociales está escuchar, hablar amablemente, hablar con firmeza, dar las gracias, recompensarse uno mismo, pedir ayuda, pedir un favor, manejar las emociones, entre otros.

Explorando acerca de las acciones psicoeducativas, se sugiere motivar a los docentes a participar de procesos de desarrollo personal para cuidar su salud mental, que es una opción que contribuye a mejorar sus condiciones de vida, de tal manera que aporte ecuanimidad a su vida profesional y fortalezca sus capacidades para afrontar las presiones laborales, que se traduzcan en actitudes que le posibiliten buenas relaciones con sus estudiantes.



En la planeación pedagógica institucional cada mes, se podrían implementar jornadas de trabajo, ya sea de medio tiempo o tiempo completo, en las que se puedan abordar talleres con metodologías experienciales en temas como manejo de emociones, del estrés, comunicación asertiva, técnicas de relación y de meditación, aprender sobre la tolerancia a la frustración; además de incentivar cursos de estilos de vida saludable con temas basados en alimentación, deporte y recreación, baile, elaboración de trabajos manuales, teatro, entre otros.

Otras estrategias de intervención están relacionadas con la adquisición de herramientas pedagógicas y participativas, para aplicarlas en el aula acorde al área del saber específica. El trabajo inicial parte de crear grupos de apoyo, en los cuales los docentes puedan interactuar y conversar sobre casos de sus estudiantes y sus familias, que les permita ampliar la visión sobre cómo manejar adecuadamente temas referidos a la convivencia escolar. Estos grupos se pueden organizar de manera presencial o virtual a través de foros de discusión, con una periodicidad mensual, de tal manera que no haya interferencia en sus labores académicas. Este grupo garantizaría mantener un espacio abierto para la reflexión, sobre temas relevantes.

Igualmente importante es la formación a través de un seminario pedagógico, donde se fortalezca el conocimiento de la Ley 1620 sobre convivencia escolar (2013) y las guías del Ministerio de Educación (2019) sobre competencias ciudadanas; y que también se realicen ejercicios prácticos de aplicación de estrategias para lograr aprendizajes significativos con los estudiantes, en especial temas como el manejo adecuado de emociones, que les permita a los docentes tener habilidades para el buen trato con los alumnos y compañeros de trabajo.

Es necesario generar espacios de debate y reflexión en el aula de clase, realizando juegos de roles que involucren diferentes temas de conflictos comunes que se viven día a día en una



escuela, para que desarrollen estrategias de afrontamiento; allí ellos podrán crear un pensamiento crítico y reflexivo frente a sus acciones y cómo van adquiriendo herramientas comunicacionales que puedan vivenciar diferentes formas de manejar los conflictos o las presiones de los demás.

Estudiantes

En la investigación se evidenció, con respecto a la convivencia escolar, comportamientos entre los estudiantes que llevan a las agresiones, los insultos, las humillaciones, las peleas entre estudiantes o con los profesores y las burlas, entre otros, generando una atmósfera de discordias y conflictos que inciden en el bienestar social y personal del estudiante. Por esto es importante favorecer estrategias que aporten a la sana convivencia entre los alumnos, fomentando las buenas relaciones, la empatía hacia el otro, la asertividad, la tolerancia y el respeto hacia sus pares.

Habilidades como compartir con los otros, respuestas cordiales, son necesarias para el relacionamiento del estudiante. Las acciones psicoeducativas tendrán como finalidad, que los estudiantes adquieran competencias básicas de convivencia. Es importante que ellos logren tener empatía, a partir de técnicas didácticas como el debate dentro del aula, cuando se presenten situaciones de conflicto en la escuela o en entorno social, que les permita comprender la situación del otro, identificar sus emociones y sentimientos, expresar lo que piensan acerca de los hechos presentados, para que de esta manera autoreflexionen sobre sus acciones.

Darles elementos de prevención y manejo de conflictos, que apuntan a que los estudiantes aprendan a «evitar que se instale la agresión» o «evitar involucrarse» en escenas de este tipo, cuando se les presente tal posibilidad. Además, pretenden enseñarles a autocontrolarse de manera suficiente, para no instalar ellos mismos la violencia. Realizar técnicas de resolución de conflictos como juego de roles, permite a los estudiantes obtener una nueva comprensión de sus conductas



para evitar problemas con sus pares. Es valioso generar concursos en la institución educativa, donde ellos realicen campañas para promocionar la sana convivencia a través de afiches, de obras de teatro, videos, memes de WhatsApp, cine foros, charlas educativas, ferias de la creatividad, jornadas lúdicas, entre otros.

Con los estudiantes, promover jornadas pedagógicas en las cuales se asuman espacios lúdicos, para utilizar las metodologías de juegos cooperativos en los que se plantean retos (fútbol, equipos conformados por niñas y niños; carreras con obstáculos, juegos de mesa), que requieren el trabajo colaborativo. Allí tendrán oportunidad de dar cuenta del liderazgo, manejo de emociones, comunicación asertiva, aprender a confiar en el otro, valorarse como personas y propiciar el reconocimiento de los otros. En el juego se evidencia la personalidad y se ponen a prueba las habilidades sociales para resolver los posibles conflictos que se puedan presentar.

Referencias

- ADEIP International Test Commission. (2000), Pautas Internacionales para el uso de los test - versión argentina.
- Alvarado, K. (2012). Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 1-27.
- Arboleda, C. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 26 (1), 69-77.
- Arias Gómez, D. H. y López Díaz, R. (2015). *Virtudes de la Escuela*. Bogotá, Colombia: Kimpres.
- Auné, S., Abad, F. y Attorresi, H. (2015). Antagonismos entre concepciones de empatía y su relación con la conducta prosocial. *Revista de Psicología*, 17 (2), 137-149. doi:10.18050/revpsi.v17n2a7.2015.
- Badia, M., Daura, G. (2018). Evaluación e intervención educativa en el aula con alumnado disruptivo dentro del marco de una escuela inclusiva. *Educación*, 42 (2). Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442018000200008&lang=es
- Baró, M. (1990). *Psicología Social de la guerra: trauma y terapia*. Capítulo guerra y salud mental. San Salvador: UCA Editores. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/11/1990-@-Psicolog%C3%A1Da-social-de-la-guerra-trauma-y-terapia.pdf>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2009). Trastornos del apego: elementos diagnósticos y terapéuticos. En M. Dantagnan (Ed.), *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia* (pp. 165- 212). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y., y Vargas-Beltrán, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y Educadores*, 18 (1), 62-75. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4223/3854>



- Bisquerra, R. y Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Disponible en <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Blanco, N. y Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/676/67646966005.pdf>
- Bohr, N. (1958), *Atomic physics and human knowledge*, New York, Wiley.
- Bouman, Martine (1999). *Collaboration for Pro-social Change: The Turtle and the Peacock. The Entertainment- Education Strategy on Television*. Netherlands: Thesis Wageningen Agricultural University.
- Buvinic, M., Morrison, A. y Orlando, M. (2005). Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. *Papeles de Población*, 11(43), 167-214.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes R., Batenhorst, C. y Wilkinson J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, Sympthy and prosocial Behavior among adolescents. *The Journal of genetic Psychology*, 168(2), 147-176.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. y Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 865-962.
- Carmo, C., Jacomini D., y Harada, María. (2006). Violencia física como práctica educativa. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 14(6), 849-856. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692006000600004&lng=en&enytlng=en
- Carvalho-Pontón, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 199-214. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3536>
- Casallas, M., Condia, A., Medina, D y Torres, L. (2006). Caracterización de la visita domiciliaria como técnica de intervención de trabajo social en instituciones de salud, empresas y comisarías de familia de Bogotá, D. C. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/12806/62001010.pdf?sequence=1>



- Castro-Zubizarreta, A. y García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.vfev>
- Comins, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Castellón, España: CEIPAZ.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1620 de 2013. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf
- Chao, R. K. y Willms, J. D. (2002). The effects of parenting practices on children's outcomes. En J. D. Willms (Ed.), *Vulnerable Children: Findings from Canada's national longitudinal survey of children and youth* (pp. 112-152). Edmonton, Canadá: University of Alberta Press.
- Chapman, M. (1988). *La evolución del Constructivismo: orígenes y desarrollo del pensamiento de Piaget*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Díaz, J; Rodríguez, J. (2010). El papel del docente en las situaciones de violencia escolar. *Revista latinoamericana de estudios educativos (México)*, (XL)1, pp. 53-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018883003.pdf>
- Domenech, M. e Ibáñez, T. (1998). *La psicología social como crítica*. En prensa: Anthropos.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). New York, United States: Wiley.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235-260. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x>
- El Espectador. (5 de septiembre de 2019). Los problemas que rodean los desplazamientos masivos en Córdoba. Montería, Colombia.
- Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2014). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. *Material Didáctico Sistematizado*. Disponible en <https://www.academica.org/cristina.erausquin/195.pdf>



- Etcheberría, I., Apodaka, P., Eceiza, A., Ortiz, M. J., Fuentes, M. J. y López, F. (1994). Design and evaluation of programme to promote prosocialaltruistic behavior in the school. *Journal of Moral Education*, 23(4), 409-425.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106(4), 33-62. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf
- Galtung, J. (1990). Capítulo quinto. La violencia cultural estructural y directa. Mismo título publicado en el *Journal of Peace Research* 1990. Vol. 27 n.º 3. p. 291-305.
- Garaigordobil M. (2003). Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J.M. (2006). Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M., y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- García, A., Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2)1, pp. 163-183. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012>
- García, C. Posadas. S. (2018) Acoso escolar: de lo tradicional a un enfoque integral. *Acta Pediátrica México*, 39(2), 190-201.
- George, D. y Mallery, M. (2011). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 18.0 Update* (11a. ed.). Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Gómez Tabares, A. (2018). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 188-218.
- Gómez, M., Barragén, F., Arias, A. y Rodríguez, R. (2019). Selección de dilemas morales para debatir en el aula. *Indivisa* (19), 37-60.



- González-Rey, F. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción del conocimiento. México: McGraw-Hill. Google Scholar
- Gutiérrez, G. (2003). El taller reflexivo. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gutiérrez, G. (s.f). La promoción de la convivencia en los niños y niñas (Manual para los asesores de familia). Documento de trabajo. Inédito.
- Hambleton, R.K. (1994), The Rise and Fall of Criterion Referenced Measurement? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 13: 21-26. doi:10.1111/j.1745-3992.1994.tb00567.x
- Henao, E. y López, G. (2019). Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado. Nuevas comprensiones en torno a la lectura y la enseñanza-aprendizaje. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Henao, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Herrera-Rojas, G. (1993). Importancia actual de la caficultora en algunas comunidades campesinas e indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta. *Agronomía colombiana*, 10(2), 178-187. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/agrocol/article/view/21280/22254>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (20 de Junio de 2019). Observatorio del Bienestar de la Niñez. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestar-ninez/datos>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (10 de marzo de 2018). Boletines epidemiológicos. Obtenido de http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/355927/ViolenciaMujer_EneFeb.pdf/f32dc467-e05b-0a5f-c54f-fe9448073151
- La Razón. (2019). Córdoba tiene la tasa más alta de homicidios en el Caribe. (10 de febrero de 2019). Recuperado de <https://larazon.co/temas-del-dia/cordoba-tiene-la-tasa-mas-alta-de-homicidios-en-el-caribe-segun-informe/>
- López, G. (2018). La imposibilidad del amor, la posibilidad del amar. Historia amorosa de un loco-asesino. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.



- López, M. B., Filippetti, V. A. y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03
- Luque Parra, D. J., y Luque Rojas, M. J. (2017). Atención a la diversidad del alumnado: reflexiones psicoeducativas desde una práctica orientadora inclusiva. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(32), 43-50. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fapyAN=125215730&lang=es&site=ehost-live>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Coedición entre Octaedro y la Asociación de Maestros de Rosa Sensat.
- Marín Escobar, J. C. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Un análisis para la reflexión. *Psicogente*, 13(24), 369-388. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/view/432>
- Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I. Concepción, M. (2016). Estrategia de Convivencia Escolar Para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. *Escenarios*, 14 (1), 72-84.
- Martín-Baró, I. (1983). *Acción e ideología*. San Salvador: UCA Editores.
- Martínez, H. H. (2005). El marco ético de la responsabilidad social empresarial (pp. 2-11). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Colección Biblioteca del Profesional.
- Mestré, M. V., Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mestré, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M. y Nácher, M. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649006>
- Ministerio de Defensa. (2018). *Córdoba - Montería Indicadores de seguridad 2017-2018*. Bogotá: Grupo de información estadística.
- Ministerio de Educación. (2019). *Guías del docente sobre competencias ciudadanas*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html>




- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Sala situacional Mujeres víctimas de violencia de género*. Montería: Ministerio de Salud.
- Mintz, B. (1998). Sociedad y naturaleza: Encuentros y desencuentros en el cuerpo de cada cual. *Géneros* (13). Marzo. Escuela Nacional de Antropología e Historia, INAH.
- Montgomery, C., Allison, C., Meng-Chuan Lai, Cassi-dy, S., Langdon, P. y Baron-Cohen, S. (2016). Do adults with High functioning autism or Asperger syndrome differ in empathy and emotion recognition? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 1931-1940. Doi: 10.1007/s10803-016-2698-4.
- Montoya, G. y Zapata, C. (2005). El Taller: una estrategia para la normalización de términos y conceptos en un trabajo terminológico. En: *Análisis*. Puerto Rico 1(1), 27-36.
- Morales, I. P. (2014). Córdoba: paraestado, clientelismo y agentes de la violencia. En: *Trans-pasando Fronteras*, 37-54.
- Moreno López, Nidia Milena, Fajardo Corredor, Ángela Patricia, González Robles, Angie Carolina, Coronado Bohórquez, Angie Enerieth, y Ricaurte Martínez, Jorge Aldemar. (2019). Una mirada desde la resiliencia en adolescentes en contextos de conflicto armado. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 57-72. Disponible en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S222330322019000100005&lng=es&tyng=es
- Morin, E. (2014). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Novakovich L. Pedro, y Verdugo R. Luis, (2009). *Adolescencia. Rebeldía adolescente, ¿mito o realidad?* Disponible en http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/rebeldia_adolescente_mito_o_realidad.pdf
- Olmedo, A. (2013). Algunos problemas en las reconstrucciones evolucionistas: el caso de la empatía. *Época*, 2(4), 62-73.
- Ortega, S. Ramírez, M y Castelán, A. (2005). *Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México*. Recuperado de <file:///C:/Users/CONSULTORIO/Downloads/rie38a08.pdf>

- Ovejero, A., Smith, P. y Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención, perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pacheco, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Pérez, C., Arias, E. y Basdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, México: Guadalajara.
- Pineda, E. Gutiérrez, E y Díaz, A. (2011). Estrategia educativa para el control y prevención del maltrato infantil dirigida a padres de niños con síndrome de Down. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312011000100003
- Popper, K. (1995). *La Responsabilidad de Vivir*. Buenos Aires: Paidós Editorial.
- Quiroga, C., Sierra, M., Tocancipá, O. (2016). Propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales para mejorar el rendimiento académico de estudiantes en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá. Disponible en: <https://repository.unilivre.edu.co/handle/10901/9580>
- RAE. Real Academia Española. Disponible en <https://dle.rae.es/>
- Rey-Herrera, J., y Candela, A. (2013). La construcción discursiva del conocimiento científico en el aula. *Educación y Educadores*, 16(1). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2411/3038>
- Ribet, N. J. (09 de 08 de 1998). *La formación docente en debate - Academia Nacional de Educación*. Recuperado de <http://www.acaedu.edu.ar>
- Richaud de Minzi, M. C. (2013). Children perception of parental empathy in relation with children empathy. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 1-14.
- Richaud, M., Lemos, V., Mesurado, B. y Oros, L. (2017) Construct Validity and Reliability of a New Spanish Empathy Questionnaire for Children and Early Adolescents. *Front. Psychol.* Recuperado de doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00979
- Román, J. P., Ospina, M., y Garcés, J. D. (2015). Validación de un instrumento de medición de ambiente escolar para docentes colombianos. *Documentos de Trabajo Economía y Finanzas*, (15).
- San Martín Pérez, J. A. (2003). *La mediación escolar: un camino nuevo para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: CCS.

- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramientas para investigar fenómenos que ocurren en el aula. *La investigación educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-113.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2019). Programa escuela entorno Protector Disponible en <https://medellin.edu.co/entorno-protector>
- Secretaría de Educación de Medellín (2017). Programa Escuela Entorno Protector. Caracterización del contexto local e institucional. file:///C:/Users/doc-b1p426-12/Downloads/2.%20CARACTERIZACION%20IE%202017%20(1).pdf
- Segovia, I. (s.f). *Instrumentos de Salud Familiar*. Recuperado de https://trabajosocialudla.files.wordpress.com/2010/06/3_ecomapa.pdf
- Sierra, R., Macana, N. y Cortés, C. (2007). Violencia intrafamiliar - Impacto Social de la violencia intrafamiliar. *Forensis*, 79-150. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Fondo de Prevención Vial Prevenir es Vivir. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/33850/9+Violenciaintrafamiliar.pdf/10708fa9-efb1-4904-a9e6-36377ca8a912>
- Sorín, M. (2004). Niñas y niños nos interpelan. *Violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades*. Barcelona, España: Icaria.
- Stainton-Rogers, R., Stenner, P., Gleason, K. y Stainton-Rogers, W. (1995). *Social Psychology. A critical agenda*. Cambridge: Polity Press.
- Tufte, T. (2003). *Soap Operas and Sense-Making: Mediations and Audience Ethnography* in M. Cody, A. Singhal, M. Sabido y E. Rogers (eds.), *Entertainment- Education Worldwide: History, Research and Practice*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Unicef. (2002). *La niñez colombiana en cifras*. Colombia: Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/cifras.pdf>
- Unicef (2017) *La violencia en la primera infancia Marco Regional de Unicef para América Latina y el Caribe*. Disponible en <https://www.unicef.org/lac/media/686/file/PDF%20La%20violencia%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>
- Yin, K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London, England: SAGE.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario caracterización sociodemográfica

	<p>Caracterización sociodemográfica del estudiante</p> <p>Objetivo de la encuesta: somos un grupo de investigadores de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Montería), y de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín), que estamos llevando a cabo una investigación sobre: empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: un estudio sobre sus vínculos en un grupo de niños entre los diez y los doce años de edad, que han experimentado violencias en las ciudades de Montería y Medellín.</p>		
<p>Usted y su institución han sido seleccionados para participar en esta investigación, por ello lo invitamos a contestar el siguiente cuestionario con sinceridad, responsabilidad y sin comentarlo con sus compañeros(as). Su participación es voluntaria y anónima. La información que aporte nos permitirá diseñar y desarrollar programas de prevención en salud.</p> <p>Reiteramos la absoluta reserva de su identidad y respuestas. Muchas gracias por su colaboración</p>			
<p>Fecha de la entrevista</p> <p>Día__ Mes__ Año __</p>	<p>Institución educativa:</p>	<p>Encuesta n.º</p>	



Características demográficas	
1. Sexo: 1. Hombre ___ 2. Mujer ___ 3. Otro ___	2. Edad: _____
3. Estrato socioeconómico de la residencia: 01 02 03 04 05 06	
4. ¿En cuál barrio vives?:	
5. Tienes atención en salud de: 1. Sisbén___ 2. EPS___ 3. No sé___ 4. No tengo___	
6. ¿Con quién vives? (puedes marcar varias opciones si es necesario): 1. Padre___ 2. Madre___ 3. Hermanos___ 4. Abuelos___ 5. Tíos___ 6. Primos___ 7. Otros___	
7. ¿Quién te cuida principalmente cuando estás en casa?:	
8. ¿Cuál es el nivel educativo de esa persona que te cuida?: 1. Primaria___ 2. Bachillerato___ 3. Universitarios___ 4. No sé___	
9. La comunicación en tu familia es: 1. Buena ___ 2. Regular ___ 3. Mala___	
10. Las relaciones en tu familia en general son: 1. Buenas___ 2. Regulares___ 3. Malas___	
2. Información en relación con el rol de cuidador	
11. ¿En tu familia hay normas?: Sí___ 2. No___ 3. No responde ___	
12. ¿Cumples las normas de tu familia?: 1. Siempre___ 2. Algunas veces___ 3. Nunca___ 4. No responde___	



13. ¿El no cumplir las normas en tu familia ocasiona?: 1. Diálogo___ 2. Castigo___ 3. Nada ___ 4. No responde ___
14. Cuando se presenta una situación de conflicto (discusión) o violencia (peleas) en tu hogar, esta se afronta o se soluciona con: 1. Diálogo ___ 2. Agresión verbal (insultos) ___ 3. Agresión física ___ 4. Otros ___
15. ¿Has experimentado algún tipo de violencia en tu barrio? 1. Sí ___ 2. No ___ 3. No responde ___
16. ¿Has tenido situaciones violentas/problemas/conflictos/ con alguien o algunas personas del barrio en el que vives? 1. Sí: ___ ¿Cuáles han sido?: _____ No: ___
17. Describe, narra, ¿qué haces cuándo sientes?:
Miedo en la casa:
Miedo en el barrio:
Miedo en la escuela:
18. Describe, narra, ¿qué haces cuándo sientes?:
Alegría en la casa:
Alegría en el barrio:
Alegría en la escuela:

**19. Describe, narra, ¿qué haces cuándo sientes?:**

Ira o rabia en la casa:

Ira o rabia en el barrio:

Ira o rabia en la escuela:

20. Describe, narra, ¿qué haces cuándo sientes?:

Tristeza en la casa:

Tristeza en el barrio:

Tristeza en la escuela:

Programa de prevención

¿Qué les dirías a otros jóvenes, para hacer de la escuela y sus alrededores un lugar para el disfrute, el encuentro, la convivencia y el buen vivir?

Gracias por permitirnos conocer tu valiosa experiencia. Tu disponibilidad y tiempo nos permitirán orientar de la mejor manera posible a los jóvenes de hoy.

**Anexo 2. Cuestionario de convivencia escolar**

		Convivencia escolar Objetivo de la encuesta: somos un grupo de investigadores de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín y Montería), y de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín), que estamos llevando a cabo una investigación sobre: empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: un estudio sobre sus vínculos en un grupo de niños entre los diez y los doce años de edad, que han experimentado violencias en las ciudades de Montería y Medellín.
Usted y su institución han sido seleccionados para participar en esta investigación, por ello los invitamos a contestar el siguiente cuestionario con sinceridad, responsabilidad y sin comentarlo con sus compañeros(as). Su participación es voluntaria y anónima. La información que aporte nos permitirá diseñar y desarrollar programas de prevención en salud.		
Reiteramos la absoluta reserva de su identidad y respuestas. Muchas gracias por su colaboración		
Fecha de la entrevista Día ___ Mes ___ Año ___	Institución educativa:	Encuesta n.º

Datos generales	
1. ¿En qué jornada estudias? Jornada única ___ Mañana ___ Tarde ___	2. ¿Qué grado estás cursando? Quinto ___ Sexto ___ Séptimo ___ Octavo ___
3. ¿Cuáles son los conflictos de convivencia que prevalecen en tu institución educativa? Son 17 situaciones, puntúalas según se presenten, siendo 0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = a veces, 3 = casi siempre, 4 = siempre.	



Situaciones	0 = nunca	1 = casi nunca.	2 = a veces	3 = casi siempre.	4 = siempre
3.1_ Peleas entre docentes					
3.2_ Peleas entre estudiantes					
3.3. Peleas entre docentes y estudiantes					
3.4_ Burlas o charlas pesadas					
3.5_ Humillaciones					
3.6_ Amenazas					
3.7_ Porte de armas					
3.8_ Distribución y consumo de sustancias psicoactivas (drogas, alcohol, cigarrillo).					
3.9_ Ruido en el salón de clase					
3.10_ Llegadas tarde					
3.11_ Malos tratos de estudiantes a docentes					
3.12_ Malos tratos de docentes a estudiantes					
3.13_ Interrupciones en el aula (no dejar dar clase al profesor).					
3.14_ Falta de tolerancia (una mirada, un gesto)					
3.15_ Insultos					
3.16._ Malos tratos entre docentes y padres de familia.					
3.17_ Consumo de sustancias psicoactivas (drogas, alcohol, cigarrillo).					

5. ¿Qué otros conflictos de convivencia suceden en la institución?



5. ¿Con qué frecuencia hay problemas de convivencia en tu aula?

- 5.1_ Todos los días
- 5.2_ Tres veces a la semana
- 5.3_ Dos veces a la semana o menos
- 5.4_ Una vez al mes
- 5.5_ No hay problemas de convivencia en el aula

6. ¿Qué hacen los profesores cuando presencian problemas de convivencia en el aula o en otros espacios de la institución educativa?

- 6.1_ No hacen nada
- 6.2_ Solo observan sin intervenir
- 6.3_ Intervienen con violencia
- 6.4_ Regañan
- 6.5_ Llaman al coordinador de convivencia o al rector
- 6.6_ Tratan de solucionarlos de manera pacífica (hacen mediación)
- 6.7_ Llaman a los padres de familia

7. Si alguien está triste o preocupado porque no sabe qué hacer al sentirse atraído(a) por personas del mismo sexo, ¿a quién podría acudir en busca de ayuda?

- 7.1_ Docente
- 7.2_ Psicólogo
- 7.3_ Sacerdote o guía espiritual
- 7.4_ Amigos
- 7.5_ No sé qué hacer y prefiero no hacer nada
- 7.6_ Padres
- 7.7_ Hermano(s)
- 7.8_ Algún familiar, ¿quién? _____

8. Si tienes un problema en la institución con alguien y tienes mucha rabia, ¿qué haces?

- 8.1_ Traigo con qué defenderme
- 8.2_ Afuera arreglamos
- 8.3_ Busco a un amigo para que me defienda
- 8.4_ Nos agredimos mutuamente
- 8.5_ Busco a alguien que nos ayude a encontrar soluciones conjuntas a través del diálogo
- 8.6_ Amenazo con la ayuda de líderes de bandas del colegio o del barrio
- 8.7_ No hago nada, lo dejo pasar

**9. Si sabes que va a ocurrir una pelea a la salida de tu colegio, ¿qué haces?**

- 9.1_ Le cuento al docente
 9.2_ Le hago barra a la persona amiga para que gane
 9.3_ Me meto a mediar para que las personas que están en la pelea arreglen la situación a través del diálogo
 9.4_ No me importa, pues no es mi problema
 9.5_ No hago nada
 9.6_ Participo en la pelea

10. En términos generales, ¿cómo consideras que es la convivencia en tu aula de clase?

10.1. Buena, ¿por qué? _____

10.2. Regular, ¿por qué? _____

10.3. Mala, ¿por qué? _____

11. ¿Cómo te sientes cuando ves a una pareja de estudiantes en el corredor de la escuela dándose besos y acariciándose intensamente?

- 11.1_ Incómodo
 11.2_ Siento que es normal que dos personas estén haciendo algo privado en un espacio público
 11.3_ Ni me doy cuenta del hecho
 11.4_ Me siento motivado para buscar a mi pareja y hacer lo mismo
 11.5_ Considero que es algo que deberían hacer en la intimidad
 11.6_ Me burlo de ellos
 11.7_ Le informo al profesor o al coordinador

**12. De las acciones que la institución implementa para mejorar la convivencia, ¿cuál consideras que es más pertinente? (Elige todas las que consideres pertinentes):**

- 12.1_ La mediación (busco a alguien que nos ayude a encontrar soluciones conjuntas a través del diálogo)
 12.2_ El diálogo
 12.3_ El llamado al acudiente para que conozca la situación
 12.4_ Remisión a psicología
 12.5_ Suspensión por días
 12.6_ Talleres extraclase con estudiantes y padres de familia de los estudiantes
 12.7_ Llamado a policía de infancia, comisaría de familia, u otras instituciones

13- ¿Los profesores de tu institución educativa te enseñan cómo tener una buena convivencia escolar?

13.1_ Sí _ ¿Cómo? _____

13.2_ No _ ¿Por qué? _____

14- Cuando se le ha presentado un problema a un compañero, ¿lo ayudas voluntariamente?

- 14.1_ Siempre 14.2_ Muchas veces
 14.3_ Pocas veces 14.4_ Nunca

15- ¿Colaboras de forma amable y respetuosa en las actividades de tu salón de clase (Borrar el tablero, decorar el salón, hacer la cartelera, ayudar en la preparación de los actos cívicos)?

- 15.1_ Siempre 15.2_ Muchas veces
 15.3_ Pocas veces 15.4_ Nunca

16. ¿Cuando se plantean por parte del profesor actividades en grupo, qué haces?

- 16.1_ Lidero la actividad
 16.2_ Ayudo a realizar la actividad
 16.3_ Participo poco en la realización de actividades en grupo
 16.4_ No participo en la realización de la actividad

17. ¿Qué acciones realizas para mejorar la convivencia escolar?



SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co. Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

El libro que se presenta a continuación expone una reflexión derivada de una investigación que permite analizar la relación entre la empatía, las conductas prosociales y la convivencia escolar y muestra sus nexos y relaciones en niños que han experimentado violencias en dos ciudades de Colombia: Montería y Medellín.

Los procesos de empatía a lo largo de la historia se han convertido en una habilidad personal, que surge del aprestamiento vincular con otros, en contextos diversos. El libro pretende dar cuerpo, de manera multidimensional, a la relación existente entre la empatía, las conductas prosociales y la convivencia escolar en niños que han experimentado violencias (familiares, escolares, sociales), en las dos ciudades de Colombia mencionadas anteriormente.

Este libro se terminó de editar
en el mes de julio de 2020.

